

Bloque II

El ejercicio físico y la salud en la escuela

Len Almond

Almond, Len (1992), "El ejercicio físico y la salud en la escuela", en José Devís Devis y Carmen Peiró Velert (eds.), *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*, Barcelona, INDE (La educación física en... Reforma), pp. 47-55.

1. INTRODUCCIÓN
2. FUNDAMENTOS DEL EJERCICIO FÍSICO RELACIONADO CON LA SALUD
3. UN MARCO DE TRABAJO PARA LA PRÁCTICA
4. UN CONOCIMIENTO PRÁCTICO BÁSICO
5. CONCLUSIÓN
6. REFERENCIAS

1. INTRODUCCIÓN

La revisión realizada por Simons-Morton, *et al.* (1988) sobre los patrones de actividad física de los jóvenes desvela un gran problema: la sociedad no ha sabido persuadir a la gente joven para que adopte un estilo de vida activo y se implique en la práctica frecuente de ejercicio físico. Por otra parte, la publicación *The New Case for Exercise* (Fentem, *et al.* 1988) destaca claramente los beneficios saludables que genera el ejercicio físico frecuente a corto y a largo plazo, tanto a nivel fisiológico, psicológico y emocional. En este sentido, no podemos ignorar que la etapa escolar de los niños-as y jóvenes es fundamental para fomentar un estilo de vida activo. Debemos recordar que se trata de un periodo en el que necesitan aprender habilidades esenciales de la vida y adquirir una base de conocimiento práctico que influirá y facilitará el compromiso con una vida activa.

2. FUNDAMENTOS DEL EJERCICIO FÍSICO RELACIONADO CON LA SALUD

El papel que juega el ejercicio físico en la promoción de la salud y el bienestar queda bien asentado con la evidencia científica que demuestra claramente que si el ejercicio es adecuado, se realiza frecuentemente y se mantiene durante la vida:

- Facilita un desarrollo y crecimiento equilibrado;
- Desarrolla y mantiene el funcionamiento óptimo del sistema cardiovascular y del sistema músculo-esquelético (músculos, huesos y articulaciones);
- Reduce el riesgo de ciertas enfermedades (por ej. enfermedades cardíacas y la osteoporosis) en la población en general, así como en grupos especiales, fomentando una independencia creciente y una disminución de la "incapacidad relacionada con la inactividad";
- Mejora el control y gestión de las deficiencias existentes (por ej. asma y diabetes) y
- Contribuye al bienestar mental y psicológico, a un mejor estado de humor y a una consideración positiva de la imagen corporal.

Todos estos aspectos representan una fuerza importante para incrementar el potencial de salud. Sin embargo, la vida moderna ha reducido enormemente la actividad física de muchas personas. Las condiciones de este tipo de vida ya no exigen hacer ejercicio con una frecuencia y un volumen suficiente como para generar beneficios en la salud. A pesar de aumentar las oportunidades, la población en general no hace ejercicio voluntariamente, por lo que hay una necesidad urgente de que exista un programa coherente de *educación sobre el ejercicio físico* para establecer su pertinencia, estimular patrones de actividad frecuente con miras a largo plazo y ayudar a que la gente joven reconozca su valor para la salud.

3. UN MARCO DE TRABAJO PARA LA PRÁCTICA

Todos los puntos expresados hasta ahora proporcionan la base para interpretar y clarificar la fundamentación y traducirla a unas guías prácticas. Es necesario, en principio, comenzar planteándose una *aspiración* o ideal por el que esforzarnos en la promoción del ejercicio físico y la salud. Estableceremos unas *metas* que suponen una afirmación más precisa de nuestras intenciones y serán el indicador de lo que intentamos hacer. Pero los profesores-as también necesitan saber en qué concentrarse, por lo tanto, es imprescindible que se indique la *dirección* en la que intentamos

orientar nuestra enseñanza del ejercicio físico relacionado con la salud y cuál es el *enfoque* de nuestra enseñanza. Al desmenuzar el proceso de aplicación de la fundamentación a unas guías prácticas, proporcionamos una estructura que encauzará nuestra planificación y las prácticas de enseñanza que utilizemos.

3.1. Aspiración

Los niños-as y jóvenes aprenderán a interesarse por el ejercicio, reconocer su valor como un medio de aumentar al máximo el potencial personal de salud (dentro de las limitaciones que marca la herencia), e incorporar el ejercicio frecuente en el propio estilo de vida.

3.2. Metas

Se tratará de proporcionar oportunidades para que niños-as y jóvenes:

- Vean favorecido el proceso de maduración mediante un crecimiento y desarrollo equilibrado de los sistemas del organismo;
- Adquieran el conocimiento, las habilidades y la comprensión para reconocer los valores del ejercicio para la salud;
- Aprendan cómo adoptar un estilo de vida activo y mantener un compromiso con la vida activa; y
- Evolucionen desde la dependencia del profesor-a a aprender a actuar con independencia.

3.3. Dirección

Nos dirigiremos hacia: a) la facilitación de un crecimiento y desarrollo equilibrado; y b) la promoción de una vida activa.

3.4. Enfoque

a. Facilitar un crecimiento y desarrollo equilibrado que implica:

Por un lado aumentar el funcionamiento de los órganos (por ej. el corazón) y sistemas (por ej. el cardiorespiratorio) como resultado del ejercicio; y por otro favorecer el funcionamiento músculo-esquelético equilibrado (suministro de nutrientes en sangre, propiedades contráctiles, fuerza de los tendones y tejidos conectivos, lubricación de las articulaciones, mayor amplitud de movimiento, mantenimiento de la masa ósea y mantenimiento de la estructura ósea).

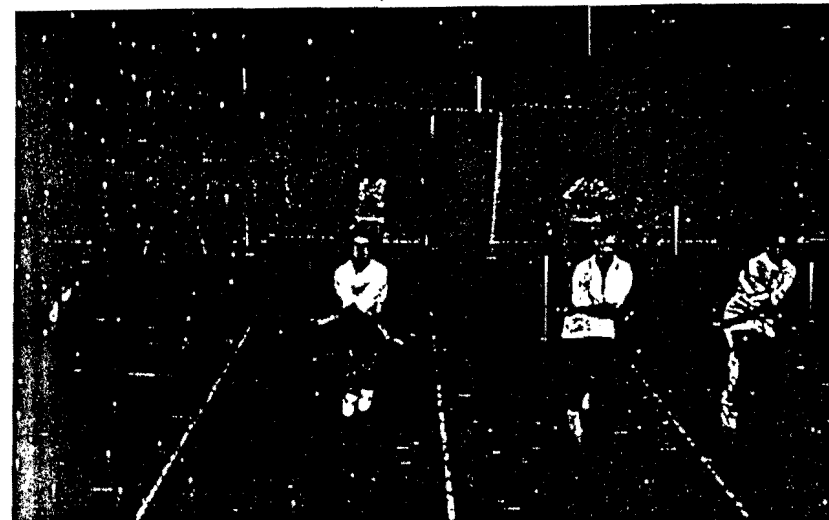
Las funciones que pueden mejorarse son la función cardiovascular y la función metabólica. La primera se refiere al funcionamiento cardíaco y la regulación de la presión sanguínea. La segunda a las capacidades metabólicas en el músculo esquelético, la regulación del equilibrio energético, tolerancia a los hidratos de carbono, y el metabolismo de los lípidos y las lipoproteínas.

b. Promoción de una vida activa

Es necesario que la promoción de una vida activa se enfoque hacia tres aspectos específicos: 1) cómo se presenta y experimentan una actividad física los alumnos-as; 2) cómo fomentamos y estimulamos la participación fuera del currículum escolar; y 3) cómo pueden influir las interacciones profesor-a/alumno-a en la participación futura.

- Cómo se presenta y experimentan la actividad física los alumnos-as

Es esencial que la gente joven tenga la oportunidad de encontrar actividades físicas cuya experiencia al practicarlas sea positiva. Si las actividades físicas se presentan como actividades intensas, como tareas aburridas y repetitivas sin un reto o propósito real, se está cerrando el paso y apartando a los alumnos-as de toda actividad física. Asimismo, es esencial que se facilite el logro a todos los alumnos-as. Esto motivará la personalización de la experiencia del alumno-a en cualquier actividad física, de modo que tenga un significado para él-ella, lo perciba como recompensante y sus esfuerzos reflejen algún signo de éxito. Al mismo tiempo, resulta necesario proporcionar a todos los alumnos-as un "feedback" positivo y reforzar su aprendizaje. En este sentido, debemos ser conscientes del papel que juega la autoconfianza del alumno-a con respecto al ejercicio físico en el proceso de motivación hacia una participación extraescolar.



