

# La transposición didáctica

Del Saber Sabio  
Al Saber Enseñado

Chevallard, Yves (1998), "¿Qué es la transposición didáctica?", "¿Existe la transposición didáctica? O la vigilancia epistemológica", "¿Es buena o mala la transposición didáctica?" y "Objetos de saber y otros objetos", en *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Claudia Gilman (trad.), 3ª ed., Argentina, Aique (Psicología cognitiva y educación), pp. 45-66.

AIQUE

Yves Chevallard

Digitalizado por: I.S.C. Héctor Alberto Turubiartes Gerino  
hturubiartes@becenesp.edu.mx

# 1.

## ¿Qué es la transposición didáctica?

1.1. *Todo proyecto social de enseñanza y de aprendizaje se constituye dialécticamente con la identificación y la designación de contenidos de saberes como contenidos a enseñar.*

1.2. Los contenidos de saberes designados como aquellos *a enseñar* (explícitamente: en los *programas*; implícitamente: por la tradición, evolutiva, de la interpretación de los programas), en general *preexisten* al movimiento que los designa como tales. Sin embargo, algunas veces (y por lo menos más a menudo de lo que se podría creer) son verdaderas *creaciones didácticas*, suscitadas por las “necesidades de la enseñanza”. (Así ocurrió, por ejemplo, en la enseñanza secundaria francesa, con el “gran coseno” y el “gran seno”).

1.3. Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los *objetos de enseñanza*. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la *transposición didáctica*.

# 2.

## *¿Existe la transposición didáctica? O la vigilancia epistemológica*

2.1. ¿Existe la transposición didáctica? ¿El objeto de enseñanza es *verdaderamente* diferente del objeto de saber al que le responde?

2.2. Podemos considerar la existencia de una transposición didáctica, como proceso de conjunto, como situaciones de *creaciones didácticas de objetos* (de saber y de enseñanza a la vez) que se hacen “necesarias” por las *exigencias* del funcionamiento didáctico.

2.3. Entre los muchos ejemplos de ese tipo de creaciones mencionemos el “gran coseno” (Cos) y el “gran seno” (Sen), los números complejos como matrices cuadradas de orden 2, en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria; la noción de operador-máquina, en la enseñanza primaria. (Aunque sólo se consideren estos ejemplos, se observa que tales creaciones *ad hoc* del sistema de enseñanza pueden correr muy diversa suerte.)

te (o al menos, en tanto el alumno que há sido). Puesta en cuestión sistemática que lo arranca de la *ilusión de la transparencia*.

2.12. Descubrimos entonces que, del objeto de saber al objeto de enseñanza, la distancia es, con mucha frecuencia, inmensa. A propósito de la noción de *ecuación paramétrica*, véase por ejemplo Schneider (1979); y para “ $a^2 - b^2$ ”, véase Tonnelle (1979).

# 3.

## ¿Es buena o mala la transposición didáctica?

3.1. El ejercicio del principio de vigilancia en la transposición didáctica es una de las condiciones que determinan la posibilidad de un *análisis científico* del sistema didáctico.

3.2. Pero al mismo tiempo, ese principio lleva dentro de sí el *límite de receptibilidad*, por parte del sistema de enseñanza y sus agentes (en primerísimo lugar, los docentes), de los análisis que dicho principio permite producir.

3.3. En efecto, su eficacia particular consiste en iluminar la *diferencia* allí donde se halla negada por el docente; en cuestionar la identidad espontáneamente supuesta, para hacer aparecer la inadecuación cuya evidencia enmascara.

3.4. El docente no percibe espontáneamente la transposición —por lo menos no le concede especial atención:

*“El docente en su clase, el que elabora los programas, el que hace los manuales, cada uno en su ámbito, instituyen una norma didáctica que tiende a constituir un objeto de enseñanza como dis-*

tinto del objeto al que da lugar. De ese modo, ejercen su normatividad, sin asumir la responsabilidad —epistemológica— de este poder creador de normas. Si esperan, a veces, la aprobación o el rechazo del especialista, sitúan esa apreciación como algo exterior a su proyecto, y ajeno a su lógica interna. Esta apreciación es considerada posteriormente o puede acompañar a dicha lógica, pero raramente se integra en ella, por imposibilidad de tomarla en cuenta en sus implicaciones epistemológicas. Posee valor estético o moral, interviene en la recepción social del proyecto. No informa de ello a la estructura ni a los contenidos sino de una manera mimética y en un intento de acreditarlos frente a los poderes institucionalmente investidos.”

(Chevallard, 1978, pp. 4-5).

3.5. En el caso de que reconozca los hechos de transposición didáctica, creación o sustitución de objetos, el enseñante tendrá la horrible sensación de que lo encontraron con las manos en la masa. El análisis —salvaje o intencional— de la transposición didáctica es fácilmente vivido como *descubrimiento de lo que estaba oculto*, y de lo que había permanecido oculto lo hacía porque era culpable. Culpable, en este caso, en relación con la “verdad matemática”. Culpable ante el ojo del Maestro, el matemático.

3.6. De allí que se observe una verdadera resistencia al análisis didáctico, parecida a esa “resistencia al psicoanálisis” que, según Freud, es causada por la *vejación psicológica* que engendra el *rechazo* (a ver, admitir, aceptar) o incluso las formas más diversas del reconocimiento culpabilizado.

3.7. Es verdad que el didacta —o cualquier otro— puede ponerse a revolver, a descubrir, con un fervor sádico; introducir la sospecha de la mirada policial; escandalizar y obtener cierto placer en hacerlo. Hay una manera de utilizar el análi-

sis didáctico que es negativa y estéril: consiste en jugar a atemorizar (incluso a atemorizarse). Para el didacta, ésa es una de las muchas maneras de no llevar a cabo la *ruptura* necesaria, de ahorrarse el doloroso trabajo que debería llevarlo más allá del bien y del mal.

3.8. Este uso negativo del análisis didáctico pretendería legitimarse como *un uso crítico*. El que lo lleva a cabo, se instalaría entonces en una posición desde la que resulta fácil la objeción, pero sus “luces” no servirían para nada, excepto para *cegar* a su “víctima”: el profesor.

3.9. El uso “crítico”, incluso autocrítico, del análisis de la transposición didáctica es una primera reacción, sin duda inevitable, frente al reconocimiento de la existencia de la transposición didáctica. Para una ilustración más completa, véase Verret 1975, pp. 182-190.

3.10. Según esa primera reacción, la transposición didáctica es percibida como algo *malo*: pecado irredimible de todo proyecto de enseñanza o, en el mejor de los casos, mal necesario.

3.11. En esa perspectiva, el valor de una transposición didáctica se podría comparar con el reparo de la *construcción histórica*, en el seno de la comunidad matemática, del objeto de saber cuya enseñanza sería, por ese medio, alcanzada. La construcción o la *presentación didácticas* de los saberes sería una versión más o menos degradada de su *génesis histórica* y de su *estatuto actual* (sin que hagamos referencia aquí a un hipotético isomorfismo de las génesis histórica y didáctica: esto requeriría un trabajo adicional, más preciso). Frente a la epistemología “natural”, la enseñanza propondría, *de facto*, una epistemología “artificial”, de menor valor.

3.12. Las nociones que preceden pueden permitir que se conciba el paso de una reacción pesimista ante la transposición didáctica (concebida por ejemplo como mal necesario), a una actitud optimista y dinámica, dispuesta a la búsqueda de una “buena” transposición didáctica.

3.13. Una actitud tal impone en principio al enseñante una cierta *reserva deontológica*, en virtud de su mismo optimismo: puesto que puede existir, para tal objeto de saber, una buena transposición didáctica, debemos en principio abstenernos de enseñar temas, incluso “interesantes” (desde el punto de vista del enseñante), para los cuales no se dispondría (o no todavía) de una transposición didáctica satisfactoria.

3.14. Esa consideración se halla bien expresada en la fina observación que citamos, perteneciente a sir Richard Livingstone (*The future of Education*, 1941): “Se reconoce al buen maestro por el número de temas valiosos que se abstiene de enseñar”<sup>\*</sup>.

3.15. En sentido inverso y correlativamente, de la misma concepción se desprende la exigencia de *buscar buenas transposiciones* de los saberes correspondientes a las *demandas didácticas de la sociedad*.

3.16. Una línea de investigación que, a mi criterio, posee sobre todo la virtud de ser un “modelo mental” por oposición al cual definirse, consistiría en intentar *delimitar ventajosamente* (particularmente gracias a ciertas economías retrospectivas) la *génesis sociohistórica* del saber designado para ser enseñado. Teniendo en cuenta los logros actuales, sería posible constituir una epistemología artificial como *resumen mejo-*

<sup>\*</sup>N del T. En inglés en el original.

*rado* —es decir, dejando de lado los callejones sin salida, los fracasos, pero redesplegando toda la riqueza de desarrollos fecundos y a veces olvidados— de la construcción histórica del saber.

3.17. Otra línea de investigación consiste en dar cuenta de la *especificidad* del proyecto de construcción didáctica de los saberes, de su heterogeneidad *a priori* respecto de las *prácticas académicas* de los saberes, de su irreductibilidad inmediata a las génesis sociohistóricas correspondientes.

3.18. En esta hipótesis, que funda la necesidad y la legitimidad de la didáctica de las matemáticas como campo científico, el estudio de la transposición didáctica supone el análisis *de las condiciones y de los marcos* en los que ésta se lleva cabo. Existencialmente, esta perspectiva es la de un optimismo *moderado*...

# 4.

## “Objetos de saber” y otros objetos

4.1. Es preciso *dialectizar* un poco las “definiciones” introducidas en el capítulo 1. Un “objeto de saber” sólo llega a la existencia como tal, en el campo de conciencia de los agentes del sistema de enseñanza, cuando su inserción en el sistema de los “objetos a enseñar” se presenta como *útil para la economía del sistema didáctico* (por ejemplo, porque permitiría remediar la *obsolescencia* interna o externa: véase el capítulo 6).

4.2. Esto no significa decir que un objeto de saber sólo se identifica y designa como objeto a enseñar a partir del momento en que el problema didáctico de su transposición en objeto de enseñanza estuviera (potencialmente) resuelto: el trabajo de la transposición didáctica es un trabajo que se continúa *después* de la introducción didáctica del objeto de saber.

4.3. ¿Qué es un “objeto de saber”? Para el profesor de matemáticas, ciertamente hay que incluir dentro de esta categoría las “*nociones matemáticas*”: por ejemplo, la adición, el círculo, la derivación, las ecuaciones diferenciales lineales de primer orden con coeficientes constantes, etc.

4.4. No hay que olvidar que los “ejemplos” precedentes están dados a través de rótulos que “tienen sentido” en la comunidad de los docentes de un mismo nivel del curso escolar. El problema del análisis epistemológico y del análisis didáctico de lo que contienen esos rótulos está planteado.

4.5. Junto a las “nociones matemáticas” designadas arriba se ubican nociones que podemos llamar “*paramatemáticas*”: por ejemplo, la noción de parámetro, la noción de ecuación, la noción de demostración.

4.6. Las nociones paramatemáticas son *nociones-herramienta* de la *actividad matemática*: “normalmente” no son *objetos de estudio* para el matemático. Las nociones matemáticas son objetos de estudio (se estudia la noción de número, la noción de grupo, etc.) y herramientas de estudio (en principio!).

4.7. Obviamente, no hay *estanqueidad* absoluta entre los dos campos: la noción de ecuación, la noción de demostración son actualmente *objetos matemáticos* en *lógica matemática*. Por lo tanto, la distinción debe referirse siempre a una *práctica precisa de enseñanza* (nivel en el plan de estudios, lugar, tiempo, sector de las matemáticas, etc.).

4.8. Las *nociones paramatemáticas* son generalmente *preconstruidas* (por *mostración*). Las nociones matemáticas son, más a menudo de lo que imaginamos, *preconstruidas*: es el caso, en el primer ciclo de la enseñanza secundaria francesa actual, de la noción de *polinomio* (para esta cuestión, véase Tonelle; 1979).

4.9. Sin embargo, en general, las nociones matemáticas son *construidas*. Su construcción adopta la forma:

—ya sea de una definición, en sentido estricto: “el círculo de centro O y radio R es el conjunto de puntos M del plano tales que  $OM = R$ ”;

—ya sea de una “*construcción*”, seguida de operaciones del género: tómesese Q, tómensese las series de Cauchy de Q, múestrese que forman un anillo conmutativo y unitario, tómensese las series de Cauchy tendientes a 0, múestrese que forman un ideal del anillo precedente, obténgase el cociente del anillo por el ideal, múestrese que es un cuerpo. La construcción se realiza por una “*mostración*”: un número real, es un elemento de ese cuerpo.

4.10. Excepto una construcción (que es a veces una definición), las nociones matemáticas poseen *propiedades* (“el *cuerpo de los reales* es tal que la ecuación  $x^2 = 2$  tiene al menos una solución”). Tienen también *ocasiones de uso* (“para resolver la ecuación  $2^x = 8$ , tómesese el *logaritmo*  $x \log 2 = \log 8$ , lo que conduce a una ecuación de primer grado en x que sabemos resolver”).

4.11. En relación con los *objetos de saber* que son las *nociones matemáticas*, el docente espera que el alumno sepa (eventualmente):

- proporcionar la *definición* (o reconstruirla);
- proporcionar las *propiedades* (“principales”), *demostrarlas*;
- reconocer* un cierto número de *ocasiones de uso*;
- etc.

4.12. Solamente esos objetos de saber son en *sentido estricto* (candidatos para ser) *objetos de enseñanza*. Las nociones paramatemáticas, por ejemplo, *no constituyen el objeto de una enseñanza*: son *objetos de saber “auxiliares”*, necesarios para la enseñanza (y el aprendizaje) de los objetos matemáticos pro-

piamente dichos. Deben ser “aprendidos” (o mejor “conocidos”), pero no son “enseñados” (según el plan de enseñanza de las nociones matemáticas).

4.13. Solamente las *nociones matemáticas* constituyen el objeto de una *evaluación directa*. El docente pedirá al alumno, por ejemplo, “resolver la ecuación  $x^2 - 8x + 9 = 0$ ”. Las nociones paramatemáticas son normativamente consideradas como excluidas de la evaluación directa. Cuando el alumno que no sepa responder a la consigna: “Resolver y discutir la ecuación  $x^2 - \lambda x + (\lambda + 1) = 0$ ”, el profesor podrá concluir que el alumno “no comprendió la noción de *parámetro*”. En otro nivel, dirá por ejemplo que el alumno “no comprendió la noción de *demostración*”. El docente de matemáticas que en una fiesta mundana encuentra un invitado que le diga: “¡Ah, usted es profe de matemáticas! Nunca comprendí por qué  $ax^2 + bx + c$  igual a cero”; podrá concluir que esa persona “no comprendió la noción de *ecuación*”...

4.14. Las *nociones paramatemáticas* (y *a fortiori*, las nociones matemáticas) son objetos de los cuales el docente toma conciencia, a los que da un nombre (“parámetro”, “ecuación”, “demostración”, etc.): en resumen, objetos que entran en su campo de *percepción didáctica*.

4.15. Existe un estrato más profundo de “nociones”, movilizadas implícitamente por el *contrato didáctico*. Para ellas, he propuesto el calificativo de “*protomatemáticas*”.

4.16. En 4.11. mencionamos, como desempeño del alumno esperada por el profesor, el *reconocimiento* de ciertas *ocasiones de uso* de las nociones matemáticas consideradas como herramientas de la actividad matemática. Por ejemplo, en

el cuarto curso, el profesor esperará que ante la consigna:

“Factorice  $4x^2 - 36y^2$ ”

el alumno se dé cuenta de que debe aplicar el esquema de factorización  $a^2 - b^2 = (a+b)(a-b)$ ; pero ante la consigna:

“Factorice  $4x^2 - 36x$ ”

el alumno deberá reconocer una factorización “simple” (que se han estudiado antes, con ayuda de una sola distributividad, antes del estudio de las “identidades notables”):

$$4x^2 - 36x = 4x(x-9).$$

4.17. El desempeño del alumno puede considerarse muestra de una *competencia o capacidad* “subyacente” y “general”.

4.18. En la enseñanza “habitual”, esta *interpretación*, como indicamos en 4.13. será formulada sobre todo *negativamente*: en relación con el alumno que fracasa casi sistemáticamente en las factorizaciones y en cuya dificultad para reconocer la *situación de factorización presentada* (para seguir el ejemplo presentado arriba), el profesor sitúa la causa del fracaso; así se terminará afirmando que carece de la capacidad para reconocer las “formas” de expresión algebraicas.

4.19. Hay que notar, de todos modos, que en *raras ocasiones*, los docentes utilizan *explícitamente* la “capacidad de reconocimiento” de sus alumnos: en cuarto curso muchos profesores, con el propósito de preparar a sus alumnos para la factorización, los entrenan para “reconocer los cuadrados”, por ejemplo.

4.20. La identificación de las “capacidades” por parte del docente (de la capacidad de “reconocimiento”, por ejemplo) se mantiene generalmente como “subliminal”, salvo

cuando se diagnostican *negativamente*, como ya se dijo. *Contrariamente*, se consideran *positivamente* según ciertos puntos de vista sobre el *proyecto social de enseñanza*, los cuales son *distintos* de los del enseñante *stricto sensu*.

4.21. *Por encima del acto de enseñanza*, también está el punto de vista de la *organización del acto de enseñanza* según las normas de la *pedagogía por objetivos*. Esta se ocupa precisamente de definir las “capacidades” que el alumno debe poder aplicar exitosamente en relación con tal o cual enseñanza.

4.22. Es así que, para tomar aquí un sólo ejemplo, el *National Council of Teachers of Mathematics* (en abril de 1980), presentando sus *Recommendations for School Mathematics of the 1980s* y considerando como primera recomendación el hecho de que “*la resolución de problemas constituye el foco de las matemáticas escolares en los años ochenta*”, se considera obligado a precisar que:

“*Los programas escolares de matemáticas deben proporcionar experiencia a los alumnos en las aplicaciones de las matemáticas, en la selección y adecuación de estrategias a situaciones concretas.*

*Los alumnos deben aprender a*

- formular preguntas claves;*
- analizar y conceptualizar problemas;*
- definir el problema y el objetivo;*
- descubrir pautas y similitudes;*
- buscar los datos apropiados;*
- experimentar;*
- transferir habilidades y estrategias a nuevas situaciones;*
- utilizar sus conocimientos de base para aplicar las matemáticas.”*

La “capacidad de reconocimiento” está aquí formulada explícitamente: “*Descubrir pautas y similitudes*”.\*

\* N. del T. En inglés en el original.

4.23. *Por debajo del acto de enseñanza*, o paralelo a éste, se encuentra el punto de vista, constituido previamente al de la pedagogía por objetivos, de la *orientación escolar*; su *técnica de los tests* debe permitir evaluar la competencia (“*aptitudes*”, en el antiguo vocabulario; “*capacidades*”, en el actual), a través de la evaluación del desempeño.

4.24. Es por eso que numerosos tests suponen la utilización de la capacidad de “reconocimiento”, es decir, del manejo de la *dialéctica semejanza/diferencia*: véase el *Documento N°1*.

4.25. Numerosas “capacidades” así identificadas quedan fuera del *universo del docente*, especialmente porque no pueden, como tales (es decir, en su generalidad), *constituir el objeto de una enseñanza*. El docente puede entrenar a sus alumnos para reconocer (por ejemplo) una diferencia de dos cuadrados; sin embargo no existe una enseñanza cuyo objeto sea “*la dialéctica semejanza/diferencia*”. Se puede concebir una enseñanza de ese tipo, pero su objetivo no sería la *adquisición* de esa capacidad. Nos enseñaría, por ejemplo las condiciones históricas de emergencia y de racionalización de la dialéctica semejanza/diferencia en el pensamiento occidental, a través del desarrollo de la estadística, etc. En general, si esas capacidades, su adquisición y desarrollo pueden ser eventualmente designados como *objetivos de enseñanza*, éstas no pueden, empero, considerarse parte del conjunto de los *objetos de enseñanza*.

4.26. De todos modos, el ejercicio de tales capacidades no se realiza en la enseñanza sino en *contextos de situación* específicos. O, al menos, sólo puede ser objeto de un reconocimiento (por parte del profesor, por parte del alumno) en esos

contextos. Ese reconocimiento está sometido al *filtro de percepción* definido por el *contrato didáctico* y su jerarquía de valores. Para el docente es “interesante” que el alumno sepa reconocer una diferencia de dos cuadrados; le parecerá “matemáticamente carente de interés” que *también* sepa distinguir el conejo intruso dentro de una serie de aves<sup>1</sup> (por supuesto, hay allí un problema de “nivel”, pero hay tests análogos mucho menos evidentes, incluso para un adulto...).

4.27. La utilización de las “capacidades” debe pasar, efectivamente, por el *filtro del contrato didáctico*. De ese modo, el alumno que ante la consigna:

“Factorice  $4x^2 - 36x$ ”

respondiera:

$$\begin{aligned} 4x^2 - 36x &= 4x^2 - 2(2 \cdot 9)x + 9^2 - 9^2 \\ &= (2x - 9)^2 - 9^2 = (2x - 9 + 9)(2x - 9 - 9) \\ &= 2x(2x - 18) \end{aligned}$$

daría una respuesta “falsa” (por dos razones: 1. No ha hecho lo que se esperaba de él; 2. La respuesta “justa” es  $4x(x - 9)$ ). De ese modo, habría demostrado:

—una *capacidad poco ordinaria* (si es un alumno de cuarto curso) para reconocer formas algebraicas;

—una *incapacidad para reconocer el tipo de situación-problema* al cual se le ha enfrentado (su comportamiento de respuesta es *no pertinente* en relación con el contrato didáctico tan pacientemente elaborado por el docente).

4.28. Se trata de ese género de obstáculo que he denominado “dificultad protomatemática”. Una dificultad de ese tipo puede surgir de la *falta de dominio de una capacidad requerida por el contrato didáctico para su buen entendimiento*. El dominio en cuestión sería entonces un *prerrequisito del contrato didáctico*. Su utilización *pertinente*, en última instancia, sigue estando de todos modos sujeto a las cláusulas del contrato.

4.29. Las nociones protomatemáticas, por ejemplo la noción de “pattern”, se sitúan en un nivel *implícito* más profundo (para el docente, para el alumno). Ese carácter implícito se expresa en el contrato didáctico por el hecho de que *estas nociones son obvias* —salvo, precisamente, cuando se produce dificultad protomatemática y *ruptura del contrato*.

4.30. Nociones matemáticas, nociones paramatemáticas, nociones protomatemáticas constituyen estratos cada vez más profundos del funcionamiento didáctico del saber. *Su consideración diferencial es necesaria para el análisis didáctico*: por eso el análisis de la transposición didáctica de cualquier noción matemática (por ejemplo la identidad  $a^2 - b^2 = (a + b)(a - b)$ ) supone la consideración de nociones paramatemáticas (por ejemplo, las nociones de *factorización* y de *simplificación*), las que a su vez deben ser consideradas a la luz de ciertas nociones protomatemáticas (la noción de “patrón”, de “simplificidad”, etc.).

4.31. A veces es posible llevar una noción de un nivel dado a un nivel superior de explicitación. Es así como (tal cual se ha dicho ya), las nociones paramatemáticas de ecuación o de demostración pueden ser objeto de definiciones precisas en lógica matemática. Es así también como cualquier noción protomatemática puede volverse una noción paramatemática, aflorando a la superficie del discurso didáctico explícito. Por ejemplo, en el estudio de las “identidades notables”, ciertos manuales y ciertos profesores, introducen una “fórmula” paramatemática correspondiente al “patrón” protomatemático: véase el *Documento N°2*.

4.32. *Pero hay que destacar especialmente* que, en relación con las ambiciones del análisis didáctico, ese proceso de ex-

plicitación reduce el “sentido” didáctico de los objetos que transforma y que, por tanto, si puede arrojar luz sobre su significación, es principalmente mostrando que ésta no se reduce, en el sistema didáctico, a lo que puede condensarse en el discurso didáctico o matemático.

4.33. La noción paramatemática de “factorización”, tal como funciona en la enseñanza de álgebra en el primer ciclo del secundario, no puede adecuarse a una noción matemática *stricto sensu* (véase Tonelle 1979, capítulo 4, párrafos 4.1.2). Esta noción sólo tiene sentido en el marco, sobredeterminado e indeterminado a la vez (según una observación más general de P. Bourdieu), del código por el cual se diseña una cierta *lógica práctica*. Y, como señala también Bourdieu, “la práctica no implica —o excluye— el dominio de la lógica que en ella se expresa”.

Florence, Jacques (2000), "Problemática general de la motivación", "Objetivos para la formación didáctica" y "La elección de las tareas", en *Tareas significativas en educación física escolar*, 2ª ed., Barcelona, INDE (La educación física en... reforma), pp. 15-29, 131-140 y 31-57.

**Colección**  
**La Educación Física en... Reforma**



**TAREAS  
SIGNIFICATIVAS  
EN  
EDUCACIÓN  
FÍSICA  
ESCOLAR**

**Jacques Florence**



## ***Problemática general de la motivación***

1. NOCIÓN DE MOTIVACIÓN
2. FINES Y NECESIDADES PROPIOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA
3. DIVERSIDAD DE LOS ESTÍMULOS
4. LÍNEAS DIRECTRICES PARA LA ACCIÓN PEDAGÓGICA Y SU FORMACIÓN DIDÁCTICA

*“El alumno, obligado a permanecer sentado e incitado a prestar atención durante más de treinta horas semanales viene a clase de educación física sobre todo para moverse, divertirse, vivir algo distinto de lo que vive en el aula”*

Si los fines, este “*por qué*” se enseña, o incluso los objetivos o los temas del aprendizaje pueden variar mucho según los profesores, la cuestión de la motivación aparece como un “*denominador común*” para la concertación y la investigación pedagógica.

(1) En un reciente estudio realizado por A. SCHEIFF, del IEPR, Louvain-la-Neuve, 21.000 alumnos de secundaria han sido entrevistados el primer día del curso, a partir de una sola pregunta abierta, acerca de lo que esperan del curso de educación física; de los 25 tipos de respuesta obtenidos se ha desglosado un análisis temático de las respuestas: Divertirse (32%), Moverse (13,6%), Novedad (11,5%) ocupan los primeros puestos y representan más del 50% de las respuestas, en SCHEIFF, A., A quoi doit servir le cours d'É.P.? Rapport de stage CUFOCEP 84, Louvain-la-Neuve, pp. 400-415.

Cualquier profesor ¿no desea intensamente ver a sus alumnos siempre activos, cada vez más implicados en las prácticas que él ha escogido y seleccionado y hacia las cuales él mismo se siente realmente implicado? Esta motivación, lejos de ser un factor que favorece el aprendizaje, es en la perspectiva metodológica que nos ocupa una cuestión central.

¿Cuestión central? Sí, pues vemos un lugar de encuentro de cuestiones tan concretas como las que se interesan en el “cómo, por qué medios suscitar o mejorar esta motivación”, y otras cuestiones no menos fundamentales como las que atañen a “lo que puede hacer que nuestros alumnos activen o frenen su acción”.

¿Cuestiones fundamentales? Sin lugar a dudas, pues no es difícil imaginar que preguntarse sobre los móviles de la actividad o de la inactividad de los alumnos será indudablemente mirar más allá del sistema “sanciones-recompensas”, que impregna a todo el sistema escolar, también será el contemplar más allá de las imágenes y de las necesidades que se nos imponen por la presión de los medios de comunicación. Y este interrogarse entraña una apertura de las perspectivas educativas, una percepción distinta del alumno, **una percepción más amplia**, seguramente **más positiva** y, en cualquier caso, **una percepción nunca definitiva**.

¿En qué consiste motivar a los alumnos?

¿Es buscar siempre actividades nuevas, más interesantes? ¿Es aprender mediante el juego? ¿Hacer las cosas más fáciles, más agradables? ¿Hacer disfrutar? ¿Crear un ambiente?

Intentamos aclarar esta noción de motivación y desglosar sus aspectos esenciales.

## 1. NOCIÓN DE MOTIVACIÓN

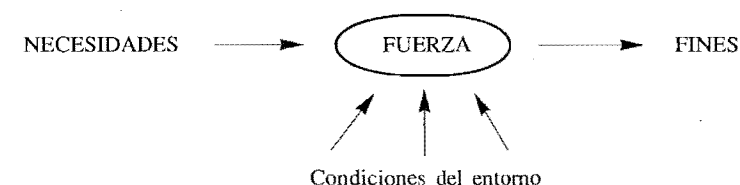
El alumno motivado se manifiesta en el grupo-clase por distintas conductas: es activo, se agota, atiende las explicaciones, incluso las cuestiona, ayuda a los compañeros, quiere hacer más, adelantarse a su turno, está alegre, se interesa por su actuación, repite sus ejercicios y se entrena fuera del curso..., en dos palabras, siente **placer y deseo** en ejercitarse y aprender educación física.

El término “motivación”, relativamente reciente, deriva de la palabra “*motivus*”, esto es, hace referencia al movimiento, es decir, que el que la posee pasa a la acción. El verbo “*motivar*” significará también justificar mediante razones, y -en este sentido es en el que nos interesa- “*provocar, suscitar*”.

La motivación se ha concebido por muchos autores como un impulso que surge del organismo; se habla de pulsiones, de dinamismo, de necesidades. Para otros autores se trataría de un atractivo que emana de los objetos exteriores a la persona. Remitiéndonos a J. Nuttin nos situaremos en la perspectiva de la dinámica del comportamiento que remite la persona a su entorno y engloba dos nociones, la noción de las necesidades interiores y la de los atractivos exteriores.

Siguiendo este punto de vista la motivación puede definirse como “*toda tensión afectiva, todo sentimiento susceptible de desencadenar y sostener una acción en la dirección de un fin*”<sup>2</sup>.

Esquemáticamente vemos esta motivación como **una fuerza producida por las necesidades que obra hacia un fin**, estando influenciada por las distintas condiciones del medio.



**La motivación es una realidad muy diversificada.**

En la vida del grupo-clase, casi no está permitido hablar de la “*motivación*” de los alumnos, como si todos tuviesen las mismas vivencias, en los mismos momentos, de la misma manera. Cada alumno, por el contrario, vive y reacciona de modo personal ante los distintos estímulos del entorno pedagógico, en función de sus propias necesidades.

Será consecuentemente de motivaciones y de la acción sobre las motivaciones de lo que conviene hablar en todo momento, si mínimamente queremos situarnos más allá de una reflexión teórica, en el campo de las prácticas escolares.

**La motivación también es una realidad dinámica.**

Es un hecho corriente que la motivación aparece, se desarrolla, desaparece, renace en los alumnos, según las circunstancias y las intervenciones que surgen en la vida escolar de los jóvenes.

¿No hemos llegado a decir: “*esta clase está motivada, esta otra no lo está*”, como si se tratara de una situación sentenciada, o de una fuerza incontrolable?

En definitiva, **la motivación de cada alumno en clase hay que considerarla como un verdadero comportamiento**, que es el resultante de una diversidad de factores, entre los cuales destacamos la imaginación y la voluntad de intervención del profesor.

(2) NUTTIN, J., *Théorie de la motivation humaine*, Paris, PUF, 1980, p. 12.  
Digitalizado por: I.S.C. Héctor Alberto Turrubiarres Cerino  
hturrubiarres@beceneslp.edu.mx

## 2. FINES Y NECESIDADES PROPIOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

**La motivación: fuerza producida por las necesidades y orientada hacia un fin.**

¿Cuáles serán los distintos tipos de fines "por" los que el alumno podría movilizarse y sobre los que podríamos actuar? ¿Cuál es la diversidad de las necesidades "por" las que el alumno se podría sentir impulsado, dinamizado, y que podríamos también aprovechar en nuestras intervenciones docentes?

Intentaremos responder a estas dos preguntas sucesivamente, dejando a un lado, por el momento, los factores del entorno -tan importantes- que nos remiten a problemas de organización (organización del espacio, del tiempo de la sesión, organización del aprendizaje) que trataremos en un apartado posterior.

### 2.1. Los diferentes tipos de fines

**Nota preliminar\*:** Cuando hablamos de fines, nos referimos a los fines o propósitos del alumno que conviene distinguir de lo que se llama "objetivos", que surgen de una decisión del profesor. Ciertamente, el ideal de todo pedagogo es hallar el modo de que estas dos realidades se fundan en una sola.

#### a. Fines de repercusión posterior a la práctica de la Educación Física

Se deduce de esto que, por tratarse del cuerpo, del movimiento, corresponderá al "después", o a "lo exterior" del curso de educación física. Algunos alumnos pueden estar activos durante las sesiones para adquirir cualidades o competencias que les sean útiles más tarde, o para actividades externas a la escuela: por ejemplo, aquel alumno que se dedicará a estudiar para profesor de educación física, aquel otro que ve en las sesiones un medio de entrenamiento suplementario susceptible de mantener o mejorar sus actuaciones en su club, y aquel otro deseoso de mejorar su forma física, una estética corporal determinada...

Sin lugar a dudas, no todos los alumnos tienen las mismas razones para actuar, ni las mismas miras, y bastantes de ellos no tienen ninguna, si no es la de pasar una hora lejos de la presión del trabajo escolar. La experiencia muestra cuán útil es no quedarnos en este punto y cómo algunos alumnos -a menudo se trata de los más débiles- a los que nada atrae, ni siquiera el juego, comienzan a interesarse en el momento en que descubren una razón, un fin futuro, que les afecta personalmente.

(\*) A lo largo de toda la obra, el autor denomina "buts" a aquello que el alumno espera alcanzar con la realización de la tarea. Para atenernos fielmente a la voluntad del autor, usaremos en español el vocablo "fines" con esta intención, aún a sabiendas de que en español su significado hace referencia a los objetivos globales de la enseñanza.

Los modos de sensibilizar hacia la razón de ser de la educación física son múltiples, y siempre por redescubrir; no debe dejarse nada de lado para mejorar el recuerdo que los alumnos tengan de las clases de educación física, para asegurar la distinta repercusión de las actividades que acaban de vivir: documentos que recuerden los objetivos, cuaderno personal de educación física, informaciones que relacionen las prácticas con situaciones externas a la vida escolar...

#### b. Fines externos o ajenos a la Educación Física propiamente dicha

Intuímos en este apartado un entramado constituido por los "castigos" y las "recompensas".

El alumno obra, en este caso, para evitar algo desagradable (un trabajo adicional, una anotación en el parte de la clase...) o para obtener una recompensa (una copa, una medalla, un punto positivo...).

Lo que hay que destacar aquí, es que el fin es normalmente ajeno al acto mismo de aprendizaje, externo al mundo de la educación física. Se asocia a una tarea ingrata, al miedo a un castigo o a la esperanza de una gratificación; es la pedagogía del "palo y la zanahoria", sistema que la institución escolar construye y reconstruye periódicamente para paliar la ausencia de verdaderas motivaciones.

Será sin duda inevitable, léase necesario, para el profesor recurrir a este tipo de motivación, habiéndolo intentado todo, para superar una dificultad grave o quizá porque carezca de otros medios de motivar a los alumnos. Pero asusta ver a un profesor novel que, por difíciles que sean las condiciones que haya podido encontrar al principio, se encierra en semejante sistema, incluso antes de haber experimentado la amplia gama de posibilidades de las que dispone el profesor de educación física para motivar a los alumnos de un modo más intenso, más duradero.

#### c. Fines de consecución inmediata

Son las tareas que el profesor propone a los alumnos a lo largo de la sesión, tareas recibidas, no como órdenes venidas del exterior y que hay que ejecutar por obligación, sino como acciones que realizar, como dificultades que afrontar, como acciones que verdaderamente les implican. Toda la metodología para la enseñanza de los ejercicios, que constituirá lo esencial de este trabajo, se articulará alrededor de la noción de "fin de la tarea", que será ampliamente desarrollado en las páginas siguientes.

### 2.2. Diferentes tipos de necesidades

Los métodos activos, entre los que se incluye la presente contribución metodológica, descansan esencialmente sobre el postulado de que en el alumno a quien va dirigida la enseñanza existe una necesidad vital de existir, de progresar, de avanzar.

P. Osterrieth observa en el niño y en el adolescente una **necesidad de crecer**, que es de hecho una necesidad de *"tender hacia el estado adulto, de superar su infantilismo, de expresar su propia existencia y confirmar sus posibilidades de éxito, de realizaciones, de proyectos..."*<sup>3</sup>.

En verdad, es una mirada fundamentalmente positiva la que se ha posado en el alumno, una confianza en sus posibilidades, en su disponibilidad para la acción, y esto a pesar de las apariencias inmediatas y de las condiciones frecuentemente difíciles de la vida escolar, que amenazan con hacernos retroceder a no ver en el alumno más que un sujeto capaz de obrar solamente bajo presión, bajo amenazas.

Pero cuando se pregunta a los profesores, con cierto recelo si tenemos en cuenta lo difícil que es a veces su realidad, fuera de seminarios de metodología o de encuentros pedagógicos, acerca de lo que desde su punto de vista podría movilizar o animar a sus alumnos hasta verles practicar las actividades físicas con placer, hasta que se impliquen a fondo en las sesiones que ellos mismos animan, surgen múltiples respuestas.

Casi siempre aparecen en primer lugar

La necesidad **de movimiento**, a la que se asocia frecuentemente la necesidad **de divertirse** y la de **jugar** en el sentido más natural, más instintivo del término.

Unánimemente los profesores interrogados consideran que dar respuesta a esta necesidad de movimiento es un imperativo prioritario de nuestra disciplina. Los estudios analíticos de la enseñanza muestran que en los profesores observados, y concretamente en los monitores, futuros profesores, las sesiones son sub-intensas: el tiempo dedicado por los alumnos a la experimentación motriz es proporcionalmente menor que el tiempo pasado en esperas, emplazamiento del material, atención al profesor, actividades *"entre-tareas"*...<sup>4</sup> Habría, pues, una prioridad para las decisiones y acciones metodológicas.

Tras la necesidad de movimiento viene a continuación, desordenadamente, un estallido de propuestas que manifiestan la riqueza de necesidades que pueden presentarse en clase -aparentes o latentes- tal como los profesores las descubren en sus respectivas prácticas: necesidad de equilibrio, necesidad de vencer su miedo, necesidad de producir, necesidad de superar, necesidad de comunicar, y muchas otras.

Situándonos directamente en una perspectiva metodológica, es decir, considerando solamente las acciones pedagógicas que estas necesidades sugieren, y sin pretender ser exhaustivos, efectuamos algunas agrupaciones en toda esta variedad de necesidades:

(3) OSTERRIETH, P.A., Faire des adultes. Coll. Psychologie et sciences humaines, Bruxelles, Dessart, 1966, p. 74.

(4) PIERON, M., Analyse de l'enseignement des activités physiques, Pédagogie et recherche, Bruxelles, Ministère de l'éducation nationale et de la culture française, 1982, pp. 51-57.

La necesidad de **descubrir**, de **ensayar**, de **experimentar**.

En este grupo adivinamos la actitud del alumno frente a la novedad, frente a la originalidad de nuestras propuestas, su curiosidad que le impulsa a penetrar en la actividad. Todos hemos experimentado esos momentos en los que antes de acabar de explicar la nueva tarea vemos a nuestros alumnos comenzar sin esperar la señal, o saltar en su sitio anticipando, ciertamente, el movimiento propuesto.

La necesidad de **superarse**, de **ponerse a prueba**, de **vencer el obstáculo**, de **vencer su miedo**, de **acertar**, de **producir algo personal**.

La necesidad de **superar al otro**, a los demás, de **compararse**, de ser el primero, de **enfrentarse** al adulto.

Estos dos grupos expresan sobre todo el deseo del alumno de vivir alguna cosa intensamente, de producir una acción, de realizar algo provechoso, en suma, de afirmarse, bien a sus propios ojos, o bien en una relación de confrontación con los demás.

La necesidad de **imitar**, de **identificarse**.

Estas necesidades, pujantes en algunos alumnos, evocan la seducción que ejerce sobre ellos la persona del maestro, de un compañero, de alguien más dotado, de un deportista de alto nivel...

La necesidad de **conocer**, de **comprender** la razón de ser, la utilidad, el objetivo de la actividad.

Esta categoría, de naturaleza cognitiva, debe relacionarse con esta ley pedagógica bastante conocida de que *"cuanto más clara sea para el alumno la percepción de los fines a qué atenderse, mejor comprenderá la utilidad de su acción y el profesor tendrá la oportunidad de verles centrarse sobre la tarea y progresar en ella."*

Todavía una afirmación en esta misma perspectiva de hecho sobre la acción, pero en relación con los demás:

La necesidad de **comunicar** sus soluciones a otros, de **ayudar**, de **cooperar**, de **participar** incluso en la acción del profesor.

Pero si en la clase cierto número de alumnos necesitan expresarse a través de la acción, y exteriorizarse por resultados concretos, otros serán sensibles a lo que afecta a su propia persona, a su bienestar, al simple placer del movimiento, a su equilibrio nervioso, al descubrimiento y conocimiento de sí mismos.

El grupo de necesidades que viene a continuación, traducen esa tendencia que -podríamos llamar- más existencial, esa tendencia a vivir más interiormente el movimiento, para uno mismo, tendencia que conviene tener en cuenta, en nuestra docencia, en la distribución de las tareas y de los estímulos, si no concebimos la idea de encerrar a toda la clase en un mismo molde.

Necesidad de **conocerse**, necesidad de **calma**, de **silencio**, de **permanecer en equilibrio**, de **sentirse bien en su propia piel**.

Para acabar, los dos últimos grupos que siguen, remiten a las necesidades que podemos calificar como fundamentales en el desarrollo del niño y del adolescente, y añadiríamos, de todo ser humano, sea cual sea su edad; están en el corazón de toda relación, y por consiguiente, en el centro de la relación de aprendizaje: relaciones profesor-alumno y alumno-otros alumnos en la clase.

Necesidad de **estar seguro**, de **sentir confianza**:

- frente a la asignatura
- frente al profesor
- frente a los otros alumnos

Necesidad de **ser percibido**, de **ser reconocido como persona**, de **sentirse valorado**:

- por el profesor
- por los otros alumnos

El profesor o el estudiante que en su periplo escolar ha tenido la suerte de experimentar el implicarse a fondo en una disciplina -que a veces había rechazado previamente- gracias al estímulo de un "maestro" competente y decidido, pero a la vez benevolente, que aceptara las diferencias y los reveses, cualesquiera que fuesen, sabe irrefutablemente que lo **esencial para despertar el deseo de aprender es crear las condiciones de aprendizaje mediante un clima de confianza y respondiendo a estas necesidades de relación**<sup>5</sup>.