- Cómo fomentamos y estimulamos la participación fuera de la escuela

Con el fin de estimular la participación extraescolar es imprescindible que los profesores-as generen interés en los alumnos-as por ser activos y creen las oportunidades necesarias para que se impliquen en una actividad física. Todo ello se conseguirá si experimentan el éxito, aprenden nuevas habilidades, hacen progresos y ven cierta mejora, y si reciben cierto reconocimiento por su esfuerzo tanto por parte de los profesores-as como de sus compañeros-as. Esto implicará a los profesores-as en un cuidadoso análisis de sus esquemas de motivación escolar y sus estructuras de recompensa para mantener el interés. Puede ocurrir que las recompensas extrínsecas no sean siempre apropiadas, por lo tanto es necesario fomentar la satisfacción intrínseca que produce involucrarse en alguna actividad física, muy en consonancia con el comentario del punto b.1.

Sin embargo, para mantener el interés y proporcionar una estructura que fomente la implicación, tenemos que presentar oportunidades de participación en actividades físicas durante todo el curso, por ejemplo, organizando acontecimientos de promoción de ejercicio físico y salud. Además la escuela puede establecer esquemas similares a la modificación que Devís y Peiró (1992) realizaron del "Exercise Challenge", en el que se implica a los alumnos-as en la confección de un contrato, el diseño de un programa propio, la participación en una serie de actividades físicas durante seis semanas y el registro de sus actividades en un diario.

- Cómo pueden influir las interacciones profesor-a/alumno-a en la participación futura.

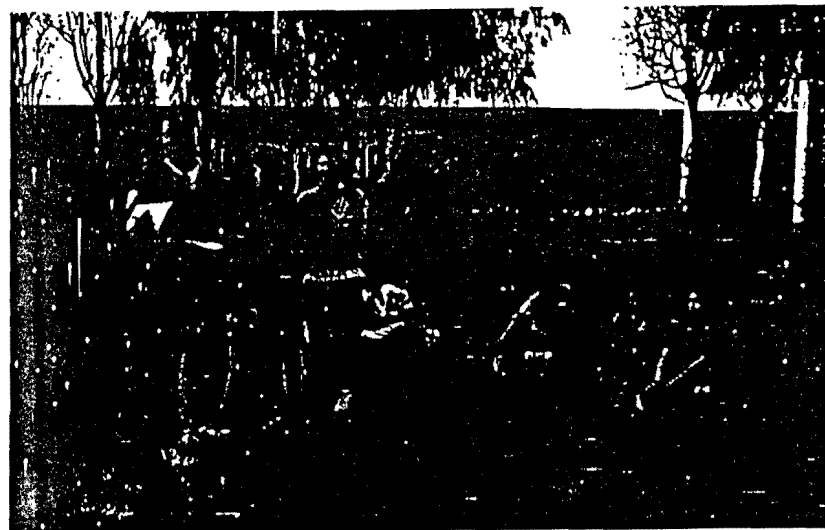
Nuestras creencias y expectativas de lo que los alumnos-as pueden conseguir y a lo que quieren aspirar influye en ellos-as de muchas formas, por lo tanto tenemos que ser conscientes de las consecuencias potencialmente negativas del modo en que hablamos a los alumnos-as o sobre ellos-as delante de sus compañeros-as. Lo que decimos y cómo lo decimos puede influir enormemente en su implicación en la participación extraescolar. Las estructuras de recompensa en la escuela tienen que ser accesibles a todos-as mediante el esfuerzo y la perseverancia.

Los profesores-as deberían tener en cuenta algunas ideas fundamentales que pueden influir en la participación de los alumnos-as. Como ejemplo podemos presentar algunas:

- Todos los alumnos-as son importantes;
- Todos los alumnos-as pueden ser buenos en la realización de ejercicio físico;
- Todos los alumnos-as pueden aprender;
- Todos los alumnos-as pueden hacer progresos;
- Todos los alumnos-as pueden tener éxito;
- Todos los alumnos-as pueden encontrar satisfacción en el ejercicio físico; y
- Todos los alumnos-as pueden adquirir confianza.

Estas ideas pueden parecer muy evidentes y obvias, pero su simplicidad crea un problema: son difíciles de incorporar a nuestras prácticas escolares diarias. Debemos trabajar sobre ellas, ponerlas en práctica, refinar nuestras habilidades de enseñanza para asegurar que *todos los alumnos-as* puedan adoptar un estilo de vida activo y valorar los beneficios que reporta a la salud.

Esto es solamente una parte de los propósitos del enfoque de ejercicio físico y salud en el contexto escolar, porque crear interés y mantenerlo no es suficiente. Es importante que nuestros alumnos-as tengan la oportunidad, dentro de la educación física, de evolucionar desde lo que supone una dependencia del profesor-a a aprender a actuar independientemente. Esto será posible conforme el alumno-a vaya adquiriendo las habilidades para ser responsables de su proceso de aprendizaje y demostrar que es capaz de hacer cosas por sí mismo-a. En este sentido las oportunidades de aprendizaje que se les presenta a los alumnos-as tienen que facilitar, de forma práctica y experiencial, la acción independiente y el aprendizaje progresivo de las habilidades necesarias para tomar responsabilidades. Como se puede entrever, ésta no es una tarea fácil y los profesores-as necesitarán ayuda para crear esas oportunidades en la práctica. Por eso, en las interacciones que aparecen entre profesor-a y alumnos-as, y entre los alumnos-as, reforzaremos el valor del ejercicio físico relacionado con la salud e intentaremos promocionar una vida activa.



4. UN CONOCIMIENTO PRÁCTICO BÁSICO

La promoción del ejercicio físico y la salud requiere mucho más que simplemente ayudar a los alumnos-as a convertirse en personas más activas y crear una estructura que lo apoye. También hay que reconocer que los alumnos-as necesitan un conocimiento básico que deberá aprenderse con la práctica. Como se puede apreciar a continuación, he confeccionado una lista de conceptos que forman una base de conocimiento práctico en el enfoque del ejercicio físico y la salud:

- Los efectos, a corto y a largo plazo, del ejercicio sobre el organismo;
- Conseguir y mantener un peso óptimo;
- La relajación, recuperación y descanso adecuados después del ejercicio para mantener la salud;
- Ejercicio físico seguro y efectivo;
- Riesgos y beneficios del ejercicio en términos de salud;
- Prescripción del ejercicio físico;
- Progresión del ejercicio físico;
- Planificación y responsabilidad personal respecto al ejercicio físico;
- Introducir y acoplar el ejercicio físico en el estilo de vida propio;
- Analizar los obstáculos existentes para la participación en actividad física;
- Identificar y vencer las barreras personales en cuanto a la participación.

Algunos de estos conceptos pueden incorporarse a nuestra enseñanza de las actividades deportivas tradicionales, de la danza y las actividades de aventuras, y podemos reforzarlos cada vez que enseñemos una actividad específica. No obstante, con el fin de asegurar una coherencia y que todos estos aspectos queden cubiertos, tenemos que proyectar cuándo estamos dispuestos-as a enseñarlos, cómo los enseñaremos, a qué le daremos más importancia, y también debemos ser conscientes de la naturaleza progresiva de cada uno de estos conceptos. A menos que se lleve a cabo teniendo todo esto en cuenta, corremos el peligro de caer en incoherencias, seremos incapaces de reforzar estos conceptos y los alumnos-as no lograrán adquirir un conocimiento práctico básico que sea significativo.

Por otra parte, ciertos conceptos no se pueden enseñar por medio de las actividades tradicionales, por lo que será necesario establecer unidades específicas enfocadas a conceptos particulares que se enseñarán de tal modo que faciliten el aprendizaje de un conocimiento práctico básico. Así, por ejemplo, es muy difícil incorporar a las actividades deportivas y de condición física tradicionales conceptos como "introducir y acoplar el ejercicio físico en el estilo de vida propio" o "analizar los obstáculos para realizar ejercicio físico", "lograr un peso óptimo" y "estudiar los efectos, a corto y a largo plazo, del ejercicio en los sistemas del organismo". Los profesores-as tienen que darse cuenta que conceptos como éstos tienen que aislarse de los programas deportivos y de condición física tradicionales, y ser enseñados como elementos importantes de la educación física.

Aunque la promoción del ejercicio físico y la salud en la educación física es un intento por motivar a los jóvenes para que aprendan habilidades que les capacitarán para poder ser más activos y adquirir un conocimiento práctico básico, lo que verdaderamente medirá nuestro éxito se encuentra en los cambios de conducta: ¿son los jóvenes cada vez más activos y mantienen ese nivel de actividad fuera del centro escolar? Por lo tanto, si queremos ser serios en la promoción del ejercicio físico relacionado con la salud, tenemos que intentar que estos cambios se produzcan, ya que serán los indicadores del éxito de nuestra enseñanza.

5. CONCLUSIÓN

He intentado en este capítulo proporcionar un marco de trabajo que ayude a entender qué es la promoción del ejercicio físico relacionado con la salud y a qué tipo de factores tenemos que dirigir nuestra enseñanza. Para muchos profesores-as estas ideas serán nuevas y, por lo tanto, resultarán difíciles de comprender al principio, pero por medio de comentarios y discusiones con otros profesores-as en los que se compartan las dudas, los problemas y las propias experiencias, estas ideas irán aclara-

rándose y comenzarán a resultar familiares. Espero que este capítulo sirva como guía para la acción y, en consecuencia, los profesores-as comiencen a introducir una preocupación e interés, en sus centros escolares, por el ejercicio físico y la salud en la asignatura de educación física.

6. REFERENCIAS

- DEVÍS, J. y PEIRÓ, C. (1992) Exercise and Health in a Spanish Physical Education Curriculum: a Modified Programme of "The Exercise Challenge". En T. Williams, L. Almond y A. Sparkes (eds.) *Sport and Physical Activity: Moving Towards Excellence*, E. & F.N. Spon, Londres.
- FENTEM, P.H., BASSEY, E.J. y TURNBULL, N.B. (1988) *The New Case for Exercise*. Sports Council and Health Education Authority. Londres.
- SIMONS-MORTON, B.G.; PARCEL, G.S.; O'HARA, N.M.; BLAIR, S.N. y PATE, R.R. (1988) Health related physical fitness in childhood: status and recommendations. *Annual Review of Public Health*, p. 9, 403-425.

8 La educación física y los deportes

Susan Capel

Introducción

Capel, Susan (2002), "La educación física y los deportes", en Susan Capel y Jean Leah, *Reflexiones de la educación física y sus prioridades*, México, SEP (Biblioteca para la actualización del maestro. Serie Cuadernos).

El éxito en los deportes internacionales es muy importante para la Gran Bretaña. Los políticos han reconocido el vínculo entre el éxito deportivo y el orgullo nacional. Por ejemplo, el entonces Primer Ministro, John Major, en su carta anexa a la publicación *Sport: Raising the Game* (Departamento de Patrimonio Nacional (DNH, *Department of National Heritage*)) declaró que "Los deportes son una fuerza de unión entre generaciones y a través de las fronteras. Sin embargo, por una paradoja milagrosa, al mismo tiempo son una de las características que definen el nacionalismo y el orgullo local. Debemos apreciarlos por ambas razones." (DNH 1995:2). Estos sentimientos se han visto ratificados por las instituciones responsables por el deporte. Por ejemplo, en su estrategia deportiva en Inglaterra, el Consejo Deportivo Inglés (ESC, *English Sports Council*) reconoció que "Inglaterra, la nación deportista, siente un inmenso orgullo e identidad con los éxitos en los escenarios internacionales (ESC 1997:14)." Entonces, como enfatiza Treadwell:

seríamos muy ingenuos si no nos hubiéramos percatado de la importancia política internacional de prestar atención a los talentos deportivos. Nuestras arenas deportivas internacionales son en efecto escenarios de "pseudoguerra" y el éxito al más alto nivel puede parecer un refuerzo de las políticas, estilos de vida e ideologías del estado capitalista o socialista.

(Treadwell 1987: 65)

Recientemente, la relativa falta de éxito de los equipos deportivos nacionales en la Gran Bretaña en competencias internacionales ha generado mucho debate. Los políticos y las instituciones responsables por los deportes han identificado estrategias para mejorar el desempeño, como se establece en documentos como *Sport: Raising the Game* (DNH 1995); *England, the Sporting Nation: A Strategy* (ESC 1997); *Labour's Sporting Nation* (Labour Party 1996). Muchas de estas estrategias identifican el rol integral de la educación física. Una de las posibles razones para que la educación física se considere como un factor importante en el éxito en los deportes internacionales es que muchas personas ven la educación física como un factor clave en el desarrollo del talento

deportivo. Esto se demuestra, por ejemplo, en un artículo central en *The Times Educational Supplement* que rechazaba la práctica del "stool ball"¹ que la escuela comprensiva había introducido como un juego que "permite la participación de ambos sexos y que es no competitivo". El stool ball fue rechazado como un juego que "no va a ayudar a Inglaterra a encontrar un jugador rápido en el críquet." Se nos dijo que "La feroz ofensiva del equipo antillano no se educó jugando stool ball" (TES 11 de julio 1986).

Una segunda razón podría ser que muchas personas ven el deterioro del deporte en las escuelas como la causa del poco éxito en el deporte internacional. Resultaba evidente que John Major apoyaba los puntos de vista de muchas de estas instituciones y agencias de prensa en cuanto que los maestros eran los culpables por la "decadencia de los deportes" (Gilroy y Clarke, 1997). Se ha sugerido que estos dos elementos están ligados. Por ejemplo, Murdoch citó lo que ella llamó las "dos actuales percepciones prevaletentes de que, en primer lugar, el deporte se encontraba en decadencia tanto dentro del contexto escolar como en la competencia internacional y, en segundo, que el deporte en las escuelas era responsable de manera directa por el efecto en el resto del deporte" (Murdoch 1997:253). Esta puede ser una de las razones por las que "muchos maestros, directores, cuerpos de gobierno, padres y niños conservan la noción de que la educación física y los deportes son sinónimos" (Murdoch 1990: 64).

Sin embargo, la educación física y los deportes no son sinónimos. Este capítulo empieza con un repaso de algunas de las razones por las cuales se tiene esta noción. A continuación se consideran las diferencias entre ambos, empezando por algunas definiciones de lo que es la educación física y el deporte y después articulando algunas de las diferencias centrales entre ambos. A pesar de sus diferencias, las disciplinas están interrelacionadas. La educación física contribuye al deporte y el deporte contribuye a la educación física. Estas contribuciones se consideran en la siguiente sección del capítulo. Es importante que los maestros de educación física presenten y tengan claras las diferencias entre la educación física y el deporte ya que esto tiene implicaciones para el futuro de la educación física. Por ejemplo, Evans sugirió que "esta combinación conceptual de la educación física y el deporte ha dañado y limitado seriamente el debate académico, político y público sobre la educación física en las escuelas en la Gran Bretaña y en otros lugares" (Evans 1988: 175). Whitson y Macintosh formularon la pregunta "¿Por qué el discurso actual de la educación física está tan poco relacionado con la educación

¹ N. de la T.: El stool ball es un juego antiguamente muy popular en Inglaterra y que se considera como un antecesor del críquet.

pero tan vinculado con el perfeccionamiento sistemático del desempeño deportivo?" (Whitson y Macintosh 1990: 40). De manera más práctica, si la educación física y el deporte se toman como sinónimos, ¿necesitan las escuelas emplear maestros de educación física? ¿Por qué no simplemente reemplazarlos con varios entrenadores de deportes, cada uno especializado en una actividad particular? Este capítulo está diseñado, entonces, para ayudar a los maestros de educación física a articular en qué consiste la disciplina y su contribución única a la educación de todos los alumnos, algo que no puede ser duplicado por los deportes.

¿Por qué se ven como sinónimos el deporte y la educación física?

La profesión de la educación física no está enviando un mensaje claro sobre lo que la disciplina es y en qué se diferencia del deporte.