(5) Ver OSTERRIETH, P.A., Faire des Adultes, Bruxelles, Dessart, 1966, pp. 72-115.  
SEAGOE, M.V., Pédagogie et Motivations, Expériences Américaines, Paris, Les édit. d'organisation, 1961, pp. 59-79.

### 3. DIVERSIDAD DE LOS ESTÍMULOS

Por estimulación se puede entender toda intervención -verbal o no- del profesor que tiende a suscitar, a mantener, o a reforzar la actividad de los alumnos en la clase para la consecución de los objetivos de aprendizaje previstos.

Entre los estímulos no verbales, que no serán ahora objeto de estudio, podemos resaltar:

- Los emplazamientos y desplazamientos del profesor, que asegura y manifiesta con su sola presencia su atención al conjunto del grupo.
- Su relación de proximidad con cada alumno.
- La expresión del rostro, su mímica.
- La dirección de su mirada.
- Su implicación motriz en la situación, su bienestar corporal, su dinamismo...

La observación de futuros profesores y el análisis de sus propuestas nos muestran de cuan distinta naturaleza pueden ser los estímulos verbales.

Distinguiremos tres tipos:

#### 3.1. Estímulos "Tónicos"

Estos estímulos, omnipresentes en los gimnasios y en las pistas deportivas, son esas interjecciones, esas explosiones vocales, esas llamadas vivas, enérgicas -los "adelante, a fondo, más fuerte, va"- que tienen como único fin arengar a los alumnos, no darles tregua, despabilarlos, despertarles... Es como si el profesor quisiese aplicar su propio impulso a los alumnos.

Este tipo de intervención no es más que una forma de presión -presión breve y relativamente superficial- necesaria, sin duda, en algunos momentos para manifestar autoridad, para evitar un peligro, para despertar a un rezagado, o poner "pie en tierra" a un distraído; pero se puede pensar que esto es un medio pobre, en el que los efectos serán de corta duración, pues el alumno, si está aturdido, distraído, atraído, o impulsado, no es así ni amparado afectivamente ni personalmente implicado.

#### 3.2. Estímulos "Represivos"

En este caso, el profesor utiliza simplemente el temor para poner a los alumnos en movimiento. Se oye decir, por ejemplo: "atención allá abajo, si no os dais prisa"  
Digitalizado por: I.S.C. Héctor Alberto Turrubiarres Cerino  
hturrubiarres@beceneslp.edu.mx

no jugaremos al acabar la sesión”, o también: “ahora voy a tomar nota, porque esto no avanza”.

Al igual que los precedentes, los estímulos represivos no son más que remedios en los que los efectos corren el riesgo de esfumarse cuando la sanción desaparece.

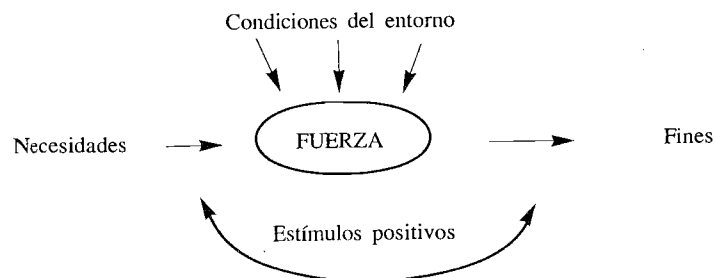
Habría que resaltar todavía, de pasada, la existencia de lo que podríamos llamar “contra-estímulos”. Estas son las expresiones que minusvaloran la actividad, o sobre todo, que muestran que el profesor mismo no cree firmemente en ella. Así, por ejemplo, se escucharán decir cosas como “vamos a hacer un poco de calentamiento” o “unos breves ejercicios” o incluso “girad en redondo tontamente”.

### 3.3. Estímulos “Positivos”

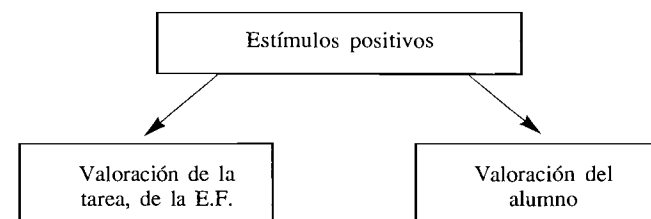
Esta clase de intervenciones, que desarrollamos sistemáticamente en la metodología que sigue, inciden en la afectividad del alumno, tocan su amor propio, afectan a una o a varias de las necesidades que acabamos de enumerar.

Estos estímulos son todo lo contrario de las presiones o los condicionamientos, remiten al alumno a sí mismo, movilizándole en su interior y sentando las bases para una motivación más sólida, más duradera.

Estas son, en definitiva, las intervenciones que actúan a la vez sobre la tarea, sobre el fin a conseguir, y sobre las necesidades del alumno. Dicho de otro modo, estos estímulos tienen en cuenta los dos términos o polos de la motivación, enlazan los fines con las necesidades. Cuando el profesor dice a los alumnos: “ahora hay que estar bien alineados mientras dura el ejercicio”, da a la vez una consigna cualitativa acerca del movimiento en curso y al mismo tiempo establece una dependencia con sus alumnos, lo que significa que va a interesarse en sus realizaciones, y se sobreentiende que les dirá lo que hacen bien. Para los alumnos esta expresión de doble sentido puede impulsarles el deseo de mostrar cuanto saben hacer.



Calificamos estos estímulos de positivos, en la medida en que valoran, en la medida en que dan importancia a la tarea (y consecuentemente a la disciplina misma) y a cada uno de los alumnos. Al mismo tiempo, el profesor mostrará el significado de lo que enseña, y que espera algo de sus alumnos, algo que les sabe capaces de realizar.



### 4. LÍNEAS DIRECTRICES PARA LA ACCIÓN PEDAGÓGICA Y LA FORMACIÓN DIDÁCTICA

Lo esencial de cuanto se ha explicado hasta ahora se podría traducir por el reconocimiento que se hace de que en el grupo-clase, frente al mismo profesor, frente a la misma sesión, **no todos los alumnos vienen por las mismas razones ni con el mismo grado de obligación; no persiguen los mismos fines ni se mueven por los mismos dinamismos.**

La diversidad de las motivaciones, existentes o venideras, en clase, es consecuentemente la realidad que tendremos en cuenta conjuntamente con las diferencias de nivel de adquisición y de las maneras de aprender como base misma de la aportación metodológica que vamos a desarrollar.

Las grandes coordenadas o líneas directrices que vamos a formular ahora apuntan a estructurar tanto las acciones de los profesores o futuros profesores para la preparación y animación de sesiones, como las de los responsables de formación encargados de la supervisión y guía de los profesores en prácticas.

Las líneas directrices son tres:

1. Hacer adquirir motivaciones es el primer objetivo de enseñanza.
2. El desarrollo de las motivaciones en el grupo-clase exige la diversificación de los estímulos pedagógicos.
3. Hay una jerarquía en el aprovechamiento de las necesidades y consecuentemente, unas etapas en los objetivos de la formación didáctica.

021

#### 4.1. La adquisición de las motivaciones

Si admitimos que la motivación es un comportamiento modificable,

**Despertar o reforzar motivaciones para los aprendizajes que queremos promover deben ser considerados como verdaderos objetivos de la enseñanza, incluso como objetivos prioritarios.**

Se trata, de hecho, de suscitar en los alumnos actitudes positivas frente a las actividades. B.P. Gagne habla de “*establecer la motivación*” como fase inicial, como fase preparatoria del acto de aprendizaje<sup>6</sup>.

Pero esta sensibilización no la vemos sólo como una acción ocasional, que se reservaría para los grandes momentos de la enseñanza: inicio de un ciclo, llevar a cabo una hazaña deportiva nueva, o un periodo de entrenamiento.

Por nuestra parte, la vemos sobre todo, como una acción permanente que se ejercerá a todo lo largo del periodo de enseñanza, cualquiera que sea la tarea o el momento de la sesión, el animador -consciente de que en materia de motivación nada es definitivamente seguro- se aplicará a reactivar, a reforzar el “*querer hacer*” de sus alumnos.

Tan importante -léase, más importante- como los métodos, las progresiones, o las correcciones hechas para guiar racionalmente a los alumnos en su aprendizaje, son para nosotros **las actitudes que el profesor sea capaz de crear en sus alumnos frente a estos mismos aprendizajes:**

- **Deseo** de intentar, de superar, de progresar,
- **Presencia** en la tarea, “*centrado*” sobre el movimiento a realizar,
- **Confianza** en el éxito.

#### 4.2. La diversificación de los estímulos

Frente a la diversidad y la movilidad de las potencialidades presentes en el grupo-clase, la respuesta que se impone, a fin de desencadenar el mayor número de motivaciones para la acción y el aprendizaje, es:

(6) GAGNE, B.P., Les principes fondamentaux de l'apprentissage, MONTREAL, HRW, 1976, p. 28.

**Tener en cuenta, sin exclusiones, la totalidad y la diversidad de las necesidades, y de los fines de la tarea, y con relación a éstos, el aprovechamiento sistemático de estímulos de naturalezas distintas.**

Si se quiere ser eficaz, si se quiere suscitar la adhesión, el profesor debe ser capaz, en el marco de una sesión, o en el de una misma secuencia de enseñanza, de **focar los distintos teclados de las motivaciones**; capaz de imponerse a unos por la claridad de sus exigencias, por la precisión de sus consignas, capaz de atraer a otros por su dinamismo, su vivacidad, capaz también de “*zarandear*”, incluso de impresionar, y cuando sea necesario capaz todavía de satisfacer sabiendo poner en evidencia cuánto hay de positivo en las realizaciones de cada uno...

Cuando decimos “*tener en cuenta, sin exclusiones, la diversidad de las necesidades*” resolvemos por la vía pragmática nuestra línea de partida en formación del profesorado. Para el profesor novel que se va a encontrar en sus primeros empleos frente a condiciones a veces de las más difíciles, ningún a priori debe adoptarse; no habrán de una parte buenos motivos, y de otra malos que denunciar o excluir; nada, ningún recurso puede ser descuidado para triunfar o simplemente, para salir del paso.

Desde esta perspectiva de una pedagogía diferenciada, tememos y rechazamos toda generalización. Ningún estímulo, ninguna técnica de animación tiene un valor absoluto, lo que afecta a unos corre el riesgo de no hacer mella en otros, hay que temer y rechazar toda simplificación de la función del profesor, **rechazar toda práctica pedagógica monolítica, uniforme, que solamente se apoya en un tipo de motivación** el temor, por ejemplo, o la competición que solamente utiliza un modo de estimular -los puntos, las clasificaciones- y que excluye a todos los demás.

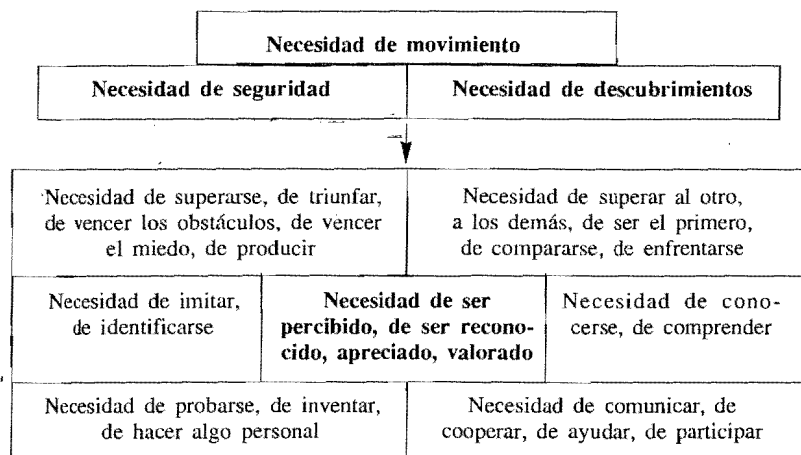
Como se puede ver, la aportación metodológica que diseñamos aquí se caracteriza por su apertura a todas las formas de acción, sin identificarse con ningún sistema, sólo se opone a una cosa, a esas fuerzas nocivas que determinan nuestra disciplina, reduciéndola o inmovilizándola.

#### 4.3. Progresión en la formación didáctica

En esta sucesión “*diversificadora*” no se puede hacer todo a un tiempo. Frente a las exigencias que impone la animación de los grupos-clase, habría un orden de prioridades que asegurar en las funciones docentes, y en consecuencia una progresión del plan de formación.

Hemos optado por estructurar la diversidad de las necesidades -explotables en educación física- siguiendo un esquema que sugiere esta progresión.

Cuadro 1



a. En la parte superior del esquema, un grupo de necesidades evoca las funciones que podrían calificarse como **metodologías previas**. En toda sesión de educación física las necesidades de movimiento, de descubrimiento y de seguridad deben ser ante todo puestas en juego y suficientemente utilizadas con el fin de que el curso de educación física tome cuerpo, exista verdaderamente. Desde un aporte cualitativo y diversificado de los objetivos de aprendizaje, una aportación que estimule todas las necesidades de la segunda parte del esquema, y que -pensamos- quedan frecuentemente infrautilizadas en la enseñanza y en la animación de las clases.

Es evidente que si los alumnos están sub-ocupados, que si tienen la impresión de hacer siempre lo mismo, y que además si en la clase abandonada a sí misma son los más fuertes o los más habladores los que ocupan el centro de atención, parece vano en estas condiciones el hablar de una pedagogía que busca el progreso y la valorización de cada uno.

Al expresar esta propuesta de acción bajo la forma de criterios globales de observación, indicaremos que en toda sesión de educación física -excepto en la persecución de algunos objetivos particulares (aprendizaje de la relajación, por ejemplo)- el profesor debe hacer de modo que cada alumno:

- Haya recibido su ración de movimiento, haya tenido la ocasión de agotarse, de pararse,
- Tenga la sensación de haberse enfrentado con lo nuevo,
- Se sienta confiado, seguro, tanto en relación con la materia enseñada, como en relación al grupo, o como en relación con el profesor mismo, y esto gracias a una organización precisa acompañado de un ambiente positivo, animador.

b. En el centro del esquema, destacamos un grupo de necesidades que es ciertamente -como indicábamos previamente- la clave, el instrumento de la relación de aprendizaje.

Sean cualesquiera las llamadas a la acción que se hagan en el transcurso de la sesión, sean llamadas a superarse, a la competición, a la audacia o incluso a la búsqueda personal y a la cooperación, todo se realizará dentro de una relación, que al principio al menos, será siempre una relación de dependencia "profesor-alumno": uno manifestará su presencia, sus pausas, su satisfacción o su desprecio frente a las realizaciones, el otro se sentirá apercibido, animado, aceptado, deseoso de mostrar lo que sabe hacer, o bien ignorado, censurado, cada vez más inmovilizado.

Así, en el segundo nivel de acción pedagógica y de formación didáctica, éstas serán las funciones de observación y de objetivación de la actividad de los alumnos que deberán trabajarse en las actitudes y en las comunicaciones. Pero será imprescindible sensibilizar y ejercitar al futuro profesor -o al profesor en curso de formación- en una percepción positiva de la actividad de los alumnos.

Una pregunta se nos impone al concluir este capítulo de introducción: "¿Qué es aquello que caracteriza al profesor eficaz al que deseamos ayudar en su formación?"

**El profesor eficaz es aquel que, por la diversidad de sus capacidades, tratándose de estímulos pedagógicos, llega a hacer amar y a hacer vivir intensamente la educación física, es aquel que es capaz de organizar y de presentar los objetivos y las prácticas de tal modo que los alumnos:**

- Le encuentren sentido,
- Disfruten de manera que hablen positivamente y que deseen continuar ejercitándose y aprendiendo en los cursos siguientes y aún fuera de la escuela.

023

## *Objetivos para la formación didáctica*

1. AUTORIDAD Y MÉTODOS ACTIVOS
2. LAS CAPACIDADES DIDÁCTICAS PARA DIRIGIR LA CLASE
3. LAS CAPACIDADES DIDÁCTICAS PARA LA ANIMACIÓN DE LA CLASE
4. LA RELACIÓN DE AYUDA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

### 1. AUTORIDAD Y MÉTODOS ACTIVOS

*"Hay ese algo más de autoridad que no vienen de su saber ni de sus capacidades si no de su valor de hombre"<sup>27</sup>*

G. Gusdorf

Desde el principio de esta obra toda la complejidad de la vida escolar actual, todas las dificultades de ser profesor hoy en día han estado presentes.

Debido a que la clase es ante todo un lugar de obligaciones y a veces de confrontaciones, la autoridad -una disciplina y una organización- es necesaria. Puede ser que en el desarrollo de este enfoque "*afectivo-motriz*" de la enseñanza de los ejercicios de educación física no lo hayamos resaltado suficientemente.

(27) GUSDORF, G. Pourquoi des professeurs? Paris, Payot, 1963, p. 9.

Debemos pues, hacer dos observaciones:

- La autoridad es un fenómeno complejo resultado de numerosos factores. Vamos a intentar explicarlos. Pero subrayemos ahora que disponer de un largo abanico de estímulos pedagógicos para motivar mejor a los alumnos no debe ser más que una ayuda, un suplemento de esa autoridad, de ese poder del profesor sobre los alumnos.
- Pero para que esta disponibilidad de estimular de manera diversificada pueda ejercerse válidamente es indispensable que el profesor posea previamente algunas capacidades de liderazgo y de dominio del grupo y de la situación. Si el profesor no es capaz de agrupar eficazmente, ni de suscitar rápidamente la atención, si no es capaz de hacerse entender a causa de su imprecisión, ¿cómo podrá aprovechar lo que se vive en la clase, aportar una ayuda cualitativa, hacer que se participe...?

Tras haber redefinido esta noción de autoridad en el contexto propio de la educación física en la escuela, formularemos por una parte los objetivos didácticos que conciernen a la dirección de la clase, considerados como bases necesarias para la animación, y de otra parte traduciremos en términos de comportamientos observables esta aproximación evolutiva y diferenciada de los "ejercicios-fines" que se ha desarrollado en las páginas precedentes.

### 1.1. Directividad-Disponibilidad

Todo profesor -digno de ese nombre- desea **comunicar, transmitir alguna cosa**, en resumen, modificar el comportamiento de los alumnos que le son confiados.

Esta voluntad primordial de influir se expresa en el profesor de educación física mediante:

- Su dinamismo,
- Su capacidad de expresar que cree en lo que hace,
- El placer que manifiesta en practicar,
- Las competencias demostradas en la disciplina enseñada,
- El modo claro y decidido en el que expresa sus objetivos y las exigencias del trabajo.

A esta voluntad primera, hay que añadirle **una directividad impuesta por los límites y obligaciones** que rodean generalmente la clase de educación física. En efecto, en numerosas circunstancias, el profesor deberá ser capaz de dominar las situaciones y a los grupos, simplemente para que el curso mismo pueda existir o desenvolverse en las condiciones normales.

Pensamos concretamente en todas estas situaciones que van a exigir del profesor una actitud energética y decidida en:

- La llegada de los alumnos al lugar de la actividad (a veces viniendo de locales diferentes),
- Los cambios en los vestuarios (a veces en compañía de otros grupos o en locales exigüos),
- La entrada al gimnasio o a la pista polideportiva y la estructuración rápida del grupo para comenzar la sesión,
- El respeto por el trabajo del grupo o los grupos que hacen actividades en la misma sala,
- El paso a una sesión al aire libre, a pesar de las inclemencias del tiempo,
- La actividad en el exterior sin desordenar las clases en los otros cursos,
- etc...

Y a esto se añade además la **organización, la "dinamización ágil" del grupo-clase, para permitir una participación real de todos en las actividades**. La clase abandonada a "sí misma", puede transformarse rápidamente en una "jungla", en la que los más fuertes, o los más turbulentos corren el riesgo de ocupar todo el sitio.

Conviene subrayar por otra parte, que cuanto más abierta sea la metodología utilizada -apelando a una gran participación de los alumnos- más estructurada debe estar la clase, más deberá prepararse la sesión, para poder permitir la expresión y la valoración de cada uno.

Así, el profesor debe ser alguien que se impone, que transmite fuerza, lo cual representa para el alumno más una llamada que una exigencia.

Pero la autoridad, que crea adhesión, es algo más que todo esto.

En la perspectiva de los métodos activos o allí donde se busque una adecuación cada vez mayor entre los objetivos y las necesidades de los alumnos, o con miras a suscitar el aprendizaje para que luego se desarrolle nutriéndose del "interior" del alumno, el profesor debe ser capaz de tener **disponibilidad**, capaz de:

- Mirar a sus alumnos de frente,
- Observar sus reacciones, las afectivas particularmente,
- Escuchar positivamente a los alumnos,
- Provocar reacciones,
- Expresar claramente sus sentimientos, sus necesidades,
- Y en definitiva, ser capaz de hacer evolucionar su propia enseñanza, de modificar sus planes, de tomarse libertades respecto a su programación del curso... y esto en función de cuanto percibe y de cuanto se vive en el grupo-clase.

En esta doble perspectiva, la autoridad podría ser definida como una **voluntad de influir, estando dispuesto a ser influido a su vez**.

## 1.2. Estímulos positivos y sanciones

Si desde las primeras páginas de esta obra hemos preconizado esencialmente la utilización de estímulos positivos, buscando movilizar en los alumnos hacia aquello que podría incitarles a moverse, a superarse, a querer alcanzar los fines, nos damos cuenta también que en la realidad cotidiana algunas dificultades vendrán a contrarrestar los proyectos, los deseos del profesor. Tensiones infrecuentes a causa de lo que se ha vivido en el curso anterior, uno o varios alumnos alborotadores, un exceso de dispensas... Y le será necesario a veces al profesor, faltar en ese momento de otros medios para reaccionar, utilizar sanciones negativas.

Gracias a ellas el profesor puede movilizar sin discusión a los alumnos pero apoyándose en el temor:

- Temor a la severidad de la mirada del profesor,
- Temor a sus explosiones vocales,
- Temor a las anotaciones en el parte de clase,
- Temor a la presión del grupo,
- Temor a otros castigos...

Basándose en una utilización sistemática del temor, es posible construir una educación física que sería a corto plazo eficaz exteriormente; pero semejante sistema ¿puede engendrar un placer real por el movimiento, una estima hacia la clase de educación física en donde podría extraer el deseo de continuar ejercitándose y aprendiendo después o fuera de la escuela?

Desde la perspectiva de una pedagogía de las motivaciones, la utilización de sanciones negativas tendrá siempre un carácter **provisional y no sistematizado**; serán momentos a partir de los cuales buscará "reactivar" los móviles más positivos. Además, salvo en situaciones excepcionalmente difíciles, podemos pensar que en cuanto el profesor sea capaz de convencer e imponerse por sus cualidades, tenderá menos a imponer.

Es preciso distinguir lo esencial de lo necesario.

**Lo esencial** es la búsqueda de motivaciones profundas y duraderas utilizando la mayor diversidad de estímulos posibles.

**Lo necesario** será superar algunas dificultades, evitar que la excepción se convierta en regla; será impedir que las digresiones de unos no desvien la disponibilidad de los demás (y la del profesor mismo) de la actividad de aprendizaje.

Ahora, más que nunca, el joven frente al adulto espera dos cosas: estar en presencia de alguien que sabe lo que quiere, que lo expresa claramente dándole puntos de apoyo y al mismo tiempo estar en relación con una persona que sabe escuchar y comprender.

En un estudio reciente que trataba del análisis de 3.600 redacciones de alumnos de secundaria sobre "el profesor de educación física" nos hemos sorprendido al descubrir varias que eran muy originales<sup>28</sup>. Y de entre ellas hemos escogido dos, una en forma de poema, y la otra como un cuento.

(28) MALARME, L. op. cit. p. 151-152.

Estos dos textos nos sugieren esa expectativa de una relación que en educación física podría tener un sentido muy concreto:

*Adoro a mi profesor seguro que es el mejor nos conoce a todos.*

*Me parece "simpático" él siempre está allá donde se le necesita*

*Trabaja con nosotros si somos dudosos o flojos nos ayudará*

*Sabe ser amable ¡También se enfada! siempre está tranquilo*

*Sabe explicarnos sabe animarnos nosotros le queremos*

*Se llama mi colega se llama tu colega es nuestro profesor"*

(Pierre, 15 años)

*"Esta noche he soñado algo insólito, iba a la escuela como cada día pero hoy es jueves, llueve, tenemos una hora de deporte a primera hora. Nuestro profesor y nosotros mismos hemos decidido entrar porque no hacía buen tiempo. Me retrasé en el vestuario y ¡milagro! no he tenido sermón. Por una vez no pasa nada. Comienzan a llover los ejercicios. ¿Pero que pasa? El profesor efectúa todos los ejercicios con nosotros. Un alumno más o menos como yo pide hacer un ejercicio que todavía no hemos practicado: el profesor acepta con una amplia sonrisa que deja ver que no le quedan más que cuatro dientes. Suena la puerta y me despierto: era un sueño."*

(Damien 14 años)

## 2. LAS CAPACIDADES DIDÁCTICAS PARA DIRIGIR LA CLASE

Las capacidades que podemos considerar previas para una práctica de los métodos activos, o necesarias para asegurar esa autoridad que permitirá una verdadera animación del grupo-clase y una enseñanza de calidad atañen a las cinco áreas siguientes:

1. La comunicación
2. Las reuniones
3. La supervisión
4. La organización
5. La seguridad

Estas capacidades serán simplemente enunciadas y descritas de manera sucinta en esta obra. La aproximación descriptiva y sistemática de estas capacidades no es el objeto del presente documento.

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

Subrayemos que el dominio suficiente de las habilidades que vamos a describir constituye para nosotros “*el mínimo*” que el profesor en prácticas deberá alcanzar en el marco de la evaluación de sus clases.

En cada área distinguiremos por un lado el objetivo didáctico terminal, que describe globalmente el comportamiento a adquirir y por otro lado los objetivos intermedios que son los medios o los objetivos más inmediatos para alcanzar el objetivo terminal. Estos objetivos intermedios son igualmente puntos de observación para los profesores tutores y los profesores que supervisan las actividades de formación didáctica, igualmente para todo profesor que desee mejorar la eficacia de su enseñanza.

## 2.1. La comunicación

### a. Objetivo didáctico terminal

El profesor debe ser capaz **de explicar y presentar los ejercicios con rapidez, dando a los alumnos una visión clara y precisa del movimiento a realizar.**

### b. Comportamientos a evitar

Demasiadas informaciones, imprecisiones, hablar demasiado rápido, tono monótono, inaudible; tics verbales, falta de inflexión o de claridad en la voz, falta de demostración, demostración retrasada de la explicación verbal...

### c. Objetivos intermedios

El profesor debe ser capaz:

*... de utilizar una terminología precisa, concretamente en la descripción de las posiciones de partida, o concerniendo a las intervenciones de ayuda, o a la seguridad.*

*... de marcar pequeñas pausas en la comunicación para poder asegurar la recepción del mensaje.*

*... de modular la voz según la naturaleza de la tarea, acentuando lo que es esencial.*

*... de hacerse entender a distancia - en algunas circunstancias (trabajo con muchos alumnos, en el exterior...) - de dominar los ruidos del entorno.*

*... de enlazar - o relacionar de la manera más inmediata - explicaciones-demostraciones.*

*... de efectuar demostraciones - o bosquejos de demostración - de manera expresiva y oportuna.*

*... de situarse o situar a los alumnos adecuadamente para demostrar los ejercicios.*

*... al aplicar una nueva tarea que contenga un aspecto espacial importante, poner a los alumnos en la situación más próxima que tengan que vivir respetando para ello la cronología:*

- primero organizar el material, el grupo,
- después explicar la tarea.

## 2.2. Las reuniones

### a. Objetivo didáctico terminal

El profesor debe ser capaz - ya sea al principio o al final de la sesión o incluso al aportar un nuevo ejercicio o una nueva consigna - **de reunir a los alumnos en un mínimo de tiempo, eligiendo el modo que favorezca a la vez una buena comunicación y un paso eficaz a la actividad siguiente.**

### b. Comportamientos a evitar

Falta de dinamismo y de implicación personal al convocar la reagrupación o la toma de control cuando está el grupo demasiado dispersado, demasiado extendido, los alumnos detrás del profesor, el profesor situado más bajo que los alumnos, reunión mal situada (luz en los ojos, frente a otra clase, sobre una colchoneta gruesa), alumnos que continúan hablando, gesticulando. Reunión inadecuada en relación con la actividad que sigue a continuación...

### c. Objetivos intermedios

El profesor debe ser capaz:

*... de estructurar la clase rápidamente y con energía siguiendo diversos modos de agrupaciones, utilizando el gesto para situar el lugar y la orientación.*

*... de parar la actividad con una señal vocal imperativa, y suscitar rápidamente la atención obteniendo el dominio sobre movimientos y los aparatos.*

... de establecer con la mirada y la expresión del rostro una relación con el conjunto del grupo.

... de percibir en las reuniones todo elemento que sea un obstáculo para la comunicación y reaccionar inmediata y adecuadamente.

... de suscitar rápidamente el paso de la reunión a la actividad.

### 2.3. La supervisión

#### a. Objetivo didáctico terminal

El profesor debe ser capaz de **conservar, cualquiera que sea el tipo de intervenciones, una supervisión del conjunto del grupo, y de manifestar a todos una presencia activa.**

#### b. Comportamientos a evitar

Con la actividad apenas comenzada el profesor está enseguida dentro del grupo, se encierra, se ocupa demasiado de un alumno o de un subgrupo pero perdiendo el contacto con el resto de la clase, dando la espalda a otras actividades, dando la espalda allí donde podría haber problemas de seguridad o de indisciplina; si hace que se sucedan las microenseñanzas pero allí donde él no está los alumnos se sientan, hacen otra cosa...

#### c. Objetivos intermedios

El profesor debe ser capaz:

... de circular en la periferia del grupo, después de dar una tarea o una consigna, para observar el efecto de la consigna para reforzarla o reajustarla en caso de mala comprensión.

... de situarse - en las intervenciones en el interior de un grupo - de modo que conserve siempre una visión global del resto de la clase.

... de desplazarse en el espacio donde se desarrolla la actividad para compartir su relación de proximidad con cada alumno, haciéndole sentir una atenta presencia.

... de alternar - a lo largo de la sesión - el "dentro" y "fuera": fuera para observar e intervenir colectivamente, dentro para ayudar individualmente.

### 2.4. La organización

#### a. Objetivo didáctico terminal

El profesor debe ser capaz de **reducir la frecuencia de los comportamientos de organización y la duración de esos momentos con la intención de asegurar un porcentaje óptimo de actividades y experiencias motrices en la sesión.**

#### b. Comportamientos a evitar

Imprecisiones en el emplazamiento o en el desplazamiento del material, cambio de la organización o de material a cada nuevo ejercicio; el profesor se activa al emplazar los aparatos y los alumnos miran; una larga fila de espera detrás de un mismo aparato; no aprovechar el material disponible; pausa demasiado larga entre la preparación y el núcleo de la sesión; utilización de tinglados excesivamente sofisticados...

#### c. Objetivos intermedios

El profesor debe ser capaz:

... de preparar la organización material del gimnasio antes de comenzar la sesión cada vez que esto sea posible.

... enseñar y asegurar el transporte eficaz de los aparatos móviles incitando el respeto al material.

... de distribuir - en los momentos de organización importante - tareas precisas, tanto a los alumnos como a los subgrupos, indicando claramente las observaciones de la situación de aparatos.

... de construir la sesión respetando una unidad y una estabilidad de organización material.

... de asegurar una continuidad en la sucesión de las tareas, reagrupándolas según la forma de trabajo: individual, por parejas, en subgrupos, en dos equipos.

... de realizar eficazmente - sin empujones y sin pérdidas de tiempo - el tomar o dejar en su sitio los balones y otros aparatos manuales, habiendo previsto un lugar de colocación (por ejemplo dos bancos contra la espaldera).

... de aprovechar racionalmente, para alcanzar los objetivos de la sesión, todo el material y el espacio disponible. para que los alumnos sin molestarse estén activos el máximo tiempo.

... de reducir las esperas aprovechando - cualquiera que sea el modo de organización del trabajo - el sistema de los ejercicios suplementarios (ejercicios de

*revisión o relacionados con la actividad que se efectúa después del paso a la tarea principal.*

## 2.5. La seguridad

### a. Objetivo didáctico terminal

El profesor debe ser capaz, **tanto en la elección de las tareas, como en la organización del material y en las ayudas, de prever los problemas de seguridad y de responder rápida y adecuadamente a toda nueva situación peligrosa.**

### b. Comportamientos a evitar

Tareas que presentan un riesgo introducidas sin preparación específica, tareas exageradamente peligrosas, riesgos a causa de aparatos mal situados (caídas cerca de una pared), ausencia de colchoneta, muchas actividades que exigen ayuda y presencia del profesor desarrollándose simultáneamente, ausencia de ayudas o insuficiencia de indicaciones precisas sobre sus roles...

### c. Objetivos intermedios

El profesor debe ser capaz:

*... de dominar las diferentes técnicas de ayudas propias a los diversos saltos, y habilidades en el suelo y con aparatos.*

*... de enseñar a los alumnos las técnicas de ayuda como objetivos reales de aprendizaje, aplicando la noción de transporte eficaz de cargas.*

*... de hacer respetar, estando en actividad, las consignas de los ayudantes mostrándose exigente en relación con esta responsabilidad mutua.*

*... de prever, cuando se trabaja en subgrupos con tareas diferentes, que haya un solo puesto que exija la presencia del profesor por motivos de seguridad y situar ese puesto de tal manera que el profesor pueda desde allí visualizar las otras actividades.*

## *La elección de las tareas*

1. LA ELECCIÓN DE LAS TAREAS Y LOS MÉTODOS ACTIVOS
2. LA ELECCIÓN DE LAS TAREAS SIMPLES: UNA OPCIÓN FUNDAMENTAL
3. CRITERIOS PARA LA ELECCIÓN DE LAS TAREAS SIMPLES SIGNIFICATIVAS

### 1. LA ELECCIÓN DE LAS TAREAS Y LOS MÉTODOS ACTIVOS

Para todo profesor deseoso de renovar y de evolucionar continuamente su enseñanza con el fin de obtener respuestas cada vez más satisfactorias de sus alumnos, encontrar, recoger, imaginar tareas nuevas susceptibles de despertar el interés y mantener la adhesión, es una preocupación importante y casi permanente. Poseer una amplia gama de ejercicios que respondan a las áreas que él privilegia en su enseñanza es como tener la seguridad, como un triunfo seguro para el éxito de su actividad docente.

Preocupación legítima que engarza perfectamente con los fundamentos mismos de los **métodos activos**, y para la que es conveniente apelar a la pedagogía de las situaciones.

¿De qué se trata?

**El problema impuesto por la tarea, mucho más que el discurso del profesor, es quien le va a crear al alumno un deseo, una nueva necesidad de respuesta y de encontrar la solución.**

Serán pues la naturaleza misma de la tarea, su nivel de dificultad, el obstáculo al cual el alumno se enfrenta, y todo el entorno (dispuesto) en el cual él se sitúa, los que desencadenarán en primer lugar el aprendizaje.

Esta pedagogía de la acción, en la que nos incluimos, ha sido y es una respuesta, una reacción a cierto formalismo pedagógico, y a una concepción del profesor que podríamos calificar de "mecanicista", que ve el aprendizaje como una construcción, como una asimilación por reproducción de series de ejercicios, ejercicios, sin duda, racionalmente preparados y elegidos, pero frecuentemente sin relación alguna con las necesidades inmediatas de los alumnos.

No nos parece útil extendernos más acerca de esta opción pedagógica. Pero nos parece positivo subrayar aquí toda la importancia que conviene tener en cuenta en la formación para una enseñanza eficaz de las funciones "anteriores a la sesión", es decir, la investigación y la puesta a punto de la documentación, y desde un punto de vista más inmediato -en relación con cada sesión- a la elección de diversas tareas adaptadas a la psicología y la heterogeneidad de cada grupo-clase.

Pero si la elección de la tarea tiene un papel primordial como desencadenante de la actividad de los alumnos, ¿cuál será el papel del profesor?

Para nosotros su papel es también determinante. Consiste, en principio, en presentar la tarea, explicarla -como veremos a continuación- del modo más claro y conciso posible. Pero esto, tanto una ficha de ejercicios, como una foto, un dibujo en la pizarra... podrían hacerlo en numerosas ocasiones.

A diferencia de estas técnicas que si permiten ganar tiempo y claridad en las explicaciones, deben también ser aprovechadas, el profesor -y es aquí donde su papel es irremplazable- podrá:

- Valorar la tarea propuesta acentuando todo lo que le da su riqueza,
- Mostrar que él aprecia esta tarea,
- Expresar al grupo sus esperanzas concernientes a la actividad que se va a desarrollar estableciendo así el principio de una relación de aprendizaje y de interacciones dinámicas en el grupo-clase.

Sin embargo, no más que los estímulos y otras intervenciones del profesor, las tareas no tienen un valor absoluto sobre las motivaciones. La experiencia muestra que con un mismo profesor, actividades que se han dado bien en un grupo han fracasado en otro, o que ejercicios relatados como muy motivantes por un profesor decepcionan cuando son utilizados en otro contexto por otra persona, y aún, en una misma clase, ante una misma tarea las reacciones pueden ser muy distintas.

Habría, pues, que desechar, tanto por los alumnos como por los profesores mismos, el ver las actividades de educación física etiquetadas de una vez por todas como motivantes de un lado, y banales, insignificantes, de otro.

Ciertamente, existen según la edad, el sexo, la cultura dominante, las costumbres locales..., actividades preferentes que conviene tener en cuenta; pero también existen algunas imágenes, esos prejuicios tenaces a propósito de ciertos tipos de ejercicios o de amplias gamas de actividad, a menudo como consecuencia de experiencias poco positivas o simplemente por desconocimiento de la cosa.

**Preferimos adelantar que las tareas serán a ojos de los alumnos aquello que harán y dirán los profesores que las enseñan.**

En definitiva, y siempre en la misma línea de aumentar para la mayoría las oportunidades de desarrollo de las motivaciones de la acción y del aprendizaje, habrá

que valorar igualmente estas dos operaciones sucesivas y complementarias:

- Una reflexión y una acción crítica sobre la tarea, en cuanto a la fuerza de sus contenidos sobre las motivaciones.
- Un trabajo de indagación y de adquisición de los modos de presentación y de valoración de los contenidos.

Estos son los dos temas que vamos a abordar en este capítulo y en el inicio del siguiente.

## ✦2. LA ELECCIÓN DE TAREAS SIMPLES: UNA OPCIÓN FUNDAMENTAL

Pensamos -y esto es una hipótesis que debería verificarse por un estudio objetivo de lo que se hace, de lo que se aprende efectivamente en los cursos de educación física en secundaria- que una de las causas de la desmovilización que se ve en algunas clases o por algunos alumnos, y de lo poco que se progresa a lo largo de seis años, consistiría en el hecho de que en estas situaciones la mayoría de las tareas propuestas han sido o demasiado fáciles, banales, siempre las mismas, sin entrañar ninguna implicación por parte de los alumnos, o demasiado complicadas, provocando eso que ya hemos llamado una "educación-selección": frente a la tarea unos la superan casi en el primer intento y los otros o pasan a la tarea siguiente o se les conducirá por un laberinto de progresiones, correcciones, exhortaciones, en el que las consecuencias decepcionan a menudo.

Es por esto, que en la clase de educación física "para todos", donde las condiciones materiales y de tiempo suelen ser limitadas, donde lo esencial es hacer apreciar la educación física y hacer progresar a todo el mundo -pero en primer lugar a aquellos que tienen mayor necesidad- proponemos la siguiente elección metodológica fundamental:

**Cualquiera que sea el área de enseñanza, cualquiera que sea el acceso a las hazañas deportivas, cualesquiera que sean las prácticas cercanas a la vida cotidiana o que preparan para la profesión, cualesquiera que sean las actividades centradas en la búsqueda del "bienestar personal", consideraremos la actividad de aprendizaje solamente a partir de tareas simples significativas.**

¿Pero qué es una tarea simple? Estamos tentados de acotar esta noción de simplicidad nanteniéndonos en esta perspectiva de una investigación de la motivación y de la actividad del mayor número de alumnos de clase.

**Simplicidad de la tarea no significa en ningún caso facilidad.**

Si cuando una tarea es recibida en un grupo, los alumnos reaccionan diciendo: "¡Oh, qué fácil!" es que tenemos la necesidad de revisarla, sea en el nivel del contenido, sea, como veremos más adelante, en el nivel de la presentación.

Una tarea simple no es desde luego un "pequeño ejercicio", una tarea sin importancia, insignificante. Por otra parte, **¿dónde y cuándo merecerían tantas tareas encontrar su lugar en educación física?**

Las tareas simples no son necesariamente, como se piensa en principio, unos ejercicios a ras de suelo sin aparatos, que se reservan a ese apartado de la sesión mal llamado "caientamiento". Como muestran los ejemplos siguientes, estas tareas simples serán más bien unos ejercicios a ras de suelo, individuales o por parejas, con o sin aparatos (cuerdas, balones, palos, aros...), que ejercicios con grandes aparatos, fijos o móviles, interiores o exteriores.

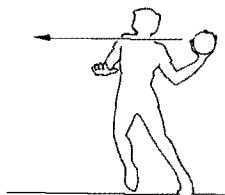
**La tarea simple es la que conteniendo sólo un nuevo elemento de dificultad, representa para el alumno una cosa sola que realizar, y le permite centrarse en un fin claro y único que esperar.**

Todas las tareas que se describirán a lo largo de esta obra, pretenden caracterizarse por la simplicidad. Pero todo ejemplo deber ser tomado por lo que es; sugiere una vía pero está relacionado con la experiencia de quien lo realiza. Es a cada lector a quien corresponde, pues, a partir de su propia experiencia, matizar y enriquecer el material pedagógico presente.