Una de las principales razones por las cuales la gente ve la educación física y el deporte como sinónimos es que los profesionales en educación física no envían un mensaje claro sobre lo que su disciplina conlleva, lo que la fundamenta y las diferencias que presenta con el deporte. Puede haber varias razones que expliquen por qué los maestros no están enviando este mensaje claro. En primer lugar, podría ser que no puedan articular claramente la diferencia entre ambas disciplinas probablemente porque no han reflexionado sobre lo que es la educación física y, debido a las diversas definiciones existentes, asumen una definición basada en su propio pasado y experiencia. Por tanto ya que "probablemente la mayoría de los maestros especialistas en educación física ingresaron a la profesión debido a su propio entusiasmo por los deportes y el reconocimiento de los beneficios personales y placer que puede brindar" (Departamento de Educación y Ciencia (DES, *Department of Education and Science*)/Oficina de Gales (WO, *Welsh Office* 1991: 7), es posible que no hayan diferenciado claramente la educación física de los deportes y que los hayan vinculado muy de cerca. Esto puede agravarse por el hecho de que el trabajo de los maestros de educación física incluye tanto su materia como las actividades deportivas extracurriculares. (Véase también el Capítulo 13 para una reflexión más a fondo sobre lo que es la educación física y sus fundamentos).

Para muchos, el sentido común dicta que la educación física y el deporte son lo mismo

Debido a que la profesión de la educación física no envía un mensaje claro sobre su disciplina, el público en general puede considerar que, de hecho, la educación física y el deporte son lo mismo. Según Leaman (1988: 97), la mayoría de las nociones de sentido común igualan los dos conceptos. Existen varias razones para que esto ocurra, las cuales incluyen los siguientes ejemplos:

- El programa de educación física, en especial en el nivel de educación secundaria, ha estado tradicionalmente dominado por juegos competitivos en equipos y actividades deportivas. Por ejemplo, la Oficina de Estándares de Educación (OFSTED, *Office for Standards in Education*) encontró que "en una buena proporción de escuelas, el programa tiene un mayor énfasis en los juegos, en particular los de invasión, y el programa para los niños a veces está más limitado que el de las niñas" (OFSTED 1995a: 12). OFSTED también señaló que:

El porcentaje de tiempo disponible en el programa de educación física que se dedicaba a los juegos variaba mucho en el Programa Nacional. La mayoría caía en el rango de entre 50 y 70 por ciento del tiempo en la KS3 (*Key Stage 3*, o tercera etapa educativa)², pero algunos extremos incluían un 33 por ciento en una escuela y más del 80 por ciento en otra. Las otras tres áreas de actividad seleccionadas que el Programa Nacional requiere se amontonaban en el tiempo restante.

(OFSTED 1995b:11, paréntesis agregado)

El dominio de los juegos competitivos en equipos en el programa de educación física de las escuelas de nivel secundario no es reciente. Proviene de las tradiciones de las escuelas públicas en el siglo diecinueve. "La fuerte tradición histórica establecida en las escuelas públicas se sigue replicando en las mentes de muchos y es difícil de cambiar" (Murdoch 1990: 65). Recientemente, el dominio de los juegos competitivos en equipos se ha enaltecido en el programa de

² N. de la T.: Según las etapas claves, o *Key Stages*, establecidas por las autoridades educativas en la Gran Bretaña.

educación física en las escuelas de Inglaterra y Gales a través del Programa Nacional para la Educación Física (NCPE, *National Curriculum for Physical Education*). Esto corrobora la noción de que la educación física y el deporte son la misma cosa. (Para mayores pruebas sobre el dominio de los juegos en el programa de educación física en el nivel secundario, véase el Capítulo 7 de este libro).

- Las importantes similitudes en el equipo que utilizan los niños y las niñas para la educación física y para muchos deportes refuerzan el punto de vista de que la educación física y el deporte son sinónimos. Por otra parte, en algunas escuelas, los alumnos deben contar con diferentes equipos para diferentes actividades de manera que su vestimenta se parezca a la que utilizan los deportistas que practican la disciplina que se está aprendiendo. Un ejemplo podría ser la tradicional vestimenta blanca para las lecciones de críquet.
- El éxito del programa de educación física de una escuela puede interpretarse a través del éxito de sus equipos deportivos interescolares. La diferencia entre el tiempo programado para la educación física y las actividades extracurriculares no resulta clara. El éxito de los equipos deportivos puede utilizarse como una herramienta publicitaria para la escuela. Además, en una era donde la educación se ve tan sujeta a las fuerzas del mercado, no es extraño encontrar directores y cuerpos de gobierno que dejen muy claro el valor que se le da al deporte al definir su misión sobre la educación física. Esto envía un mensaje de que la educación física y el deporte son sinónimos.

Los políticos con frecuencia refuerzan el punto de vista de que la educación física y el deporte son lo mismo

Es frecuente que los políticos vean la educación física y el deporte como sinónimos. Por ejemplo, el equipo de trabajo seleccionado por el entonces secretario de estado, Kenneth Clarke, para desarrollar propuestas para el NCPE (DES/VO 1992) incluía a dos deportistas profesionales, John Fashanu (fútbol) y Steve Ovett (atletismo), pero no tenía ningún maestro activo de educación física. En 1998, el *Times Educational Supplement* citó a la Subsecretaria de Educación, Estelle Morris, quien comentaba sobre las propuestas gubernamentales para reducir el Programa Nacional en las escuelas primarias: "Ninguna materia—ni deportes, ni historia, ni geografía— ha dejado de ser

obligatoria. Eran obligatorias, son obligatorias y seguirán siendo obligatorias" (TES, 3 de julio 1998: 6). También se puede ver esto en varios documentos del gobierno, por ejemplo en *Sport: Raising the Game* la agenda de acción para el deporte en las escuelas establece que "todas las escuelas deben proporcionar dos horas a la semana de educación física y deporte en sus instalaciones" (DNH 1995: 3).

Fisher concluyó que

la presión para crear un mayor énfasis en los tradicionales juegos competitivos en equipo en el programa escolar... puede verse como una característica del contexto político donde la tradición, orden, estabilidad y responsabilidad son importantes... Las exigencias externas a la escuela en el área política y de los padres de familia se centran en la competencia y los resultados... Si las expectativas tradicionales no se cumplen, la profesión de la educación física queda abierta a la crítica.

(Fisher 1996: 140)

Esto fue apoyado por Penney y Harris quienes concluyeron que la "revisión del NCPE demostró claramente la naturaleza política de la reforma educativa y las inequidades en el desarrollo del proceso en términos de "quién tenía la última palabra" (Penney y Harris 1998: 5).

Los medios de comunicación con frecuencia refuerzan el punto de vista de que la educación física y el deporte son lo mismo

Los medios de comunicación también son a veces responsables de combinar los dos conceptos de educación física y deporte. Murdoch citó un ejemplo en una transmisión en la cual el comentarista dijo "Deporte escolar, o para llamarlo por su nombre correcto, educación física" (Murdoch 1990: 65). Por otra parte, los medios no dudan en culpar a la educación física en las escuelas como responsable de las derrotas deportivas nacionales. Esto contribuye al punto de vista de que la educación física en la escuela existe con el único propósito de desarrollar la excelencia deportiva.

Sin embargo, la educación física y el deporte no son lo mismo y es importante que los maestros de esta materia tengan muy claras las diferencias. A continuación se mencionarán las diferencias. En primer lugar se darán las definiciones de educación física y de deporte y después se identificarán algunas diferencias entre ambas disciplinas.

Por qué la educación física y el deporte son diferentes

Definiciones de educación física y deporte

Uno de los problemas que se presentan al tratar de explicar las diferencias entre la educación física y el deporte es que no hay una única definición aceptada de ninguno de los dos conceptos. Existen varias definiciones, o al menos descripciones de ambos. Algunas definiciones se incluyen en el Capítulo 1 de este libro. Otras se presentan a continuación.

En lo que respecta a la educación física, el Grupo de Trabajo de Educación Física del Programa Educativo Nacional (NCPEWG, *National Curriculum Physical Education Working Group*) estableció que:

3.1 La educación física educa a los jóvenes en el uso y conocimiento del cuerpo y sus movimientos. Algunos de sus propósitos son:

- desarrollar la competencia física y permitir que los alumnos participen en actividades físicas que valgan la pena
- promover el desarrollo físico y enseñar a los alumnos a valorar los beneficios de la participación en la actividad física mientras están en la escuela y durante el resto de sus vidas
- desarrollar una comprensión artística y estética dentro y a través del movimiento
- ayudar a establecer autoestima a través del desarrollo de confianza física y ayudar a los alumnos a manejar tanto los éxitos como los fracasos en las actividades físicas competitivas y cooperativas.

3.2 La educación física también contribuye:

- al desarrollo de habilidades para la resolución de problemas
- al desarrollo de habilidades interpersonales
- a la construcción de vínculos entre la escuela y la comunidad así como entre culturas

3.3 La educación física pretende desarrollar la competencia física de manera que los alumnos sean capaces de moverse de manera eficiente, efectiva y segura y que

entiendan lo que están haciendo. Es en esencia una manera de aprender a través de la acción, conciencia y observación.

(DESWO 1991: 5)

Por otro lado, el Consejo de Europa en su Carta Europea sobre el Deporte establece que:

El deporte incluye todas las formas de actividad física donde, a través de participación informal u organizada, se busque mejorar la condición física y el bienestar mental formando relaciones sociales u obteniendo resultados en competencias a todos los niveles.

(Consejo de Europa 1992)

Para el Foro del Deporte Escolar (*School Sport Forum*), los deportes incluyen:

- juegos y deportes competitivos...
- actividades al aire libre donde los participantes busquen negociar algún "terreno" en particular...
- movimiento estético... por ejemplo, danza, patinaje artístico, formas de gimnasia rítmica y natación recreativa;
- actividades de acondicionamiento... mejorar o mantener la capacidad de trabajo físico y generar subsecuentemente una sensación general de bienestar.

Esta interpretación amplia permite que varios intereses se reconozcan y que muchas formas de participación se promuevan bajo el título de "deporte".

(Foro del Deporte Escolar 1988: 5)

A pesar de las similitudes y posibles repeticiones entre algunas definiciones, mucha gente ha concluido que la educación física y el deporte no son lo mismo. Murdoch consideró a la educación física y al deporte como "fenómenos distintos" (Murdoch 1990: 64). Por otra parte, el NCPEWG identificaba a la educación física como algo único y diferente al deporte:

El deporte cubre un rango de actividades físicas en las que los adultos y jóvenes pueden participar. En contraste, la educación física es un proceso de aprendizaje, donde el contexto es básicamente físico. El propósito de este

proceso es desarrollar conocimientos específicos, habilidades y nociones que promuevan la competencia física. Las diferentes actividades deportivas pueden y deben contribuir a ese proceso de aprendizaje y este permite la participación en los deportes. No obstante, el centro de atención es el niño, no el desarrollo de la competencia física o la actividad en sí.

(DES/WHO 1991: 7)

Se pueden ver las formas en que difieren y se distinguen el deporte y la educación física y que no son sinónimos. Estas diferencias se considerarán con mayor profundidad en el resto del capítulo.

Diferencias centrales entre la educación física y el deporte

La educación física es, esencialmente, un proceso educativo, mientras que en el deporte el énfasis está en la actividad.

El NCPEWG (DES/WHO 1991) enfatizó que en la educación física el foco de atención está en el proceso de aprendizaje en un contexto primordialmente físico, mientras que en los deportes se colocaba un mayor peso sobre la actividad y podría resaltarse el producto final, o en otras palabras, el desempeño o el resultado. En la guía no estatutaria anexa al primer documento del NCPE en 1992 se ratificó esta distinción: "En la educación física, el énfasis se coloca en el aprendizaje en un contexto primordialmente físico. El propósito del aprendizaje es el desarrollo de conocimientos, habilidades y conceptos específicos y la promoción del desarrollo y la competencia física. El aprendizaje promueve la participación en el deporte" (Consejo Nacional de Programa Educativo (NCC, *National Curriculum Council*) 1992: H1). Por otra parte, "El deporte es el término aplicado a una variedad de actividades físicas donde el énfasis está en la participación y la competencia. Diferentes actividades deportivas pueden contribuir y apoyan el aprendizaje" (NCC 1992: H1).

Murdoch resaltaba que a través de la participación en la educación física los alumnos adquirían las importantes herramientas para "continuar en la participación en el proceso de aprendizaje incluso después de salir de la escuela" (Murdoch 1997: 263). Enfatizó que el proceso de aprendizaje a través de la planeación, desempeño y evaluación proporciona una integridad al aprendizaje de un área discreta de actividad y "fortalece la unicidad del proceso de educación física" (ibid.: 267). Se seleccionan las actividades que se incluyen en el programa de educación física con un propósito específico (véase el Capítulo 13 para

una mayor discusión sobre la selección de actividades que se incluyen en el programa de educación física para un propósito específico).

Esta diferencia entre educación física y deporte puede ilustrarse con un ejemplo. Mientras que un entrenador de gimnasia, por ejemplo, puede preocuparse solamente por producir el patrón correcto de movimiento para un salto particular, el maestro de educación física podría enfocarse a ayudar al alumno a participar en un proceso que incluya planear su acercamiento (por ejemplo, longitud, velocidad y ángulo de aproximación), llevar a cabo la acción y evaluar el desempeño (establecer la sensación, repetir el movimiento exactamente, variar el movimiento; adaptarlo a través de un reposicionamiento de las manos, etc.).

El enfoque del proceso de aprendizaje puede proporcionar conocimientos sobre los principios que ayudan al alumno a adquirir nuevas habilidades.

Esto está ligado con la educación física empezando por la perspectiva del niño y las dimensiones de su aprendizaje físico, mientras que el deporte empieza a partir de la perspectiva de la actividad que se va a aprender. Talbot nos recordó que en la educación física "el objeto no es el juego, sino el niño" (Talbot 1987). Adicionalmente, Lee recalcó que "mientras que el entrenamiento puede enfocarse en desarrollar un buen desempeño, la educación se encarga de desarrollar personas" (Lee 1986: 248).

La educación física incluye el desarrollo de habilidades motoras y no necesariamente de actividades deportivas

El enfoque en el niño requiere que se tenga una consideración cuidadosa de las necesidades de los niños en diferentes etapas de su desarrollo. Durante los primeros años (antes de los 5 o en la guardería), la actividad física está basada en el juego y en la disposición de participar en él. El apoyo estructurado para aprender a través de la educación física ayuda a que el niño se desarrolle a partir de esta base. Durante las fases de preescolar y primaria, la educación física debe incluir el aprendizaje de habilidades motoras fundamentales para formar las bases de la participación en una variedad de actividades físicas. Los años de la primaria son importantes para ayudar a los niños a dominar sus propios cuerpos. La educación física trata con el desarrollo de habilidades motoras y no sólo con el aprendizaje de deportes específicos. Por tanto, el enfoque en la educación física para niños muy pequeños, guarderías y KS1 (Etapa Clave 1), no debe concentrarse en la competencia que necesariamente existe en los contextos deportivos,

ya que esto podría ser demasiado avanzado para su etapa de desarrollo cognitivo. Las bases proporcionadas en esta etapa pueden ser la fuente de "fases más formales de participación en actividades de educación física y deportes, con un progreso de las versiones simples a las complejas" (Murdoch 1990: 73). Las actividades incorporadas a la educación física en sus etapas posteriores no necesariamente deben ser deportes.

La educación física es un concepto más amplio que el deporte

La educación física es un concepto más amplio que el deporte. Lo incluye, pero de la misma manera también incluye otras actividades físicas que no son deportes, como sería la danza. La inclusión de la danza en el NCPE se apoyó en que "es una parte esencial de un programa balanceado de educación física" (DES/VO 1990: 13). El informe provisional del NCPEWG reconoció el estatus de la danza como una forma de arte: "La danza como modelo desarrolla en los estudiantes una apreciación de la actividad como algo artístico y estético." (DES/VO 1990: 13). La educación física también incluye actividades que pueden o no ser deportes dependiendo de las razones para participar, como por ejemplo, actividades al aire libre y de aventura (OAA *outdoor and adventurous activities*). Estas actividades pueden o no estar conceptualmente ligadas a la competencia que es inherente a los deportes. Hay actividades OAA que forman parte útil del proceso educativo para permitir que se cumpla con las metas de la educación física, como sería la planeación y la participación en una excursión. Sin embargo, estas actividades no implican la participación en un deporte o la preparación para participar en él. Por lo tanto, no hay una necesidad inherente de que todas las formas de educación física deban promover el tipo de comportamiento competitivo que es esencial en los deportes.