Mostramos aquí algunos ejemplos tomados de diferentes temas de sesiones.\*

**– En una sesión centrada sobre la precisión en el tiro en el balonmano:**

*Sin sobrepasar la línea, acertar a un blanco situado sobre un plinto, de un tiro, parado y con una mano.*



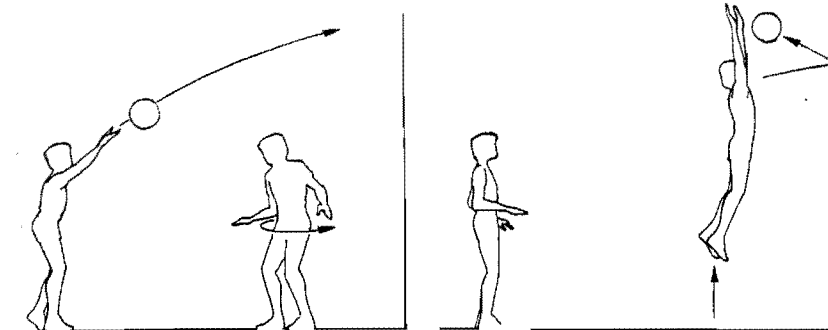
\* En cada enunciado de ejercicios destacamos con negrita aquello que constituye el fin de la tarea. Además intentamos cada vez precisar el tema, el objetivo de aprendizaje, en el que se podría insertar dicha tarea.

**– En un apartado de la sesión de voleibol, tratando del aprendizaje de las recepciones acrobáticas, y más particularmente, la amortiguación a nivel de los brazos:**



*A partir de la posición de piernas flexionadas, manos al suelo, extender rápidamente todo el cuerpo hacia atrás oblicuamente, y frenar todo lo posible la caída sobre la punta de los pies por una amortiguación de los brazos y tocando con el pecho al suelo. Se vuelve a la posición inicial con un fuerte empujón de brazos que llevarán las manos cerca de los pies.*

**– En otro apartado de la sesión tratando sobre el trabajo de bloqueo:**



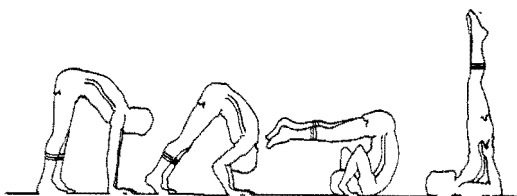
*Por parejas, de frente, a 4 metros de distancia, uno con el balón en la mano, el otro de espaldas a la pared, a 1 metro de él -lanzar el balón por encima del compañero, éste debe contraatacar lo más cerca posible de la pared, dando un salto de media vuelta sobre el terreno.*

**– En una sesión que busca el dominio de la verticalidad corporal en diversas posiciones gimnásticas invertidas:**

*Por parejas, uno en posición "silla", contra la pared, el otro sube en posición invertida apoyado y tenso, hombros sobre las rodillas del compañero -éste ayuda en la subida (en una segunda fase el ejercicio se efectuará sin apoyarse contra la pared).*



A partir de la posición piernas abiertas, manos en el suelo, doblar lentamente los brazos y apoyar la nuca para hacer la vela directamente sin rodar hacia delante.



La tarea simple se distinguirá, pues, de la tarea (o de la praxis) compleja, en que está **constituida por numerosos elementos con nuevas dificultades que coordinar**. Así, por ejemplo: el salto de altura "Fosbury", el salto de manos, el salto adelante...

Sin embargo, sería precipitado concluir de esta distinción que los movimientos complejos deportivos deberían descartarse para los programas comunes de educación física.

Pero destaquemos siempre en primer lugar que en numerosas áreas de objetivos -puede que insuficientemente aprovechados en las prácticas escolares actuales- las tareas simples que convendrá multiplicar y diversificar se imponen por sí mismas como instrumentos de aprendizaje.

Pensamos concretamente, y esto a título de ejemplo, en las sesiones centradas en:

- La soltura y la velocidad en el salto de obstáculos.
- El trabajo específico de los impulsos gimnásticos.
- La capacidad de amortiguar con seguridad las diferentes caídas.
- Los equilibrios con otros compañeros.
- La eficacia en el transporte de cargas con aplicación en las ayudas a los saltos gimnásticos.
- Los malabarismos y la manipulación de aparatos diversos.
- La velocidad de reacción y de ejecución en los lanzamientos-recepciones en balónmano.
- Las rodadas y recepciones acrobáticas en voleibol.
- La estabilidad de los apoyos y esquivos en los juegos de oposición.
- La adquisición de buenas técnicas de trabajo de la flexibilidad.
- Y en tantos otros campos ... en los que lo esencial para el alumno será ajustarse, conseguir nuevas coordinaciones, adquirir nuevos recursos.

Desde luego es cierto que en relación a estos temas, o en otros aspectos del aprendizaje, hay gestos, movimientos más complejos, susceptibles de interesar a los alumnos, y al mismo tiempo necesarios en la proyección del aprendizaje deportivo.

En este caso antes de "dejar caer" la tarea compleja en la sesión "para todos" con todo lo que **entraña habitualmente de operaciones de descripción y análisis siempre costosos, causa de las demoras y las llamadas a la atención**, convendrá adaptar estas tareas, acomodarlas, transformarlas en distintas tareas simples.

Sugerimos aquí algunos ejemplos de adecuación de tareas complejas:

#### El profesor aborda el Equilibrio de brazos.

El método clásico -regularmente observado en profesores noveles- consiste en comenzar enseñando la técnica desde el principio, poner manos al suelo, elevar la pierna, etc. Inmediatamente, algunos alumnos se bloquean, reposan los hombros sin llegar a elevar la pelvis... y se produce entonces una sucesión de ayudas individuales, de correcciones, en las manos, en los hombros, de la pierna de apoyo; y para estos alumnos, aprender no consiste más que en ser corregidos, manipulados (ayudados manualmente). Y se asiste en este caso a un verdadero abandono, a una dispersión de las intervenciones del profesor -situación que no vacilaremos en denunciar en la medida en que la hemos experimentado de modo insatisfactorio en nuestra propia docencia.

La presentación del Equilibrio de brazos a los alumnos jóvenes de la clase heterogénea puede ser enfocada de otro modo. Es a la vez una comprensión de esta praxis, **una comprensión de las dificultades que contiene, y una preocupación por aportar algo que experimentar positivamente para todos**, para quienes quieran orientar el aprendizaje de esta otra manera.

Los objetivos que podrían abordarse serían los siguientes:

- **Aprender a sentirse cómodo sobre las manos, teniendo el cuerpo completamente invertido.** Se trata, en definitiva, de hacer sentir al alumno que para hacer el "pino" no hay que tener fuerza en los brazos, sino que hay que distribuir bien los segmentos.
- **Sentir y dominar la alineación completa -global- de todo el cuerpo en varias posiciones invertidas, incluyendo esta del Equilibrio de brazos.**

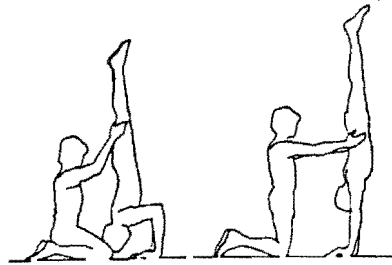
Prácticamente, para poder hacer entender estos dos objetivos previamente citados, convendrá encontrar situaciones, tareas simples en las que el alumno llegue a darse la vuelta sobre las manos sin tener que utilizar la técnica de la arenga, y en la que todos sin excepción podrán adquirir y experimentar una seguridad estando sobre las manos, y una maestría en la alineación de todo el cuerpo.

Estudiamos todo tipo de formas de llegar, sin demasiados problemas, a invertirse sobre las manos:

- A partir de la caída facial, dos compañeros ayudan a la elevación lenta de las piernas-tronco hasta la vertical, efectuando la presa inicial en los muslos y en las tibias;
  - A partir de la posición de tumbado en posición ventral sobre un plinto elevado, poner las manos en el suelo y elevación de las piernas,
- Digitalizado por: I.S.C. Héctor Alberto Turrubiarres Cerino  
hturrubiarres@beceneslp.edu.mx

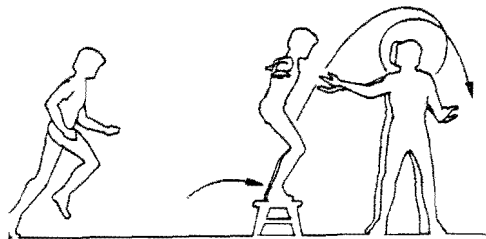
- A partir de un "engancharse con las rodillas" a la barra, descenso lento del tronco hacia atrás hasta poner las manos en el suelo;
- Subiendo progresivamente los pies por la espaldera.
- ...

Herros elegido aquí la remontada a Equilibrio de brazos a partir del trípode realizado con la posición de la cabeza sobre el extremo de las rodillas del compañero que ayuda (este trípode a dos habrá sido ejercitado anteriormente).



En esta tarea en la que el fin es el de pasar en un solo tiempo del trípode al "Equilibrio de brazos", el ayudante le sujeta por la pelvis, y cuando la alineación está correctamente aprendida en el trípode, le da una señal al compañero de equipo; se produce entonces, simultáneamente, el impulso con los brazos del ejecutante y el enderezarse del ayudante con tracción de la pelvis hacia arriba.

En este segundo ejemplo, que no desarrollaremos tan ampliamente como el anterior, trataremos del aprendizaje del "salto" adelante:



La primera tarea simple que se proponga a los alumnos consistirá en una actividad realizada por tres o cuatro, dos ayudas y un ejecutante, y una colchoneta por grupo -se trata de ejecutar un giro agrupado, los brazos abiertos, puestos como dos ejes sobre los brazos ligeramente flexionados de los dos ayudantes (con las otras dos manos le aguantarán por los omóplatos en la salida del salto,- se puede utilizar eventualmente-un impulso de elevación, sobre un plinto, un banco, una colchoneta doble, para simplificar todavía más la tarea). En esta actividad, en la que todos pueden trabajar y ayudar simultáneamente, hay un fin: girar en redondo sirviéndose de los brazos como eje.

No podemos impedir el poner un tercer ejemplo y añadir algunos comentarios. Se trata de la técnica de salto de altura "Fosbury", que hemos visto propuesta muy a menudo como tema de sesión, incluso, en algunas ocasiones, a niños de 12-13 años.

Lo que se observa generalmente en este tipo de sesiones de tema prestigioso es: un porcentaje muy bajo de éxitos, pero sobre todo una actividad motriz muy poco intensa; los alumnos, sobre todo en las clases del inicio de secundaria, habitualmente masificadas, saltan muy poco.

"¿Hacer Fosbury o saltar altura?", éste era el sugestivo título de un artículo muy apropiado de J. André,<sup>7</sup> la cuestión de los objetivos y de las prácticas educación física escolar se encuentra maravillosamente sintetizada en este pregunta.

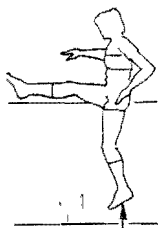
Nuestros alumnos, antes de que les propusiéramos una técnica tan compleja como el "Fosbury" -pero otras muchas prácticas podríamos nombrar aquí- ¿realmente han saltado ya?, ¿han saltado mucho?, ¿han saltado altura, longitud, en profundidad, por encima de diversos obstáculos?, ¿han tenido ocasión de sentir a través de múltiples experiencias lo que es un verdadero impulso?, ¿han tenido ocasión de saltar altura libremente, buscando sus mejores marcas, utilizando las diferentes formas conocidas de saltos, o bien descubriendo nuevas, aprovechar la que mejor les conviene?

Como vemos, una tarea compleja como es el salto de altura "Fosbury" deberá ser desglosado en tareas simples, constituyendo cada una por su parte, un recurso que hay que descubrir, que adquirir y aprovechar en sesiones sucesivas que se dediquen a los saltos.

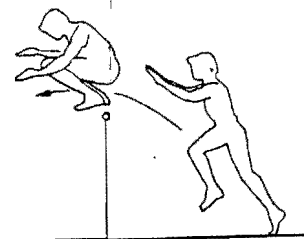
(7) ANDRÉ, J., Faire du Fosbury ou sauter en hauteur, Rev. Amic. des entraîneurs français d'athlétisme, Paris, 68, 1980, pp. 9-17.

Así por ejemplo:

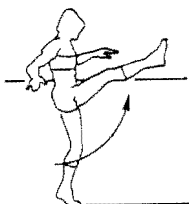
*El salto lateral en tijera, con impulso oblicuo que podrá transformarse progresivamente en un salto dorsal.*



*El salto con el cuerpo encogido con impulso frontal, o impulso oblicuo, con cambio de dirección, convirtiéndose progresivamente en un salto costal.*



*El salto ventral con impulso oblicuo, la pierna opuesta a la del impulso elevada en primer lugar, la caída se amortigua sobre esta misma pierna.*



Y otras formas más ...

A diferencia de las tareas complejas, que exigen largas presentaciones y analizar y destacar puntos y criterios importantes -con lo que corremos el riesgo de constituir para los alumnos, al principio al menos, una enseñanza del mismo tipo de la que reciben en clase (enseñanza basada en los factores cognitivos, de atención y de comprensión)-, las tareas simples ofrecen una doble ventaja:

- **La de ser comunicadas rápidamente**, y favorecer así su inmediata puesta en práctica por los alumnos; (ésta sería una primera respuesta a la necesidad de movimiento)
- **La de permitir**, en la heterogeneidad del grupo-clase, **a todos los alumnos entrar directa y satisfactoriamente en acción.**

Estas tareas simples, de las cuales tenemos muchísimas en el patrimonio común de los profesores de educación física, deben concebirse -a medida que las desarrollamos más adelante- como puntos de partida de los que poder construir toda una

enseñanza en la que cada uno -fuerte o débil- será incitado, provocado a evolucionar y a aprender según sus propias posibilidades. **No cesaremos de denunciar esa ilusión pedagógica según la cual no habría verdadero aprendizaje de la educación física escolar más que cuando se abordan solamente movimientos deportivos complejos**, considerando al resto como preparaciones o calentamientos. En nuestro caso, toda tarea simple puede ser objeto de aprendizaje. Además, sin exclusión alguna hacia las actividades que necesitan grandes aparatos -fijos o móviles- que no se encuentran más que en las salas bien equipadas, procuramos en nuestras sesiones de educación física "para todos" **una atención particular hacia las tareas simples que los alumnos pueden seguir realizando después del curso, solos o con los compañeros de equipo, buscando así, por nuestra parte, asegurar la directa prolongación de nuestra acción.** (por ejemplo: agilidad en el suelo, gimnasia con compañeros, acrobacias, malabarismos, juegos colectivos diversos...).

Sólo nos queda por observar qué es lo que podría hacer que una tarea simple sea significativa, es decir, que se reciba positivamente por los alumnos, y que al mismo tiempo constituya un punto de partida pertinente para el aprendizaje.

### 3. CRITERIOS PARA LA ELECCIÓN DE TAREAS SIMPLES SIGNIFICATIVAS

*"El buen ejercicio es aquel que plantea un problema cuya solución aparece al alumno como dependiendo de él"*<sup>8</sup>

P. Agert

Preparar una sesión de educación física consistirá siempre, en primer lugar, en emparejar los materiales, los ejercicios, relacionándolos con los objetivos que se desean conseguir; habrá que organizar, seguramente, esos ejercicios en función del tiempo, del espacio, del material disponible, teniendo siempre como objetivo la óptima activación motriz de todos los alumnos.

Pero la preparación de una sesión, en la perspectiva de los métodos activos -donde, como hemos visto, es la tarea la que debe ser el detonante de toda actividad- nos, parece que exige algo más que alinear sobre el papel algunos ejercicios en función del tema.

Adivinamos aquí un segundo nivel de preparación de la sesión, consistiría en una crítica, en una elección de los materiales emparejados. Se trataría de reflexionar sobre cada tarea, incluso de sentirlas, y evaluar en cada una de ellas las posibilidades

(8) AGERT, P., Raccourcis sur l'éducation physique et le sport et la pédagogie de notre temps. Rouen. CRDP. 1979, p. 18.

de acción sobre las motivaciones; posibilidades consideradas no como algo absoluto sino en función del contexto psicológico de cada una de las clases a las que el profesor se dirige. De algún modo es, **imaginar los ejercicios de la preparación en términos de acción y de reacción que podrían suscitar en los alumnos todavía mucho más, es verse, sentirse a punto de entregar estos ejercicios a los alumnos** (porque solo se puede enseñar bien aquello que se ama, es decir, aquello en lo que uno se siente completamente implicado, y que se tiene en alta estima).

Preparar activamente es en realidad vivir anticipadamente la sesión, teniendo de una parte todo aquello que podemos conocer del grupo-clase, y de otra parte la propia subjetividad de profesor, su propia angustia, su temor a ver los objetivos y las tareas mal recibidas, junto con su deseo por influir, por comunicar...

Los criterios que vienen a continuación, en la medida que arraigan en las necesidades fundamentales de los jóvenes -niños o adolescentes- son otras tantas cuestiones que hacer a las tareas de una sesión, con el fin de que sean retenidas o desechadas, o modificadas, acomodadas, y esto, en definitiva, para que estas tareas, desde su presentación, desde los primeros ensayos, sean positivamente percibidas y bien recibidas por los alumnos.

Abordaremos sucesivamente cinco criterios:

1. El dinamismo de la tarea.
2. La originalidad de la tarea.
3. La carga de la tarea.
4. La apertura de la tarea.
5. El sentido de la tarea.

No todas las tareas de una sesión deberán responder a todos estos criterios simultáneamente; incumbe a cada profesor saturar sus ejercicios de tal o cual criterio, a fin de hacer que cada uno de ellos sea lo más significativo posible.

**Preparar es reflexionar, pero ante todo, actuar sobre las tareas.** Tratándose de ejercicios, vemos que no hay nada fijado definitivamente, en ninguna disciplina, ¡todo el poder lo tiene el profesor!

### 3.1. El dinamismo de la tarea

Este criterio hace referencia concretamente a la necesidad de movimiento, a la necesidad de quemar energía.

Una tarea dinámica será aquella que produzca movimientos, movimientos amplios, en los que todo el cuerpo, (es decir, grandes masas musculares) está implicado, en el que hay desplazamientos, en el que hay una posesión del espacio.

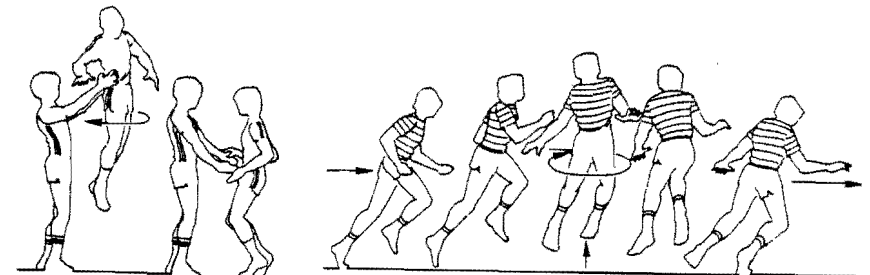
Opuestamente podríamos describir ejercicios estáticos, en los que el alumno debe permanecer durante un tiempo en su sitio (como en clase, destaquémoslo), donde solamente se mueven partes pequeñas, algunos segmentos corporales aislados, en los que el alumno nunca tiene la sensación de emplearse a fondo.

En efecto, no hay que confundir “*dinamismo*” de los ejercicios en una sesión de educación física con “*precipitación, agitación*”, ni excluir de la educación física los tiempos de relativa movilidad que en algunas circunstancias, y en ciertos grupos, podrían ser igualmente enriquecedores, tanto desde el punto de vista de la motivación como del aprendizaje. Así por ejemplo: los momentos reservados a la relajación, los tiempos de búsqueda en los encadenamientos en el suelo, los ejercicios de concentración y lanzamientos de precisión...

Queremos destacar únicamente (ver cap. I, 4.3) que debe darse una prioridad a los movimientos intensos, y más concretamente aún al principio de las sesiones, y esto, principalmente, para destacar la ruptura con el sedentarismo de la vida en el aula.

Pero ilustremos con ayuda de algunos ejemplos los distintos elementos de nuestra definición. Señalemos que, en todo caso, todos estos elementos -amplitud, implicación de grandes masas musculares, desplazamientos- no es necesario que estén presentes simultáneamente para dar a la tarea su carácter de dinamismo.

**La amplitud:** en los dos ejercicios siguientes, los cuales siguen el mismo esquema “*rotación alrededor de un eje vertical*”, hay indudablemente una noción de amplitud. El primero, muscularmente más intenso, se efectúa prácticamente sobre el sitio, mientras que el segundo, más ligero, exige grandes desplazamientos.



*Salto de media vuelta sobre el sitio, guiado por un compañero, buscando la altura máxima y frenando todo lo posible el descenso.*

*Atravesar la sala corriendo, en el centro de la sala efectuar un giro completo saltando sobre la marcha y siguiendo sobre la misma línea recta.*

En este caso el alumno debe explorar al máximo su propio espacio circular:

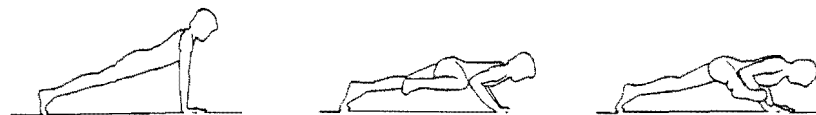
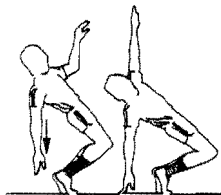


*Posición de sentado, piernas extendidas, las manos en el suelo al lado de las caderas -trazando amplios arcos de circunferencia con las piernas, pasar continuamente de la posición de sentado a la posición de tendido ventral, y después de nuevo a la posición de sentado...*

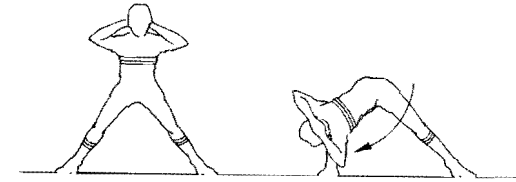
**La implicación de grandes masas musculares:** Para ilustrar esta característica elegiremos varios ejemplos relacionados con las áreas de trabajo (de la fuerza y de la agilidad) demasiado a menudo percibidas por los alumnos como momentos abstractos, poco implicadores y habitualmente situados (léase, arrinconados) al principio de la sesión. Para que este tipo de ejercicios le den al alumno la sensación de que hace algo importante de musculación, proponemos poner en juego varias acciones simultáneas, conservando siempre, respecto a la tarea, su primer valor de simplicidad (es decir, una sola dificultad principal).

De los dos primeros ejemplos, se destacará un trabajo combinado de fuerza y de agilidad, y un siguiente trabajo de agilidad a varios niveles.

*Comienza con las piernas abiertas a la anchura de la pelvis, pies paralelos. buscando siempre mantener la alineación cabeza-tronco-muslos, poner una mano en el suelo detrás de los pies y volver a la posición de partida sin perder el equilibrio.*



*Tumbados boca abajo, flexión de los brazos acercando una rodilla flexionada todo lo posible hacia el codo. La misma tarea, más difícil: traer la rodilla junto al codo manteniendo la pierna extendida.*

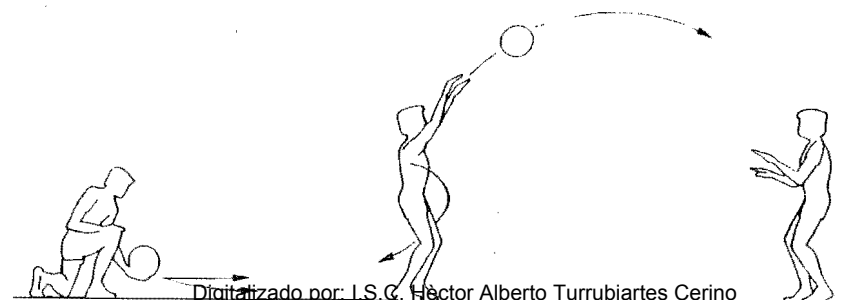


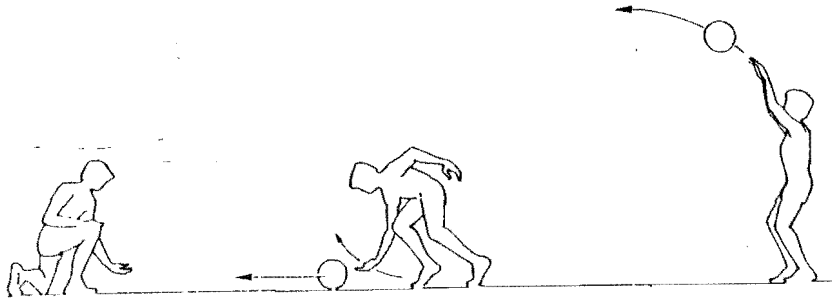
*Comienza, con las piernas muy separadas; manos en la nuca, dedos cruzados, codos muy atrás, semi-flexión de una pierna y tratar de tocar el pie de esta pierna con el codo del lado opuesto.*

**Los desplazamientos:** esta característica será, sin ninguna duda, primordial en las actividades de movilización general, a menudo necesarias al comienzo de la sesión, en las sesiones de puesta a punto de condición física, en las sesiones de juegos colectivos. Pero cualquiera que sea el momento o el tipo de sesión, el profesor permanecerá vigilante para no chocar con este escollo -regularmente observado al supervisar monitores- que consiste, por el escaso dominio de la organización, del temor a la indisciplina o de una dispersión de la atención, **en mantener a los alumnos activos en su sitio durante periodos de tiempo largos, olvidando así la necesidad vital de movimiento**, e incluso, olvidando uno de los fundamentos de la disciplina enseñada, como es el desplazamiento, la movilización.

Un ejemplo típico -fácil de observar- nos parece que son esos periodos de ejercicios por parejas, frente a frente, en voleibol, en los que se insiste sin cesar acerca de las correcciones a nivel de los dedos, de los brazos, de la vista, de las piernas... pero en los que casi todo se realiza en el sitio, siendo que, como sabemos, una vez sobre el terreno en situación de juego, numerosos alumnos carecerán totalmente de movilidad, de reacción.

Veamos dos ejemplos de prácticas particularmente ágiles tomadas de las sesiones de voleibol aportadas por profesores en prácticas, y en las que los desplazamientos que rodean el momento de "estabilización-pase" no tienen nada de formal (de obligatorio), pero están sugeridos verdaderamente por la naturaleza misma de las tareas propuestas.

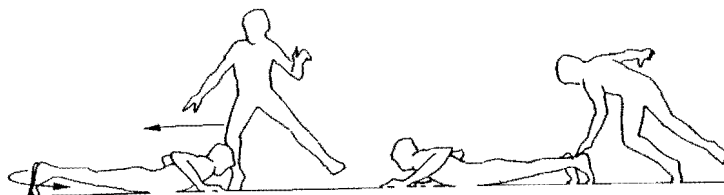




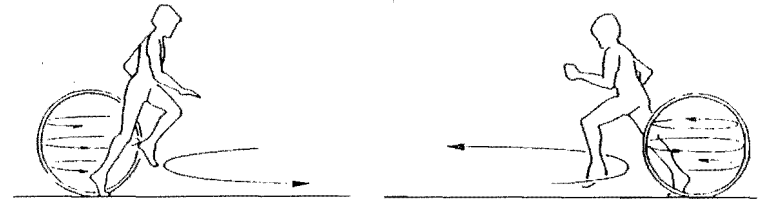
Ejercicio por tríos, dos entrenadores y en medio el alumno entrenado; éste hace pases elevados al que tiene enfrente -pero desde que toca el balón, gira rápidamente para repeler (con el pie o con la mano) otro balón lanzado por el suelo, a su derecha o a su izquierda por el segundo entrenador, después se sitúa para recibir de nuevo el pase elevado (en un primer tiempo el primer entrenador puede efectuar un pase de control)- posteriormente, se pueden imaginar otras formas de "lanzar-repeler".

En el segundo ejemplo los alumnos se sitúan por parejas, de frente, a 4 m. de distancia- trabajan sobre los pases altos-, pero antes de devolver el balón al compañero hay que ejecutar cada vez un pase de control seguido de un golpe de cabeza lo más vertical posible. Este ejercicio nos ha parecido interesante desde el punto de vista de mantener al alumno en estado de movilidad permanente, en la medida en que el golpe de cabeza raramente es vertical del todo, y exige un gran número de pequeños desplazamientos para ponerse en posición para el pase siguiente. En una segunda fase o para los que lo hagan mejor, se suprimirá la fase de control.

Sugeriremos aún dos tipos de tarea de **movilización general** en los que la forma podría inspirar la puesta a punto de otros ejercicios muy dinámicos e implicadores:



Por parejas, uno tumbado boca abajo con las manos puestas en el suelo a la altura de los hombros, el otro de pie frente a la cabeza del compañero tumbado -el que está en pie intenta tocar las plantas de los pies del compañero, el contacto debe hacerse estando en posición frontal a las plantas de los pies, el compañero acostado busca evitarlo pivotando sobre su abdomen y ayudándose con los brazos-el corredor puede cambiar de dirección si lo desea. Enseguida se ve la posibilidad de ejecutar este tipo de tarea situándose uno de los compañeros tumbado, o en posición de sentado, rodillas flexionadas, en equilibrio sobre la pelvis...



Por parejas, frente a frente, con el aro en la mano, a 6 m. de distancia- Al oír la señal hacer girar el aro y realizar el mayor número de vueltas alrededor de los dos antes de que caigan al suelo: cada pareja cuenta el número de vueltas efectuadas.

Debemos destacar que, cualquiera que sea la disciplina, cualquiera que sea el aprendizaje observado, siempre es posible, claro que en los límites del espacio que nos dan para enseñar, acomodar las tareas -o su entorno- con la idea de "dar cancha", dar espacio al trabajo del alumno, mientras que -sin saber bien las causas- la experiencia nos muestra que habría a veces demasiada tendencia en profesores noveles a estrechar, a reducir las modalidades de la acción.

### 3.2. La originalidad de la tarea

Este segundo criterio se refiere a la necesidad de descubrir.

Una tarea original es aquella que provoca en el alumno una sorpresa, una curiosidad, de donde emanará una actitud positiva hacia la tarea y un deseo de intentarla, de experimentarla.

Originalidad de la tarea quiere decir:

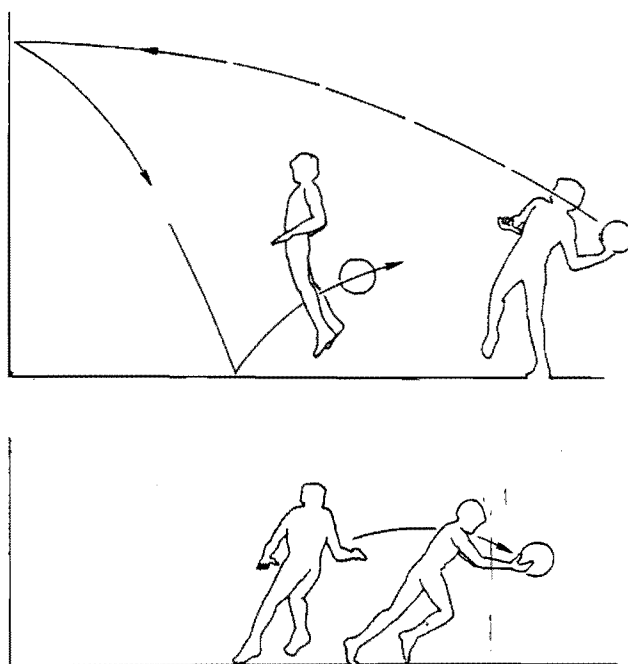
- Que sea una tarea nueva para el alumno.
- Que sea una tarea conocida pero adaptada, modificada.

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

Ilustraremos con ejemplos estas dos posibilidades:

**Novedad de la tarea:** más que en otros casos, los ejemplos que aquí traemos dependen relativamente de la experiencia del lector, de lo que sus alumnos hayan recibido de él previamente.

*Esta primera tarea se inscribe en el área, de inestimable riqueza, que es el trabajo de las habilidades en el manejo del balón(es) en los juegos de equipo, y más concretamente en el trabajo de la velocidad de reacción, y que puede situarse en el programa a todos los niveles de edad en diferentes etapas del aprendizaje.*

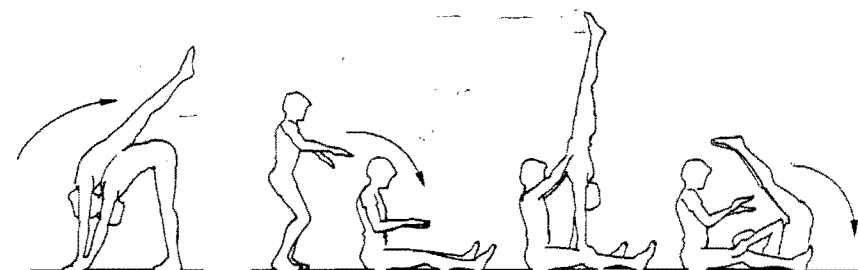


*Frente a una pared, con el balón en la mano, a 5-6 m. de distancia - Lanzar el balón hacia la parte alta de la misma, saltar por encima del balón con las piernas abiertas después del rebote y "esprintar" para recogerlo antes de que toque el suelo. La misma tarea puede efectuarse por parejas, uno lanza hacia la pared y el otro intenta realizar la tarea.*

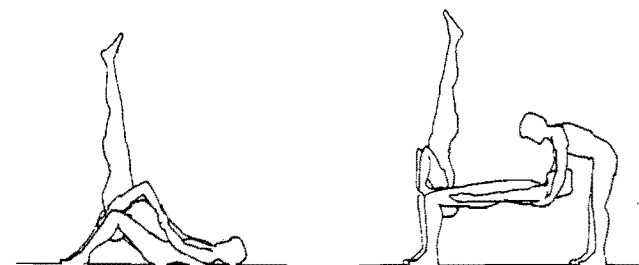
Abandonemos el campo de los juegos de equipo por el de las actividades gimnásticas. Cuando, por ejemplo, los alumnos ya han adquirido cierta maestría con el Equilibrio de brazos, existen multitud de posibilidades de realización, concretamente, al variar las maneras de ayuda, lo que exigirá cada vez una nueva adaptación.

039

*Así, como vemos en el esquema de la izquierda, un apoyo invertido efectuado sobre el dorso de un compañero podría prolongarse hasta la posición de pie, y en el esquema de la derecha, una inversión sobre las rodillas del compañero, partiendo de detrás de éste.*



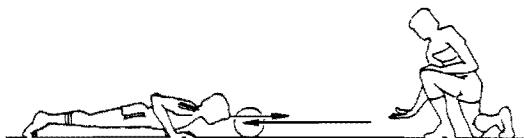
*O quizá algunos apoyos sobre los hombros invertidos con el compañero(s), en situaciones inhabituales:*



**Acomodación de la tarea:** Toda tarea conocida, realizada habitualmente por los alumnos, puede variarse en su forma, diferenciarse por sus modos de ejecución, o su entorno, adquiriendo así un valor más atractivo para los alumnos, no sólo gracias a la novedad de esta forma, sino por el nuevo problema, la nueva dificultad, que la misma aporta.

Para ilustrar este tema, hemos utilizado voluntariamente, como punto de partida para la investigación, el ejercicio más conocido -el más banal también- que es la flexión-extensión de brazos en posición de tumbados, ejercicio al que se le ha llamado "pompas de jabón".

A partir de numerosas tareas, elaboradas también por estudiantes o profesores en curso de formación, extraemos tres que nos han parecido particularmente originales y pertinentes. Estas tres tareas utilizan la modalidad del trabajo con compañeros.



Por parejas, uno tumbado boca abajo, el otro a 3 m. con un balón en la mano -el entrenador hace rodar el balón hacia el compañero y éste lo rechaza ágilmente con la cabeza.



Por parejas, uno tumbado boca abajo, piernas abiertas -forma un tunel por cuyo interior el otro compañero progresará en la misma posición sin tocar el suelo con el pecho.



Por parejas, tumbados, invertidos, las manos sujetando los tobillos del compañero -Progresión en una distancia de X m. de la siguiente manera: flexión de los cuatro brazos, y al estar pegados uno contra el otro, rodar (el que está arriba pasa debajo) lateralmente, después extender los brazos quedando perfectamente en "plancha", y continuar flexión-rodar... de la manera más seguida posible.

### 3.3. La carga de la tarea

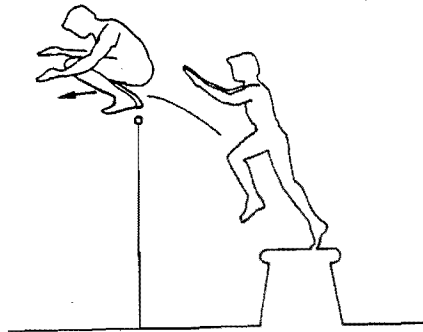
Este tercer criterio hace referencia a la necesidad de ir más allá de uno mismo, a la necesidad de atreverse, de vencer alguna aprensión, algo desconocido, a la necesidad de enfrentarse a un obstáculo.

**La carga de la tarea es ese sentimiento que crea en el alumno, de que lo que se le propone que haga es algo muy importante, es la sensación de tener frente a él una verdadera dificultad que le provoca, que le estimula.**

Puede ser que acostumbrados a ver fracasar a nuestros alumnos ante prácticas deportivas complejas (demasiado complejas), nos de por pensar que para que una tarea sea atractiva y aceptable para los alumnos, habría que presentarla como una cosa fácil, que pueda realizarse sin esfuerzo. Es justo todo lo contrario lo que defendemos, una tarea muy fácil no puede despertar nada, no puede estimular el dinamismo, el "querer" del alumno. Como ya hemos subrayado al principio del capítulo, solamente es la dificultad, el problema que plantea la tarea, lo que puede dar lugar a un estímulo real para la acción y para el aprendizaje. Pero -recordémoslo- es una nueva dificultad, y una sola, la que debemos proponer, y no una suma de dificultades. Además -como ya tendremos ocasión de insistir en capítulos sucesivos- es sobre todo el clima, la forma de presentar la dificultad, el problema, lo que hará que la mayoría -fuertes o no- tenga ganas de participar de la situación.

Como acertadamente subraya J. André, "en la práctica, no se trata de presentar las situaciones como fáciles, de evitar los obstáculos, como se hace habitualmente, sino de crear situaciones que el sujeto imagine difíciles, que las vea irrealizables y hacer de modo que las supere. El hecho de realizar un acto del que no se creía capaz es particularmente gratificante, vigorizante, valorizador. Se adquiere, entonces, confianza en sí mismo, se siente fuerte"<sup>9</sup>

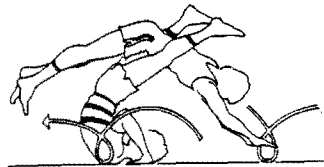
(9) ANDRE, J., La dimension affective dans quelques spécialités athlétiques, document inédit préparatoire au stage de Pédagogie Sportive, 1960. Digitalizado por Lic. C. Héctor Alberto Turubiarces Cerino hturruartes@beceneslp.edu.mx



*Este primer ejemplo se ha tomado del extenso y diverso ámbito de los saltos gimnásticos (no necesariamente de gimnasia deportiva) y de los saltos de obstáculos.*

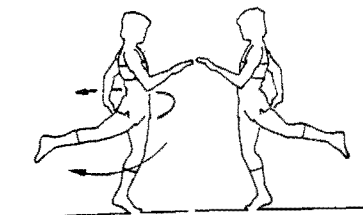
*Separados 6-7 m. del plinto, carrera y salto con impulso de un pie sobre 2 o 3 cajones, y superar el obstáculo encogiendo el cuerpo todo lo posible.*

La segunda tarea, planteará un problema real a los alumnos, exigiéndoles decisión, además de mucha atención para evitar que el entrecruzamiento se inserte en el sector de las habilidades gimnásticas en el suelo.

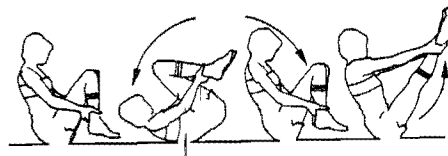


*Frente a frente, a 6 m. de distancia -hacer volteretas rodando, cruzándose, pasando uno por el interior de las piernas abiertas del otro.*

Pero en el trabajo más racional de los factores de ejecución, es igualmente posible incluir esta noción de "carga", por ejemplo, al añadir un problema de coordinación o de equilibrio a un trabajo de agilidad:

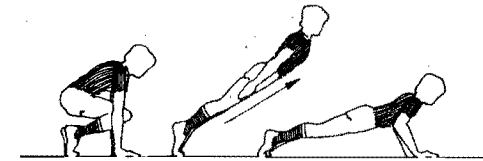


*Sin perder el equilibrio, balanceo de una pierna adelante y atrás para coger impulso -tras tres balanceos, pivotar sobre la pierna de apoyo, y continuar el movimiento en sentido contrario.*



*Sentados, rodillas dobladas, manos en los tobillos, en equilibrio sobre la pelvis: bascular hacia atrás y regresar a la posición de partida con extensión lenta de piernas.*

O, como en este último ejemplo, por la unión de un factor "de audacia" al trabajo de amortiguar con los brazos:



*En posición de cuclillas -extensión completa hacia delante, en oblicuo, manteniendo los brazos pegados al cuerpo- amortiguar la caída utilizando los brazos lo más tarde posible.*

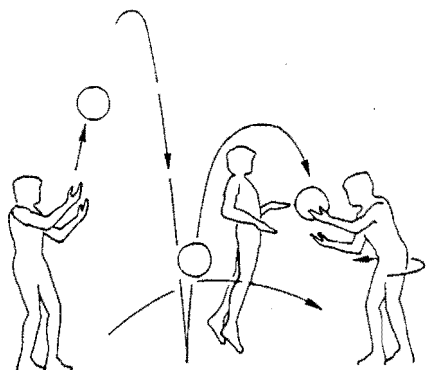
### 3.4. La apertura de la tarea

Este criterio se relaciona esencialmente con la necesidad del alumno de sentirse bien, seguro en la actividad que se le propone, con la necesidad de ser reconocido y aceptado tal como es (incluso con sus debilidades y sus fracasos).