En la educación física, los deportes deben seleccionarse para su inclusión en el programa por el potencial que tengan en el aprendizaje que se dará en los alumnos y no viceversa (véase referencia anterior). Si el enfoque de la educación física fuera sólo el deporte podría haber un enfoque limitado en el programa (por ejemplo, solamente rugby).

Por otra parte, existen varias metas de la educación física que pueden alcanzarse a través de la participación en actividades diferentes a los deportes. Una de las metas de la educación física puede ser que la mayoría de los estudiantes integren la actividad física como parte de su estilo de vida. Algunos estudiantes pueden escoger no integrar los deportes a sus vidas, pero sí otras formas de actividad física.

Tinning identificó un peligro en la utilización de educación deportiva en la educación física y resaltó la necesidad de reenfatizar los "propósitos educativos de la educación física" (Tinning 1995: 19). Consideró que el trabajo de los profesionales en la educación física sería:

mejor si se reafirmara que el deporte es solamente un medio (en la actividad física) para el desarrollo de ciudadanos físicamente educados. No debe ser en enfoque central de la educación física en las escuelas. Permitir que la educación física se destile en deportes... es menospreciarla. Ciertamente los deportes deben ser una parte del programa de educación física... pero debemos recordar que, para muchos individuos, los deportes no son la forma más satisfactoria de hacer ejercicio.

(Tinning 1995: 20)

La educación física debe beneficiar a cada alumno en el grupo independientemente de su habilidad o entusiasmo por la materia. Por lo tanto, si se enfatiza el deporte y, con esto, la competencia y el éxito en ella (por ejemplo una competencia entre diferentes secciones de la escuela o a nivel interescolar en un deporte tradicional), puede ser que se utilicen recursos finitos para sólo algunos miembros de la élite deportiva en vez de estar disponibles para alentar la participación de todos en la educación física. "Si se gasta una cantidad desproporcionada de tiempo en sólo unos cuantos alumnos (en la educación física o cualquier otra área) entonces se puede esperar que se alcance un nivel más alto de desempeño (Leaman 1988: 105). Muchos considerarían que esta distribución de recursos es básicamente injusta y que debe evitarse en una escuela. Por lo tanto, "en vez de gastar en transportar a una pequeña minoría de estudiantes a diferentes rincones del país, se podría desarrollar un programa de actividades para después de la escuela que sea atractivo para la totalidad del espectro de intereses de los jóvenes" (Fox 1996: 105). Sin embargo, la mayoría estaría de acuerdo en que la búsqueda de la excelencia es importante para el estudiante con habilidad. Los maestros de educación física tienen cierta responsabilidad de identificar el potencial y permitir a los alumnos que lo desarrollen, pero ¿a quién pertenece el rol de desarrollar la excelencia? ¿Hasta qué grado debe ésta ser el enfoque de la escuela si va a tener como consecuencia un menor apoyo, esfuerzo, tiempo y recursos para ayudar a los menos dotados a alcanzar su potencial? (Véanse los Capítulos 2, 3 y 4 de este libro para una discusión más amplia sobre la igualdad de oportunidades en la educación física). ¿Qué papel debe desempeñar la

educación física y el personal que la imparte en el desarrollo de la excelencia? Como sostenía Fox:

La escuela no es completamente responsable: muchos niños participarán en natación, gimnasia, baile y otras actividades deportivas... Por otra parte, cada vez más niños participan en algún deporte a través del sistema de clubes en los fines de semana y los adolescentes empiezan a inscribirse en clases formales de ejercicio y en gimnasios. Uno de los papeles importantes de las escuelas es establecer vínculos y alianzas con estas instituciones alternativas.

(Fox 1996: 106)

Por lo tanto, la identificación de potencial puede darse durante la clase de educación física, pero el desarrollo de este potencial para alcanzar la excelencia puede realizarse de manera extracurricular o conectando a los alumnos con las oportunidades que se presenten en clubes deportivos locales u otros tipos de actividades comunitarias. Desarrollar el potencial es parte integral del programa de desarrollo de los deportes (ESC 1997); un marco para la oportunidad y desempeño deportivo desde sus bases hasta la excelencia como se muestra en la Figura 8.1. Se presenta más discusión sobre las iniciativas de la comunidad en la educación física en el Capítulo 10.

Bases

significa el desarrollo temprano de competencia deportiva y habilidades físicas donde se basarán futuras formas de desarrollo deportivo. Sin una base firme es poco probable que los jóvenes participen en los deportes a largo plazo.

Participación

se refiere a los deportes que se practican principalmente por placer, diversión y con frecuencia en niveles básicos de competencia. Sin embargo, muchos deportistas muy competentes participan en los deportes solo por razones de diversión, salud y condición física.

Desempeño

significa una transición de la competencia básica a una forma más estructurada de deporte competitivo en un nivel de club o localidad o, incluso, a nivel individual por razones personales.

Excelencia

se trata de alcanzar el nivel más alto y se aplica a quienes se desempeñan en los niveles superiores nacionales e internacionales.

Tabla 8.1 El programa del desarrollo de los deportes

Fuente: ESC 1997: 5

Esta sección ha demostrado que la educación física y el deporte son diferentes. Sin embargo, incluso con esta diferencia, ambas disciplinas están relacionadas. De hecho, el Foro del Deporte Escolar fue categórico en su declaración de que "El deporte y la educación física no son lo mismo, pero son interdependientes" (Foro del Deporte Escolar 1988: 7).

La educación física contribuye al deporte y el deporte contribuye a la educación física. Algunas de estas contribuciones se identifican en la siguiente sección del capítulo.

La contribución de la educación física al deporte y del deporte a la educación física

La contribución de la educación física al deporte

Hay muchas cosas que la educación física puede ofrecer al deporte. Su contribución incluye proporcionar la base que permita desarrollar las habilidades motoras básicas para participar en un deporte. La educación física puede representar el nivel básico del

programa para todos los estudiantes, en los cuales se basa el desarrollo de todos los deportes futuros. Este papel es central para el Programa de Desarrollo de los Deportes de la ESC (1997) que se muestra en la Figura 8.1.

Otras maneras serían introducir a los estudiantes a varios deportes culturalmente valorados y, en relación con esto, permitirles que tomen decisiones informadas antes de decidir participar en alguno. Con la educación física los estudiantes aprenden a participar en los deportes, lo cual les permite seleccionar en qué deporte(s) quieren participar en las actividades extracurriculares de la escuela, fuera de la escuela y después de la escuela. Este papel se reconoció en el Foro del Deporte Escolar cuando se enfatizó que "La educación física prepara a cada niño para satisfacer su participación en el deporte a través del desarrollo de las habilidades necesarias y a través del reconocimiento de oportunidades disponibles de recreación en la comunidad" (Foro del Deporte Escolar 1998:7).

La contribución del deporte a la educación física

De la misma manera, el deporte tiene su lugar en el programa de educación física. El deporte es un vehículo muy útil para aprender en educación física y apoya el proceso de aprendizaje. Puede ofrecer varias experiencias educativas valiosas. Por ejemplo, el contexto deportivo puede proporcionar un foro donde los niños pequeños puedan experimentar el éxito y la satisfacción. Pueden sentirse exitosos al demostrar su habilidad (con frecuencia al ser mejores que otros), al dominar una actividad o al lograr por primera vez complacer a otros, al tener una sensación de aventura o al poder lograr algo como miembro de un equipo. Los estudiantes pueden estar motivados a participar en los deportes más que en otros tipos de actividad física, incluyendo el programa de educación física, y es probable que esto tenga un efecto positivo en su participación subsiguiente en actividades físicas después de la escuela (White y Coakley 1986).

Sin embargo, para que los deportes continúen contribuyendo de forma positiva al proceso de aprendizaje en la educación física, éstos deben ser seleccionados por el potencial que tengan de ser positivos para el aprendizaje.

El reporte provisional del NCPEWG identificó que "dentro de un programa de educación física, las actividades deportivas como los juegos competitivos, la natación y el atletismo son vehículos para la educación—*educación a través del deporte*—y también se valoran

por si mismas como actividades que valen la pena—*educación en el deporte*” (DES/VO 1990: 12).

Conclusión

En este capítulo se identificaron algunas de las razones por las cuales la educación física y el deporte son considerados como sinónimos. Posteriormente se consideraron las diferencias centrales entre la educación física y el deporte. A pesar de que estas dos disciplinas son diferentes, están interrelacionadas y cada una contribuye a la otra. La contribución de la educación física al deporte y viceversa se incluyeron también en el capítulo.

La interrelación entre la educación física y el deporte puede verse como amenazante, como se reconoció en el Foro del Deporte Escolar, cuando se estableció que:

La cercana relación entre el deporte y la educación física puede llevar a malentendidos, algunos de los cuales pueden ser causados por expectativas irreales. Algunas personas en el mundo de los deportes, principalmente a través de los medios, están haciendo pública su insatisfacción con estas actividades en las escuelas y sostienen que, por ejemplo, los estándares en desempeño y compromiso no son tan altos como deberían. También pueden surgir tensiones en la otra dirección cuando el comportamiento en los deportes de alto nivel, como la renuencia a aceptar las decisiones de los árbitros, la violencia y el consumo de drogas para mejorar el desempeño, entran en conflicto con los objetivos educativos. Hay necesidad de diálogo.

(Foro del Deporte Escolar 1998: 7)

Murdoch propuso que en vez de tratar de polarizar la educación física y el deporte, una mejor manera de avanzar podría ser integrar ambas disciplinas “desde antes y después de la escuela y tanto dentro como fuera de ella de la manera más adecuada” (Murdoch 1990: 72). La investigadora identificó cinco modelos para la relación entre la educación física y el deporte: modelo de sustitución; modelo de antagonismo; modelo de refuerzo; modelo de secuencia; y modelo de integración. Sugirió que los dos primeros modelos tienen una connotación negativa y que no tienen potencial para el desarrollo de relaciones de trabajo, mientras que las otras son intentos positivos por capturar las relaciones significativas que vale la pena desarrollar. Los lectores deberán consultar a Murdoch (1990) para una mayor discusión sobre cada tipo de modelo. Los modelos se utilizaron para hacer preguntas como: ¿La educación física puede o debe cubrir la necesidad del deporte como un fenómeno cultural? ¿La educación física debe educar para el deporte?

¿El deporte proporciona un vehículo para la educación física? Estas preguntas proporcionan una base útil para reflexionar sobre la interrelación entre las disciplinas que hemos visto aquí.

A pesar de su interrelación, no deben pasarse por alto las diferencias entre la educación física y el deporte. La reflexión sobre las diferencias es importante para permitir que desempeñen completamente sus roles únicos. Adicionalmente, es importante que los maestros de educación física articulen las diferencias de manera que puedan justificar su materia ante las instituciones como el gobierno nacional; las agencias/departamentos gubernamentales como el Departamento de Educación y Empleo (DfEE)³, ESC; Organismos Reguladores del Deporte (NGBs, *National Governing Bodies of Sport*); consejos locales; cuerpos de gobierno; directores escolares; y otros maestros (Gilroy y Clarke 1997; Peach y Thomas 1998). Esta justificación debería basarse en lo que es único en la educación física y su contribución específica a la educación de todos los alumnos; algo que el deporte no puede duplicar. Si la educación física se redujera al deporte, esto podría tener implicaciones para el programa y para todos los que lo imparten (véase también el Capítulo 43).

Preguntas para reflexionar

1. ¿Debe basarse el éxito del programa de educación física en el éxito de los equipos escolares? Si es así, ¿por qué? Si no, ¿cómo se pueden articular las diferencias entre la educación física y el deporte a un director, cuerpo de gobierno, padre de familia y otras personas para asegurarse de que el éxito del programa de educación física no se mida por el éxito de los equipos de la escuela?
2. ¿Cómo afectan las diferencias entre la educación física y el deporte lo que usted hace al impartir educación física en las horas programadas y su enfoque a las actividades extracurriculares?
3. ¿Qué significan las diferencias entre educación física y deporte en los distintos roles de un maestro de educación física y un entrenador deportivo? ¿Deberían contratarse entrenadores para impartir las clases de educación física? Si es así, ¿cómo debería darse esto?

³ N. de la T.: DfEE son las siglas del antiguo *Department of Education and Employment* o Departamento de Educación y Empleo en el Reino Unido. Esta institución actualmente recibe el nombre de DfES (siglas de *Department for Education and Skills* o Departamento para la Educación y Habilidades).

Lectura adicional

Murdoch, E. B. (1990) "Physical education and sport: the interface" en N. Armstrong (ed.), *New Directions in Physical Education: vol. 1*, Leeds: Human Kinetics: 63-77.

—— (1997) "The national curriculum for physical education" en S. Capel (ed.), *Learning to Teach Physical Education in the Secondary School: A Companion to School Experience*, Londres: Routledge: 252-70.

Desarrollo de las unidades didácticas

Castañer Balcells, Marta y Oleguer Camerino Foguet (1996), "Desarrollo de las unidades didácticas", en *La educación física en la enseñanza primaria*, 3ª ed., Barcelona, INDE (La educación física en... Reforma), pp. 145-159.

1. CRITERIOS PEDAGÓGICOS PARA LA APLICACIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS
2. CRITERIOS PARA LA PRESENTACIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS
3. UNIDADES DIDÁCTICAS PARA EL PRIMER CICLO (DE 6 A 8 AÑOS)
4. UNIDADES DIDÁCTICAS PARA EL SEGUNDO CICLO (DE 8 A 10 AÑOS)
5. UNIDADES DIDÁCTICAS PARA EL TERCER CICLO (DE 10 A 12 AÑOS)

1. CRITERIOS PEDAGÓGICOS PARA LA APLICACIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

Será indispensable, para poner en práctica todos los principios teóricos y metodológicos, tener en cuenta algunas recomendaciones a la hora de poner en práctica las sesiones que compondrán cada una de las nueve unidades didácticas:

- Aporte de información sobre la actividad:⁵⁶ el alumno tendrá derecho a que se le den algunas explicaciones de los objetivos o intenciones que pretendremos

(56) Esto tiene relación directa con la teoría del proceso consciente de la motricidad y con el modelo de intervención del aprendizaje significativo que en la práctica se refleja con este intento de tener al alumno informado.

al iniciar cada una de las unidades didácticas, así como que también se le puedan aportar datos referidos a los mecanismos fisisiológicos que se ponen en marcha en aquellos momentos que lo requiera o que sea de su interés.

- Empleo predominantemente de metodologías no directivas:⁵⁷ dada la configuración de las sesiones y la estrecha imbricación de los contenidos, sólo es posible llevarlas a cabo con la utilización de metodologías y estrategias de intervención de máxima participación del alumno.

- Objetivos terminales claros:⁵⁸ para avanzar en un cierto desarrollo motriz es indispensable tener presente unas metas a alcanzar en cada uno de los ciclos y al finalizar la etapa, es por ello que al principio de cada unidad didáctica se estipulan claramente unos objetivos que el alumno tiene que alcanzar al finalizar el periodo de aprendizaje en el que se encuentra.

- Potenciación de la creatividad:⁵⁹ pretendemos un nivel de construcción y de búsqueda de la estética en los movimientos y manipulaciones con el material para incentivar continuamente la búsqueda de formas válidas y aprovechables.

- Interacción de los contenidos:⁶⁰ no concebiremos el desarrollo de planes de clase sin una gran interacción de los cuatro contenidos, analizados anteriormente, que componen la educación física. No existirán por tanto un desarrollo aislado de un u otro contenido, sino que pretendemos realizar continuamente combinaciones de dos, como mínimo, tres u cuatro contenidos de forma simultánea.

(57) Esta opción metodológica tiene relación con el principio teórico de la equifinalidad del sistema y con el modelo de la exploración en el movimiento.

(58) La morfogénesis analizada en el apartado de la psicología evolutiva tiene sentido en función de este modelo de intervención que está orientado por una cierta direccionalidad morfocinética.

(59) El sistema inteligente necesita de una continua ordenación interna (entropía negativa) que como modelo de intervención nos obligará a permitir una continua liberación de energía y de creatividad.

(60) Viene relacionada teóricamente con la interacción de los elementos del sistema y como modelo de intervención con la combinación de contenidos.