**Una tarea abierta es aquella que -gracias a las distintas posibilidades o grados distintos de respuesta que ofrece- permite a cada alumno, cualquiera que sea su nivel de aptitudes o de adquisiciones, realizar desde el principio cualquier cosa que le resulte satisfactoria sin ser, por ello, inmediatamente clasificado, sentir que puede progresar a su ritmo y hacer una adquisición.**

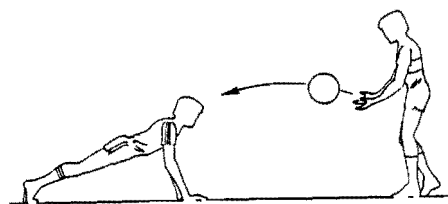
En las tareas que hemos puesto como ejemplo hasta ahora, en las que unas son más formales -más técnicas- que otras, existe la posibilidad de un tanteo inicial; en algunos casos, las modalidades, los grados de esta experimentación son sugeridos por el profesor, mientras que en otros casos son más indeterminados.

*En una sesión de velocidad de reacción y ejecución de juegos de equipo:*



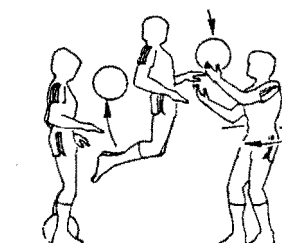
*Comenzar con la pelota en la mano, lanzar el balón hacia arriba, saltar por debajo después del rebote y capturarlo antes de que toque el suelo.*

*En una sesión de acondicionamiento físico:*



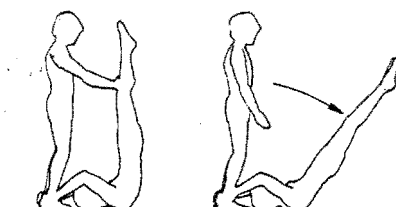
*Por parejas, uno tumbado boca abajo, devuelve con un golpe de cabeza el balón enviado por su compañero; el balón debe volver cada vez a manos del lanzador; pero cada vez que el balón vuelve a sus manos el lanzador retrocede unos centímetros, cada uno buscará enviarlo cada vez lo más lejos posible.*

*En una sesión sobre la velocidad de reacción:*



*El balón entre los pies -salto arqueado en el sitio para elevar el balón y capturarlo lo más alto posible.*

*En una secuencia de fortalecimiento de la pelvis:*



*El compañero ayuda primero a alinear la "vela" -el que está en el suelo descendiendo todo lo posible manteniéndose tenso de la nuca hasta las puntas de los pies.*

A simple vista, en estas tareas -como en todas las precedentes- se percibe fácilmente una doble apertura:

- Por una parte, debida a la inmediatez de las primeras realizaciones, donde cada uno puede hallar su lugar.
- Y por otra parte, apertura en las prolongaciones, en todos los desarrollos posibles, en que cada uno podrá progresar al realizar sus propias acciones.

Durante mucho tiempo la respuesta pedagógica a la heterogeneidad de la clase ha sido la diferenciación de las tareas (esto es, la distribución de tareas diferentes) según los niveles.

La propuesta colectiva -a todo el grupo- de tareas idénticas pero simples y abiertas, con toda la metodología evolutiva y diferenciada que desarrollarán, es otra manera de responder -compatible con la anterior- a la necesaria individualización de la enseñanza de la educación física.

Se podría quizá objetar que hay unas tareas más abiertas que otras; por ejemplo las tareas de los juegos de equipo, por la movilidad del entorno, serían más abiertas que las técnicas gimnásticas que se realizan en un medio estable. Desconfiemos de otorgar a estas clasificaciones una rigidez que amenaza con fijar nuestra práctica pedagógica. Toda tarea, en su concepción, cualquiera que sea la disciplina observada, puede hacerse más abierta, **abierto a las diferencias presentes en la clase.**

Colecti3n

La Educaci3n F3sica en... Reforma

D3az Lucea, Jordi (1995), "El 3rea de educaci3n f3sica en el sistema educativo", "Las unidades b3sicas de programaci3n" y "Dise1o y desarrollo de unidades did3cticas, cr3ditos educativos o unidades de programaci3n en Educaci3n F3sica", en *El curr3culo de la educaci3n f3sica en la reforma educativa*, 2<sup>a</sup> ed., Barcelona, INDE (La educaci3n f3sica en... reforma), pp. 59-66, 165-176 y 177-193.

EL  
CURR3CULO  
DE LA  
EDUCACION  
F3SICA EN LA  
REFORMA  
EDUCATIVA

Jordi D3az Lucea

 INDE

2.<sup>a</sup> EDICI3N

## I. INTRODUCCIÓN AL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

La Educación Física, como objeto cultural y por tanto contenido de enseñanza que debe impartirse en los centros escolares, ha sufrido a lo largo de la historia diferentes evoluciones en función de las concepciones propias de la época. Por tanto, las finalidades de la misma han estado en función del momento histórico vivido. En la actualidad, la Educación Física pretende contribuir a la mejora de la calidad de vida y posibilitar la práctica de actividades corporales para todos los alumnos y alumnas sin discriminación de ningún tipo.

Tal como dice el Diseño Curricular del M.E.C., el área de Educación Física se orienta hacia el desarrollo de las capacidades y habilidades instrumentales que perfeccionan y aumentan las posibilidades de movimiento de los alumnos y alumnas, profundizar en el conocimiento de la conducta motriz como organización significativa del comportamiento humano y asumir actitudes, valores y normas referentes al cuerpo y a la conducta motriz. La enseñanza en esta área implica tanto mejorar las posibilidades de acción de los alumnos, como proporcionar la reflexión sobre la finalidad, sentido y efectos de la acción misma.

La comprensión de la conducta motriz no puede aislarse de la comprensión del propio cuerpo entendido en toda su globalidad. Igualmente, la educación a través del cuerpo y de su capacidad de movimiento no debe reducirse a los aspectos perceptivos o motores, sino que implica aspectos de expresión, de comunicación, afectivos y cognoscitivos.



Evidentemente, el cuerpo y el movimiento son los ejes básicos a partir de los cuales se organizará la enseñanza de nuestra área. De esta forma se destacará la importancia de las vivencias corporales y de sus posibilidades lúdicas, expresivas y comunicativas que conducirán a un conocimiento y aceptación del propio cuerpo, a una utilización eficaz del mismo y a destacar el carácter social, de expresión y de relación.

Como podemos deducir, las funciones del movimiento pueden llegar a ser variadas y numerosas para poder atender las diferentes intenciones educativas predominantes. El Diseño Curricular del M.E.C., del Gobierno de Navarra y de alguna otra comunidad autónoma, destaca las siguientes funciones del movimiento:

- *Función de conocimiento*: en la medida que el movimiento es uno de los instrumentos cognitivos fundamentales de la persona, tanto para conocerse a sí misma como para explorar y estructurar su entorno inmediato. Por medio de la organización de sus percepciones sensomotrices, el alumno toma conciencia de su cuerpo y del mundo que le rodea.
- *Función anatómico-funcional*: mejorando e incrementando, mediante el movimiento, la propia capacidad motriz en diferentes situaciones y para distintos fines y actividades.
- *Función estética y expresiva*: a través de las manifestaciones artísticas que se basan en la expresión corporal y en el movimiento.
- *Función comunicativa y de relación*: en tanto que la persona utiliza su cuerpo, y su movimiento corporal, para relacionarse con otras personas, no sólo en el juego y el deporte, sino en general en todas las actividades físicas.
- *Función higiénica*: relativa a la conservación y mejora de la salud y el estado físico, así como a la prevención de determinadas enfermedades y disfunciones.
- *Función agonística*: en tanto que la persona puede demostrar su destreza, en la competición y superación de las dificultades a través del movimiento corporal.
- *Funciones catárticas y hedonistas*: en la medida en que las personas, a través del ejercicio físico, se liberan de tensiones, restablecen su equilibrio psíquico, realizan actividades de ocio y, gracias a todo ello, disfrutan de su propio movimiento y de su eficacia corporal.
- *Función de compensación*: en cuanto que el movimiento compensa las restricciones del medio y el sedentarismo habitual de la sociedad actual.

A partir del reconocimiento de las funciones anteriores, el área de Educación Física debe recoger todo el conjunto de prácticas corporales que desarrollen en los alumnos todas sus capacidades y aptitudes posibles y de esta forma contribuyan al logro de los objetivos generales de cada etapa educativa.

La enseñanza de las actividades físicas y del deporte debe realizarse bajo un planteamiento abierto, sin discriminaciones por razones de sexo, raza, nivel de habilidad u otros criterios, y debe intentar, a la vez, huir de la concepción competitiva, selectiva y restringida a una especialidad concreta, tal como nos impone la moda social. Su finalidad es, pues, el desarrollo y la mejora de las capacidades motrices de los alumnos y no la obtención de un resultado competitivo de rendimiento.

Una de las finalidades últimas de la enseñanza de la Educación Física es la de crear hábitos duraderos de actividad física en los alumnos y alumnas una vez terminado su período de escolarización. Para ello será necesario ofrecerles la posibilidad de conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de movimiento a través de un gran número de actividades corporales y deportivas que les permitan, en un futuro, escoger las más adecuadas a sus capacidades e intereses. Esta consolidación de hábitos en las actividades físicas no debe limitarse exclusivamente a una práctica continuada, sino que es necesario también vincular esa práctica a una escala de actitudes, valores y

normas y al conocimiento de los efectos de ésta, o de su ausencia, sobre el desarrollo y estado personal y sobre su repercusión en la calidad de vida.

Por su parte, el Diseño Curricular Básico del área de Educación Física de la Comunidad Autónoma Canaria concreta explícitamente los fines de la misma a partir de los siguientes ámbitos:

- *Ámbito físico*: la Educación Física debe favorecer el conocimiento y el desarrollo corporal a nivel anatómico y fisiológico, mejorando las cualidades físicas y facilitando la adquisición de hábitos de salud e higiene.
- *Ámbito motriz*: la Educación Física debe estimular el conocimiento y el dominio del propio cuerpo a nivel cinestésico, espacial y temporal, mejorando sus habilidades motrices y sus capacidades neuropsicológicas para resolver problemas significativos.
- *Ámbito afectivo-social*: la Educación Física debe encargarse de facilitar la progresiva autonomía de acción en el medio, así como la caracterización social del alumnado basada en la adquisición de hábitos de práctica asidua adaptada a sus posibilidades y gustos personales, y en la consolidación de actitudes de autoaceptación, interés, disfrute, respeto, solidaridad y cooperación.

El ámbito cognitivo no aparece de forma específica ya que esa comunidad considera que está integrado en cada uno de los anteriores y por lo tanto se habla de ámbito cognitivo-físico, cognitivo-motriz, cognitivo-afectivo-social.

Algo similar propone el Diseño Curricular Básico de la Comunidad de Galicia, que, en la introducción del área establece unos objetivos generales a modo de funciones o finalidades de la Educación Física para todas las etapas de la enseñanza obligatoria. Éstos concretan que la contribución del área debe desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

- *En relación con el ámbito de la organización perceptiva*: tomar conciencia de su propio cuerpo y promover la adaptación al entorno a través del mismo.
- *En relación al ámbito motor*: potenciar sus capacidades, perfeccionar las habilidades y destrezas y mejorar el control y dominio corporal.
- *En relación al ámbito comunicativo*: identificar y utilizar las diferentes formas de comunicación.
- *En relación al ámbito afectivo*: valorar la actividad física en el tiempo libre como un medio de diversión, de conocimiento y de satisfacción consigo mismo.
- *En relación al ámbito social*: cooperar en acciones de equipo desde un eficaz trabajo personal, con una actitud de tolerancia y de respeto hacia los valores sociales; conocer e identificar las actividades físicas de carácter socio-cultural propias de la Comunidad Autónoma.
- *En relación con el ámbito agonístico*: aumentar la confianza en sí mismo y en sus capacidades, desarrollando la autoexigencia, constancia y superación de las propias limitaciones.

- *En relación con el ámbito de la salud y la belleza corporal:* fijar hábitos posturales por medio del desarrollo equilibrado de su cuerpo y la mejora de las capacidades orgánico-funcionales y corregir descompensaciones.
- *En relación con el ámbito del entorno:* conocer, identificar y experimentar diferentes actividades en la naturaleza para el entretenimiento y el ocio.

En general, en la etapa de la Educación Primaria, la Educación Física ha de contribuir al logro de diferentes fines educativos: socialización, autonomía, aprendizajes instrumentales básicos, y a la mejora de las posibilidades expresivas, cognitivas, comunicativas, lúdicas y de movimiento. En esta etapa es importante la adquisición de múltiples conductas motrices de carácter utilitario e higiénico y estéticas, que se concreten en el conocimiento corporal, en el dominio motor en el espacio y en las relaciones afectivas, sociales expresivas o lúdicas que contribuyan al desarrollo integral de los alumnos. En definitiva, se trata de dotar a los alumnos y alumnas de esta etapa del mayor número de patrones motores posibles a partir de los cuales poder construir nuevas opciones de movimiento y desarrollar correctamente las capacidades motrices y las habilidades de movimiento. Para todo lo anterior, será necesario partir siempre del nivel evolutivo de cada alumno y seguir una secuencia de aprendizaje de acuerdo con los principios de la teoría evolutiva: de lo global y sencillo a lo específico y especializado.

La Educación Física en esta etapa debe tener una concepción global y centrarse sobre las propias vivencias de los alumnos, teniendo en cuenta también satisfacer la necesidad de movimiento característica de estas edades. Igualmente se tendrán presentes los cambios corporales originados por el crecimiento y el desarrollo, prestando especial importancia a la configuración del esquema corporal, la afirmación de la lateralidad, la adquisición de las relaciones espacio-temporales, etc.

Para un correcto y armónico desarrollo corporal será necesario basar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la actividad vivenciada ya que el trabajo corporal es esencial en esta etapa.

En la etapa de la Educación Secundaria, la Educación Física ha de contribuir a la consolidación de hábitos corporales, tomará conciencia de los cambios evolutivos que se producen en el organismo en esas edades y ayudará a los alumnos y alumnas en el conocimiento y aceptación de su cuerpo. Para lograr lo anterior será necesario orientar el ejercicio físico no sólo hacia aspectos lúdicos, sino también hacia la mejora de su imagen, de tal forma que los alumnos puedan sentirse mejor, más hábiles, más eficaces, más felices... El deporte y la actividad física van apareciendo en esta etapa no como un simple juego, sino como un fenómeno cultural con implicaciones sociológicas, culturales, estéticas y económicas, un fenómeno que han de ser capaces de valorar críticamente.

En esta etapa de Educación Secundaria será necesario tener también en cuenta que los intereses de los alumnos y alumnas van diferenciándose a medida que avanzan en edad, lo que conllevará la diferenciación entre el currículo común y la oferta de opcionalidad u optatividad que atienda a las diversas inquietudes de los mismos. Las actividades físicas, bien comunes u optativas, deben contribuir también a moderar,

regular o eliminar, los hábitos de tipo nocivo que surgen en estas edades: consumo de tabaco, alcohol y otras drogas. Igualmente deben fomentar las relaciones de tipo social a través de la participación en diferentes actividades físicas y deportivas.

## 2. LOS OBJETIVOS GENERALES DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Existen numerosas definiciones del término objetivo, pero casi todas ellas están relacionadas con el mundo de la enseñanza. Así pues aparece el concepto de objetivo íntimamente ligado al de educación, ya que este último, etimológicamente, significa conducir, guiar hacia un fin u objetivo. El problema surge cuando se tiene que especificar cuál es ese fin u objetivo que se debe alcanzar. La selección y elección de los objetivos más adecuados en cada momento y circunstancia no se debe realizar de forma arbitraria ni intuitiva. La educación es, por definición, intencionada y positiva; quiere esto decir que persigue unos fines concretos, y, por lo tanto, es imprescindible clarificar y concretar las intenciones educativas. Esta clarificación y concreción de las intenciones educativas se hace patente en los diferentes niveles de la planificación didáctica, es decir, cuando se establecen los primeros niveles de concreción de los currículos. Los expertos que los elaboran tienen que concretar los objetivos generales de cada etapa y de cada área educativa; el equipo docente de un centro escolar, en la planificación estratégica, debe contextualizar los objetivos generales en los diferentes niveles y ciclos educativos; y, finalmente, el profesor, en la programación operativa o de aula, tiene que establecer, a partir de lo anterior, los objetivos didácticos y los correspondientes a cada sesión. En cada uno de los anteriores niveles de decisión, la selección de los objetivos responde a la pregunta: ¿qué es lo que espero que los alumnos aprendan? A partir de la respuesta a la misma es cuando se delimitan los restantes elementos didácticos (contenidos, tareas, metodología, formas de organización, etc.).

Pero las finalidades de la educación, y sus objetivos, varían a lo largo de la historia en función de la propia evolución de la sociedad, incluso es posible que puedan variar de una sociedad a otra. Veamos, pues, cómo surgen en cada momento y sociedad los fines y objetivos de la educación.

Existen autores que diferencian los fines de los objetivos defendiendo la teoría de que cuando, en una sociedad, las ideas y pensamientos adquieren un valor relevante en ese contexto concreto, se convierten en valores ideológicos y se transforman en ideales para las personas que viven en esa sociedad. Cuando un grupo social intenta optimizar esos ideales, con la finalidad de que los componentes del grupo o de esa

sociedad los alcancen, se estaría hablando de fines. En el caso de la educación, corresponden a los fines de la misma recogidos en las "cartas magnas" de cada país.

A pesar de esa redacción de finalidades elaborada por un grupo social, su especificidad es poca y sólo ofrece una vaga idea de lo que se pretende; por este motivo, se hace necesario diseñar y formular unos objetivos para poder conseguir que los destinatarios, o sea, los alumnos, sean educados de acuerdo con unos fines que la sociedad demanda y con la finalidad última de cumplir unos ideales que se le atribuyen a una sociedad concreta en el acontecer histórico.

La sistematización de la enseñanza y en especial la del área de Educación Física ha permitido racionalizar y optimizar las diferentes propuestas didácticas y la consecuente formulación de sus intenciones educativas, es decir, de los objetivos a alcanzar. De todas formas, y posiblemente por las deficiencias que nuestra asignatura ha sufrido y por la diversidad de concepciones de la misma, existen todavía profesores que han enseñando y enseñan sin preocuparse de la formulación de los objetivos. También existen profesores de Educación Física que suelen confundir y entremezclar los objetivos, contenidos y actividades en sus programaciones. Los objetivos indican los resultados que se espera alcanzar de los alumnos al finalizar un proceso de enseñanza-aprendizaje, y los contenidos y actividades, por su parte, son los medios que se utilizan para lograr los objetivos. La formulación de un objetivo educativo debe definir el resultado que se espera, lo que se pretende, y no la descripción de actividades, o el resumen de un programa de contenidos. Blázquez [1993] define un objetivo educativo como: "Enunciado que describe la conducta que se espera obtener de un alumno al término de un período de enseñanza-aprendizaje establecido. Lo que el alumno ha de hacer, que no era capaz de hacerlo antes".

La actual Reforma Educativa brinda por primera vez a la Educación Física la integración plena y en igualdad de condiciones con las restantes áreas en el sistema educativo. Por primera vez se establecen objetivos generales del área para cada etapa educativa, que serán analizados posteriormente. Pero veamos, previamente, algunos aspectos importantes relativos a los objetivos educativos.

## *Las unidades básicas de programación*

1. TIPOS DE UNIDADES BÁSICAS DE PROGRAMACIÓN
2. ELEMENTOS QUE CONFORMAN LAS UNIDADES BÁSICAS DE PROGRAMACIÓN

La programación de aula en cualquier área se realiza mediante la selección y distribución de los módulos de aprendizaje establecidos en el segundo nivel de concreción (Proyecto Curricular de Centro) y de su transformación en unidades básicas de programación. Esta transformación se fundamenta en el proceso de dar forma didáctica al módulo de contenidos.

Las unidades básicas de programación constituyen la concreción máxima de la programación escolar. En ellas se conjugan, e interactúan, todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje. De alguna manera, representa la herramienta más útil para el profesor en su tarea diaria con los alumnos.

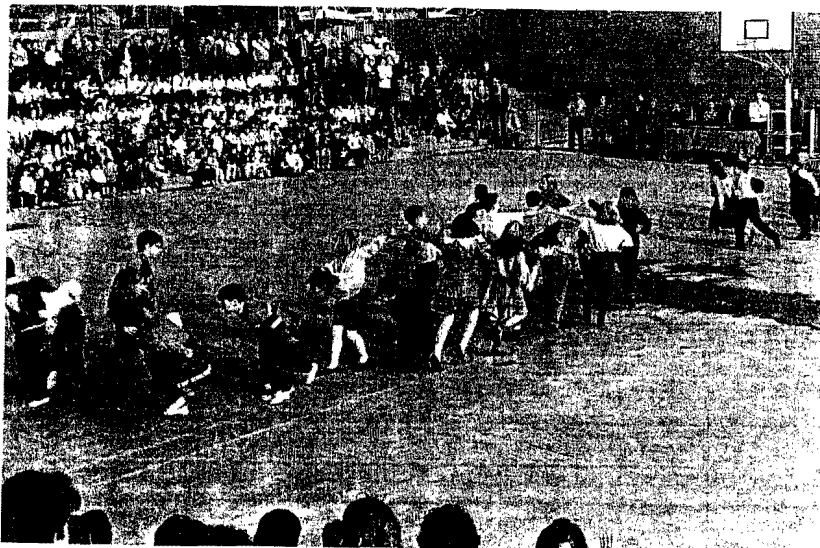
A partir de la libertad que tiene cada comunidad autónoma con competencias en educación, surgen los diferentes diseños curriculares básicos que rigen el sistema educativo. Esta singularidad conlleva que se utilicen diferentes terminologías para referirse a procesos o hechos comunes en todas ellas y que en ocasiones no existan diferencias conceptuales ni estructurales significativas. Esto también sucede en la concreción de las unidades básicas de programación. De esta forma, comprobamos que en el territorio MEC, y en la mayoría de comunidades autónomas, se utiliza la Unidad Didáctica para referirse a la unidad básica de programación, mientras que en Cataluña, se utiliza la Unidad de Programación en primaria y el Crédito Educativo en secundaria para referirse al mismo concepto.

## 1. TIPOS DE UNIDADES BÁSICAS DE PROGRAMACIÓN

Como acabamos de decir, la unidad básica de programación adquiere nombres diferentes en función de la comunidad autónoma e incluso de la etapa educativa en la que se realiza. De todas formas, no existen diferencias importantes entre todas ellas, concretándose únicamente en un concepto de duración de las mismas y de estructuración u ordenación de sus elementos. Veamos cuáles son estas unidades, sus características y su ámbito de aplicación.

### 1.1. Las Unidades Didácticas

Las unidades didácticas son utilizadas en el territorio M.E.C. y en la mayoría de comunidades autónomas, tanto para la etapa de primaria como de secundaria, para referirse a una parte concreta de un período educativo, generalmente variable, y en el que se desarrollan y trabajan objetivos y contenidos que tienen unas características comunes.



La unidad didáctica representa la interrelación de los diferentes elementos que intervienen en el proceso de enseñanza/aprendizaje con una coherencia interna y metodológica y por un período de tiempo determinado. En la secuenciación de los contenidos, la unidad didáctica es el límite en donde éstos conexionan con la estructura mental del alumno. Dicho de otra manera, representa el paso entre la significatividad lógica de los contenidos y la significatividad psicológica del alumno.

En la construcción de una unidad didáctica se deben tener presentes los siguientes aspectos:

- *Definición del ámbito:* la unidad didáctica debe ser construida a partir de la situación concreta del centro y de su entorno socio-cultural. Debe describirse pues, el tipo de centro, su Proyecto Educativo resumido, sus recursos y la organización de los equipos de profesores.
- *Definición curricular:* la unidad didáctica forma parte de un Proyecto Curricular de Centro; se desarrolla en un área o materia determinada, o, tal vez, puede ser objeto de un trabajo interdisciplinar en varias áreas. Su presencia en el currículo del centro se justifica en función de unos objetivos educativos generales, o de unos objetivos de etapa, de ciclo o área. La propia U.D. genera, por su parte, objetivos más específicos denominados objetivos didácticos.
- *Planificación:* la unidad didáctica va dirigida a los alumnos de un curso, de un nivel concreto, o de un ciclo educativo; tiene fijados los límites temporales, tanto de duración como de dedicación; precisa de unos recursos didácticos que estén al alcance de los profesores y de los alumnos.
- *Desarrollo:* la unidad didáctica está relacionada con unos contenidos concretos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal que previamente han sido seleccionados y, como consecuencia, su tratamiento responde al principio de secuenciación que hará posible el proceso de aprendizaje significativo. Especial importancia adquiere la descripción de las diferentes actividades de evaluación. Recuérdese que cualquier situación de enseñanza-aprendizaje debe ser evaluable, por lo que habrá que diseñar la evaluación de los objetivos, de los contenidos y del desarrollo del proceso. De la evaluación se obtendrán conclusiones sobre la U.D., en su conjunto, para una posterior toma de decisiones.

Las unidades didácticas, tanto en la etapa de la enseñanza primaria como en la secundaria, tienen una duración variable en función de sus contenidos y objetivos, y forman parte de una o varias áreas que tienen a la vez una duración determinada a lo largo del curso escolar. En el caso de que correspondan a una sola área se denominan unidades didácticas de área o disciplinares; si forman parte de dos o más áreas curriculares, se denominan unidades didácticas interdisciplinarias.

Las unidades didácticas en secundaria, tanto si son de área como interdisciplinarias, pueden ser comunes u optativas. Las primeras forman parte del currículo común y obligatorio para todos los alumnos. Las segundas corresponden al espacio de opción

nalidad y se realizan en grupos reducidos de alumnos. Las unidades didácticas de las materias optativas pueden perseguir diferentes objetivos: de ampliación de una materia, área o contenido determinado; de refuerzo o recuperación; de introducción; etc.

No existe un esquema determinado para la elaboración de unidades didácticas. Cada profesor puede optar por elaborar las unidades didácticas a partir de sus necesidades y circunstancias. Atendiendo a los elementos que intervienen, y a su estructura, y en base a las diferentes publicaciones –de forma especial del área de Educación Física–, podemos establecer el esquema siguiente.

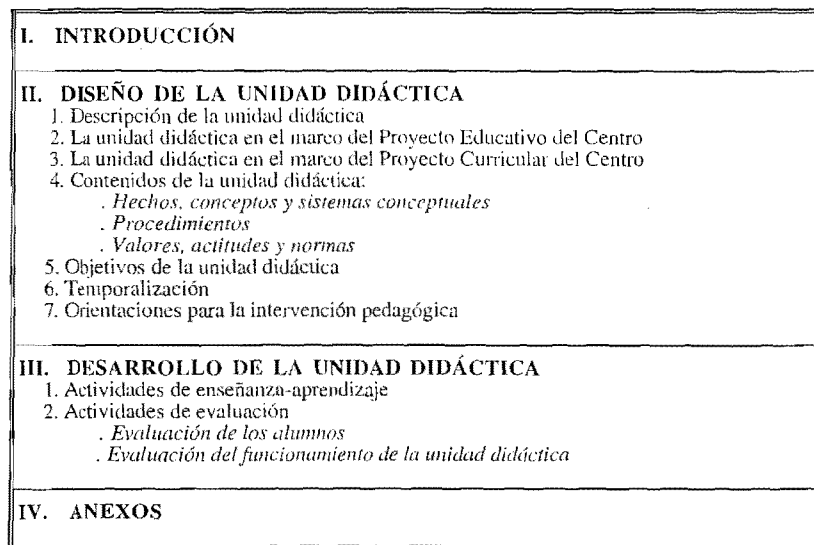


Gráfico 29: Esquema para la elaboración de una Unidad Didáctica

## 1.2. Las Unidades de Programación

Estas unidades se utilizan en Cataluña para referirse a la unidad básica de programación en la etapa de la enseñanza primaria. Tanto su concepción, configuración como los elementos que la forman son prácticamente idénticos a la unidad didáctica utilizada para la educación primaria en el resto de comunidades autónomas.

Al igual que en las unidades didácticas, en la unidad de programación, todas las precisiones sobre los aprendizajes de los alumnos se realizan a partir de los siguientes componentes:

- Concreción de los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales).
- Formulación de los objetivos didácticos que expliciten el tipo y grado de aprendizajes que tendrán que lograr los alumnos en referencia a los contenidos.
- Actividades de enseñanza-aprendizaje a través de las cuales se alcanzarán los objetivos.
- Actividades de evaluación para la constatación del correcto proceso de enseñanza-aprendizaje y del logro de los objetivos y contenidos.

A pesar de que no existe un esquema único para la elaboración de unidades de programación, la interrelación de todos los elementos se efectúa, con la flexibilidad necesaria, a partir del siguiente esquema:

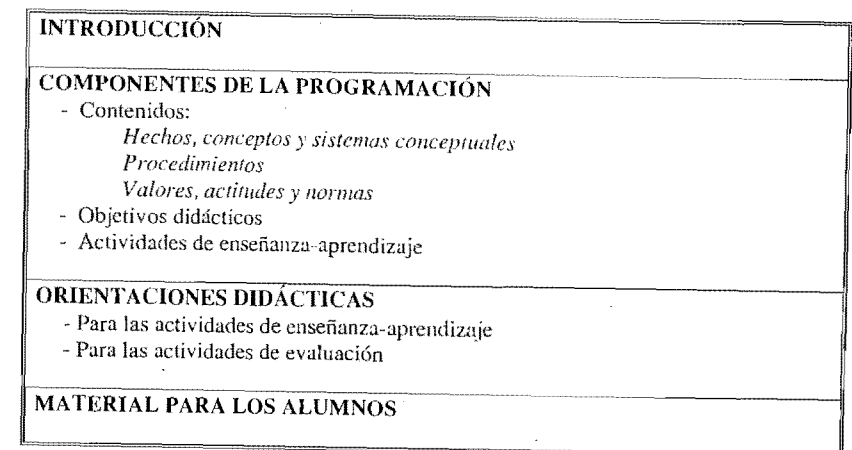


Gráfico 30: Esquema para la elaboración de Unidades de Programación para la Educación Primaria en Cataluña  
 Digitalizado por: I.S.C. Hèctor Alberto Turrubiarres Cerino  
 hturrubiarres@beceneslp.edu.mx

### 1.3. Los Créditos Educativos

El concepto de crédito educativo es utilizado en Cataluña para la etapa de enseñanza secundaria y se define como una o varias unidades didácticas de una materia, consideradas independientes o como segmento de una línea integradora de conocimientos, o también como una unidad didáctica interdisciplinar.

El tratamiento del crédito es idéntico al de la unidad didáctica, diferenciándose básicamente en los siguientes aspectos:

- La duración del crédito está establecida en treinta y cinco horas de clase, las cuales, se distribuyen generalmente a lo largo de un trimestre escolar.
- El concepto de crédito se acerca más al de una asignatura que se imparte en un trimestre y como un período completo de enseñanza-aprendizaje. Es decir, como si de pequeñas asignaturas se tratase.
- El crédito tiene una estructura establecida para su elaboración a pesar de que existe una cierta flexibilidad en su elaboración.
- El crédito puede estar constituido por el concepto de una o varias unidades didácticas con una relación o secuencia lógica entre ellas y los contenidos que se trabajan.

Así pues, en Cataluña, el currículum de la etapa de secundaria se organiza básicamente en módulos trimestrales o créditos. Estos tienen también por finalidad el asegurar, desde su propia estructura, la flexibilidad y adaptación a la diversidad de los alumnos. Esta organización del currículum en créditos, se fundamenta, entre otras motivaciones, en las siguientes:

- Ayudar en la orientación académica y profesional de los alumnos.
- Conseguir que los alumnos participen en la confección de su propio currículum, a través del ejercicio de su propia responsabilidad personal.
- Favorecer la posibilidad de aprendizajes globalizados e interdisciplinarios.
- Introducir nuevas enseñanzas o nuevas tecnologías sin necesidad de cambiar todo el currículum.

Al igual que la unidad didáctica, el crédito educativo ha de tener:

- Programa de contenidos (hechos, conceptos y sistemas conceptuales; procedimientos; valores, actitudes y normas).
- Definición de objetivos didácticos que concreten los generales y terminales de una o varias áreas.
- Actividades que han de realizar los alumnos que cursan el crédito, temporalización de las mismas y propuestas metodológicas para organizarlas.
- Actividades y criterios de evaluación de los objetivos y contenidos del crédito así como de todos los elementos del mismo.

Los créditos, como ya se ha dicho, se imparten, por lo general, a lo largo de un trimestre, pero sin embargo, podemos tener créditos cuya duración sea diferente: una semana (créditos de síntesis), un cuatrimestre (los que se realizan en base a dos horas semanales, por ejemplo la Educación Física), un curso (los créditos de tutoría), etc., siempre en función del tipo de crédito del que se trate.

#### a. Tipos de Créditos o Unidades Didácticas

Un hecho que diferencia al nuevo sistema es el espacio de opcionalidad que tienen los alumnos en la confección de su propio currículum. Este espacio de opcionalidad se hace más patente y progresivo en la etapa de la educación secundaria. A diferencia del anterior sistema educativo, en el cual prácticamente no existía la opción de los alumnos respecto a la elaboración de su currículum, la cual se limitaba a cursar las EATP. Éstas, no tenían una continuidad y relevancia en los centros, y su oferta estaba delimitada por los horarios, intereses y motivaciones de los profesores.

Este espacio de opcionalidad hace necesario que los centros tengan la obligación de ofrecer a sus alumnos diversos tipos de créditos que permitan cumplir con este derecho de formación que poseen. Por este motivo, el currículum de la etapa de secundaria se organiza a partir de diferentes tipos de créditos que vamos a analizar a continuación.

A pesar de que el crédito educativo se utiliza solo en Cataluña, los conceptos que siguen a continuación son válidos también para las unidades didácticas de la etapa de secundaria del resto de comunidades autónomas.

#### - *Créditos Comunes*

Son todos aquellos que corresponden a la parte común del currículum para todos los alumnos. Van destinados a conseguir que el alumno logre los contenidos de las áreas y los objetivos terminales que son considerados comunes, básicos e irrenunciables para todos los ciudadanos al acabar su etapa de escolarización obligatoria.

Los créditos comunes, en función de su relación con las áreas, pueden dividirse en:

- *Comunes de área:* son los que se desprenden de una sola área del primer nivel de concreción. Se les llama también créditos disciplinares.
- *Comunes integrados:* son los que se desprenden, de forma interrelacionada formando una unidad de conjunto, de dos o más áreas del primer nivel de concreción. Son denominados también créditos interdisciplinares.

Existen también créditos comunes del tipo I y comunes del tipo II. Los primeros están diseñados para ser desarrollados con los alumnos que siguen con normalidad

los aprendizajes, los segundos, son para aquellos alumnos que presentan dificultades en la adquisición de los conocimientos y su finalidad es asegurar la consecución de los objetivos y contenidos del área considerados comunes, básicos e irrenunciables.

#### - *Créditos Variables*

Configuran la parte variable o diversificadora del currículum del alumno, especialmente en los últimos cursos de la etapa de secundaria y del bachillerato. Se asegurará, a través de ellos, la diversificación y la orientación de los alumnos, la posibilidad de completar el desarrollo de sus propias aptitudes y la participación del alumno en la confección de su propio currículum. Estarán adecuados a las capacidades de aprendizaje y a los intereses del alumno. Estarán orientados a consolidar los objetivos generales de la etapa; a aumentar el conocimiento y habilidades en áreas determinadas; a profundizar en el conocimiento del entorno o a relacionar diversos contenidos, presentándolos de manera interdisciplinar, con el fin de favorecer la integración de diferentes áreas del saber y la transferencia de la experiencia cultural de un campo a otro.

Según su origen, pueden ser propuestos por la administración educativa —de oferta obligatoria por parte del centro—, o bien por iniciativa del propio centro, el cual los programará a través del equipo de profesores a partir de las propuestas del Claustro y con información del Consejo Escolar.

Estos Créditos Variables pueden ser:

- *De refuerzo*: son aquellos destinados a ayudar a los alumnos a superar dificultades concretas de aprendizaje y a asegurar el logro de los objetivos y contenidos mínimos, comunes e irrenunciables de un área. Han de realizarlos aquellos alumnos que lo necesiten. Se diseñarán en función de las dificultades específicas del aprendizaje. Un ejemplo podría ser un crédito de Educación Física destinado a recuperar aspectos coordinativos o de habilidades básicas.
- *De profundización*: destinados a profundizar o poner en práctica aspectos concretos y determinados de una área o núcleo de conocimiento. Un ejemplo puede ser un crédito destinado a profundizar en los aspectos técnicos y tácticos de un deporte determinado.
- *De ampliación*: constituidos por aquellos que sus contenidos están destinados a descubrir nuevas perspectivas a los conocimientos o contenidos de los créditos comunes. Un ejemplo puede ser un crédito destinado a conocer aspectos o elementos del atletismo no desarrollados en los créditos comunes.
- *De iniciación*: son los que abren puertas de nuevas áreas del saber. Un ejemplo puede ser un crédito de iniciación al badminton.
- *De orientación*: encaminados a orientar al alumno hacia una futura formación o especialización, bien en la elección de su futuro académico, bien en el profesional.



Los créditos variables propuestos por la administración reciben el nombre de 'tipificados'. Los propuestos libremente por el centro educativo han de hacer referencia a los ámbitos científico, tecnológico, de humanidades y artístico.

La oferta de Créditos Variables se realiza trimestralmente y estos son escogidos por los alumnos a partir de sus intereses y motivaciones conjuntamente con las orientaciones del tutor. Para estos créditos la "ratio" es de unos 18/20 alumnos como término medio.

#### - *Créditos de Síntesis*

Este tipo de créditos están formados por un conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje pensadas y destinadas a comprobar si se han conseguido, y hasta que punto, los Objetivos Generales de la Etapa y los terminales de las diferentes áreas. Consisten en una serie de situaciones en que, a modo de problema, el alumno habrá de saber organizarse individualmente y en grupo, con el fin de buscar las posibles soluciones. Se pedirá, a lo largo del crédito, que el alumno aplique de manera práctica conocimientos y habilidades adquiridas durante un período largo de aprendizaje. Las

actividades globalizarán aspectos de las diversas áreas del currículum –programadas por todo el equipo de profesores– y tendrán una duración equivalente a un período semanal. Se realizará un Crédito de Síntesis al final de cada nivel educativo.

#### – Créditos de tutoría

La estructura del nuevo sistema educativo considera la tutoría como un elemento más del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por este motivo, la tutoría también debe ser diseñada y programada en forma de crédito educativo. El crédito de tutoría está constituido por el conjunto de acciones educativas que contribuyen, entre otras cosas, a lograr en los alumnos las siguientes:

- Desarrollar y potenciar las capacidades básicas de los alumnos.
- Orientarles con la finalidad de conseguir su desarrollo y maduración.
- Orientar a los alumnos en las diferentes opciones de futuros estudios o para su entrada en el mundo laboral.

Según las orientaciones dadas por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, el esquema para la elaboración de cualquier crédito de los descritos anteriormente es el siguiente:

<b>a) Material para el profesor:</b>	
<b>1. Introducción</b>	Justificación de: <ul style="list-style-type: none"> <li>. La situación del crédito en la etapa.</li> <li>. La opción metodológica o enfoque didáctico.</li> <li>. La selección de contenidos.</li> </ul>
<b>2. Contenidos</b> 2.1. Hechos, conceptos y sistemas conceptuales. 2.2. Procedimientos. 2.3. Valores, actitudes y normas	. A través de qué se aprende.
<b>3. Objetivos didácticos del crédito</b>	. Qué se ha de lograr como resultado del aprendizaje.
<b>4. Actividades de enseñanza-aprendizaje</b>	. A través de qué se plantean los aprendizajes.
<b>5. Criterios y actividades para la evaluación</b>	. Cómo comprobar el logro de los aprendizajes.
<b>6. Temporalización</b>	. Cuánto tiempo se dedica a cada unidad didáctica.
<b>7. Orientaciones para la intervención pedagógica</b>	. Pautas para desarrollar y/o llevar a término las actividades de enseñanza-aprendizaje.
<b>8. Bibliografía</b>	
<b>9. Recursos didácticos</b>	. Relación del posible material no bibliográfico para la intervención en el aula.
<b>b) Material para el alumno:</b>	
<b>3. Objetivos didácticos del crédito</b>	. Qué se ha de lograr como resultado de los aprendizajes.
<b>10. Material didáctico para el alumno/a</b>	

Gráfico 31: Esquema para la elaboración de un crédito educativo en la Etapa de Secundaria en Cataluña

## 2. ELEMENTOS QUE CONFORMAN LAS UNIDADES BÁSICAS DE PROGRAMACIÓN

A modo de conclusión, podríamos decir que las diferentes denominaciones y esquemas que se utilizan para referirse a las unidades básicas de programación en cada comunidad autónoma no tienen diferencias conceptuales ni metodológicas importantes. La diferencia entre todas ellas radica simplemente en la forma de estructurar los diferentes elementos y en la manera de presentarlos. Por su parte, el crédito educativo en Cataluña encierra una concepción temporal más rígida, determinando su duración en treinta y cinco horas de clase, motivo que conlleva la organización de los contenidos a partir del concepto de una o varias unidades didácticas.

Si observamos los diferentes elementos que tienen todas ellas, apreciamos que son prácticamente los mismos, pudiéndose concretar en los siguientes:

- **Título de...** (la unidad didáctica, unidad de programación o crédito).
- **Introducción**
- **Contenidos de:**
  - Hechos, conceptos y sistemas conceptuales
  - Procedimientos
  - Valores, actitudes y normas
- **Objetivos didácticos**
- **Actividades de enseñanza-aprendizaje**
- **Criterios y actividades de evaluación**
  - De los alumnos
  - Del funcionamiento de la unidad
- **Temporalización**
- **Orientaciones para la intervención pedagógica**
- **Anexos** (especificación de los recursos didácticos, bibliografía, etc.).
- **Material para el alumno**

055

## *Diseño y desarrollo de unidades didácticas, créditos educativos o unidades de programación en Educación Física*

1. TÍTULO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA
2. INTRODUCCIÓN
3. CONTENIDOS
4. OBJETIVOS DIDÁCTICOS
5. ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
6. ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN
7. TEMPORALIZACIÓN
8. ORIENTACIONES PARA LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA
9. BIBLIOGRAFÍA PARA LA UNIDAD DIDÁCTICA
10. RECURSOS DIDÁCTICOS
11. ANEXOS

En varias ocasiones hemos dicho que existe cierta libertad para organizar los elementos que conforman cualquier unidad básica de programación y que las administraciones educativas de las diferentes comunidades autónomas proporcionan orientaciones o directrices para la confección de las mismas. De todas maneras, sea cual sea el esquema propuesto, las finalidades son las mismas: representación estructurada y sistematizada de los diferentes elementos y componentes motivo de enseñanza en función de una intencionalidad educativa explícita. Quiere esto decir que, todas las unidades básicas de programación encierran las mismas intenciones y que en atención

a la finalidad que persiguen, al grupo de alumnos a las que van dirigidas, al contexto en las que se desenvuelven, a los objetivos que se persiguen, a los contenidos que se pretende transmitir, etc., todas ellas, se organizan a partir de los mismos principios y siguiendo un proceso sistemático, el cual, sólo varía en la presentación de sus elementos, pero no en el contenido, significado e intencionalidad de los mismos.

Es importante reseñar —como ya se ha dicho en otro apartado de este libro— que en el proceso programador, y, lógicamente, en el diseño de unidades básicas de programación, se distinguen dos fases, las cuales, forman un binomio y cada una de ellas es condición indispensable para que se produzca o se de la otra. Nos referimos a las fases de diseño y desarrollo de las unidades de programación. Es necesario que el profesor realice una primera fase de diseño de todos los elementos que intervienen en la programación para después pasar al desarrollo de la misma con los alumnos objeto de los aprendizajes planeados previamente.

En los apartados que siguen a continuación se describen y analizan las diferentes opciones, requisitos y criterios para confeccionar unidades básicas de programación sin ajustarse a un esquema determinado y, por consiguiente, no se diferencian, explícitamente, las fases de diseño y desarrollo. Se pretende, pues, profundizar en cada uno de los elementos que conforman —o pueden conformar— una programación de aula en base a un orden lógico y sistemático pero sin referirse a ningún modelo o directriz prescrita por alguna administración educativa. Será cada profesor, en función de su comunidad y realidad específica, el que seleccionará y ordenará estructuralmente los elementos y confeccionará, a partir de estas orientaciones, su particular programación de aula.

Por razones de unificación terminológica, a partir de ahora nos referiremos a la unidad didáctica como unidad básica de programación. Los créditos educativos así como las unidades de programación utilizadas en Cataluña, prácticamente siguen el mismo concepto de la unidad didáctica, motivo por el cual no haremos referencia explícita a ellos en los siguientes apartados salvo que en algún momento, sea necesario referirse a los mismos por razones o necesidades particulares.

## 1. TÍTULO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Los títulos que se utilizan para referirse a una determinada unidad didáctica, unidad de programación o crédito educativo, suelen hacer una referencia más o menos explícita y concreta de los aprendizajes que realizarán los alumnos que la cursen. Por tanto, los títulos encierran un mensaje, que, en pocas palabras, dice mucho de lo que posteriormente se encontrarán los alumnos cuando desarrollen la unidad. Si intentamos establecer una comparación con el lenguaje cinematográfico, observamos que los

títulos de las películas suelen llevar, en pocas palabras, un mensaje o información del contenido de la misma. De igual manera debe ocurrir con los títulos de las unidades didácticas.

El título se refiere más a los aprendizajes que realizarán los alumnos y a las actividades que se llevarán a cabo, y no tanto a los contenidos específicos que la unidad didáctica incluye. Veamos algunos ejemplos de títulos de algunas unidades didácticas:

- *Jugando con la raqueta.*
- *Iniciación a los saltos en atletismo.*
- *Bailando en la escuela.*
- *Juegos malabares.*
- *¿Corremos como los olímpicos?.*
- *Cuido y mejoro mi cuerpo y su salud.*
- *Actividades acuáticas.*
- *Lanzar, pasar, botar, girar, chutar...*

## 2. INTRODUCCIÓN

La introducción corresponde a la fase de diseño de la unidad didáctica. Ésta se realizará a partir del conocimiento y análisis de las diferentes variables del contexto específico en donde se vaya a producir el proceso de enseñanza-aprendizaje y debe señalar de forma general algunos de los aspectos del mismo. Además de realizar una descripción general de la unidad didáctica, en la introducción se debe justificar las opciones seleccionadas y su vinculación con el Proyecto Educativo y Proyecto Curricular del Centro.

La lectura de una introducción a una unidad didáctica debe proporcionar al lector la información necesaria sobre el planteamiento de los diversos apartados que se incluyen en la misma. Esta introducción debe ser resumida y no excesivamente detallada a la vez que no debe olvidar reseñar todos o la mayoría de apartados que configuran su diseño.

Es necesario reflejar el tipo de unidad didáctica de la que se trata. Ésta puede estar pensada para la enseñanza primaria o secundaria a la vez que el origen de su programación puede ser de diferentes tipos: de área o interdisciplinar. Por este motivo, se debe concretar las áreas a las que pertenece o que están implicadas. En la etapa de educación secundaria será necesario especificar si se trata de una unidad didáctica común para todos los alumnos o bien si es de tipo optativo. En Cataluña y para la etapa de secundaria, esta especificidad debe llevar a la concreción del tipo de crédito educativo del que se trata: común, variable, de síntesis, etc.



057

La situación en la etapa, ciclo y nivel educativo para el que esta prevista desarrollar la unidad didáctica así como la descripción general del tipo de alumnado para la cual esta pensada y los correspondientes motivos que justifiquen tales decisiones deben figurar igualmente en la introducción.

La descripción de los anteriores aspectos debe dar motivo a su justificación en relación con el Proyecto Educativo del Centro, ya que toda programación de aula no puede nunca perder de vista tal documento y todas las acciones que se realizan en el centro deben estar presididas por el mismo.

Se debe proporcionar también una información general sobre los principales contenidos que se trabajarán en la unidad didáctica así como el origen de los mismos, es decir, de qué bloques de contenidos del primer nivel de concreción se secuencian los establecidos para la misma. Igualmente, es necesario describir, de forma general, los principales objetivos que se pretende alcanzar y la contribución de los mismos a los generales del área o de la etapa.

Tanto la descripción general de los contenidos como de los objetivos de la unidad didáctica deben estar plenamente justificados y manifestada su vinculación con el Proyecto Curricular del Centro.

Otros elementos a describir en la introducción de una unidad didáctica son la opción metodológica o planteamiento didáctico que, de forma general, se piensa seguir

en su desarrollo; las principales actividades sobre las que girará el desarrollo de la misma, tanto las de enseñanza-aprendizaje como las de evaluación y la forma en que se temporalizarán los contenidos (semana, mes, trimestre, curso, ciclo...) así como su periodización (dos sesiones a la semana, cuatro sesiones al mes, etc.).

Como vemos, la introducción trata pues de realizar una aproximación a algunos de los elementos (los más significativos), que posteriormente serán explicitados de forma separada y sistemática y que proporcionan un conocimiento general de la unidad didáctica facilitando así su posterior comprensión, adecuación y desarrollo.

### 3. CONTENIDOS

Los contenidos de una unidad didáctica deberían estar establecidos y definidos en la concreción de la secuenciación de los bloques de contenidos prescriptivos del primer nivel del diseño curricular y a la vez, debería estar realizada su correspondiente ordenación en módulos para cada nivel, ciclo y etapa educativa. Es decir, en el segundo nivel de concreción, a través de la confección del Proyecto Curricular de Centro, es cuando se establecen los contenidos, en forma de módulos, que se trabajarán en cada unidad didáctica. Pero esto, de momento, o en una fase inicial de implantación de esta forma de programación, no es totalmente cierto o no se cumple en su totalidad, ya que existen motivos importantes para seleccionar contenidos propios de la unidad didáctica en el momento que esta se diseña. Si bien, se debe partir de la concreción del segundo nivel y, evidentemente, de la secuenciación y ordenación modular efectuada en el Proyecto Curricular del Centro.

Igualmente existen pequeñas diferencias al respecto en función de las comunidades autónomas y de las etapas educativas. Diferencias que, unidas al proceso de elaboración de los proyectos curriculares de los centros —generalmente iniciados o en vías de concreción y cuya confección requiere un período de tiempo de varios años—, hacen necesario concretar los contenidos en el momento del diseño de las unidades didácticas. De todas formas, sea cuando sea el momento de la concreción de los contenidos que conformarán la unidad didáctica, es necesario tener presentes algunos conceptos y planteamientos que permitan y garanticen la eficacia de tal tarea.

En la historia de la Educación Física de nuestro país, la selección y concreción de los contenidos se ha venido realizando de una manera intuitiva por parte de los profesores y en función de diferentes criterios basados, generalmente, en las modas del momento o en determinadas prácticas corporales. La reforma de la educación establece por primera vez unos contenidos del área en base a los mismos criterios que inspiran la reforma educativa y que nacen de las propias fuentes del currículum. La libertad que el nuevo diseño curricular deja a los centros y a los profesores en la

concreción del mismo y, por lo tanto, en la secuenciación y selección de los contenidos más adecuados a las características particulares del centro y de los alumnos, hace necesario seguir unos criterios tanto lógicos como psicológicos en esa secuenciación y selección de los contenidos.

### 3.1. Selección de los contenidos

Los contenidos están en función de los alumnos y de los factores instrumentales, pero siempre, deben ser reconocidos dentro de la órbita cultural de la sociedad en la que el alumno vive. Este principio obliga a seleccionar los contenidos de enseñanza que se pretendan transmitir en cada unidad didáctica. Por otra parte, es imposible que los alumnos aprendan todos los contenidos existentes, por lo tanto, será necesario seleccionar los más importantes y útiles. La selección de los contenidos plantea diversos problemas al profesor ya que debe intentar armonizar los intereses y necesidades de los alumnos, es decir, establecer un criterio psicológico en la selección, a la vez que debe intentar armonizar las exigencias propias del área de conocimiento a partir de un criterio lógico. La respuesta a la pregunta ¿qué debo enseñar a mis alumnos y que deben aprender éstos? puede darnos una primera orientación en la selección de los contenidos.

Los contenidos no se han de entender siempre como subordinados exclusivos de los objetivos ya que existen contenidos que por sí mismos son valiosos y necesarios para comprender y poder actuar en la sociedad que nos rodea. Por otra parte, además del valor intrínseco de los contenidos, éstos tienen también un valor instrumental que permite conseguir el desarrollo de diferentes aptitudes tanto conceptuales, procedimentales y actitudinales, ya que las aptitudes no se desarrollan en el vacío sino que es necesario llenarlas de contenidos que les permitan actuar. El principio tan repetido de "aprender a aprender" se consigue aprendiendo alguna cosa.

Veamos a continuación algunos criterios que pueden ser útiles al profesor para la selección de los contenidos de un módulo o unidad didáctica:

- *Pertenencia en relación al desarrollo evolutivo de los alumnos:* el desarrollo evolutivo de los alumnos condiciona de forma importante la selección de los contenidos ya que éstos se deben adecuar al nivel de desarrollo y maduración de los mismos. En Educación Física, y en relación a este concepto, es importante distinguir entre la edad cronológica y la edad biológica de los alumnos para el planteamiento o selección de los contenidos.
- *Los conocimientos iniciales de los alumnos:* no todos los alumnos son iguales ni poseen los mismos conocimientos. Por ello, es necesario determinar el nivel inicial de los mismos con el fin de garantizar la máxima individualización de la enseñanza y la adecuación de los contenidos al nivel inicial y

necesidades de los alumnos. Para la determinación del nivel inicial de los alumnos será necesario recurrir a una evaluación inicial que revele dicho nivel.

- *Los objetivos de enseñanza:* es evidente que en ocasiones, los objetivos, bien los generales de etapa y área como los didácticos de la propia unidad didáctica, son condicionantes de la selección de los contenidos. De todas formas es necesario resaltar que no siempre serán los objetivos los que motiven y condicionen la selección de los contenidos ya que éstos últimos no son subordinados exclusivos de los objetivos. Se ha de tener presente igualmente que existen contenidos cuyo valor cultural es de tal significación e importancia que se convierten, por sí solos, en objetivos ya que su adquisición resulta necesaria para poder comprender y actuar en la sociedad actual.
- *La estructura base o estructura científica del contenido:* es necesario estructurar y seleccionar los contenidos a partir del conocimiento de su estructura para poder así establecer los más adecuados a cada edad, nivel o necesidad de los alumnos. Será necesario partir, en las edades más tempranas, con aquellas habilidades y destrezas más básicas que tengan una posterior transferencia a aquellas habilidades y destrezas más específicas, procurando siempre que la estructura del contenido se adapte a la estructura psicológica de los alumnos.
- *La funcionalidad y relevancia de los contenidos:* en Educación Física se considera que un aprendizaje es funcional cuando proporciona al alumno las experiencias motrices necesarias y diversas que le permitan su utilización en situaciones diversas reaccionando de forma positiva y adecuada a estímulos variados y no previstos. Un aprendizaje es relevante cuando tiene una funcionalidad concreta y un significado cultural en la sociedad.
- *Los aspectos socioculturales:* cada comunidad, cada sociedad e, incluso, cada núcleo o contexto educativo específico tiene sus propios aspectos socioculturales que les distinguen y diferencian de los demás. Será necesario tenerlos en cuenta en la selección de los contenidos ya que serán garantía de un mayor éxito del aprendizaje aquellos contenidos que conecten de forma más directa con la sociedad y la cultura en la que los alumnos se desenvuelven. Relacionados con este criterio cobran también especial importancia los diferentes acontecimientos deportivos los cuales pueden ser motivo de dinamización o introducción de nuevos contenidos.
- *La significación lógica de los contenidos:* el criterio anterior no debe hacernos olvidar que cualquier área de conocimiento, y, por tanto, la Educación Física, tiene unas exigencias propias y unos contenidos que deben ser transmitidos a los alumnos. La transmisión de estos contenidos se considera necesaria ya que ellos conforman la significatividad lógica del área.
- *Las limitaciones de los condicionantes de tipo material, estructural y horario:* evidentemente, no podemos plantear contenidos de actividades acuáticas cuando no tenemos ni la más remota posibilidad de poder acceder a cualquier

tipo de instalación que permita su realización. Igualmente, la selección de contenidos está condicionada a otros factores bien de tipo estructural, horario, etc.

- *La propia capacidad, intereses y formación del profesor que debe impartirlos*: la formación de cada profesor, tanto la inicial como la permanente, es diferente. Igualmente ocurre con los intereses, motivaciones y capacidades del mismo para la impartición de determinados contenidos. Serán estos, pues, motivos que condicionarán la selección de los contenidos.

A partir de todo lo anterior podemos deducir que la selección de los contenidos es una tarea de indudable responsabilidad por parte del profesor a la vez que su realización implica una cierta complejidad y entrega para poder llegar a establecer los contenidos que realmente sean más importantes, adecuados, útiles y relevantes para los alumnos. Otros criterios que pueden seguirse en esta selección de los contenidos pueden estar fundamentados en las siguientes pautas:

- *Seleccionar los contenidos más próximos*: los contenidos más próximos a los alumnos no se refieren exclusivamente a una perspectiva geográfica sino a aquellos que temporalmente también lo están. Por ejemplo, un acontecimiento deportivo que ocurra en un país lejano (olimpíada, campeonato, etc.) puede resultar más próximo que cualquier hecho que ocurra en la localidad y que no tenga mucha transcendencia. Este criterio debe referirse también a aquellos contenidos que por otras razones estén más próximos a los alumnos y les motiven y puedan ser la base en la adquisición de nuevos contenidos.
- *Priorización de un tipo de contenido a la hora de organizar las secuencias*: este contenido puede actuar de “hilo conductor” y permitir organizar los demás contenidos favoreciendo la estructuración de las secuencias de enseñanza-aprendizaje. Este criterio está relacionado con el de delimitación de unas ideas básicas que nucleicen los demás contenidos.
- *Dar relevancia a aquellos contenidos más básicos*: se refiere a aquellos contenidos que son importantes –y a veces imprescindibles– para la adquisición y el dominio de posteriores contenidos. Generalmente se refieren a los que fundamentan todo un futuro proceso de aprendizajes y cuyo desconocimiento o no adquisición podrían favorecer un fracaso escolar de los alumnos.
- *Preferenciar los contenidos de mayor transferencia*: nos referimos a aquellos que son útiles para el desarrollo de diferentes aptitudes y que posteriormente facilitarán, por medio de una transferencia positiva, el aprendizaje de nuevas aptitudes. Podrían servir como ejemplo todas aquellas habilidades y destrezas básicas (desplazamientos, saltos, lanzamientos, etc.), que facilitarán la iniciación y posterior aprendizaje de los deportes o de habilidades específicas.
- *Seleccionar los contenidos de mayor perdurabilidad*: entendidos estos contenidos como aquellos que en un principio parezcan más asentados en la sociedad a la vez que son menos discutibles desde un punto de vista científico, y, por tanto, más duraderos.

- *Los contenidos que permitan una continuidad y progresión*: en Educación Física a veces pecamos de enseñar siempre lo mismo. Debemos evitar este error mediante la selección de contenidos que tengan una continuidad y progresión para la adquisición de nuevos aprendizajes o para la mejora o perfeccionamiento de los adquiridos.
- *Los contenidos que puedan tener una interrelación con los de otras áreas*: la posible interrelación existente con contenidos de otras áreas favorecerá una mayor comprensión y adquisición de los mismos a la vez que favorece un aprendizaje más globalizado.

### 3.2. Organización de los contenidos

Como ya hemos visto en varias ocasiones, los contenidos se organizan alrededor de tres grandes apartados, los cuales, corresponden a tres de los ámbitos o capacidades más importantes de la persona.

En Educación Física, al igual que en las demás áreas, deben plantearse contenidos en cada uno de los tres apartados. Si bien, hemos de reconocer que las características y peculiaridades del área hacen que ésta sea primordialmente procedimental. No obstante, no debemos olvidar los aspectos conceptuales de la misma y, ni mucho menos, la gran aportación que la misma puede realizar en el ámbito actitudinal de la personalidad.

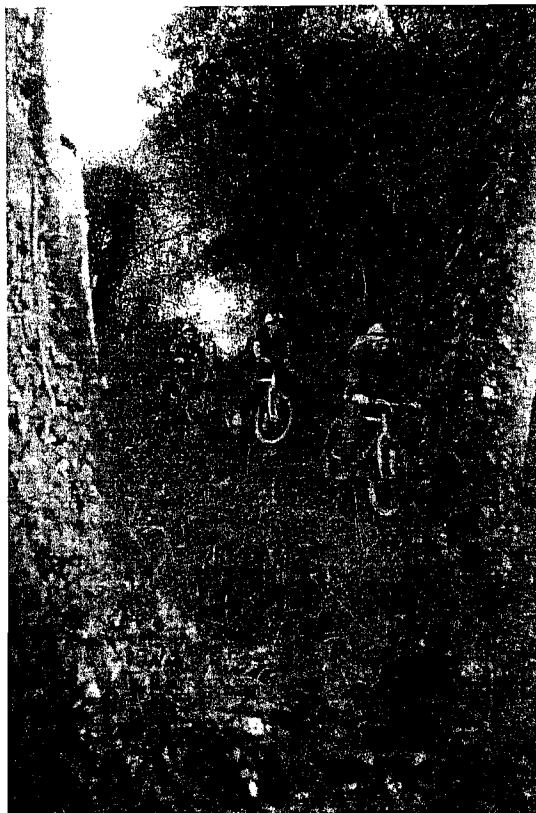
Los contenidos conceptuales de la Educación Física están en íntima relación con los procedimentales y constituyen los hechos, los conceptos y los sistemas conceptuales que los alumnos han de aprender a lo largo de cada etapa educativa. Estos contenidos conceptuales se pueden concretar en el conocimiento del propio cuerpo, de sus funciones y sistemas, la repercusión del ejercicio físico sobre el mismo, el efecto de los hábitos tanto perjudiciales como beneficiosos sobre el organismo, etc. Igualmente, son contenidos conceptuales aquellos más relacionados con la práctica deportiva, los sistemas de juego, los aspectos reglamentarios de los deportes, los sistemas de entrenamiento, aspectos de tipo cultural e histórico de la Educación Física, etc.

Los contenidos de procedimientos, son los propios y característicos de la Educación Física. Constituyen el eje de la misma y son los vertebradores y organizadores del resto de contenidos. Éstos están constituidos por la práctica de todo el conjunto de actividades físico-deportivas, bien sea todas aquellas referidas a las habilidades y destrezas básicas y específicas como al resto de actividades tales como la práctica de juegos y deportes, las actividades de expresión y comunicación, la práctica de actividades en medios diferentes al habitual, el acondicionamiento físico, etc.

Finalmente, los valores, las actitudes y las normas dan cabida a todo el conjunto de contenidos actitudinales, en los cuales, la Educación Física tiene una importante

incidencia ya que están relacionados íntimamente con la práctica de sus actividades. Tradicionalmente estos contenidos siempre han sido trabajados desde el área cobrando especial relevancia en las demás áreas a partir de la implantación del nuevo sistema educativo. Estos contenidos se concretizan en la aceptación del propio cuerpo, en sus posibilidades y limitaciones, en el cuidado del mismo, en el respeto a los demás, a las cosas y a las normas, la autosuperación, la participación, la cooperación, etc.

A pesar de que en cualquier programación de aula se deben concretar y organizar los contenidos a partir de los tres grupos descritos, el profesor, en su tarea de diseño de unidades didácticas, necesita seguir unos criterios o realizar ciertas consideraciones para ordenar los contenidos de cada bloque o grupo en función de las características y necesidades de la realidad concreta. Quiere esto decir que, para ordenar los contenidos procedimentales de una unidad didáctica, es necesario seguir



090

un esquema o plan de trabajo que de como resultado una secuencia de contenidos acorde con las características de los alumnos y con el diseño de los demás elementos de la propia unidad didáctica. Lo mismo debe ocurrir con los contenidos de tipo conceptual y actitudinal.

Algunas pautas de trabajo en la ordenación de los diferentes grupos de contenidos puede estar definida por los criterios que a continuación se describen, siendo cada uno de ellos, tal como se expresa, más aconsejables en una u otra etapa educativa. Cada uno de estos criterios responden a la vez a concepciones diferentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, pudiendo ser éste de tipo globalizado, secuencial, disciplinario, interdisciplinario, etc.

- *Organización de los contenidos de forma globalizada:* corresponde esta forma de organizar los contenidos a aquella que parte de problemas o intereses concretos de los alumnos. Digamos que todos los contenidos de las diferentes áreas o campos del saber se organizan y estructuran a partir de un núcleo, el cual, actúa de manera globalizadora del resto de contenidos que irán surgiendo y relacionándose con el mismo. Esta forma de organizar los contenidos es totalmente aconsejable para las etapas de educación infantil y primeros años de primaria ya que conecta con los contextos propios y con las vivencias personales de los alumnos. Igualmente, esta forma de organizar los contenidos, está totalmente en la línea de las directrices dadas sobre el diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje de los primeros niveles de concreción del currículo.
- *Organización de los contenidos de forma interdisciplinaria:* esta organización interdisciplinaria debe ser entendida en el nivel pedagógico de la relación que existe entre diversas áreas de conocimiento susceptibles de poder agrupar contenidos que tengan incidencia en dos o más de ellas. Esta forma de organizar los contenidos puede ser aconsejable tanto en la etapa de la educación primaria como en la de secundaria ya que, en la primera, el planteamiento de los aprendizajes desde el conjunto de varias áreas del saber puede proporcionar los recursos didácticos adecuados para un correcto proceso de enseñanza-aprendizaje. En la etapa de educación secundaria, a pesar de primar una organización de los contenidos de tipo disciplinaria, también puede ser aconsejable la interdisciplinaria, sobre todo en las unidades didácticas nacidas de varias áreas y, sobre todo, en lo que se ha venido en llamar, los temas transversales. En Cataluña, tanto los créditos comunes integrados, los variables nacidos de diversas áreas –sea cual sea su tipología–, y los de síntesis, constituyen ejemplos de organización de contenidos de forma interdisciplinaria. En conclusión, esta forma de organizar los contenidos es recomendable, fundamentalmente, para la etapa de primaria y, en algunos casos, para la de secundaria.
- *Organización de los contenidos de forma disciplinaria:* en este caso, los contenidos están vinculados a una materia o área determinada. Esta forma de organizar los contenidos es recomendable cuando el objetivo es la profundi-

zación en el conocimiento de aspectos determinados de un área y el logro de un cierto nivel en aspectos determinados de la misma. Por lo tanto, es especialmente recomendable en el segundo ciclo de la etapa de secundaria, en el bachillerato y en los módulos profesionales. En esta organización, los contenidos se estructuran en bloques que se van subdividiendo o concretando cada vez más hasta llegar al nivel de conocimiento deseado.

- *Organización de los contenidos de forma conceptual:* esta forma de organizar los contenidos está fundamentada en las diferentes relaciones que pueden establecerse en los mismos, bien de forma jerárquica o funcional y representada en forma de un conjunto significativo. Esta manera de representar los contenidos atiende a una estructura lógica de los mismos y, al ser presentados de forma coherente, facilitan un aprendizaje más significativo por parte del alumno. La manera de representar esta forma de organización de los contenidos es mediante diagramas o gráficos conocidos como "mapas conceptuales". Tiene una especial adecuación a la etapa de la educación primaria.

Como se puede deducir, las cuatro formas anteriores de poder ordenar los contenidos comportan o están encaminadas a la confección de unidades didácticas de diferente índole (disciplinares, interdisciplinares, etc.) y para diferentes etapas educativas. Los siguientes cuadros son un ejemplo de ordenación de contenidos en base a los cuatro criterios anteriormente descritos.

061

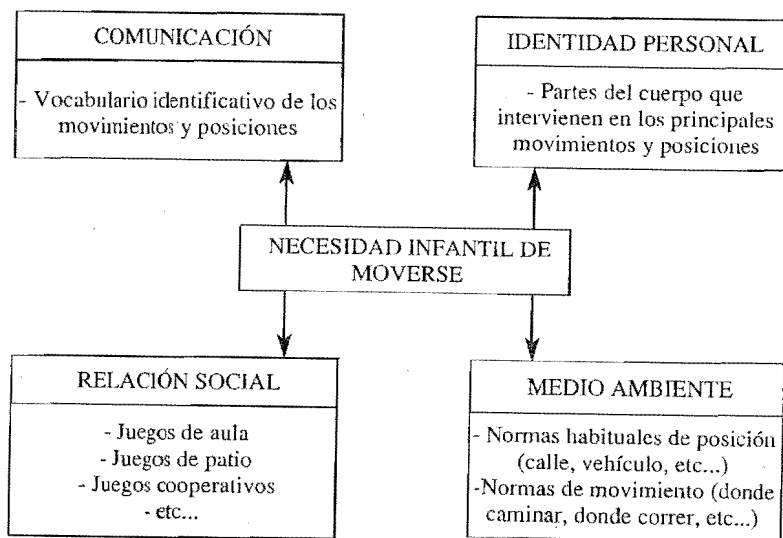


Gráfico 32.a: Ejemplo de organización de contenidos de forma globalizada

1. Etapas evolutivas de la vida.
  - 1.1. Características físicas, psíquicas y sociales en cada etapa.
  - 1.2. El adolescente y su entorno.
  - 1.3. La actividad física en cada etapa.
  - 1.4. Etc...
2. Sexualidad.
  - 2.1. Principales cambios físicos y psíquicos en la adolescencia.
  - 2.2. Formas de conducta sexual.
  - 2.3. Etc....
3. Tabaco, alcohol y drogas.
  - 3.1. La actividad físico-deportiva y el tabaco, alcohol y las drogas.
  - 3.2. factores que inciden en el inicio y posterior consumo.
  - 3.3. Etc...
4. Las disminuciones físicas y psíquicas.
  - 4.1. ....
5. Salud y enfermedad.
  - 5.1. ....

Gráfico 32.b: Ejemplo de organización de contenidos de forma interdisciplinar

- 2.1. Condición motriz.
  - 2.1.1. Realización de gestoformas deportivas básicas del fútbol, baloncesto, voleibol y balonmano.
  - 2.1.2. Manipulación de móviles y balones.
  - 2.1.3. Perfeccionamiento de las capacidades coordinativas.
- 2.2. Juegos y deportes.
  - 2.2.1. Desarrollo de esquemas de ejecución.
  - 2.2.2. Adaptación de las respuestas individuales a la dinámica del equipo.
- 2.3. Condición física.
  - 2.3.1. Desarrollo de actividades para mejorar la fuerza general.
  - 2.3.1. Realización de actividades que mejoren la flexibilidad general.
- 2.4. Expresión corporal.
  - 2.4.1. Utilización de un código gestual con los compañeros.

Gráfico 32.c: Ejemplo de organización de contenidos de forma disciplinar

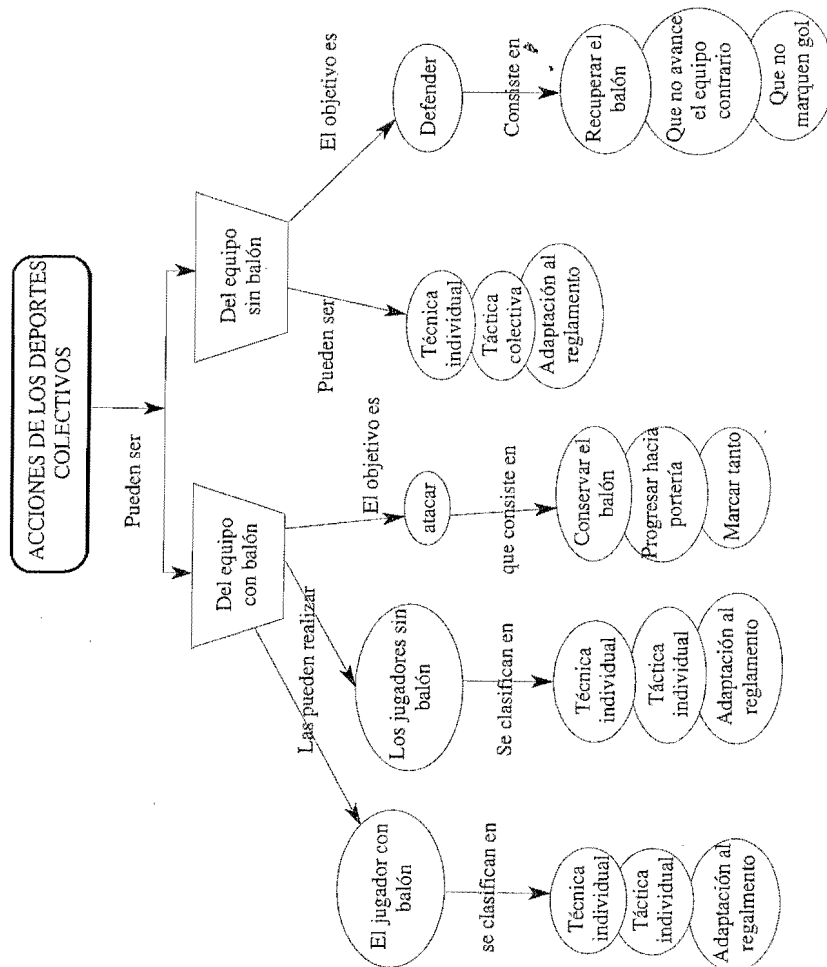


Gráfico 32.d: Ejemplo de organización de contenidos de forma conceptual

Finalmente, es necesario recordar y tener presente –sea cual sea la forma utilizada en la organización de los contenidos– que éstos, deben estar presentados partiendo de los más generales y amplios a los más concretos y específicos y, que los primeros epígrafes, han de ser los más generales y habituales. De esta forma, se respetará siempre la teoría elaborativa y se propiciará un aprendizaje significativo en los alumnos.

### 3.3. Redacción de los contenidos

Una unidad didáctica puede incluir contenidos de uno, dos, o más bloques de contenidos del primer nivel de concreción convenientemente secuenciados y ordenados modularmente en el Proyecto Curricular de Centro. Pero pueden darse unidades didácticas que incluyan exclusivamente contenidos de un solo bloque y, el caso contrario, unidades didácticas –sobre todo en los créditos educativos de secundaria en Cataluña– en las cuales se den contenidos de la mayoría o de todos los bloques de contenidos del área.

La presentación de los contenidos de la unidad didáctica debe realizarse agrupando y especificando claramente los tres tipos y, si se da el caso, los bloques de contenidos a los cuales pertenecen.

En cuanto a los aspectos del redactado de los mismos, éstos deben ser formulados siempre con un sustantivo a pesar de que existen pequeñas matizaciones entre los tres tipos de contenidos.

Los contenidos conceptuales se caracterizan por ser estáticos, entendiéndose por estatismo la no inclusión de la acción en su enunciado. La diferencia principal con los objetivos es que éstos entrañan una dinámica para su consecución. Los contenidos de hechos, conceptos y sistemas conceptuales se expresan con sustantivos propios y específicos de cada una de las áreas o materias. Por ejemplo:

- Los sistemas de entrenamiento.
- Los sistemas de defensa en los deportes de equipo.
- Las cualidades físicas.
- Principios generales del ataque.
- Reglamento básico del atletismo.
- Adecuaciones cardiorespiratorias al ejercicio físico.

Los contenidos de procedimientos también se formulan siempre con un sustantivo generalmente seguido de “de” más otro sustantivo. Veamos algunos ejemplos:

- Utilización de giros corporales en diferentes ejes.
- Ejercitación de la fuerza explosiva de brazos.
- Adaptación de acciones motrices diferentes a composiciones musicales.

- Realización de pases con una mano.
- Experimentación de diferentes tipos de respiración.
- Realización de juegos tradicionales.

A continuación se presenta una lista de diferentes términos que pueden facilitar la formulación o redactado de contenidos procedimentales. Se debe considerar como una lista abierta en la cual se resalta en letra más oscura aquellos sustantivos más propios del área de Educación Física.

*Términos para redactar contenidos de procedimientos:*

<b>acondicionamiento</b>	<b>creación</b>	<b>estructuración</b>	<b>manejo</b>	<b>realización</b>
<b>adquisición</b>	<b>debate</b>	<b>experimentación</b>	<b>manipulación</b>	<b>recolección</b>
<b>adaptación</b>	<b>deducción</b>	<b>explicación</b>	<b>mejora</b>	<b>reconocimiento</b>
<b>análisis</b>	<b>definición</b>	<b>explicitación</b>	<b>multiplicación</b>	<b>reconstrucción</b>
<b>ampliación</b>	<b>delimitación</b>	<b>exploración</b>	<b>observación</b>	<b>relación de/con</b>
<b>aplicación</b>	<b>demonstración</b>	<b>exposición</b>	<b>ordenación</b>	<b>relajación</b>
<b>caracterización</b>	<b>descripción</b>	<b>formulación de</b>	<b>organización</b>	<b>representación</b>
<b>clasificación</b>	<b>dibujo</b>	<b>generalización</b>	<b>percepción</b>	<b>reproducción</b>
<b>comentario</b>	<b>diferenciación</b>	<b>identificación</b>	<b>planificación</b>	<b>resumen</b>
<b>comparación</b>	<b>diseño</b>	<b>indicación</b>	<b>práctica</b>	<b>selección</b>
<b>composición</b>	<b>distinción</b>	<b>inferencia</b>	<b>precisión</b>	<b>simulación</b>
<b>conclusión</b>	<b>dramatización</b>	<b>intercepción</b>	<b>preparación</b>	<b>síntesis</b>
<b>confección</b>	<b>elaboración</b>	<b>interiorización</b>	<b>prevención</b>	<b>situación</b>
<b>construcción</b>	<b>elección</b>	<b>interpretación</b>	<b>prueba</b>	<b>traducción</b>
<b>contraste</b>	<b>ejercitación</b>	<b>invención</b>	<b>progresión</b>	<b>transmisión</b>
<b>control</b>	<b>enumeración</b>	<b>lectura</b>	<b>cuantificación</b>	<b>utilización</b>
<b>coordinación</b>	<b>ejecución</b>	<b>localización</b>		

Los valores, actitudes y normas, en su formulación, utilizan el mismo criterio que los otros tipos de contenidos, es decir, con un sustantivo. A continuación se exponen algunos ejemplos de este tipo de contenidos:

- Valoración de la salud como un concepto más amplio que la simple ausencia de enfermedades.
- Aceptación de la existencia de diferentes niveles de habilidad motriz, tanto propios como de los compañeros.
- Valoración negativa de los hábitos perjudiciales para la salud.
- Aceptación de las reglas del juego.
- Mostrar una actitud de respeto hacia el medio natural.
- Adquisición de hábitos higiénicos en relación con la práctica de actividades físico-deportivas.

Al igual que con los procedimientos, a continuación se presenta una lista de diferentes términos que pueden facilitar la formulación o redactado de contenidos actitudinales. Igual que la anterior, se debe considerar como una lista abierta. En esta ocasión no se resaltan los más característicos del área de Educación Física por considerar que todos ellos pueden ser utilizados.

*Términos para redactar contenidos de valores, actitudes y normas:*

<b>aceptación</b>	<b>colaboración</b>	<b>espíritu crítico...</b>	<b>toma de posición</b>
<b>actitud...</b>	<b>comportamiento+adjetivo</b>	<b>gozar de</b>	<b>reflexión</b>
<b>adquisición</b>	<b>compromiso con</b>	<b>hábito de</b>	<b>respeto por/de</b>
<b>atención a/en</b>	<b>confianza en</b>	<b>interés por</b>	<b>responsabilidad en</b>
<b>autocontrol</b>	<b>conciencia de</b>	<b>manifestación</b>	<b>rigor (en)</b>
<b>autocrítica</b>	<b>constancia en</b>	<b>orden</b>	<b>sensibilización por</b>
<b>autoestima</b>	<b>cooperación</b>	<b>participación</b>	<b>solidaridad</b>
<b>autoreflexión</b>	<b>curiosidad por</b>	<b>predisposición por</b>	<b>tolerancia</b>
<b>autovaloración</b>	<b>defensa de</b>	<b>preferencia por</b>	<b>valoración de</b>
<b>canalización</b>	<b>disposición</b>	<b>preocupación por</b>	

#### 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 profesorado del contexto.

Los *típos 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 importancia<sup>53</sup>, 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

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

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

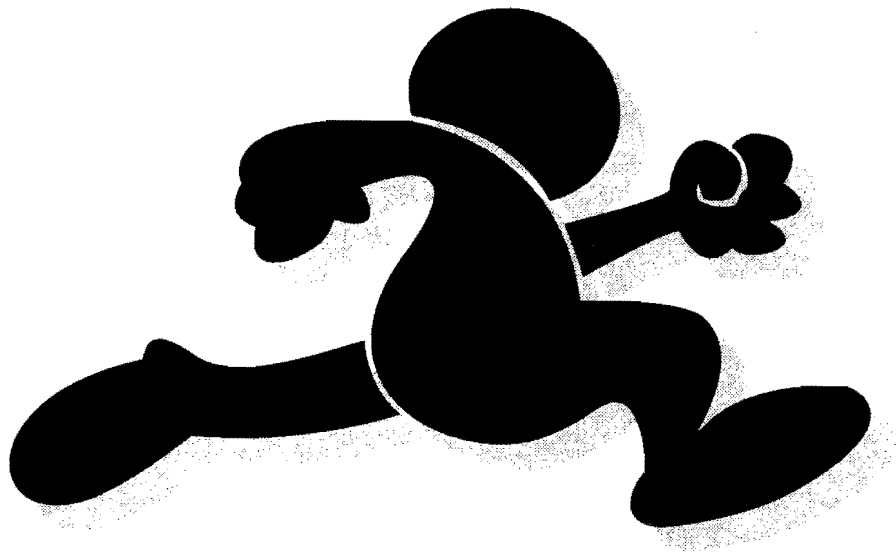
emplear por el profesor durante la información inicial, con el fin de no excluirlo del tiempo total.

Cuadro 13. Modelo del cuerpo del plan de sesión

Información inicial general al grupo:				
Tiempo estimado:				
N.º	Descripción	Organización (esquema)	Repeticiones o tiempo de tarea	Correcciones o guías de aprendizaje
	Calentamiento Parte principal Vuelta a la calma	↓		
Observaciones de la sesión:				

076

La fila central de la tabla propuesta como cuerpo de la sesión abarca al conjunto de tareas que conforman el desarrollo de la sesión, explicitando el número de actividad en la primera columna, la descripción de las tareas (en ella será variable la división de la estructura de la sesión en calentamiento, parte principal, etc., ya que como hemos visto es una opción más de las posibles a utilizar por el profesor de Educación Física) que deberá ser progresiva (simbolizada por la flecha hacia abajo), una tercera columna que albergará una referencia a los cambios de estructura organizativa en la clase, es decir, si pasamos de una organización masiva a parejas, tríos, grupos de 6, etc., así como un esquema o dibujo opcional para organizaciones complejas. La columna cuarta la destinaremos al tiempo dedicado a cada tarea o bien al número de repeticiones, de manera que la suma total debe rondar los 50 minutos que dura la sesión. Y la última columna será destinada a los aspectos específicos de las tareas en los que el profesor se fijará durante la ejecución de los alumnos, con el fin de tener a la vista la información para dar el conocimiento de resultados, por ello la hemos denominado "correcciones" para el caso de la instrucción directa y "guías de aprendizaje" para la técnica de indagación, ya que en este último caso el profesor no corregirá aportando la solución, sino proponiendo situaciones nuevas, preguntando cuestiones al alumno y en definitiva, guiando el aprendizaje con orientaciones, más que con correcciones.



---

# PLANEACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE I

---

**4**  
semestre

**BLOQUE II**

# PLANIFICAR EN EDUCACIÓN FÍSICA

Viciana Ramírez, Jesús (2002), "Consideraciones generales sobre la planificación en educación física" y "La sesión en educación física", en *Planificar en educación física*, Barcelona, INDE (Educación física), pp. 19- y 207-212.

30



## *Consideraciones generales sobre la planificación en Educación Física*

1. LA NECESIDAD Y LA IMPORTANCIA DE PLANIFICAR.
2. EL CONCEPTO DE PLANIFICAR EN EDUCACIÓN FÍSICA.
3. FUNCIONES Y TIPOS DE PLANIFICACIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA.
4. LA PLANIFICACIÓN Y SU INTERDISCIPLINARIEDAD. RELACIÓN CON OTROS CAMINOS DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE.

En este primer capítulo se introduce al lector en el concepto de la planificación de la Educación Física, diferenciándolo de otros conceptos relacionados. Se destaca su importancia como proceso preactivo, sus funciones y tipos, así como la perspectiva interdisciplinar con otras materias de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

### **1. LA NECESIDAD Y LA IMPORTANCIA DE PLANIFICAR**

A grandes rasgos, la planificación persigue la finalidad de prever las respuestas a las preguntas de ¿dónde vamos?, ¿cómo vamos a llegar? y ¿cómo sabré que he llegado?, respuestas que las podemos observar en la figura 1.

Como observamos en la figura, estas preguntas son fundamentales para conducir nuestra labor docente, y en su interior se encuentran los elementos más importantes del currículo, siendo por tanto, el proceso de planificar un camino indispensable para desarrollar la enseñanza con coherencia y asegurando un mínimo de eficacia (respetando y teniendo como guía los objetivos programados), que aumentará cuanta mayor sea nuestra experiencia educativa en un mismo centro docente, ya que adecuaremos nuestra programación con un mayor ajuste y acercamiento a la realidad.

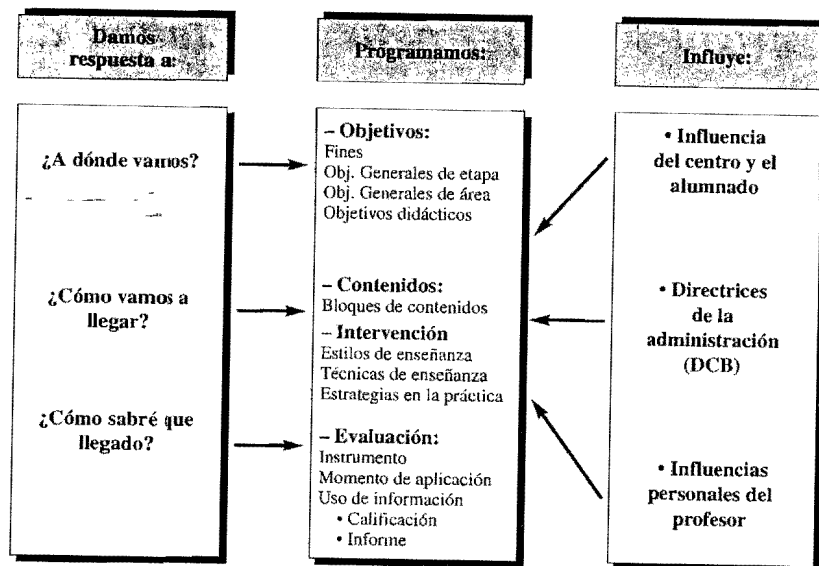


Figura 1. Preguntas a resolver con la planificación. Qué planificamos y cuáles son los principales factores de influencia en la misma.

Con la planificación nos aseguramos, respetando ciertos principios en su diseño, la reflexión sobre los factores más importantes que influirán en nuestra docencia, y una toma de decisiones correcta a priori (enjuiciando las diferentes alternativas), que evitarán repetir cada año las mismas planificaciones de años anteriores o la acción docente sin premeditación.

Esta reflexión previa permite prever con antelación posibles alternativas ante desajustes programados, así como tener una previsión de material (tanto materiales específicos: balones, pizas, bancos, etc., como materiales didácticos: vídeos, cuadernos, bibliografía para el alumno, etc.), instalaciones y posibilidades de desarrollo curricular que no serían posibles una vez iniciada la docencia. En definitiva, el docente debe informarse y conocer su entorno y el contexto de su labor docente, cuestión que no se favorece al seguir, por ejemplo, un libro de texto.

Igualmente, esta previsión de trabajo que supone la planificación permitirá la coordinación entre el profesorado del departamento de un centro, así como la coordinación entre departamentos y docentes de otras áreas curriculares, permitiendo el uso completo y complementario de las instalaciones del centro y un desarrollo integral del currículo del alumno de cada etapa educativa.

Una cuestión importante aportada por el proceso de la planificación es la previsión de una renovación constante del currículo, que asegurará la propia mejora de la planificación futura y el perfeccionamiento docente, con la consecuente mejora de la calidad docente.

## 2. EL CONCEPTO DE PLANIFICAR EN EDUCACIÓN FÍSICA

El concepto de planificación nace en Rusia en 1928, relacionado, fundamentalmente, con una finalidad económica de preparar a técnicos hacia el desarrollo industrial, aunque también se contemplaba la educación. Posteriormente, en 1958, se realizó en Washington el Seminario Internacional sobre Planeamiento Integral de la Educación, que dibujó las líneas fundamentales de la planificación internacional sobre educación, encargándose de difundirlas la UNESCO<sup>1</sup>.

Para definir el concepto de planificación, recurriremos a definiciones de diversos autores, que tras su lectura y análisis, nos llevarán a concluir en las características esenciales y atributos de la definición que emplearemos en el uso de este concepto.

Para Gimeno y Pérez (1989) la planificación es:

“... realizar un diseño de cómo queremos orientar la acción antes de que ésta ocurra improvisadamente o en forma rutinaria” (Gimeno y Pérez, 1989:252).

Contreras (1998) define la planificación como:

“... la planificación hace referencia a la idea de adelantarse o anticipar el futuro mediante el establecimiento y combinación de forma racional de los medios de que disponemos para hacer previsibles y controlables las variables de un tiempo próximo. Mediante la planificación se trata de convertir una idea o un propósito en un curso de acción” (Contreras, 1998:61).

Siedentop (1998) define las actividades de planificación, recalca las dos decisiones principales y resalta su importancia para que la planificación sea eficaz:

1. La Oficina Internacional de Educación de Ginebra y la UNESCO han desarrollado la Planificación en Europa desde 1934, llegando en 1962 a redactar una serie de “recomendaciones” para mejorar la Educación mundial debido a la vasta experiencia recogida anteriormente. La recomendación n.º 54 versa sobre Planificación y en ella se comenta que: este proceso debe diagnosticar, determinar objetivos y estrategias para alcanzarlos; se diferencia la planificación de educación de otras y se hace referencia a que debe realizarse a largo plazo previendo profesores, alumnos, edificios y dinero; se comenta que debe haber un organismo que coordine la planificación en educación (Ministerio); los planes, se dice, deben ser cambiantes para adaptarse a los cambios y se precisa una formación de los docentes que van a aplicarlos, no sólo de aquellos que lo elaboran. Por último, se hace referencia a que se deben estimular encuentros internacionales para difundir la información.

“... el conjunto de experiencias vividas por los alumnos durante las clases de educación física... El desarrollo de un programa de educación física precisa de una serie de decisiones concernientes a los objetivos perseguidos y a las actividades que permitan alcanzarlos... Algunos educadores físicos no planifican adecuadamente su enseñanza porque no han fijado los objetivos que sus alumnos deben alcanzar en materia de aprendizaje” (Siedentop, 1998:208).

El Centro de Desarrollo Curricular del MEC (1996) define la planificación desde el punto de vista educativo, como:

“Organizar y sistematizar, mediante un plan de acción, el trabajo que se piensa llevar a cabo en el aula en un período concreto, es una tarea necesaria para cualquier docente” (Centro de Desarrollo Curricular, 1996:17).

Clark (1983) define la planificación de esta forma:

“un proceso psicológico fundamental en el que una persona visualiza el futuro, hace inventario de los fines y los medios, y construye un marco para guiar su acción futura” (en Pieron, 1999:93).

Kaufman (1978) realiza una descripción de funciones y posteriormente define el concepto de planificación:

“... la planificación se ocupa solamente de determinar qué debe hacerse, a fin de que posteriormente puedan tomarse decisiones prácticas para su implantación. La planificación es un proceso para determinar “adónde ir” y establecer los requisitos para llegar a ese punto de la manera más eficiente y eficaz posible” (Kaufman, 1978:17).

Ander-Egg (1989) define el concepto de planificación:

“Planificar es la acción consistente en utilizar un conjunto de procedimientos mediante los cuales se introduce una mayor racionalidad y organización en unas acciones y actividades previstas de antemano con las que se pretende alcanzar determinados objetivos, habida cuenta de la limitación de los medios” (Ander-Egg, 1989:13).

Por último, Arnold (1991) nos aporta una perspectiva interesante de la planificación, entendida como justificación de decisiones más que como reflejo de objetivos:

“... la planificación racional del curriculum no debe entenderse, como hacen algunos autores, como la preespecificación de los resultados de la conducta (Bloom y cols., 1966; Krathwohl, 1956; Harrow, 1972 y Tyler, 1971). Más bien debería concebirse como referida a dar buenas razones de lo que se ha decidido. Supone evidenciar qué base existe para la adopción de un programa en vez de otro en razón de los datos apropiados, el empleo de una argumentación coherente y la expresión clara de una concepción respecto al valor de las actividades físicas en el curriculum general, habida cuenta de las circunstancias especiales de una determinada escuela” (Arnold, 1991:141-142).

En el cuadro 1, vamos a resumir las principales aportaciones y su significado en una definición de planificación, dentro del marco educativo, que hacemos nuestra.

Cuadro 1. Definición de planificación en función de los atributos principales

<b>Planificación:</b> Es una función reflexiva del docente que consiste en organizar flexible y sistemáticamente los contenidos del currículo de Educación Física y la intervención docente, en función de los objetivos educativos, para prever, justificadamente, un plan futuro de actuación eficaz.	
ATRIBUTOS ESENCIALES	EXPLICACIÓN
1) Función docente	La definición del Ministerio de Educación y Ciencia, nos aportó la visión de que planificar es una función del docente.
2) Reflexión justificada	Es un proceso psicológico como nos aportó Clark (1973), significa materializar una idea (Contreras, 1998), realizar una toma de decisiones de manera justificada (Arnold, 1991). Significa analizar las circunstancias, alternativas, pros y contras de las mismas y justificar convenientemente las decisiones tomadas.
3) Organización sistemática	Tanto el MEC (1996), como Ander-Egg (1989), nos aportan la función de organización que desempeña la planificación, es decir, la planificación debe organizar, seleccionar y estructurar los objetivos y los medios en el tiempo, para hacer un acercamiento progresivo a los fines propuestos <sup>2</sup> .
4) Objetivos y medios	La planificación tiene como decisiones fundamentales la determinación de objetivos de enseñanza (Siedentop, 1998; Clark, 1983; Ander-Egg, 1989), y de los medios, experiencias, vivencias, etc., para llegar a ellos.
5) Previsión de acciones futuras	Planificar es realizar un proyecto, una hipótesis de trabajo que hay que llevar a la práctica y que guíe la acción futura. (Gimeno y Pérez, 1989; Clark, 1983; MEC, 1996).
6) Búsqueda de eficacia	La previsión de acciones debe perseguir un fin materializado por los objetivos educativos, y su planificación ordenada y sistemática preverá su consecución, evitando improvisaciones y el fracaso.
Añadiremos 3 atributos más a los ya mencionados en las definiciones anteriores:	
6) Evaluable, revisable	El proceso de planificación se debe evaluar en todo momento, durante su ejecución y al final del mismo, comprobando la eficacia del desarrollo del mismo y los resultados últimos.
7) Dinámico y flexible	La planificación es un proceso dinámico, vivo, ya que en función de la evaluación la planificación debe variarse y adaptarse a la realidad. Por muy bien pensado que esté, cualquier proyecto va a sufrir ajustes, por lo que la flexibilidad será fundamental. Igualmente, planificar supone un proceso cíclico que en cada ocasión que se aborda debemos modificar (añadiendo, suprimiendo y modificando) lo anteriormente desarrollado.
8) Creativo e innovador	El proceso de planificar debe permitir creatividad al docente que lo realiza, siendo la innovación el principal arma de esta creatividad, y la investigación, la forma de comprobar la eficacia de la innovación propuesta.

2. Hablaremos de la Jerarquización vertical y horizontal como exponentes principales de este proceso de organización y planificación del currículo de la educación física en el capítulo II. Digitalizado por: I.S.C. Hector Alberto Turriartes Cerro hturriartes@beceneslp.edu.mx

## 2.1. Diferencias entre planificación y programación

La relación entre estos dos términos es indiscutible, hasta el punto de que determinados autores lo emplean indistintamente (Gimeno y Pérez, 1989; Siedentop, 1998). Sin embargo, podemos diferenciar a ambos:

- *Planificación*: Es más una función, un procedimiento de selección y organización. Es un concepto más general. Se rige por leyes más generales de ordenación de contenidos y objetivos (de lo general a lo concreto y específico, y de lo sencillo a lo complejo).
- *Programación*: Es un trabajo concreto de la persona que lo realiza. Es más palpable, más local y adaptado al contexto, más específico. Se rige por decisiones y actuaciones concretas. El MEC (1996), a través del Centro de Desarrollo Curricular, define el concepto de programación como:

“El proceso mediante el cual, a partir del currículo oficial, de las decisiones generales del Proyecto curricular de la etapa y de las directrices de la Comisión de Coordinación Pedagógica<sup>3</sup>, se planifica el trabajo que se va a desarrollar en el aula, dando lugar a un conjunto de unidades didácticas secuenciadas para un ciclo o curso determinado” (MEC, 1996:11).

Podríamos decir que la planificación engloba a varias programaciones, aunque, en términos educativos, se distinguen diferentes tipos de programaciones y alguna de sus acepciones posee una relación directa con la planificación. Éstas son las dos vertientes del concepto de programación utilizadas en el ámbito de la Educación:

- **Programación de Aula**<sup>4</sup>: Proyecto de trabajo de un curso académico, realizado por un profesor y para un curso concreto dentro de un centro educativo. Es más personal y está adaptado a un grupo de clase y, por supuesto, dentro de un área: por ejemplo la Educación Física.
- **Programación Didáctica**<sup>5</sup>: Es la correspondiente a la ordenación de una etapa educativa, por ejemplo la Educación Secundaria Obligatoria. Se realiza por el conjunto de profesores del departamento de Educación Física del centro, con lo cual son directrices más generales (cómo se estructurarán los ciclos, cómo se progresa cada año, establecimiento de metas parciales en la etapa) que guiarán la realización de programaciones de aula concretas por parte de los profesores.

3. El Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, en el artículo 54, asigna, entre otras, la siguiente competencia a la Comisión de Coordinación Pedagógica: “Establecer las directrices generales para la elaboración y revisión de las programaciones didácticas de los departamentos”.

4. Es el tercer nivel de concreción del currículo y está desarrollado en el capítulo VIII, epígrafe 3.

5. En el capítulo VIII desarrollaremos este concepto de la programación didáctica, con los elementos que debe poseer.

Esta segunda definición es mucho más parecida a la planificación que a la programación propiamente dicha, sin embargo, podríamos decir que la planificación es la función y la programación el producto. En esta figura 2, observaremos la relación que guardan ambos términos:

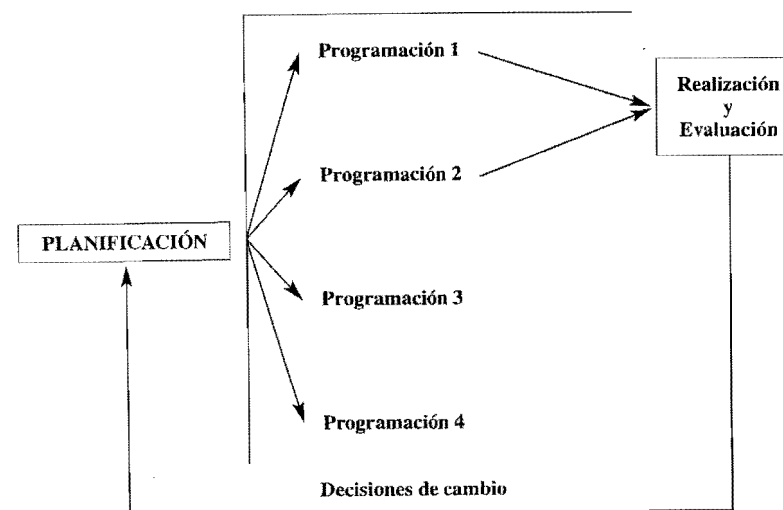


Figura 2. Relación entre los conceptos de planificación y programación de la Educación Física.

La planificación es un proceso más amplio y de continua revisión en función de la realización de las programaciones, e igualmente las programaciones son evaluables e influyentes entre sí, buscando la eficacia de su aplicación en una adaptación continua desde su diseño hasta su finalización.

Díaz Lucea (1994) nos señala, igualmente, esta distinción entre planificación y programación de la siguiente forma:

“Los dos términos pueden encerrar las mismas finalidades e intenciones. De todas formas, y en un intento de matizar y diferenciarlos, planificar hace referencia a un proceso mucho más amplio que abarca no sólo los conceptos didácticos o metodológicos del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que incluye y contempla todo el conjunto de acciones y decisiones presentes en el contexto escolar. La programación, sin embargo, hace referencia de forma más explícita a un área determinada del conocimiento y a la forma en que ésta puede ser estructurada, dis-

tribuida, presentada a los alumnos y evaluada. La planificación de la Educación Física en cualquier etapa educativa, y de forma especial en la etapa de Secundaria, también puede referirse al entrenamiento específico de una determinada actividad, por ejemplo, la planificación del entrenamiento de un equipo de baloncesto del deporte extraescolar o de una escuela o centro de iniciación deportiva. Este concepto está más relacionado con el entrenamiento y el rendimiento deportivo.

Debemos entender la planificación como una continua y secuencial toma de decisiones en base al resultado de un sistemático proceso de análisis de la realidad en la que se está operando" (Díaz Lucea 1994:17).

### 3. FUNCIONES Y TIPOS DE PLANIFICACIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

El Centro de Desarrollo Curricular del MEC (1996), distingue varias funciones de la programación del profesor en el ámbito de la Educación Secundaria, funciones que nosotros las integraremos en el cometido de la planificación conjuntamente con otras que igualmente las consideramos importantes y que destacamos a continuación.

Las **funciones** que se le atribuyen a la planificación educativa son las siguientes:

1) *Programar el proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en el aula.* Organizar y sistematizar el trabajo que se piensa llevar a cabo en el aula en un período concreto, es una tarea necesaria para cualquier docente, tarea que evita la improvisación y asegurará un camino hacia la eficacia en las intenciones de dicha programación.

Asegurará la coherencia entre los elementos que componen la enseñanza, ya que la reflexión previa del docente sobre lo que quiere hacer servirá de unión entre estos elementos. Además la realización de una programación será referencia para la evaluación del proceso, ya que podremos ajustar la actuación a un marco de referencia. Por tanto, se hace necesario un plan que permita actuar sobre la base de lo previsto y permita intervenir al profesor de Educación Física organizadamente.

Quizás la coherencia interna entre objetivos educativos y los contenidos de la Educación Física o medios para lograr los objetivos, sea la relación más importante de los elementos de la programación del profesor.

La preparación de los materiales a utilizar por los alumnos es igualmente importante dentro del éxito de la práctica, y la programación nos ayudará a preverlos con anticipación y emplearlos con seguridad.

2) *Asegurar la coherencia entre las intenciones educativas más generales y la práctica docente.* Ya comentamos en la introducción, la importancia de la *descentralización* del currículo propuesta por la LOGSE en la participación de toda la comunidad educativa al concretar y diseñar el currículo.

En lo que concierne al profesorado, los documentos de centro (PEC y PCC), así como la programación de aula, son las herramientas que posee el profesor para participar en esta descentralización activamente. Así, se podrá ajustar desde los fines de la Educación Secundaria (propuestos por las Administraciones de modo general) hasta las propias actividades de clase, en un proceso de conexión de lo general a lo concreto y específico, que sería impensable si no fuese por la planificación<sup>6</sup>. Es, por tanto, la planificación la que materializa y hace posible la actuación concreta en el aula, partiendo desde las intenciones y fines educativos, hasta hacer realidad las actividades concretas.

Esta función integra otras de igual importancia como la *coordinación e interdisciplinariedad* de la Educación Física y su departamento dentro de un centro, con el resto de departamentos del currículo de Secundaria.

3) *Promover la reflexión y revisión de la práctica docente.* Esta reflexión comienza desde la propia realización de la planificación por parte del centro, del departamento de Educación Física o incluso del profesor concreto, pero además la reflexión que provoca la planificación se materializa y se utiliza para la revisión de los planes e intenciones generales, de manera que la práctica educativa se convierte en una continua fuente de información sobre lo que se va consiguiendo y sobre las posibles modificaciones a introducir en la planificación general.

4) *Facilitar la consecución de los principios psicopedagógicos.* Planificar, supone tener en cuenta lo que el alumno debe realizar para conseguir unos principios que hemos tomado como criterios. Así, la autonomía, la adaptación, la reequilibración, actividad y significatividad de los aprendizajes que promovemos serán conseguidos, en gran parte, debido a la planificación de las actividades y procesos de adquisición de los conocimientos. Es una función enormemente amplia, ya que promover la autonomía o partir de los niveles del alumnado teniendo en cuenta sus intereses, edades, niveles de aptitud, sus necesidades educativas especiales, etc. ya podrían constituir una función por sí sola.

5) *Servir de información a todos los elementos de la comunidad educativa.* Además de la información que la planificación y programación suponen para su propio proceso de autorregulación, la información que difunde a los propios alumnos, padres, dirección del centro, departamentos, etc., cumple una función muy importante. Hace que las intenciones lleguen al alumno, y se tome conciencia del trabajo a realizar, cobrando sentido el aprendizaje y fomentando la implicación del mismo en su proceso educativo, además que hace partícipe a todos los estamentos de un centro en la consecución de los objetivos y en la implicación dentro del proceso.

La distinción de los **tipos de planificación** varía en función de los diferentes autores revisados. A continuación vamos a señalar un resumen de los mismos y nos

6. Este proceso lo conoceremos como *Jerarquización Vertical*, que trataremos en el último apartado de este epígrafe de "el proceso de la planificación".

posicionaremos en la clasificación que más se adecue al sistema educativo, puesto que este es el sentido en que emplearemos el término dentro de la enseñanza de la Educación Física escolar.

Los tipos de planificación que distinguen Pérez y Gimeno (1989) son los siguientes:

1) *Planificación normativa*: La planificación en esta modalidad, es confeccionada por las normas existentes, con el sistema de valores en vigor, por tanto, el profesor no tiene capacidad de decisión en las variables que la componen.

2) *Planificación estratégica*: En este tipo de planificación, las decisiones de dónde llegar se toman a priori, de manera que los fines están decididos de antemano y sólo hay que diseñar la planificación y evaluar en función de los objetivos propuestos.

3) *Planificación operativa*: Se refiere a la minuciosidad en la secuencia a seguir en las operaciones para que se puedan conseguir los objetivos. Requiere una exactitud enorme en el diseño, ya que supone un diseño correcto de objetivos, un diseño correcto de la transición de un nivel a otro en el avance de los logros y un diseño correcto de reglas que gobiernen la relación entre los objetivos de cualquier nivel.

En esta última modalidad de planificación, existen dos enfoques que se identifican con el *enfoque sistemático* (basado en objetivos conductuales), el *anticipativo (feedforward)* que no permite fallos, y el *cíclico (feedback)*, que se autorregula en el propio proceso.

Mestre (1995), señala tres tipos de planificación en función de la variable temporal<sup>7</sup>:

1) *Planificación a corto plazo, temporal o inmediata*: Establece periodos de dos o tres años para este tipo de planificaciones (como máximo) y señala que cuanto menor sea su periodo de vigencia, mayor tendencia a centrar su análisis en aspectos cuantitativos y de resolución inmediata. Igualmente considera, que se deben estructurar diferentes cometidos que son precisos organizar y planificar, y que cada uno de ellos se puede convertir en planificaciones a corto plazo.

2) *Planificación intermedia, táctica o a medio plazo*: Se trata de planificaciones puntuales y concretas, o bien como consecuencia de planificaciones anteriores a largo plazo. Su duración no debe sobrepasar los cuatro años y, señala que, en el alto rendimiento deportivo este tipo de planificaciones puede convertirse en largo plazo, teniendo en cuenta los ciclos olímpicos.

3) *Planificación estratégica o a largo plazo*: Es la de más ambigüedad por su duración temporal y muestra la relatividad de esta misma clasificación, justificando, que una planificación de un deportista de alto nivel debe estar realizada a dos o tres ciclos olímpicos vista, con lo cual un ciclo de 4 años puede considerarse como una planificación a largo plazo en sí misma o como paso intermedio de una planificación a largo plazo.

7. Este autor distingue los tipos de planificación en el ámbito del entrenamiento deportivo.

Otra clasificación en la diferenciación de modalidades de planificación, ya en el campo educativo y quizás más ajustada al concepto que manejamos en la actual LOGSE, es la destacada por Antúnez (1992):

1) *Planificación estratégica*: Planificación realizada por las Administraciones educativas (nos recuerda a la normativa, destacada por Pérez y Gimeno, 1989) y sienta las bases para la concreción en otros niveles de planificación más contextualizados.

Define quiénes serán los agentes que posteriormente realizarán los planes más concretos y guía este proceso siguiente definiendo grandes líneas de actuación educativa, identificando ámbitos, modalidades y prioridades generales, proporcionando recursos y realizando una evaluación sumativa de todo el proceso.

2) *Planificación táctica*: Se refiere a programas específicos dentro de la planificación estratégica, es decir, que seguirá sus orientaciones y utilizará sus recursos. La responsabilidad de su realización es de los centros educativos y equipos de profesores, estableciendo así un agente descentralizador del currículo de la Administración. Su función es concretar la planificación estratégica, y se relaciona directamente con los Proyectos Curriculares y Educativos de Centro.

3) *Planificación operativa*: En este caso es el profesor de un aula concreto el agente que la realiza, es decir, el profesor de Educación Física, y se corresponde con lo que anteriormente hemos denominado como *Programación de aula y unidades didácticas*, y tiene como función especificar a corto plazo las acciones que se van a realizar en la clase.

Por último, este autor señala que las diferentes modalidades de planificación están influenciadas por las superiores, de manera que una programación de aula o planificación operativa, siempre estará influida por la planificación táctica, fundamentalmente, y en menor grado, por la estratégica.

#### 4. LA PLANIFICACIÓN Y SU INTERDISCIPLINARIEDAD. RELACIÓN CON OTROS CAMINOS DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE

La planificación es una labor generalizable a diversos campos profesionales de la licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Tanto el campo educativo, como el deportivo o el de gestor de actividades físico-deportivas son áreas de aplicación de la planificación desde perspectivas diferentes.

En este apartado, realizaremos un análisis superficial de las similitudes y diferencias que el profesional de estos tres campos posee a la hora de planificar sus actividades. Ello nos aporta la visión de que la planificación es un contenido interdisciplinar en la formación del profesional en Ciencias de la Actividad Física y el

Deporte, donde los principios de actuación y la globalidad del proceso tienen aplicación a los diferentes campos donde dicho profesional desee actuar.

Tanto la enseñanza como el entrenamiento poseen numerosas similitudes en las diferentes facetas de la planificación. El entrenador deportivo y el profesor de Educación Física realizan labores semejantes a la hora de planificar.

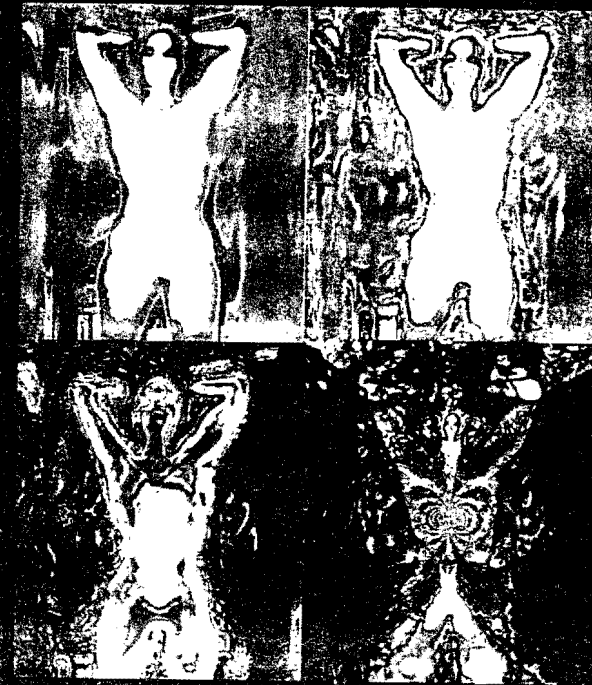
Igualmente, podemos afirmar que la planificación de la enseñanza de la Educación Física también posee puntos comunes a la planificación dentro del campo de la gestión, la planificación de actividades para el recreo y el ocio, así como la planificación de actividades y eventos deportivos, tanto en empresas públicas como privadas.

Vamos a analizar estas tres perspectivas de la planificación comentando las principales semejanzas y diferencias.

210

Contreras Jordán, Onofre R. (1998), "Aproximación a la idea de didáctica de la educación física", "Especial referencia a la didáctica de la educación física" y "Los estilos de enseñanza en educación física: evolución y perspectivas", en *Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista*, Barcelona, INDE, pp. 23-32, 38-40 y 275-290.

## Colección La Educación Física en... Reforma



## *Aproximación a la idea de Didáctica de la Educación Física*

1. EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN FÍSICA COMO IDEA BÁSICA QUE SIRVE AL DESARROLLO DE SU DIDÁCTICA ESPECÍFICA.
2. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE DIDÁCTICA.
3. EL CONOCIMIENTO DE CONTENIDO PEDAGÓGICO COMO BASE DE LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS.
4. GÉNESIS Y EVOLUCIÓN DEL OBJETO DE LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN ESPAÑA COMO CONCEPTO SOCIALMENTE CONSTRUIDO.
5. ESPECIAL REFERENCIA A LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

### **1. EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN FÍSICA COMO IDEA BÁSICA QUE SIRVE AL DESARROLLO DE SU DIDÁCTICA ESPECÍFICA**

El concepto de Educación Física lejos de constituir una idea pacífica ha estado sometido a profundos cambios y vaivenes de los que en última instancia hay que responsabilizar a la cultura dominante en cada momento histórico. Es por ello, que a la hora de hablar de dicha materia como campo autónomo de conocimiento no podemos prescindir de la historicidad de su concepción, lo que sin duda condiciona su esencia educativa, de ahí que con carácter previo a la definición de sus contornos sea preciso aproximarse a ella desde el punto de vista histórico, sobre todo en relación a la idea de cuerpo humano.

## 1.1. Idea de cuerpo humano y Educación Física

No cabe duda que la idea sobre el cuerpo humano ha condicionado extraordinariamente el concepto de Educación Física a lo largo de la historia. En efecto, la disociación entre alma y cuerpo aparecida con los filósofos orfícos y confirmada por Platón, en la que aquella es predominante y parte principal, da a luz una Educación Física de carácter instrumental que ha venido plasmandose en diferentes enfoques de esta naturaleza.

Producto de dicha concepción es la llamada "corriente militarista" cuyo objeto es la preparación para el combate, en presencia de valores tales como disciplina, jerarquía, orden, virilidad, etc., se parte de la idea de cuerpo útil, en donde este aparece como un medio para el logro de otras metas de mayor alcance y altura que trascienden la propia corporeidad.

Otra consecuencia de la distinción platónica apunta directamente a la finalidad educativa de la Educación Física, así, en tanto, que se admite la separación alma y cuerpo y la consiguiente superioridad de la primera, aparece de forma nítida que la educación debe dirigirse a lo más importante, es decir, al espíritu. De esta manera el cuidado del cuerpo aparece como complementario del aspecto principal citado, configurandose como una preocupación de segundo orden.

En este sentido, la parte que le corresponde al cuerpo en una concepción intelectualista de la educación es pequeña y circunscrita casi exclusivamente al mantenimiento de la salud. La Educación Física tiene como objeto fines de orden higiénico que la convierten en una especie de medicina preventiva que tienden al mejoramiento de la salud, o bien, la recuperación de la salud perdida en lo que se ha dado en llamar "rehabilitación" o "recuperación".

Un nuevo hito en la concepción de la Educación Física es el marcado por el dualismo metodológico de Descartes, que ha sellado durante muchos siglos el pensamiento occidental. Dicha corriente de pensamiento distingue, de nuevo, entre alma o función pensante, con capacidad de concebir y querer, y el cuerpo, que es una mera extensión de aquel, al modo de una máquina movida desde el interior. La Educación Física más próxima ha surgido del legado cartesiano animal-máquina y de la representación mecanicista del cuerpo humano<sup>1</sup> en su consideración instrumental, y aún hoy mismo el rendimiento deportivo, apoyandose en estudios de biomecánica, considera al cuerpo como una máquina sumisa ante el aumento del rendimiento.

Los importantes progresos de las ciencias médicas, junto a las nuevas perspectivas que ofrecen los análisis psicológicos y fenomenológicos en orden a la

1. Ver en este sentido Le Boule, J.: *Hacia una ciencia del movimiento humano*, p. 13. Editorial Paidós, Barcelona, 1989.

experiencia del propio cuerpo han llevado en la actualidad a una nueva concepción del cuerpo humano<sup>2</sup> basada en su "unidad funcional" no sólo de carácter fisiológico sino psicoorganica, que confluye y finaliza en el cerebro que es la sede de la vida sensitiva y psíquica.

De tal manera que siendo el acto vital unitario, su realización psicoorganica adopta varios modos (andar, digerir, pensar, querer, etc.), en cuya descripción para afirmar a un tiempo esa unidad y esa variedad se impone el empleo del adverbio preponderantemente. Así, hay acciones preponderantemente psíquicas (pensar, querer) y por otra parte acciones preponderantemente orgánicas (andar, digerir). Pero ambas son manifestaciones del todo único que es el cuerpo humano. A partir de esta concepción global del cuerpo humano han aparecido nuevas corrientes de pensamiento en torno a la Educación Física como la Psicomotricidad o la Sociomotricidad que han ayudado a conformar una nueva idea de Educación Física de la que a continuación damos cuenta.

## 1.2. Idea actual de Educación Física

Naturalmente, la concepción de la persona compuesta por partes dio lugar a una educación también parcelada, así se hablaba de educación intelectual, física, moral, política, etc., sin embargo, hoy no podemos mantener estas distinciones a la luz de lo expuesto con anterioridad, ya que los diferentes aspectos de la personalidad no están separados. No podemos hablar, por tanto, de Educación Física como educación de lo físico en contraposición a la educación intelectual, no podemos hablar de una Educación Física cuyo objeto es simplemente educar el organismo o el aparato locomotor. El objeto de la Educación Física es el ser humano en su unidad y globalidad, si bien, su singularidad radica en que se lleva a cabo mediante la motricidad humana<sup>3</sup>.

Así pues, la Educación Física es sobre todo educación, cuya peculiaridad reside en que se opera a través del movimiento, por tanto, no es educación de lo físico sino por medio de la motricidad. En este sentido el movimiento hay que entenderlo no como una mera movilización mecánica de los segmentos corporales, sino como la expresión de percepciones y sentimientos, de tal manera que el movimiento consciente y voluntario es un aspecto significativo de la conducta humana.

Precisamente, la Educación Física se ocupa de sistematizar dichas conductas motrices en orden a conseguir objetivos educativos. El gran cambio operado en la

2. Ver en este sentido Lain Entralgo, P.: *El cuerpo humano. Teoría actual*, p. 147. Editorial Espasa, Madrid, 1989.

3. Ver Cecchini Estrada, J.A.: *Concepto de Educación Física* en la obra colectiva dirigida por García Hoz, V.: *Personalización en Educación Física*. Ediciones RIALP, S.A. Madrid, 1996.

nueva concepción de la materia es que mientras que antes el movimiento era concebido de una manera mecánica, en la actualidad la conducta motriz coloca en el centro de todo el proceso al individuo en acción como manifestación de su personalidad.

Como quiera que la Educación Física es una práctica de intervención educativa es por lo que debe moverse en el contexto de las Ciencias de la Educación. En efecto, la Educación Física es ante todo educación por lo que la Teoría de la Educación Física debe tener muchos elementos comunes con la Teoría de la Educación en general, pero a la vez la Educación Física es la única ciencia que se interesa directamente por el movimiento del cuerpo. Ahora bien, aunque el movimiento del cuerpo revista una gran importancia para la Educación Física, la teoría que le sirve de base es algo más que la de los movimientos del cuerpo dada su vocación educativa.

## 2. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE DIDÁCTICA

Desde el significado etimológico del término, la Didáctica se refiere a algún tipo de conocimiento sobre la enseñanza, si bien el acercamiento al campo de la Didáctica general nos permite encontrar un gran número de definiciones de aquella, que sin duda muestran su característica de constituir un producto cultural o construcción social, lo que la dota de un componente dinámico que se manifiesta en los cambios y evoluciones que a lo largo de la historia dichas definiciones han experimentado debido, sin duda, a los diferentes contextos socioculturales.

En este sentido la Didáctica aparece como una ciencia, técnica o tecnología con una clara orientación hacia la práctica que se expresa en términos tales como normativizar, optimizar u orientar. Dicha naturaleza de ciencia o técnica es irrelevante a nuestros efectos, dado el carácter específico en relación con la Educación Física que esta obra persigue. Pero, en todo caso hay que señalar que tiene por objeto la enseñanza, la instrucción, aprendizaje o formación intelectual<sup>4</sup>.

Sin embargo, no es irrelevante a nuestros efectos la consideración en esta aproximación conceptual de los términos enseñanza, instrucción o aprendizaje toda vez que el uso de uno u otro nos lleva a consecuencias distintas. En efecto, durante años se rechazó por los pedagogos españoles la enseñanza como objeto de la Didáctica por cuanto que suponía una acción externa al sujeto que podría no comprometerle, es decir, se vinculaba a esta actividad la tarea docente en su más amplio sentido pero sin la certeza de que produjera algún efecto. De ahí que se optara por la

4. Ver Sáenz Barrio, O.: *Didáctica General. Un enfoque curricular*, p. 15. Editorial Marfil, Alcoy, 1994.

utilización del término aprendizaje como elemento central de la Didáctica en perjuicio de enseñanza, ya que aquel no presentaba el aludido inconveniente.

Ahora bien, con la irrupción de la nueva sociología de la educación, a partir de los años 60, en que se amplía la concepción tradicional de la Didáctica, incorporando a los elementos clásicos de su estudio, profesor, alumno y materia, la consideración de las interrelaciones de otros de tipo contextual (políticos, económicos y socioculturales) en los que la enseñanza tiene lugar, se vuelve de nuevo a situar a la enseñanza como objeto de la Didáctica.

Sin embargo, se modifica la idea que sobre el término enseñanza se había mantenido originariamente, entendiéndola ahora, como promoción sistemática del aprendizaje<sup>5</sup>, es decir, como actividad propia del docente. En esta línea ha sido definida como una *disciplina científica teórico-práctica cuya función es la explicación causal y la predicción*<sup>6</sup>.

Desde este punto de vista la función de la Didáctica sería la de construir teorías y modelos, leyes o constructos explicativos acerca de la enseñanza-aprendizaje que eventualmente podrían trasladarse a la acción por su carácter regulador y normativo. De ahí que se pueda afirmar que la Didáctica es un saber especulativo en sus formas y esencialmente práctico. Por tanto, el papel de las teorías educativas es explicar racionalmente o por sus causas los fenómenos educativos.

Por ello el objeto de conocimiento de la Didáctica está constituido por el estudio de los contextos determinados en que se transmite la cultura dominante a las nuevas generaciones, así como el sistema de comunicación a través del que se opera dicha transmisión, que incluye los diferentes niveles de organización del sistema educativo y el papel que juegan los diferentes agentes (alumnos, profesores, padres o administradores), de manera especial la misión de los profesores de transmitir a los alumnos el objeto de aprendizaje a través de un proceso de dicha índole.

### 2.1. De la Didáctica a la Teoría del Currículum

Desde 1980 se produce en España una progresiva desaparición del término Didáctica en beneficio de aquel otro denominado Teoría y Desarrollo del Currículum, parece, por tanto, que el currículum ha ocupado el espacio conceptual de la Didáctica, por lo que deberíamos preguntarnos si tal cuestión es posible, lo que sin duda supone una intercambiabilidad de ambos términos, o al menos un similar contenido, lo que merece un cierto análisis del tema.

5. Stenhouse, L.: *Investigación y desarrollo del currículum*, p. 53. Editorial Morata, Madrid, 1984.

6. Pérez Gómez, A.: *Aprendizaje, Desarrollo y Enseñanza*, p. 29, en *Lecturas de Aprendizaje Enseñanza*, Editorial Zero, Madrid, 1982.

Para ello hemos de situarnos en el período anterior a 1960 en el que se produce el gran cambio conceptual con relación a la Didáctica. En efecto, con anterioridad a dicho período, el elemento central que configuraba el objeto de la Didáctica General no era otro que la idea de *acto didáctico*.

La esencia del acto didáctico es la de constituir un hecho fundamentalmente escolar por definición, ya que lo no escolar o extraescolar no supone la realización de dicho acto didáctico<sup>7</sup>, pues para que el mismo se de, es precisa la concurrencia de sus tres elementos constitutivos: a saber, el educador, el alumno y el objeto de la enseñanza.

A estos efectos, la tarea esencial de la Didáctica general vendría determinada por el estudio de la persona del profesor y su función docente, la función discente en relación al aprendizaje y al contenido de la enseñanza en orden a la selección y secuenciación de los contenidos, medios y recursos didácticos y técnicas didácticas.

Asimismo, es conveniente diferenciar también entre acto didáctico y programación como elemento surgido de la concepción tecnológica de la enseñanza posterior al período citado. En este sentido, conviene recordar que el contenido de la enseñanza se articula en España a través de un plan educativo que hasta llegar al acto didáctico se desglosa en dos elementos directores: por una parte, los *Cuestionarios* que constituyen una lista de temas o cuestiones que el docente ha de desarrollar en cada curso o disciplina, y los *Programas* que representan el eslabón de la planificación más próximo al acto didáctico, cuya misión es la de distribuir cada contenido en unidades susceptibles de periodificación.

De manera diferente, el término *currículum*, originario del ámbito anglosajón ha tenido una acepción tradicional como idea equivalente a la de Plan de Estudios, mientras que en la actualidad presenta una extraordinaria riqueza configurando no sólo una posibilidad intelectual sino también procedimental. Las teorías del currículum constituyen una mutación conceptual con arreglo a las teorías de la enseñanza, no porque los elementos constituyentes de su dominio no sean problemáticos y relevantes sino precisamente porque lo son en tanto que están relacionados unos con otros en una urdimbre que es ella misma el núcleo del problema, mientras que en la teoría de la enseñanza todos los hechos son atómicos. Así pues, la teoría del currículum es el enfoque unitario de los elementos que intervienen en la enseñanza y sus mutuas relaciones.

Así concebida, la teorización sobre el currículum, no genera una nueva disciplina distinta a la teoría de la enseñanza o la Didáctica, pero sí supone no sólo un cambio de nombre, sino también un nuevo enfoque de la misma realidad producto de una clarificación crítica de la enseñanza.

7. En este sentido Del Pozo Pardo, A.: *La Didáctica hoy*. Editorial Santiago Rodríguez, S.A. Burgos, 1978.

Sáenz Barrio<sup>8</sup> indica que dicho cambio se debe a varias razones, en primer lugar, por mimetismo de las palabras inglesas puestas de moda; en segundo, sería una toma de posición ante el fracaso de la Didáctica para resolver eficazmente los problemas de enseñanza-aprendizaje. Pero sobre todo, porque afecta al entendimiento de la profesión, ya que no existe una disciplina pedagógica que forme a un pedagogo o un maestro, sino que este tipo de profesionales se logra a partir de una pluralidad disciplinar, que los estudiantes perciben como elementos independientes difíciles de casar, no sólo por el contenido propio de la materia, sino porque no existe el esfuerzo metodológico por parte de la Psicología, Sociología, Didáctica o Filosofía para integrar o sintetizar los diversos enfoques. Por el contrario, la Teoría y Desarrollo del Currículum podría constituir esa disciplina que permitiera el citado enfoque omnicomprensivo de la Educación, ya que en el currículum se dan cita todos los elementos ético-políticos (Filosofía de la Educación), sociales (Sociología), personales (Psicología), técnicos (Didáctica y Tecnología), que intervienen de forma relevante en la formación humana.

En definitiva, podemos afirmar que en la actualidad las expresiones Didáctica y Teoría del Currículum son coincidentes en cuanto a su objeto debido a la evolución conceptual que ambas han experimentado hasta el momento actual, tal como pone de manifiesto la definición de Didáctica que realiza Medina conceptuándola como *ciencia que estudia el proceso de enseñanza-aprendizaje y la fundamentación del proyecto curricular (currículum), tanto uno como otro se llevan a cabo en una realidad específica: el aula, en la que se implementa (se aplica y desarrolla) el currículum simplemente*<sup>9</sup>.

### 3. EL CONOCIMIENTO DE CONTENIDO PEDAGÓGICO COMO BASE DE LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

La concepción de las didácticas específicas se ha venido conformando en el espacio delimitado por dos polos, uno determinado por su consideración de Didáctica especial, es decir, como aplicación metodológica de los principios de la Didáctica general a un concreto campo disciplinar, el otro, caracterizado por su entendimiento como un saber con subjetividad propia integrada por unos principios didácticos específicos de un campo del saber. En la actualidad, la tendencia dominante es la segunda de la enumeradas, que entiende la Didáctica específica como

8. Sáenz Barrio, O.: *Didáctica General. Un enfoque curricular*, op. cit., p. 33.

9. Medina, A.: *Didáctica e interacción*. Editorial Cincel, Madrid, 1988.

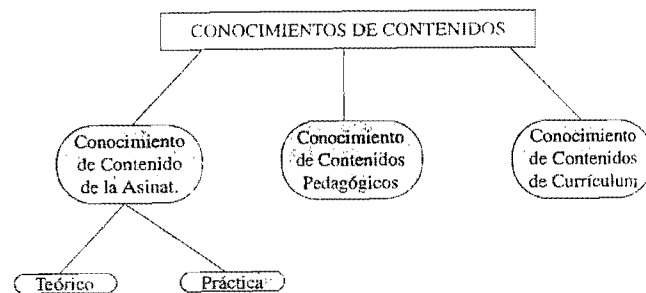
una disciplina autónoma en la zona limitada por la Didáctica general y las distintas materias.

Para un mejor entendimiento y fundamento de la propuesta conviene exponer las ideas de Shulman<sup>10</sup> a este respecto. El profesor de cualquier asignatura debe ser capaz de poner en relación las condiciones temporales, espaciales

y materiales para que el alumno tenga las máximas oportunidades para aprender. De cara a una mejor relación de dichas condiciones el profesor debe tener suficientes conocimientos de contenidos que resulta ser de tres tipos tal como se muestra en la figura, según el citado autor: a) conocimientos de contenido de la asignatura; b) conocimientos de contenido pedagógicos; y c) conocimientos de contenido del currículum.

El conocimiento de contenido de la asignatura es el referido a la exposición de las verdades aceptadas en ese área de conocimiento, y la explicación de por qué determinadas cuestiones deben saberse y cómo se relacionan con otras dentro y fuera de ese campo disciplinar.

El conocimiento de contenido pedagógico está en relación a cómo enseñar los contenidos propios de la materia. Incluye formas como representación, analogías, ejemplos, ilustraciones, explicaciones y demostraciones para su realización.



Formas de conocimiento del contenido. Shulman, 1986

10. Shulman, L.: *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. Educational Researcher, 15, pp. 4-14, 1986.

Por último, el conocimiento de contenido del currículum es aquél referido al cómo enseñar una determinada materia cuando no existe una separación entre los contenidos de conocimiento de la asignatura y contenidos de conocimiento pedagógico. Sería el caso de la enseñanza de la Didáctica de la Educación Física en las Escuelas de Formación del Profesorado para aquellos profesores que no son especialistas en Educación Física, es decir, son generalistas.

Especial relevancia tiene el conocimiento de contenido pedagógico en cuanto a la definición del campo propio de las didácticas específicas<sup>11</sup> ya que puede ser utilizado como base epistemológica de aquellas. En efecto, *el conocimiento de tipo pedagógico es una especie de amalgama de contenidos y pedagogía* por lo que su esencia radica en cómo los profesores comprenden su propia materia y la transforman en algo enseñable, es decir, se pasa del *conocimiento de la materia* al *conocimiento de tipo pedagógico*.

El conocimiento de tipo pedagógico está caracterizado por aquellos modos de pensamiento que facilitan la generación de distintas formas de representar o exponer una materia o parte de ella, supone un razonamiento pedagógico sobre la materia que la convierte en un conocimiento específico. Como atributo de los buenos profesores además del conocimiento de la materia se incluye la dimensión del conocimiento para la enseñanza. El conocimiento de contenido pedagógico se manifiesta en enseñar de diferentes modos los contenidos de una materia sacando múltiples posibilidades al potencial curricular.

El conocimiento de tipo pedagógico es un contenido particular de la materia y un proceso de razonamiento pedagógico de forma que la enseñanza sea comprensible. De tal manera que el conocimiento de tipo pedagógico influiría en la capacidad para transformar el potencial curricular del conocimiento de la materia. Así pues se opera una indisoluble relación entre ambos tipos de conocimiento.

Pues bien, el conocimiento de cada disciplina, específicamente pedagógica constituye el status propio de una Didáctica específica, de tal forma que éstas suponen la habilidad para transformar el conocimiento de la materia en algo más que conocimiento sustantivo, ya que requieren al mismo tiempo conocimientos de los alumnos y del aprendizaje, del currículum, de pedagogía en suma.

En este sentido, y siguiendo a Valls<sup>12</sup>, las funciones de las didácticas específicas pueden ser referidas a estos tres aspectos: a) la transformación crítica del currículum, b) la capacitación profesional de un profesor experto, y c) la transposición didáctica. Especial significación tiene para nosotros la idea de *transposición didáctica*.

11. Ver en este sentido Bolívar Botía, A.: *Conocimiento de Contenido Pedagógico y Didáctica Específica* en el volumen colectivo *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*, V. I. coordinado por Montero Mesa, L. y ver Jeremías, J.M.: Tórculo Ediciones. Santiago de Compostela, 1993.

12. Valls Montés, R. *Proyecto Docente de Didáctica de la Historia*. Universidad de Valencia, 1996.

rica por cuanto que comporta la referencia directa a un conocimiento científicamente cohesionado, que debe ser reconvertido o transformado para adecuarlo a las nuevas finalidades pretendidas en función de las condiciones de cualquier tipo que sean, del discente o del grupo social en que se integra.

## 5. ESPECIAL REFERENCIA A LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Especialmente notoria es la diferencia entre la enseñanza de la Educación Física y el resto de las asignaturas de contenido proposicional que integran el currículum escolar como han puesto de manifiesto entre nosotros diferentes autores<sup>23</sup>. En efecto, tras las consideraciones históricas efectuadas, los niveles de conocimiento establecidos por Shulman tendrían el siguiente reflejo en el área de Educación Física.

El conocimiento de contenidos de la asignatura incluiría tanto el conocimiento práctico de determinadas materias como Gimnástica, Juegos y Deportes, Expresión Corporal y Danza, etc.; como el conocimiento teórico de asignaturas como Anatomía, Biomecánica, Fisiología del Ejercicio, Historia de la Educación Física y el Deporte, Sociología del Deporte, etc.

23. Sánchez Bañuelos, F.: *Didáctica de la Educación Física y...* op. cit., p. 7, destaca como elementos sobresalientes la manifestación de los resultados, la metodología de enseñanza, las relaciones interpersonales y la estructura de organización. En el mismo sentido Deigado Noguera, M.A.: *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una Reforma de la Enseñanza*. ICE de la Universidad de Granada. Granada, 1991 indica que las razones para la existencia de una Didáctica específica de la Educación Física son los conocimientos propios sobre la enseñanza y aprendizaje a través de la acción corporal, la singularidad de los contenidos y de la naturaleza de las actividades a emplear, el carácter lúdico y experiencial de las actividades, mayores relaciones interpersonales, específica organización e importancia de la motivación.

El conocimiento de contenido del currículum estaría integrado en el caso de la Educación Física por aquellos saberes relativos al lugar que ocupa la materia en el currículum escolar, así como a los contenidos que la integran y como se han ido configurando históricamente, al igual que a los diferentes enfoques curriculares que es posible mantener.

Por su parte, el conocimiento de contenido pedagógico sería el referido al estudio del conjunto de estrategias que se pueden utilizar para la enseñanza de los diferentes contenidos de la Educación Física, por ejemplo de las habilidades y destrezas básicas, o cual es la forma más conveniente de realizar la iniciación deportiva de los niños para que tenga un mayor sentido educativo, etc. Tales aspectos como hemos dicho antes constituye la esencia de la Didáctica de la Educación Física. Si un profesor de Educación Física se planteara enseñar a nadar a sus alumnos, el profesor debería dirigir y organizar las clases lo que requiere determinadas habilidades pedagógicas. Asimismo, el contexto acuático en donde la sesión se realiza requiere especiales previsiones en orden a la seguridad de los alumnos, motivación, selección de actividades, etc.: lo que constituye un campo del saber bien distinto al de la correcta realización de los distintos estilos de natación.

De ahí que algunos autores<sup>24</sup>, utilizando el concepto antes mencionado de *transposición didáctica*, entiendan la Didáctica de la Educación Física como la conversión del conocimiento científico de la actividad física a conocimiento educativo de la misma, lo que supone entre otras cosas la manipulación de los contenidos mediante determinadas técnicas y estrategias de cara a facilitar su aprendizaje por los alumnos.

De acuerdo con todo lo dicho, y enlazando con la evolución histórica que la Didáctica General ha mantenido, podemos diferenciar dos sentidos de la Didáctica de la Educación Física a los que Pascual<sup>25</sup> llama restringido y amplio, respectivamente.

En sentido restringido, la Didáctica de la Educación Física se refiere al conjunto de ejercicios, procedimientos y medios que permiten conseguir un fin. Desde este punto de vista estaría centrada preferentemente en los repertorios de ejercicios y progresiones que se distribuyen de manera planificada actuando a modo de "recetas". Este sentido supone centrar la actuación de la Didáctica de la Educación Física en el "acto didáctico" considerado como acto presencial del profesor, alumno y el objeto de enseñanza-aprendizaje.

24. Ver en este sentido Arnaud, P. et Broyer, G.: *Psychopédagogie des activités physiques et sportives*. Editorial Privat. 1988.

25. En sentido similar Pascual Baños, C.: *Proyecto Docente para el concurso ordinario para la obtención de Cátedra de Escuela Universitaria en el área de conocimiento de Didáctica de la Expresión Corporal*. Inédito. Universidad de Valencia, 1997.

Mientras que en un sentido amplio de la Didáctica de la Educación Física, los ejercicios, progresiones y en definitiva el conjunto de actividades estarían dirigidas a una concepción más profunda de la acción educativa que requiere del profesor su posicionamiento en el ámbito cultural y científico. Pues como quiera que la materia de Educación Física, como las demás, no resulta neutral en sus planteamientos, requiere la adopción de decisiones en torno a los fines educativos, selección de los contenidos, papel del profesor y del alumno, selección de teorías de aprendizaje, y en definitiva, un conjunto de opciones que se incardinan en la axiología de un proyecto educativo. En este sentido, por tanto, la Didáctica de la Educación Física trasciende el "acto didáctico" para ubicarse en un enfoque unitario de la Educación, en donde la Educación Física constituye nada más y nada menos que un elemento cultural relevante.

Por tanto, si las actividades físicas o motricidad han sido seleccionadas como materia escolar en lo que constituye la Educación Física, el campo de estudio de la Didáctica de la Educación Física está constituido por "el conjunto de elementos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como los contextos en los que el mismo se da en referencia a las conductas motrices de relevancia educativa"<sup>26</sup>. En suma, la Didáctica de la Educación Física da respuesta a la singularidad de sus contenidos en orden al proceso de enseñanza-aprendizaje, de ahí que constituya una Didáctica específica cuyo eje central es el cuerpo y el movimiento como medio educativo.

## *Los estilos de enseñanza en Educación Física: evolución y perspectivas*

1. 1. LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA: ANTECEDENTES Y MARCO CONCEPTUAL.
2. 2. LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.
3. 3. CONCEPTO Y ACTUALIDAD DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA.
4. 4. LOS ESTILOS TRADICIONALES DE ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.
5. 5. ESTILOS DE ENSEÑANZA PARTICIPATIVOS.
6. 6. ESTILOS DE ENSEÑANZA QUE TIENDEN A LA INDIVIDUALIZACIÓN.
7. 7. LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA COGNITIVOS.
8. 8. ESTILOS DE ENSEÑANZA QUE PROMUEVEN LA CREATIVIDAD.
9. 9. RECAPITULACIÓN FINAL.
10. 10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

### **I. LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA: ANTECEDENTES Y MARCO CONCEPTUAL**

Los estilos de enseñanza surgen como una línea de investigación didáctica en el marco conceptual del paradigma proceso-producto en su empeño de identificar el profesor eficaz o la enseñanza eficaz. Su origen hay que atribuirlo a Bennet y colaboradores durante la década de los sesenta y aunque su evolución ha sido extraordinaria, el principio del que parte es que existen diferentes maneras de hacer en los profesores que obtienen mejores resultados que otros, de ahí que se planteen cues-

ciones tales como ¿cuales son dichas maneras?, ¿cómo actúan estos profesores? Pues bien, la identificación de esas maneras de hacer distintas y exitosas es el objeto de la investigación sobre los estilos de enseñanza.

El método con el que se opera es a través de la realización de construcciones intelectuales previas que vienen a configurar un estilo al que más tarde se somete a una mayor definición conceptual, así como a la constatación empírica. De esta forma se reduce a unos cuantos modelos la enorme variedad de comportamientos docentes de los profesores. No obstante, los tres modelos iniciales elaborados de acuerdo al criterio de dirección de la clase (*autocrático*, *democrático* y *laissez-faire*) han dado lugar a una mayor diversificación de los mismos como tendremos ocasión de comprobar.

En esta línea Flanders<sup>275</sup> propone dos estilos de enseñanza conocidos como *directo* e *indirecto*. Un estilo directo es cuando se hace uso preferente de la exposición, se dan instrucciones, se critica la conducta de los alumnos, etc.; mientras que un estilo indirecto es aquel en donde el profesor plantea preguntas, acepta ideas de los alumnos y anima a la participación. Entre los dos estilos Flanders recomienda el indirecto.

Junto a otras conclusiones se constataba que cuando el profesor favorece la iniciativa de los alumnos y considera sus ideas, los resultados obtenidos son mejores y manifiestan una actitud más positiva hacia el profesor y el trabajo escolar. Sin embargo, la obtención de un mayor rendimiento se produce con un estilo directo de enseñanza. En todo caso, merece la pena señalar que ni los hallazgos ni la técnica investigadora son demasiado consistentes<sup>276</sup>.

Por su parte Bennett<sup>277</sup> distingue, a la vez que enfrenta, dos nuevos estilos el *progresista* y el *tradicional*. Los defensores del planteamiento progresista creen poder obtener mejores cotas de desarrollo individual y social en Primaria sin que se resienta el nivel académico, mientras que sus detractores le hacen responsable del deterioro de los citados niveles académicos.

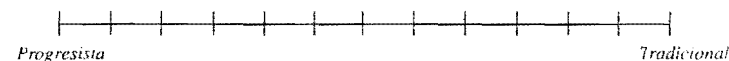
Ahora bien, el verdadero cambio evolutivo se produce cuando, convencido de lo reducido del planteamiento anterior, intenta responder a la siguiente pregunta, ¿podríamos afirmar que con determinados alumnos y contextos hay estilos de enseñanza que producen mejores resultados de aprendizaje? De ahí que en adelante su trabajo se dirija a identificar estilos de enseñanza y a verificar asociaciones entre diversos estilos y los resultados del aprendizaje de sus alumnos.

275. Flanders, N.: *Análisis de la interacción didáctica*. Editorial Anaya, Madrid, 1977.

276. En este sentido Montero, M.\* L.: *Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la acción didáctica* en la obra colectiva compilada por Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A.: *Desarrollo psicológico y educación. II*. Editorial Alianza Psicología, Madrid, 1996.

277. Bennett, N.: *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Editorial Morata, Madrid, 1979.

Pese a no definir lo que entiende por estilo de enseñanza define seis dimensiones que lo configuran<sup>278</sup>, a la vez que establece doce estilos de enseñanza diferentes que recorren el eje *progresista-tradicional* que va desde el *progresista liberal* caracterizado por el agrupamiento flexible, elección del trabajo por el alumno, cierta despreocupación por el control de la clase y el rendimiento, etc. al otro extremo de profesor *tradicional formal* con características opuestas a las anteriores, agrupamiento fijo, elección mínima del trabajo por el alumno, preocupación por el control y rendimiento, etc.



Los resultados de la investigación denotan que los profesores liberales aceptan las ventajas de los métodos formales respecto a la adquisición de conocimientos básicos y estructuración de entornos de aprendizaje que permiten una menor desorientación de los alumnos. Sin embargo, rechazan los estilos formales para el logro de la autodisciplina, el desarrollo personal del alumno, el equilibrio entre el trabajo individual y colectivo y mayores exigencias de trabajo del profesorado. Estas críticas son completamente rechazadas por los profesores formales, salvo en lo que respecta al esfuerzo que dichos estilos formales exigen al profesor.

A la vista de todo ello conviene establecer una primera conclusión, cual es, que los estilos de enseñanza, tal como se pretendía en las primeras investigaciones, no tienen la fuerza explicativa que se esperaba y necesitan del apoyo de otros factores mediacionales del paradigma proceso-producto tales como el Tiempo de Aprendizaje o Implicación Activa en la Tarea.

Finalmente, no podemos dejar de considerar las aportaciones de Rosenshine y Stevens<sup>279</sup> referidas a que los comportamientos de los profesores han confirmado experimentalmente un modelo instructivo eficaz, un estilo de enseñanza configurado a posteriori de la identificación de los comportamientos instructivos con efectos en el rendimiento de los alumnos. La descripción de los comportamientos instructivos de los profesores eficaces configura un modelo instructivo. Así aparece el estilo de *instrucción directa* caracterizado por ser útil para describir los comportamientos instructivos calificados de sistemáticos, explícitos y directos. Si bien, hay que indi-

278. Tales dimensiones son: 1. Dirección y organización de la clase. 2. Control del profesor y sanciones. 3. Contenido y planificación de los planes de estudio. 4. Estrategia de instrucción. 5. Técnicas de motivación. 6. Procedimiento de evaluación.

279. Citados por Montero, M.\* L.: *Los estilos de enseñanza y las dimensiones...*, op. cit., pp. 288 y ss.

car que no es aplicable a todas las áreas y todos los alumnos, sino más bien a aquellas muy estructuradas por lo que a las áreas se refiere, mientras que en lo tocante a los alumnos debe ser dirigido a los primeros niveles, a los que tienen un ritmo de aprendizaje lento y a los que empiezan contenidos nuevos.

A modo de recapitulación final podemos decir que en un primer momento, durante los años cincuenta y sesenta los estilos de enseñanza se definían a través de conceptualizaciones dicotómicas elaboradas de forma especulativa. Más tarde, se buscó el apoyo empírico para cualificar la validez de un estilo como mejor que otro. Para llegar a un tercer momento en que se abandona el esquema comparativo y se sustituye por la construcción de un estilo que pretende que cada profesor utilice el conocimiento procedente de las investigaciones para construir su propia perspectiva mediante la recomendación de aquellas estrategias que mejor se adapten a su situación.

En este sentido Montero<sup>280</sup> propone que desde el paradigma del pensamiento del profesor podría sustituirse el término estilo de enseñanza por el de *perspectivas* ya que estas son las direcciones en las que los profesores piensan acerca de su trabajo, a la vez que suponen una mayor flexibilidad para acoger las diversas culturas frente a la cultura uniforme de los profesores individualistas que detentan un determinado estilo de enseñanza.

## 2. LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

La investigación sobre los estilos de enseñanza llega con un cierto retraso al campo de la Educación Física, que se ve agravado en el caso español. En efecto, la obra de Mosston *La enseñanza de la Educación Física* no llega hasta nosotros hasta 1982 y además refleja las primeras teorizaciones que hemos visto sobre los indicados estilos de enseñanza.

Ciertamente Mosston<sup>281</sup> plantea la idea de estilo de enseñanza como aquel modo de hacer docente que está implícito en muchas experiencias de los maestros, pero en lugar de describir tales conductas al azar, el estilo se propone mostrar como se pueden usar deliberadamente para desarrollar la interacción maestro-alumno en el proceso de toma de decisiones y para definir el rol de cada uno en ese proceso. De esta manera el concepto de estilo de enseñanza surge de la necesidad de identi-

280. Ver en este sentido Montero, M.<sup>o</sup>L.: *Los estilos de enseñanza y las dimensiones...* op. cit. p. 94.

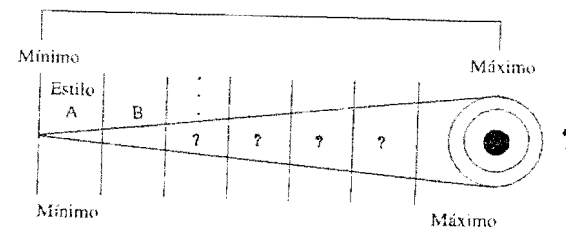
281. Mosston, M.: *La enseñanza de la Educación Física*. Editorial Paidós, Barcelona, 1982.

car la estructura del comportamiento docente, que actúe como puente entre la estructura de la materia y la estructura del aprendizaje, tratando así de conseguir un profesor eficaz.

Ahora bien, como hemos visto la idea de Mosston sobre los estilos de enseñanza tiene el sesgo de su tiempo, ya que los plantea como un proceso evolutivo de la enseñanza orientado al aprendizaje individualizado y a los procesos cognitivos, a tal efecto, plantea la idea de *espectro de estilos* que no es sino el camino que lleva de un estilo situado en el extremo a otro situado en el extremo contrario. A tal fin identifica los siguientes estilos:

- Mando directo
- Asignación de Tareas
- Enseñanza Recíproca
- Grupos Reducidos.
- Programas Individuales
- Descubrimiento Guiado
- Resolución de Problemas
- Creatividad

Si identificamos el punto máximo teórico de todos los canales con un blanco denominado toma de decisiones independiente podemos luego decir que el punto mínimo teórico será el más alejado del blanco, es decir, aquel caracterizado porque el alumno toma el mínimo de decisiones, debiendo aumentar estas desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo para pasar a otro estilo.



La enseñanza de la Educación Física (tomado de Mosston)

En todo caso, el espectro de estilos supone ir más allá de los esquemas organizativos e idiosincrasias personales de los profesores a cuyo fin nace la *anatomía del estilo* que supone la descripción de las conductas del alumno y del profesor en los momentos de decisiones previas a la clase, ejecución y evaluación de la misma.

Veinte años más tarde de su primer trabajo las aportaciones de Mosston<sup>282</sup> varían sustancialmente sobre todo en dos aspectos fundamentales, por una parte las bases del espectro de estilos de enseñanza se fundamentan en la noción de no controversia, es decir, ya no se enfrentan los estilos para determinar aquel que resulte mejor; por otra, y en conexión con la anterior, cada estilo sirve para conseguir un objetivo o unos resultados, así pues no se comparan los estilos sino que cada uno puede ser más útil para algunas funciones que otro.

En todo caso, se mantiene fija la idea de que los estilos de enseñanza van más allá de los propios rasgos definidores del profesor para configurar una forma de actuación predefinida en función de la enseñanza, el aprendizaje y los objetivos, a tal fin el modelo de cada estilo incluye las decisiones que se han de tomar en los momentos de preimpacto, impacto y postimpacto en relación a la clase o sesión de Educación Física.

Asimismo, no podemos olvidar que las teorizaciones de Mosston sobre los estilos se deben entender en el marco del paradigma proceso-producto en su búsqueda del profesor eficaz, por lo que en su segunda época introduce en ellas elementos propios del paradigma como *Tiempo Académico de Aprendizaje*, *Organización de los alumnos y el espacio*, etc. que resultará especialmente significativo en los estilos más dirigistas.

### 3. CONCEPTO Y ACTUALIDAD DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA

La expresión estilos de enseñanza es similar a la de estrategia pedagógica o didáctica mientras que difiere en su concepción de otras, a las que, a veces, se asimila tales como intervención didáctica, método y procedimiento, técnica de enseñanza o estrategia en la práctica<sup>283</sup>. El estilo, hace referencia a la forma particular

282. Mosston, M. y Ashworth, S.: *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Editorial Hispano-Europea, Barcelona, 1993.

283. Delgado Noguera, M.A.: *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. ICE de la Universidad de Granada, 1991 hace las siguientes distinciones: *intervención didáctica* señala todas las acciones que el profesor realiza en el proceso de enseñanza-aprendizaje; los términos *método* y *procedimiento* son ambiguos, por lo que su utilización será recomendable cuando nos referimos de forma general a la manera o modo de conducir la enseñanza; la *técnica*

de llevar la clase por cada profesor, o la relación entre los elementos personales y la materia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en todo caso, el estilo de enseñanza es la forma peculiar del profesor<sup>284</sup> de interaccionar con los alumnos y la materia objeto de enseñanza-aprendizaje<sup>285</sup> en cada uno de los momentos de este.

En la actualidad existe el convencimiento de que el estilo de enseñanza no vale en sí mismo para cualquier situación, sino que de manera distinta el papel que se le reserva es el de adaptarse al profesor, características de los alumnos, objetivos de enseñanza, material y espacios disponibles, etc. En modo alguno, por tanto, los estilos han de estar enfrentados, sino que se utilizará el más adecuado en función de los elementos antes mencionados. Así, las investigaciones han estudiado la influencia de los estilos de toma de decisiones sobre variables como habilidad motriz, actitud, interacciones sociales, autoconcepto o creatividad<sup>286</sup>.

Por otra parte, en la realidad los estilos de enseñanza no se dan de una manera pura al modo en que son descritos teóricamente, sino que el profesor, durante su actuación, utiliza elementos que en puridad habrían de corresponder a otro estilo. Por otra parte, los profesores deben dominar la puesta en acción de diferentes estilos para posteriormente aplicarlos en función de la situación de enseñanza deseada.

Desde este punto de vista y de acuerdo con Delgado Noguera<sup>287</sup> con alguna modificación propia podemos clasificar los estilos de enseñanza de la siguiente manera:

- Tradicionales
- Posibilitan la participación del alumno en la enseñanza
- Fomentan la individualización
- Implican cognitivamente al alumno de forma más directa
- Favorecen la creatividad

Veamos en las páginas que siguen de una manera más detallada los diferentes estilos que integran cada una de las categorías citadas.

*nica de enseñanza* es el término más adecuado para referirnos a la forma como el profesor transmite lo que quiere enseñar; la *estrategia* es en la práctica la forma en que el profesor organiza la progresión de la materia a enseñar; el *recurso didáctico* es simplemente el artificio que se utiliza puntualmente en la enseñanza.

284. Fernández, A. y Sarramona, J.: *Diccionario de Ciencias de la Educación. Didáctica y Tecnología Educativa*. Editorial Anaya, Madrid, 1987.

285. Sánchez y otros: *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Editorial Santillana, Madrid, 1983.

286. Ver por todos Sicilia Camacho, A.: *Evolución del conocimiento escolar del estudiante de bachiller en Educación Física, durante una actuación docente orientada hacia la autonomía de la enseñanza. Un estudio de casos*, pp. 172 y ss. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Granada, 1997.

287. Delgado Noguera, M.A.: *Los estilos de enseñanza en la...* op. cit., p. 44.

#### 4. LOS ESTILOS TRADICIONALES DE ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Son aquellos caracterizados por un mayor control del profesor sobre las decisiones que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, sobre lo que va a ser enseñado, cómo va a ser enseñado y desde qué criterio ha de ser evaluado. En general, son los estilos recomendados para la enseñanza de destrezas físicas específicas, así como para profesores noveles, ya que al tener planeadas con antelación todas las decisiones importantes respecto al currículum y la enseñanza permite al profesor novato una mayor dedicación al control de la clase, que realmente es lo que le produce una mayor ansiedad. Podemos encontrar dos tipos de estilos entre los tradicionales, la enseñanza mediante instrucción directa y la asignación de tareas.

##### 4.1. La enseñanza mediante instrucción directa

Cuando el maestro proporciona al alumno la respuesta sobre la resolución de un problema motor estamos ante el estilo de instrucción directa. Se trata de provocar una respuesta de una o más personas respecto a un tema determinado. La filosofía que sustenta el estilo de comando o instrucción directa es aquella por la cual las respuestas de los alumnos, así como los estímulos que las motivan son el resultado de las decisiones tomadas por el profesor, ya que este dispone del conocimiento y experiencia necesarios.

La instrucción directa ha de estar basada en la existencia de dos premisas básicas, a saber: por un lado, que exista una solución perfectamente definida y eficaz, por otro, que el profesor sea capaz de comunicar al alumno dicha solución. En suma, el profesor ha de realizar todas las operaciones que la clase implica, desde aquellas previas relativas a la preparación de la clase, hasta la evaluación, pasando por la ejecución.

El estilo se distingue por atravesar las siguientes secuencias: en primer lugar, una explicación por parte del profesor de lo que se tiene que aprender, seguidamente, una demostración por parte del mismo, o un alumno, de lo explicado, cuya virtud innegable es la propia visión de la tarea en su globalidad, y en tercer lugar una práctica organizada para toda la clase, que comprende la ejecución y la propia evaluación, cuya inmediatez queda referida a las correcciones de la propia ejecución.

Aunque ha sido un estilo muy denostado debido a su utilización premilitar y militar la instrucción directa en su más pura esencia se utiliza en la actualidad en enseñanza tales como el Aeróbic o la Gimnasia Jazz, y de una manera más dulificada en el aprendizaje de gestos deportivos. En efecto, el aprendizaje por imitación

aparte de ser uno de los más antiguos se muestra extremadamente eficaz en aquellas tareas motrices cuyo elemento esencial es el rendimiento mecánico. Asimismo, resulta adecuado para el aprendizaje de tareas motrices complejas, en muchos casos relacionadas con el deporte, en tanto que este implica técnicas de ejecución muy precisas con existencia de soluciones concretas.

El estilo es poco motivante, si bien, esta se alcanza a través de la obtención del éxito en la consecución del objetivo propuesto; es decir, el alumno ha de comprender que el aprendizaje mediante esta técnica supone un alto grado de logro en la consecución de las metas, por lo que si el alumno comprueba que mediante este sistema se alcanzan importantes resultados prácticos verá aumentada su motivación.

##### 4.2. La asignación de tareas

El estilo de asignación de tareas supone un paso adelante en la progresiva autonomía del alumno con respecto al maestro en cuanto al cúmulo de cuestiones que suscita la realización del acto didáctico. El citado elemento liberador se produce en el momento de ejecución de la sesión y más concretamente tras la demostración o explicación propia del modelo de instrucción directa.

Es precisamente en el momento de iniciar la ejecución de la tarea cuando el alumno puede acometer esta según su voluntad, es decir inicia el movimiento cuando lo cree conveniente, lo realiza el número de veces y el tiempo que el mismo determina y cesa dicho movimiento, también a voluntad propia.

Como consecuencia de la variante introducida se desarrolla en el alumno una mayor responsabilidad, a la vez que supone una automotivación ya que de esta manera se puede adaptar mejor a las capacidades individuales del alumno, de ahí que constituye el estilo en donde comienza a emerger el aprendizaje individualizado. Pero también el maestro se ve liberado de la tarea de dirigir los movimientos de los alumnos de manera exhaustiva, aplicando el tiempo durante el que ahora los alumnos se autodirigen a efectuar correcciones individuales.

El procedimiento por el que se materializa el estilo de asignación de tareas es el siguiente. Los alumnos se reúnen en torno al profesor para que este explique o demuestre la tarea a realizar, a continuación cada alumno se ubica en el lugar de la sala que prefiera y comienza a ejecutar la tarea encomendada. El profesor se mueve de un lado a otro de la clase, observa el trabajo de los alumnos y hace los comentarios o correcciones que cree necesarios. Una vez finalizada la tarea para todos los alumnos o una gran mayoría se vuelve de nuevo al sistema de dispersión-reunión.

Las tareas encomendadas a los alumnos pueden tener tres formas diferentes, bien una única tarea para toda la clase, o bien una serie de tareas encadenadas para toda la clase, o también una serie de tareas dentro de una misma actividad que son

causa del análisis de las partes de la materia de enseñanza con distintos grados de dificultad, lo que permite una mayor individualización desde el punto de vista del rendimiento.

Las series de tareas pueden estar basadas en medidas cuantitativas o cualitativas, un ejemplo de las primeras pueden ser el número de repeticiones en los ejercicios de fuerza abdominal, mientras que de las segundas podría ser la enseñanza de las diversas fases del salto de longitud. Finalmente, hemos de indicar que el estilo de asignación de tareas permite su organización tanto en el nivel masivo como en el individual, si bien precisa de la madurez de los alumnos dado su grado de autonomía en el trabajo.

## 5. ESTILOS DE ENSEÑANZA PARTICIPATIVOS

Son aquellos caracterizados por su tendencia a conseguir que el alumno participe activamente tanto en su propio proceso de aprendizaje como en el de sus compañeros. La metáfora *andamiaje* introducida por Bruner sirve de fundamento a estos estilos, ya que con ella se quiere significar el carácter de las ayudas (andamios) que el maestro, o en este caso sus compañeros, prestan al aprendiz, y su carácter transitorio, ya que los andamios se retiran progresivamente a medida que el aprendiz va asumiendo mayores cotas de autonomía y control del aprendizaje.

Estos estilos son adecuados cuando el profesor no puede atender a todos los alumnos, en cuyo caso se busca la colaboración entre ellos para que se observen y realicen feed-back inmediatos. De esta manera el alumno se implicará en el aprendizaje de sus compañeros y ambos aprenderán más, a la vez que se produce una mayor asunción de responsabilidad. Podemos distinguir la enseñanza recíproca, la enseñanza en pequeños grupos y la microenseñanza.

### 5.1. La enseñanza recíproca

El estilo que vamos a analizar tiene la peculiaridad en el momento evaluador, que al menos parcialmente se encarga al alumno en lugar de hacerla el profesor. En efecto, la esencia de la estrategia consiste en que los alumnos organizados por parejas o trios realizan la tarea encomendada por el profesor a la vez que corrigen sus propios defectos. Ciertamente, el estilo implica una distribución de papeles de tal forma que mientras un individuo de la pareja ejecuta la acción encomendada, el otro hace funciones de observación y corrección para más tarde cambiar los papeles.

El núcleo fundamental reside en el papel de *observador* o corrector ya que si el alumno sabe detectar los errores a la vez que plantear las soluciones, es que está en la vía de la plena asimilación de la tarea encomendada. Por ello es muy importante que los alumnos tengan hábito de observación para lo cual se ha de fomentar la atención selectiva, así la capacidad de análisis.

Por su parte, el comportamiento del profesor es similar al del estilo de asignación de tareas, pues únicamente varía en que el sistema le permite disponer de más tiempo para hacer una labor de corrección, que por otra parte ha de recaer exclusivamente sobre los observadores y jamás sobre el ejecutante. Si bien, su trabajo en la fase preactiva debe ser muy elaborado definiendo claramente las observaciones en cada una de las tareas, así como los criterios de corrección o incorrección de las mismas.

El trabajo se puede realizar a través de una tarea simple, la ejecución de varias tareas o utilizando el tipo denominado *tarjeta de tareas*, que consiste en la descripción por escrito de una serie de tareas que el alumno debe realizar, así como un espacio para evaluar la ejecución de aquellas.

En todo caso, el estilo que nos ocupa desarrolla el propio estatus de los alumnos, cada uno en su papel, a la vez que fomenta la colaboración, aceptación y solidaridad entre ellos.

### 5.2. La enseñanza en pequeños grupos

Es una variación del estilo anteriormente observado dirigida a la figura del *miembro participante*. En efecto, la constitución de pequeños grupos supone una organización en la que más de dos alumnos se asocian para la práctica, observación y corrección de las tareas propuestas, por lo que implica una mayor responsabilidad del alumno.

El estilo precisa que cada miembro del grupo ostente un papel o posición determinada dentro de él. Así, por ejemplo, un miembro del grupo es el ejecutante, otro es el observador, y un tercero actúa como recopilador de las observaciones. El ejecutante ejerce dicha función una vez que el maestro la ha comunicado, mientras que los alumnos con papel de observadores han de concentrar su atención sobre los detalles de la ejecución, para posteriormente comunicarlos al ejecutante. Por último el tercer miembro registra los aspectos cuantitativos y cualitativos de las observaciones.

Es notorio que con el estilo descrito se desarrolla el sentido de la responsabilidad en los alumnos, a la vez que se progresa en el autocontrol. Pero no son estas sus únicas virtudes, ya que la promoción de la comunicación interna, así como la capacidad de análisis, son aspectos tanto o más importantes como los anteriores.

Finalmente, es preciso comentar que el estilo de constitución de pequeños grupos es muy aconsejable para clases numerosas que cuentan con instalaciones reducidas, ya que la división en pequeños grupos supone la utilización de menos material, a la vez que una participación más activa.

### 5.3. Microenseñanza

Basada en la misma filosofía que los anteriores estilos, la microenseñanza consiste en una organización alrededor de un núcleo central integrado por unos cinco o seis alumnos a los que el profesor transmite la información objeto de aprendizaje, así como otros elementos organizativos (distribución, errores, refuerzos, etc.) para que estos a su vez actúen de la misma forma con el resto de alumnos. El profesor se relaciona con los alumnos mencionados y ellos con el resto de la clase.

Los alumnos transmisores pueden participar con el profesor en la preparación de las tareas, así como introducir variantes y retroalimentar el proceso a través de comentarios críticos sobre la ejecución de la sesión. Asimismo, participan activamente en el proceso de evaluación.

## 6. ESTILOS DE ENSEÑANZA QUE TIENDEN A LA INDIVIDUALIZACIÓN

Son aquellos que giran fundamentalmente alrededor del alumno teniendo en cuenta los diferentes intereses, el distinto ritmo de aprendizaje o los niveles de aptitud. A través del trabajo individualizado se intenta producir en el alumno una mayor motivación mediante la propia evaluación y toma de decisiones. En este sentido podemos distinguir los siguientes estilos: el trabajo por grupos, los programas individuales y la enseñanza modular.

### 6.1. El programa individual

Supone el máximo de individualización de la enseñanza. La labor del profesor es indirecta ya que cada alumno sigue su programa de forma independiente. De nuevo el elemento distintivo más importante de este estilo de enseñanza es el relativo a la evaluación, ya que esta pasa de efectuarla el compañero o el profesor a ser realizada por el propio individuo en una tarea de autoevaluación.

La mecánica organizativa consiste en la elaboración de una hoja de observación y descripción de tareas a realizar, en donde el alumno anotará el trabajo efec-

tuado. Los modelos operativos pueden responder a distintos programas como son aquellos de naturaleza cuantitativa, caracterizados por repeticiones, número de series, etc. y los de tipo cualitativo, en donde el alumno ha de seguir criterios de esta naturaleza en la ejecución de las tareas, también existen los de carácter mixto que son una combinación de los anteriores.

Con carácter general, los programas individuales han de tener un propósito específico, a la vez que permiten un elevado grado de independencia en la ejecución de las tareas. El progreso visible sirve como permanente motivación del alumno, que por otra parte sirve de liberación al maestro de algunas tareas.

### 6.2. Trabajo por grupos

El estilo de trabajo por grupos se utiliza para hacer una individualización de la enseñanza por niveles de aptitud, a cuyo fin se ha de efectuar una evaluación inicial que determine dichos niveles. La estrategia supone una mayor interacción entre los componentes del grupo, que lógicamente disminuye entre los individuos de grupos distintos. Ahora bien, el indicado déficit puede ser compensado en parte realizando en común algunas actividades de la clase como las relativas a la animación o vuelta a la calma.

La organización de la clase desde este estilo se ha de hacer instrumentando hojas de tareas para los diferentes grupos, que han de estar ubicados en diferentes áreas espaciales para no crear interferencias. Por otra parte, la individualización por niveles permite al profesor una mayor concentración en las tareas específicas a enseñar, a la vez que promueve una mayor responsabilidad del alumno.

### 6.3. La enseñanza modular

Reúne todas las características del trabajo por grupos, diferenciándose tan sólo en que el alumno puede elegir entre diferentes actividades, optando el alumno según sus intereses. Puede resultar un estilo eficaz cuando coinciden en la sala o gimnasio varios profesores y alumnos, lo que permite el reparto de actividades.

## 7. LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA COGNITIVOS

Están basados en la psicología cognitiva a partir de las investigaciones de Bruner, Piaget, Vygotsky y Ausubel, si bien, podemos encontrar antecedentes

remotos en Sócrates, Rousseau, Dewey y el Movimiento de la Escuela Nueva. Frente al aprendizaje repetitivo y reproductor intentan estimular un aprendizaje activo y significativo a través de la indagación y la experimentación motriz, lo que traslada la toma de decisiones al alumno favoreciendo los procesos emancipatorios.

Este tipo de estilos basados en el *andamiaje* páginas atrás comentado tratan de crear ambientes educativos con características tales como: a) integrar al alumno desde el principio en la realización de la tarea; b) proporcionarle un nivel de ayuda que se ajuste a las dificultades que encuentre y a los progresos que realiza; c) ofrecen una ayuda temporal que van retirando progresivamente; d) sitúan la influencia educativa en la zona de desarrollo próximo en términos vygotksyanos.

Los estilos cognitivos se muestran especialmente aptos para el aprendizaje de tareas abiertas, habilidades básicas y genéricas, situaciones tácticas o aquellas otras que impliquen expresión corporal. Asimismo, resultan más indicados para tareas de tipo individual que colectivo.

### 7.1. El descubrimiento guiado

Si algo distingue el estilo que estudiamos de los demás, es la profunda relación que establece entre actividad física y cognitiva, de tal manera que en él adquiere especial relevancia la globalidad de la persona, demostrándose una vez más, que no tiene sentido la distinción entre actividad física e intelectual. Así, el descubrimiento guiado es el primer estilo que corporiza un concepto.

La estrategia está basada en lo que Bruner llama *disonancia cognitiva*, es decir, la perturbación que en la función cognitiva crea la necesidad de procurar una solución que sólo se verá satisfecha en la acción de buscar dicha solución. La *disonancia*, por tanto, induce al alumno a un proceso de investigación que desemboca en el descubrimiento de acuerdo al siguiente esquema:

*Disonancia cognitiva* — *Investigación* — *Descubrimiento*

El descubrimiento guiado ofrece la característica de la dependencia que existe entre la respuesta que se espera del alumno y los indicios que el profesor proporciona. El profesor jamás da la respuesta, por ello es preciso realizar diversos ajustes lingüísticos a fin de conducir al alumno por el iter adecuado a la meta que se persigue utilizando preguntas sobre las respuestas de este.

El profesor debe esperar que la respuesta surja del propio alumno por lo que son precisas importantes dosis de paciencia, a la vez que un adecuado control del profesor sobre las respuestas posibles. Asimismo, las respuestas parciales suponen un aprendizaje reforzado que se fundamenta en el esquema *estimulo-respuesta-refuerzo*. La circunstancia de que el alumno descubra una respuesta adecuada, supo-

ne lo que Piaget llama *internalización* de los datos, esto es, que el alumno obtenga una respuesta que le pertenece por haberla descubierto él, lo que crea una relación más íntima entre el alumno y el tema.

La puesta en acción del descubrimiento guiado consiste en definir el tema objeto de aprendizaje, para acto seguido fijar la secuencia de las etapas de forma que conduzcan ordenadamente a la solución final. Cada paso está basado en las respuestas dadas el paso anterior, lo que suponen que los indicios se formulan en forma de preguntas, debiendo ser cuidadosamente preparadas. Tal configuración estratégica denota una estructura interna de la materia objeto de enseñanza. Por otra parte, los indicios mencionados deben sugerir el mínimo de respuestas posibles a fin de no dispersar las direcciones de búsqueda del alumno.

Por tanto, el profesor prestará especial atención a la dirección de las secuencias de los pasos, a la dimensión de cada paso, a la interrelación entre ellos, y a la velocidad de la secuencia. La evaluación se produce de manera inmediata a medida que el alumno va dando las respuestas intermedias y la solución final.

Este estilo es muy aconsejable para que el individuo descubra determinados conceptos básicos de movimiento o principios generales que resulten de aplicación a situaciones similares lo que le capacitará para ser eficaz en ellas.

### 7.2. El estilo de resolución de problemas

El estilo de resolución de problemas significa un paso más en la profundización del descubrimiento guiado, pues mientras que en este último la esencia está constituida por los indicios del profesor y las respuestas del alumno, en aquel se pretende que el alumno encuentre por sí mismo la respuesta con total independencia del profesor, por lo que el proceso heurístico es completo. De ahí que este estilo represente el nivel más avanzado de los estilos de enseñanza, pues tan sólo se tiene la dependencia del profesor en el diseño de los problemas.

La estrategia consiste fundamentalmente en la búsqueda de alternativas para la resolución de problemas motrices, estimulando así la creatividad del alumno, lo que significa para él una gran independencia con respecto al maestro. En consecuencia, es fundamental una buena selección de los problemas a resolver, de tal manera que sean relevantes tanto desde el punto de vista de la materia, como de la preparación y experiencia del individuo o grupo.

La ejecución de la estrategia supone que los problemas planteados deben ajustarse a la experiencia, disposición e interés del alumno, esto es han de ser significativos, ya que el propósito de resolver problemas no es la repetición de respuestas conocidas de antemano, en tal sentido el profesor debe saber el grado de domi-

Gómez, Jorge (2002), "Las consignas", en *La educación física en el patio. Una nueva mirada*, Buenos Aires, Stadium, pp. 137-151.

# LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL PATIO

Jorge Gómez



## CAPÍTULO VII

### LAS CONSIGNAS

- 
- **Concepto de consigna.**
    - Tipos de consigna.
      - Consignas directas: verbales, gestuales-motrices, audiovisuales, táctiles.
      - Consignas indirectas: verbales, gestuales-motrices, audiovisuales, táctiles.
  - **Las consignas y su relación con el estadio evolutivo de los alumnos, los contenidos y las actividades didácticas.**
- 

#### CONCEPTO DE CONSIGNA

Consigna es un término, como tantos otros utilizados en la educación, de origen militar: "Órdenes que se dan al comandante de un puesto, y las que éste da al centinela" <sup>59</sup>. Por extensión, supone la indicación dada por el docente a un alumno, sobre la tarea escolar que deberá realizar.

Los avances sobre la teoría de la comunicación, aplicada a la didáctica, solicitan un análisis puntual del acto comunicacional, con preocupación sobre la índole del mensaje y las posibilidades del receptor -alumno- de comprender su sentido, finalidad y significado, para que obre en consecuencia.

El emisor del mensaje, en este caso el docente, cumple un rol sustancial en la producción de su contenido y en la forma de transmitirlo.

**Toda consigna es una síntesis que evoca y manifiesta los saberes del docente, su posicionamiento filosófico-pedagógico, su intencionalidad educativa y su capacidad didáctica.**

59. Enciclopedia Universal Sopena. Diccionario Ilustrado de la Lengua Española. Tomo III. Editorial Ramón Sopena, S.A. Barcelona. 1963. Pág. 2197.

Veamos algunos ejemplos.

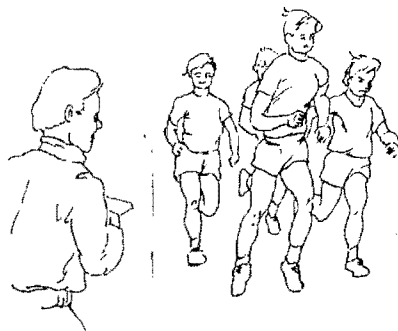
*"¡Alumnos, comencemos la clase corriendo alrededor del patio, sin hablar, para entrar en calor! ¡Den cuatro vueltas todos juntos y sin separarse! Cada vez que yo lo marque con el silbato, siéntense en el suelo, hagan cinco "abdominales" y sigan corriendo."*

Clara expresión de un posicionamiento centrado en el docente, no en el alumno y sus particularidades.

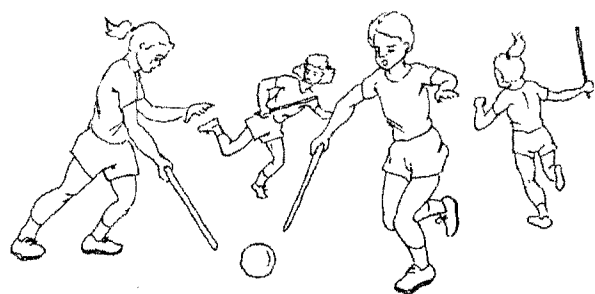
Manejo autoritario, disciplinador y uniformador, sin respeto por las diferencias individuales.

No ofrece ninguna posibilidad de participación o aporte personal.

Demuestra escaso conocimiento de fisiología del ejercicio (o despreocupación por los efectos de la actividad), de psicología aplicada y manifiesta su irreflexión previa sobre el sentido educativo de su propuesta. Su planteo es rutinario y acritico.



097



*"Veo que tienen muchas ganas de jugar. Habíamos acordado en la clase anterior, que hoy jugaríamos con pelotas, a través de actividades en que todos participen. ¿Se animan a inventar juegos breves, donde se use*

*la pelota para pasarla y recibirla? ¿Cómo organizamos los grupos?; no tienen que ser muchos en cada uno, para que puedan practicar intensamente."*

La propuesta pedagógica está centrada en los alumnos, con participación del grupo en la toma de decisiones, aunque en la consigna se expresa con precisión el contenido motor a desarrollar (pase y recepción). El docente se asigna un rol de orientador inicial y de observador atento de los procesos productivos del grupo.

La construcción de las actividades pasa a los alumnos, con señalamientos breves sobre consideraciones de organización para facilitar el proceso inicial y aprovechar el tiempo de elaboración y prueba.

No se determina un modelo técnico-motor a alcanzar o tener en cuenta previamente; se recurre, en forma indirecta, a los saberes previos y su puesta en acción a través de los juegos que se creen.

Esta consigna implicará otras, que el docente producirá a partir de las construcciones de los alumnos, para seguir promoviendo nuevos niveles de complejidad a resolver y hacer crecer el aprendizaje individual y grupal.

### Tipos de consigna.

Las consignas deben recurrir a todas las vías senso-perceptivas posibles de ser utilizadas y al impacto en la emocionalidad, para que el mensaje sea interpretado con la mayor precisión y economía de esfuerzo comprensivo.

Una adulto, cuando habla, acude a su gestualidad para reafirmar sus palabras. La televisión recurre a una apretada síntesis de símbolos, imágenes, música y palabras, que en escasos segundos transmiten un mensaje significativo. El bebé de meses transmite sus sensaciones y necesidades a través de una conjunción que incluye el llanto, el movimiento tenso y espasmódico de brazos y piernas, el enrojecimiento de su cara y muecas que conmueven.

Las consignas, por lo general, no se analizan previamente, cuando esto tiene tanto o más valor que elegir las actividades adecuadas. Éstas se cargan de sentidos diferentes según el tipo y calidad de la consigna que las acompaña.

#### **Las actividades multidimensionales, requieren de consignas polivalentes.**

Al referirse al mensaje polivalente, Decaigny<sup>60</sup> dice que éste "se desarrolla en espiral, todo en él resulta alusivo, pleno de sugestión. Apunta a sobrepasar lo concreto para desembocar en lo imaginario. Este tipo de documento no es algo acabado, sino que queda sin respuesta, y ésta, eventualmente, debe ser proporcionada por el alumno. El alumno, después de haber recibido este mensaje, ha de desear el aprendizaje, reaccionará de manera personal o construirá su verdad".

En cambio, se denominan **monovalentes** las consignas o mensajes que "aportan una información de orden semántico rigurosa, precisa, limitada y secuencial. Apelan sobre todo a la pedagogía de la percepción y del aprendizaje. Su finalidad estriba en lograr que se llegue a la observación y al descubrimiento, garantizando un máximo de exactitud y de memorización. En síntesis, el alumno, después de haber recibido el mensaje, tiene que haber aprendido algo"<sup>61</sup>.

Es muy claro entonces, el valor de las consignas polivalentes, asociadas con actividades multidimensionales, que permiten, por su estructura, la exploración creativa de diversos contenidos, la aparición de otros no propuestos inicialmente, el desarrollo de capacidades abiertas de acción y solución, la disponibilidad de los procedimientos probados para el después.

60. Decaigny, T. La tecnología aplicada a la educación. (Pág. 83) Ed. El Ateneo. Buenos Aires. 1978.

61. Ibidem 60.

**Las consignas monovalentes, recortan la realidad en unidades fragmentarias, tanto en contenido como en el sentido de la limitación.**

Si se utilizan dentro de un todo pedagógico significativo, pueden ayudar a precisar ciertos aprendizajes que requieren de un rápido resultado para seguir avanzando en el tratamiento integral de un tema motivador, pero no pueden constituirse en la médula del sistema de información, con relación a la educación que propugnamos.

Joan Ferrés<sup>62</sup>, realiza una interesante síntesis, como especialista en tecnología educativa aplicada a la educación, sobre la relación de la concepción educativa y el mensaje consecuente que reciben los alumnos:

"Escuela abierta, escuela cerrada

Obra abierta y obra cerrada. Mensaje monovalente y mensaje polivalente. Algo más que palabras. La obra cerrada impone al alumno una determinada visión del mundo. La obra abierta, en cambio, presenta un mundo que debe ser descifrado por el propio alumno. Así pues, no se trata sólo de dos concepciones expresivas o artísticas, sino de dos concepciones pedagógicas. Dos concepciones compatibles, por supuesto. Pero la preeminencia o la exclusividad de una de ellas define, consciente o inconscientemente, la orientación pedagógica de la escuela.

En este sentido, no cabe duda de que la escuela tradicional ha privilegiado una visión del mundo previamente establecida, una pedagogía unidireccional, una didáctica centrada en la pura transmisión de contenidos verbales para su posterior memorización. En consecuencia, ha privilegiado (por no decir que ha utilizado de manera sistemática y casi exclusiva) las obras cerradas.

En una escuela que reduce al alumno a la pasiva aceptación de unos contenidos previamente elaborados, en una escuela que margina los sentimientos, la intuición, la fantasía la imaginación y la creatividad, no puede haber lugar para los mensajes abiertos.

Por el contrario, en una escuela activa y participativa, en una escuela que pretende implicar al alumno en su propio proceso educativo, en una escuela preocupada por la formación integral de sus alumnos, se ha de conceder un espacio privilegiado a las obras abiertas.

Si la obra cerrada responde a una pedagogía centrada en la enseñanza, la obra abierta implica una pedagogía centrada en el aprendizaje, si en la obra cerrada preocupa básicamente la adquisición de conocimientos, en la obra abierta lo que importa prioritariamente es el aprendizaje, entendido como proceso y como experiencia. Aprender a aprender. La apertura como "instrumento de una pedagogía revolucionaria" (U.Eco, 1984).

### Consignas directas

Categorizamos como consignas directas aquellas que emanan del docente para

62. Ferrés, Joan. Video y Educación. Ed. Paidós. Barcelona. 1992. Pág. 44-45.

ser receptadas por el alumno, con clara direccionalidad e intencionalidad didáctica, sin intermediarios.

De acuerdo a su estructura y al medio de comunicación elegido para transmitir el mensaje, se clasifican, particularmente para la educación física en:

- ❖ Verbales.
- ❖ Gestuales-motrices.
- ❖ Audiovisuales.
- ❖ Táctiles.

#### ❖ Verbales.

Recurren a la palabra para transmitir el mensaje. Privilegiadas para la enseñanza áulica de otras asignaturas, en las que se utiliza tanto el lenguaje oral como el escrito, en la clase de educación física poseen particularidades definidas:

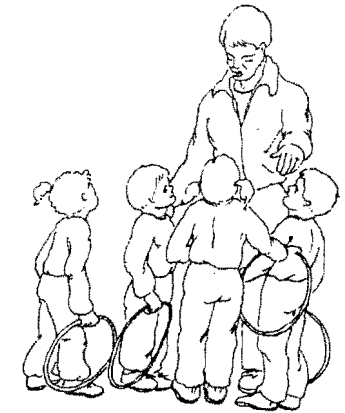
- ✓ Se basan en el lenguaje oral, con empleo esporádico de material escrito complementario.
- ✓ Deben ser necesariamente sintéticas, pero con una estructura semántica y epistemológica que remita al planteo pedagógico subyacente.
- ✓ La selección de los términos y la elaboración del texto oral, deben responder a la edad de los alumnos y su capacidad de comprensión del lenguaje en general y de la disciplina en particular.
- ✓ Su referencia constante al cuerpo en acción, deviene en una dinámica del discurso relacionada con la dinámica de la actividad.
- ✓ La sonoridad de las palabras deben responder a la necesidad de ser escuchadas en espacios amplios y muchas veces con deficiencias acústicas.
- ✓ El énfasis y entonación deben tener un correlato con el tipo de actividad que sugiere o hace referencia la consigna.

Lo ideal es su combinación con otro tipo de consignas, cuando se refieren a contenidos motrices muy específicos o complejos, que requieren brindar una cantidad importante de información a los alumnos.

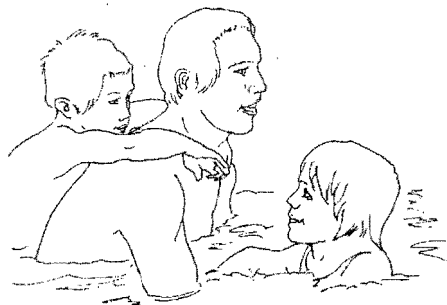
En cambio, son fundamentales para presentar actividades que impulsen la creatividad, exploración, elaboración de respuestas propias por parte de los alumnos, sin mostración de modelos externos.

#### ❖ Gestuales-motrices.

En los planteos didácticos basados en los métodos demostrativos o direccionados de la actividad de los alumnos, son utilizadas con frecuencia.



El ejemplo típico de referencia actual, es el instructor de gimnasia aeróbica, que se mueve sobre una plataforma, intentando que los alumnos ubicados frente a él, lo imiten del mejor modo posible.



La utilización de filmaciones de atletas destacados, para luego pasar el video a otros atletas en formación, para que analicen su técnica y luego intenten reproducirla, es otra forma de consigna gestual-motriz, empleada hacia el interior del paradigma conductista.

Parecería que este tipo de consignas no es posible de ser utilizado, entonces, con referencia al planteo pedagógico que estamos sustentando en

esta obra. Sin embargo, existen mensajes transmitidos a través del cuerpo y su gestualidad, que pueden resonar con intensidad en los alumnos. La forma de actuar del docente de educación física, el equilibrio y armonía en sus acciones motrices, relacionadas con los temas que propone desarrollar, sin imponer modelos sino ayudando a la comprensión de lo solicitado; su participación activa en algunos momentos, compartiendo con los alumnos descubrimientos de ellos, haciéndolos propios como respuestas válidas a las consignas iniciales o jugando los juegos creados en los grupos, se constituyen en consignas reforzadoras de los logros alcanzados por todos y cada uno de los alumnos. En lugar de imponer su modelo corporal o motriz, hacer suyos los logros de los alumnos y, a partir de ellos, agrega gestos propios que los ayude a darse cuenta por donde pueden seguir avanzando, define la utilización de este tipo de consignas en relación al paradigma que propugnamos.

**En lugar de imponer su modelo corporal o motriz, hacer suyos los logros de los alumnos y, a partir de ellos, agrega gestos propios que los ayude a darse cuenta por donde pueden seguir avanzando.**

#### ✓ Audiovisuales.

El concepto de consigna audiovisual, es claro para la tecnología educativa que utiliza, básicamente, el video, algunas técnicas mixtas de proyección y apoyo auditivo, o programas de computación, como instrumento de enseñanza.

La educación física también puede recurrir, cuando se dan las condiciones, a videos o software especial, para presentar, por ejemplo, un deporte nuevo que se intentará enseñar y que los alumnos aprendan.

Pero, además de estos recursos tecnológicos, las consignas que se utilizan en un patio común, en la mayoría de los casos tienen componentes audiovisuales.

Esto ocurre porque las actividades de la educación física y los procesos de apren-

dizaje, se explicitan a través del cuerpo en acción, visible para todos. Un proceso mental para asociar, reconocer, comparar datos o informaciones propias de una clase de ciencias sociales, no es observable y sólo se manifiesta a través del lenguaje oral o escrito, por lo general luego de terminado.

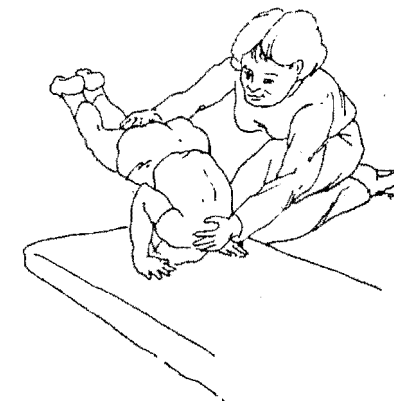
El aprendizaje de un rol adelante, se observa en todos los momentos e instancias de adquisición y un profesor atento "leerá" con rapidez, si el alumno ha comprendido, si su proceso de experimentación es adecuado y dónde o cuándo tendrá que brindarle apoyo. Las actuaciones de los demás y la comparación con la propia, junto con las aclaraciones verbales del docente, funcionan como consignas audiovisuales.

Si a esto se agrega el uso de algún instrumento de percusión o la misma voz, para acompañar el ritmo o hacer comprender el ritmo con que debe fluir la acción que está intentando aprender el alumno, el refuerzo de la consigna se da al asociar el sonido al movimiento visible, en una secuencia armónica.

El riesgo de las consignas rítmico-sonoras asociadas a las acciones motoras, es que estereotipen un ritmo único, si es escuchado y adoptado por todos los alumnos, uniformando, en consecuencia, las respuestas individuales a una pauta común.

Esto es aceptable cuando el docente muestra la pauta rítmica propia de una habilidad cerrada, en el momento de presentarla por primera vez, para que los alumnos capten la totalidad que implica; luego, debe abandonarse este recurso, para seguir individualmente el proceso de aprendizaje de cada alumno.

Por otra parte, debemos reconocer el alto impacto motivador de la gimnasia aeróbica cuando liga la mostración de los ejercicios con ritmos musicales tomados de las temáticas de moda, generando una adhesión grupal importante. Si bien esto se debe a las necesidades gregarias del ser humano y a la tentación de dejarse llevar, sin necesidad de mayor elaboración, por quien ha tomado a su cargo su cuerpo y su movimiento, aunque sea por unos instantes.

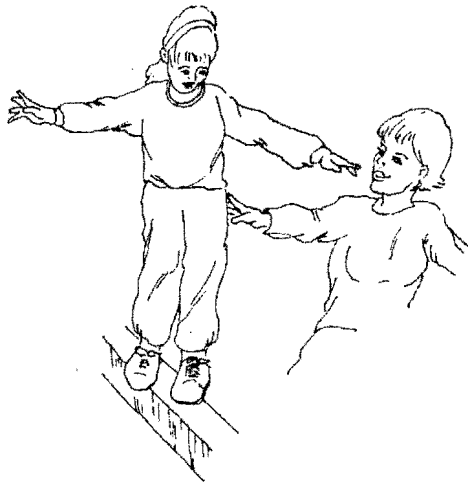


#### ❖ Táctiles.

Son consignas exclusivamente utilizadas cuando el aprendiz necesita una guía muy directa de sus acciones motrices, con contacto corporal, ya sea por:

- ✓ Imposibilidades de comprender o realizar de modo independiente lo que se le solicita.
- ✓ Riesgo de la destreza a aprender, que requiere de una segurización corporal directa, en distintos tramos de su aprendizaje.
- ✓ Estadio evolutivo que transita.

- En el primer caso, un ejemplo puede referirse a los alumnos con necesidades educativas especiales, que por algún déficit neuromuscular, requieren la guía directa de sus acciones, por parte del profesor, para percibir los cambios de posición de su cuerpo o sus partes y los efectos que esto produce; lo mismo puede ocurrir con un anciano, sostenido en posición de pie, si manifiesta problemas de equilibrio o tono muscular adecuado, para que a partir de este apoyo, se desplace o realice otras acciones posibles y necesarias.



- Las destrezas propias de la gimnasia deportiva, por ejemplo, necesitan ineludiblemente de apoyos corporales directos. En los primeros tramos, para guiar los trayectos espaciales del cuerpo y evitar accidentes; posteriormente, como cuidado preventivo y como corrección sutil cuando el alumno equivoca algún movimiento. La sensación percibida en la parte del cuerpo guiada o corregida en su posición o desplazamiento, producida por las manos del colaborador, que posibilitó un cambio en la dirección, la altura o la velocidad de la acción, le permitirá al alumno intentar corregirla en su próxima prueba.

La natación, en las etapas de ambientación y aprendizaje de la flotación, recurre también a consignas táctiles-cinestésicas de sostén, que facilitan la adecuación al medio acuático, la pérdida de temor y percibir cuáles son las posiciones y movimientos corporales necesarios para intentar flotar y desplazarse, luego, autónomamente.

- Por último, este tipo de consigna se utiliza con mucho énfasis durante los primeros años de vida, acompañando la aparición de cada nueva posibilidad motriz. Los juegos de los padres, hamacando a sus bebés, sosteniéndolos mientras intentan dar los primeros pasos o mantenien-



do el equilibrio precario de la bicicleta a la que se le quitaron las rueditas auxiliares, un poco más adelante, son formas de consignas táctiles directas.

### Consignas indirectas

Tal vez, éste sea un aspecto no demasiado analizado o al que se le preste la atención necesaria y, sin embargo, tiene una gran importancia desde el punto de vista del aprendizaje del alumno.

En cualquier circunstancia, recibimos múltiples informaciones del entorno, provenientes de los objetos que lo pueblan –estáticos o en movimiento– y de los seres que lo rodean e intervienen de manera directa o indirecta sobre nuestro accionar.

Los cambios de situación que se producen a cada instante, modifican de inmediato nuestras conductas. Si ingresamos, por ejemplo, a un sitio con aire acondicionado, cuando veníamos caminando por una calle a pleno sol en el verano, molestos y con cara de pocos amigos, a los pocos segundos cambia nuestro humor y una sensación de bienestar nos permite predisponernos de mejor modo para realizar la tarea que nos convocaba o entablar un diálogo sin tensión o interferencia emocional, valorando inconscientemente que en ese sitio se preocupan por que nos sintamos bien.

Una madre preocupada y tensa por los problemas económicos que la abruma, no entiende por qué su bebé llora y “está insoportable”, aunque lo alimente, le cambie los pañales en los momentos adecuados y lo hamaque concienzudamente para tratar que se duerma; los mensajes emocionales emanados de ella, son percibidos por el pequeño y lo angustian por la sensación de inestabilidad y desequilibrio que le provoca quien es su referente directo para comenzar a conocer el mundo al que se ha integrado.

La escuela, comenzando por el edificio que la aloja y su arquitectura, la utilización o no de uniformes, la actitud de la portera que recibe a los alumnos, las reglas explícitas e implícitas que señalan límites y posibilidades, las estructuras formales e informales de poder que las viabilizan, etc., envía constantes met mensajes a los alumnos, que marcan, en forma consecuente, sus propias actitudes y comportamientos dentro de ella.

No son pocas las veces que la institución escolar genera, a través de un orden sistémicamente construido, una acción de violencia hacia los alumnos, sin que se reconozcan autores explícitos de la misma y sin que pueda comprenderse que se está ejerciendo, por lo que nadie se hace responsable de las conductas de resistencia que algunos de ellos desarrollan ante la agresividad que perciben. “Por el contrario, son las consecuencias involuntarias de procedimientos aplicados por au-

---

**No son pocas las veces que la institución escolar genera, a través de un orden sistémicamente construido, una acción de violencia hacia los alumnos, sin que se reconozcan autores explícitos de la misma y sin que pueda comprenderse que se está ejerciendo.**

---

toridades bienintencionadas que creen que las prácticas están al mejor servicio de los alumnos. La violencia sistémica es insidiosa porque quienes están implicados, tanto quienes la ejercen como quienes la padecen, suelen ser inconscientes de su existencia. Los alumnos, acostumbrados a aprender sobre el mundo desde un punto de vista positivista que refleja una "realidad blanca y rica" (Carnoy, 1974, p. 365), no ven su propio fracaso desde cualquier otra perspectiva. Cuando los alumnos no tienen suficiente capacidad o no se amoldan como corresponde, el fracaso no lo asume la escuela porque no ha conseguido ofrecer una experiencia educativa positiva: se le echa la culpa al alumno por carecer de aplicación o de habilidad -o a los padres, por carecer de un medio positivo o por no saber apoyar las iniciativas de la escuela".<sup>63</sup>

Pasando al ámbito que nos ocupa, la educación física, el docente debería analizar, dentro de lo que es posible, los distintos metamensajes -que hemos denominado didácticamente consignas indirectas- que influyen sobre el aprendizaje de sus alumnos. Con la intención de ordenar este análisis y facilitar las posteriores actividades que lleven a modificar estas consignas creativamente y con sentido educativo superador, utilizaremos el mismo criterio de clasificación empleado en el punto anterior.

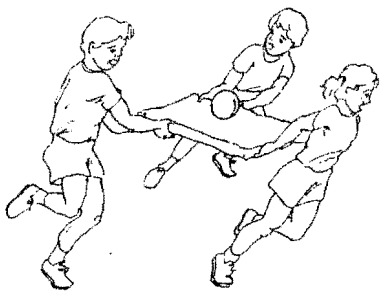
#### ❖ Verbales

Los discursos verbales siempre permiten, al receptor atento, descubrir los dobles mensajes o mensajes ocultos, inclusive para el propio emisor, que transmite mandatos aprendidos con mucha anterioridad, en su propio proceso educativo y de los que no es fácil desprenderse. Una consigna abierta, puede ser enmarcada con otras complementarias que limitan y condicionan, incluso por la forma en que son dichas, el aprendizaje creativo que se proponía.

Por ejemplo: *"-Busquen en grupos de cuatro, la mejor forma de resolver el transporte de cuatro pelotas sobre una colchoneta, sin que se les caiga ninguna...tienen un minuto para hacerlo y el grupo que primero logre hacerlo, se anotará un punto para su calificación"*.

En apariencia, la consigna impulsa una acción resolutoria en conjunto y solidaria, pero los condicionantes de la última parte, producirá el efecto contrario: competencia por la nota, errores groseros para resolver rápido y sin mayor reflexión, lo que llevará a recriminaciones entre los integrantes de cada grupo y sobretodo, a los menos hábiles y lentos. En esta consigna aparece la contradicción entre un paradigma que no termina de establecerse y convencer al do-

63. Ross Epp, J. y Watkinson, A. La violencia en el sistema educativo. Ed. La Muralla. Bs. As. 1996. Pág. 16.



cente, y el convencional, positivista y normalizador, discriminador de los menos aptos.

La carga emocional subyacente a un mensaje oral no es menos importante, en la emisión de una consigna. El estado de ánimo del docente, sus sentimientos respecto del grupo o alguno de sus integrantes, se manifiesta en las tonalidades, los matices, las acentuaciones de las palabras, más allá del contenido cognitivo del mensaje. Si a esto se lo acompaña con la gestualidad acorde, es muy claro para los alumnos, qué siente el profesor hacia ellos y cómo deberán actuar en consecuencia. Algunos temerán equivocarse y se equivocarán, porque el tono de voz en la corrección de un error técnico, señalaba que el docente se enojaría si volviera a suceder, con la posibilidad latente de alguna penalidad inmediata; otros se sentirán muy cómodos, observando que la inquina o la molestia no estaban dirigidas a ellos, los talentosos.

Sin embargo, lo peor es la indiferencia emocional, la toma de distancia que muchos docentes realizan para no involucrar el mensaje cognitivo con la afectividad, convencidos que su rol en la escuela es enseñar contenidos, no hacerse cargo de los alumnos como seres integrales e históricos.

"En la base de nuestros sistemas educativos actuales está el supuesto de que los alumnos pueden centrar la mente en el material que se debe aprender, sin tener que emplear en ello las partes afectivas del cerebro. La separación de lo cognitivo y lo afectivo es agravante en tres sentidos. Primero, presume el mismo grado de estabilidad afectiva en todos los alumnos y una misma capacidad para suspender lo afectivo a favor de lo cognitivo. Segundo, supone más valor en lo cognitivo que en lo afectivo; es decir, aquellos elementos del aprendizaje que se asocian con lo personal merecen un menor desarrollo que los elementos cognitivos. Tercero, al ignorar lo afectivo, los educadores aprueban tácitamente los abusos y las desigualdades en las experiencias de los estudiantes. Estas tres asunciones producen unos efectos nocivos graves, de carácter diverso según la historia personal de cada alumno".<sup>64</sup>

#### ❖ Gestuales-motrices.

La transmisión de una actitud activa y positiva, desplazándose entre el grupo mientras los alumnos experimentan las actividades, los gestos realizados con las manos o con su rostro, denotando la aprobación ante una adecuada respuesta, o las actividades de apoyatura a la tarea realizadas con rapidez y efectividad -como mover elementos, o preparar una nueva consigna con otra distribución de materiales, solicitando la colaboración del grupo con naturalidad y sin necesidad de hablar-, son consignas corporales que apuntan a la expresión de otros contenidos transdisciplinarios, no explícitos, pero que los alumnos perciben como manifestación de principios y valores superadores de lo in-



64. Ibidem 61. Pág. 27.

mediato: reafirmación de que el docente está comprometido con el aprendizaje de ellos y no con su planificación, solamente; valoración de la clase como momento único e irrepetible para enseñar y aprender significativamente; democratización de la clase para integrar a todos, sin que ningún doble mensaje excluyente, margine a alguno de la tarea, etc.

Estas consignas tal vez sean las más importantes, porque consolidan los mensajes verbales, si son coherentes con ellos.

Es muy común observar contradicciones evidentes entre el discurso oral y el discurso de las acciones, las posturas y los gestos, que no pueden mentir el posicionamiento real del docente ante la asignatura, ante la clase y ante sí mismo. Y los alumnos, que no son por lo general grandes lectores de mensajes escritos, lo son del lenguaje corporal.

---

**Los alumnos, que no son por lo general grandes lectores de mensajes escritos, lo son del lenguaje corporal.**

---

#### ❖ Audiovisuales.

Los sonidos que pueblan el ambiente, voces que provienen de otros grupos que en el mismo patio desarrollan otra clase, las dimensiones del patio o el espacio asignado para realizar una actividad, producen informaciones que afectan de distinta manera el aprendizaje.

Es común que muchas clases de educación física, dadas en el patio, sean interrumpidas por la salida al recreo de algún grupo, rauda y vocingleramente, que afecta totalmente el proceso de enseñanza y aprendizaje que se estaba produciendo. Todo el grupo siente la agresión y la destrucción de la clase.

Sin llegar a este extremo, la interferencia del otro grupo que comparte el lugar, con el ruido propio de una clase activa y dinámica, perturba la concentración.

En cambio, una música suave de fondo, en un recinto cerrado y amplio, generará un clima ideal para una clase de gimnasia, que necesita concentración en el propio cuerpo. Las distintas sonoridades, agradables o molestas, constituyen también consignas indirectas que el alumno percibe e integra a la información directa ofrecida por el docente, favoreciendo o perjudicando su tarea.

La armonía del espacio con relación al contenido a tratar, es vital para la clase de educación física. El espacio y los elementos que lo constituyen, delimitan, abren o cierran, indican, conforman una estructura de señales presentes y definidas, que muchas veces contradicen la posibilidad de desarrollar lo expresado en la consigna verbal del docente.

Por ejemplo, si se indica a los alumnos de un grupo de primer año, primer ciclo:

*"Traten de lanzar la pelota, con una sola mano, para que pase por encima de la soga".*

La soga se encuentra a una altura tal, que para varios de ellos será una exigencia

que de ningún modo podrán superar; sentirán, entonces, que algo es incompatible y los discrimina de los compañeros más potentes que sí podrán resolver el problema.

Es decir, que existen datos externos al docente, emisor de una consigna verbal, no analizados previamente, pero que complementan la información global que recibe y percibe el alumno, en este caso contradictoriamente.

Es muy común observar en la práctica de deportes establecidos, cómo muchos principiantes deben realizar esfuerzos denodados para cumplir con una consigna, cuando las dimensiones de los espacios y el tamaño de los diferentes elementos, no han sido adaptados.

Otras veces, la dinámica de un juego grupal con desplazamientos y pases rápidos de una pelota, no es comprensible para un niño sin experiencia que no puede "leer" de qué se trata. Se quedará quieto intentando comprender y, además, recibirá otras consignas, provenientes de sus pares, reforzadoras de su impotencia: *"¡Dale, nene, que esperarás para correr!", "No sé para qué te ponen, si no haces nada"*, y otras por el estilo. Es muy probable que, a partir de este tipo de experiencias, que no estaban previstas en la intencionalidad educativa del docente cuando organizó sus contenidos, actividades y consignas orientadoras, ese niño genere en sí mismo un rechazo permanente a los juegos y deportes grupales.

Los ejemplos son múltiples, en cuanto a información audiovisual indirecta que influye en el aprendizaje escolar, sin ser registrada por los docentes.

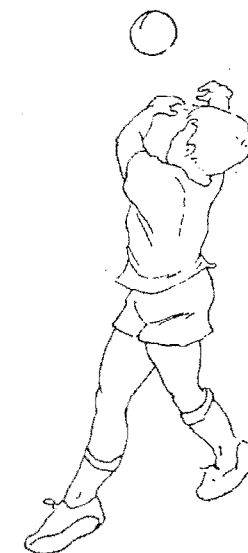
Estas consignas indirectas tienen relación directa –valga el juego de palabras–, con los contenidos implícitos que constituyen una parte importante del currículo escolar.

#### ❖ Táctiles.

*¿Cuántos chicos se amedrentan cuando uno de mayor tamaño, los golpea duramente jugando al fútbol o, simplemente, los llevan por delante persiguiendo a otro en una mancha!*

*¿Qué dolorosa impresión de no poder se produce al intentar saltar, sin ayuda ni protección, el cajón de gimnasia y caer sobre él, lastimándose la cadera!*

*¿Cuáles serán las sensaciones de un niño menudo y tímido que, colocado en el centro de una ronda para jugar a "la momia", es empujado casi violentamente "porque es más divertido", para que pase por todas las manos de sus compañeros que se ríen estruendosamente de su cara de miedo y desazón?*



Los contactos corporales directos son muy comunes y necesarios en una actividad educativa que se ocupa, justamente, del cuerpo. Sin embargo, la índole de estos contactos debería ser cuidadosamente prevista, para evitar que sucedan situaciones como las ejemplificadas. Del mismo modo, la calidad de los materiales que manipulan los alumnos, también influye en el aprendizaje; una pelota dura e inflada exageradamente, puede producir recepciones dolorosas e incluso lesionar los dedos, con el consiguiente perjuicio para la salud y para la representación del deporte como práctica placentera y deseable.

La priorización de contenidos deportivos, por lo general provoca contactos rudos y poco sutiles, que en general se revierten en nuevos contactos de reacción de la misma índole, validados por el sistema educativo que los ha aceptado y adoptado, enfrentando y separando a los alumnos en lugar de unirlos. Para ellos, esto significa que los contactos corporales de otro tipo, no son valiosos e incluso se critican abiertamente, como las actividades intencionales para desarrollar la expresión corporal, provenientes de la danza o de la gimnasia utilizada con esa finalidad.

La piel es una maravillosa fuente de información, con miles de sensores que registran lo que sucede en el entorno, complementando a la visión y el oído, como sentidos primordiales para permitir la relación dinámica con el mundo circundante.

La percepción de los otros a través de la piel, es fundante de la estructura psíquica en los primeros momentos de la vida y debería continuar desarrollándose durante toda la vida; los prejuicios y la construcción de ideologías culpabilizantes o restrictoras del contacto corporal, asociándolo con concepciones retrógradas de la sexualidad, ha llevado a la censura del mismo en el plano de las relaciones naturales entre semejantes. Los únicos que tienen "permiso" para establecer un contacto corporal "saludable", son los profesionales de la medicina y sus prácticas asociadas (médicos traumatólogos, fisioterapeutas, kinesiólogos, médicos quiropráxicos, etc.), cuando mucha de su tarea sería innecesaria si se educara para establecer contactos corporales que ayuden a relajarse, sentir seguridad, percibir la calidez del afecto contenido en una simple palmada, un apretón de manos o el sostén en un juego.

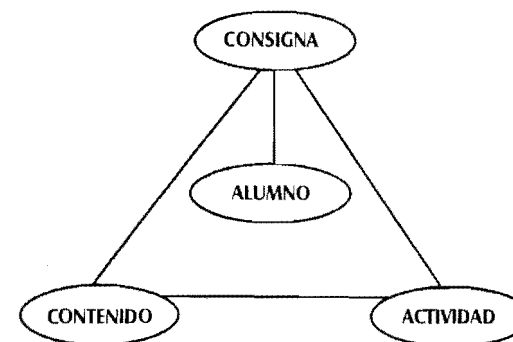
Las sensaciones que a través de una simple sogá percibe quien integra una cordada en busca de una cima, sin ninguna palabra, asociadas al riesgo y el desafío de intentar un esfuerzo fuera de lo común, son indescribibles.

Permitir la fluidez de los contactos segurizadores y tendientes a fortalecer la comunicación entre los alumnos, constituye un campo de consignas no explícitas de gran valor educativo.

### **LAS CONSIGNAS Y SU RELACIÓN CON EL ESTADIO EVOLUTIVO DE LOS ALUMNOS, LOS CONTENIDOS Y LAS ACTIVIDADES DIDÁCTICAS.**

Las consignas deben constituir estructuras lógicas, dentro de las que conviven, desde el punto de vista didáctico, tres elementos que permiten configurarlas:

- ✓ El alumno o grupo de alumnos a los que se dirige.
- ✓ El contenido que se desea enseñar.
- ✓ La actividad didáctica que deberán realizar los alumnos para aprenderlos.



Además de referirse a sus saberes y posicionamientos previos, el docente, cuando elabora su campo de consignas, debe tener estos tres elementos presentes, pero centrándose en el alumno, para elaborar mensajes que puedan ser interpretados correctamente y producir aprendizajes en forma eficaz y significativa.