2. CRITERIOS PARA LA PRESENTACIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

La estructura que hemos utilizado para la presentación de cada una de las unidades didácticas esta muy cerca de las recomendaciones que el ministerio de educación ha establecido para el diseño de los nuevos currículos.

Se empieza la unidad con una explicación de los elementos que definen y ubican la unidad mediante:

- Una primera Introducción y descripción general de la unidad y de su situación en el ciclo.

- A continuación vinculamos la unidad didáctica con el D.C.B.⁶¹ por medio del desarrollo de los contenidos utilizados⁶² y de sus objetivos terminales.⁶³

Este es el esquema inicial que utilizamos:

1.- Introducción		
1.1.- Descripción.		
1.2.- Situación en el ciclo.		
2.- Vinculación con el D.C.B.		
2.1.- Contenidos utilizados.		
Hechos, Conceptos	Procedimientos	Actitudes y valores.
2.2.-Objetivos terminales.		
Hechos, Conceptos	Procedimientos	Actitudes y valores.

Ya dentro de cada una de las unidades didácticas, las sesiones se suceden con el siguiente esquema de presentación:

(61) Diseño Curricular Base.

(62) Estos contenidos han sido desarrollados de forma exhaustiva y diferenciada para cada una de las tres divisiones consideradas en: Hechos, Conceptos, Procedimientos, y Actitudes y valores.

(63) Definimos los objetivos terminales a alcanzar dentro del ciclo educativo al cual orientamos la unidad didáctica.

Número de sesiones: dentro de la unidad didáctica.

Materiales: utilizado en esa sesión.

Objetivos: a trabajar específicamente en la sesión.

Inicio o exploración: presentación de la sesión mediante actividades y juegos de introducción.

Desarrollo: ejercicios, juegos y actividades planteadas en función de los contenidos y objetivos propios de la unidad pertinente.

Final o Juego total: actividades presentadas como conclusión de todas las ejercitaciones motrices realizadas en la sesión.

Las sesiones han sido planeadas con una coherencia interna, dentro de la unidad didáctica, mediante la progresión sucesiva en la presentación de sus actividades y mediante la aplicación al inicio y en todo momento, de una hoja de observación-registro diseñada especialmente para cada una de estas unidades.

Para dar mayores facilidades a los educadores en la posible aplicación de estas unidades, es muy importante tener en cuenta que:

- La primera y última clase de cada unidad son idénticas para facilitar la aplicación de la hoja de Observación-registro y así conocer los avances de cada alumno.

- Las actividades, juegos y ejercicios que pueden ser susceptibles de ser observados y evaluados con la hoja de Observación-registro se presentan en el exto en letra cursiva.

- Todos los conceptos teóricos que pueden salir en las sesiones están explicados en el texto anterior y vienen referidos dentro de las sesiones mediante unos paréntesis con el número de la página donde se pueden encontrar.

- Los ítems de observación y/o evaluación que aparecen en las hojas de registro de cada unidad didáctica son orientativos.

- A su vez, las actividades que vienen señaladas en letra cursiva, en cada sesión, remiten a los distintos ítems a observar de la hoja de registro.

3. UNIDADES DIDÁCTICAS PARA EL PRIMER CICLO (DE 6 A 8 AÑOS).

3.1. UNIDAD N.º 1. Desarrollo de habilidades motrices en combinación con las capacidades perceptivo-motrices.

1. INTRODUCCION

1.1. Descripción: Consta de 9 sesiones en las que se potencian las percepciones individuales puestas en común en el grupo, con una cierta pretensión de llegar a los espacios difícilmente accesibles (motricidad aérea) para poder recuperar las habilidades de presión y desplazamiento en superficies elevadas.

1.2. Situación en el ciclo: En el primer o segundo año del primer ciclo (6 a 8 años).

2. VINCULACION CON EL D.C.B.

2.1. Contenidos utilizados:

Hechos, Conceptos	Procedimientos	Actitudes y Valores
- Las habilidades básicas de la locomoción con las que somos capaces de desplazarnos, tanto en el medio terrestre, como en el aéreo y al es posible en el acuático. - La espacialidad para dominar los conceptos de direccionalidad, sentido y proyección del movimiento.	- Atención e interiorización del trabajo individual, mediante asignación de tareas. - Acciones de aumento del riesgo en altura y peligrosidad con todo tipo de precauciones. - Trabajo colectivo de búsqueda de soluciones a problemas de organización espacial planteados.	- Confianza en sí mismo y lucha contra los propios miedos internos. - Trabajo en grupo en situaciones de riesgo. - Actitud de escucha sobre las propias limitaciones. - Atención permanente sobre los cambios del entorno.

2.2. Objetivos didácticos o terminales:

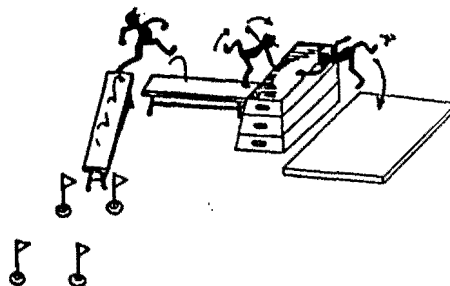
- Desplazarse con agilidad por el suelo o cuadrupedia, reptando y a pie cojo. - Encaramarse por las espaldas para bajar y balancearse con una cuerda hasta el suelo. - Orientarse en el espacio del gimnasio.	- Ser capaz de montar un circuito con conos y banderolas para el desplazamiento de todo el grupo. - Ser capaz de colaborar en lo relativo a los elementos de seguridad en los desplazamientos en altura.	- Colgarse a 2 mt. de altura de las espaldas sin sentir miedo. - Tener una actitud favorable a los aprendizajes de diferentes desplazamientos eficaces y no tan eficaces y por tanto más costosos.
---	---	---

PRIMERA SESIÓN

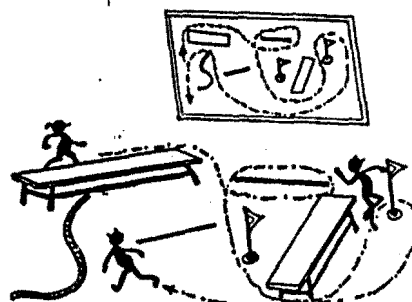
MATERIAL: Todo el material grande que podamos conseguir, *hoja de registro-observación* (gráfico n.º 40), una pizarra y tiza.

OBJETIVOS: – Observación en la hoja de registro de las características de los desplazamientos y adaptaciones al espacio de cada alumno.
– Información, al nivel de los niños, de las características generales que nos ocuparán en esta unidad.

INICIO CON UN JUEGO DE EMPLAZAMIENTO RÍTMICO: Recorrer un circuito determinado, con un cierto número de apoyos y con los ojos cerrados y abiertos.



DESARROLLO DEL "TEST" DE OBSERVACIÓN: Cada alumno pasa individualmente por una prueba de observación donde se le intentará medir el grado de adaptación y reproducción de movimientos en el espacio previamente dibujados en la pizarra (gráfico n.º 40). Comprobaremos no sólo la situación en el espacio sino también el nivel de memoria espacial.



JUEGO FINAL CON TODO EL GRUPO: En la misma pizarra dibujaremos el recorrido que habrá de reproducir todo el grupo, dividido en cuatro equipos: uno empezará por la cola, el otro por el medio, los otros por delante y el cuarto después del primero, para evitar aglomeraciones y golpes.

Gráfico 40: Elementos de posible observación en la unidad didáctica 1

Nombre alumnos						
Elementos a observar						
Grado inicial de movimiento en el espacio						
Características iniciales del desplazamiento						
Nivel de memoria espacial						
Estructura del espacio						
Combinación de pasos y desplazamientos						
Desdoblamiento del ritmo						
Previsión del tiempo						
Previsión de la colocación corporal						
Grado final de adaptación del movimiento en el espacio						
Características finales del desplazamiento						

SEGUNDA SESIÓN

MATERIAL: Círculos, tiza y colores para marcar líneas en el suelo.

OBJETIVOS: – Ocupación uniforme de todos los espacios.
– Estudio de la orientación espacial, el sentido de la marcha de forma individual y en juegos de equipo.

INICIO O EXPLORACIÓN: Buscar todas las formas de caminar y desplazarse en un campo de deportes pintado para combinar libremente todos los modos posibles de locomoción, los cambios de dirección, sentido y los cruces de trayectorias.

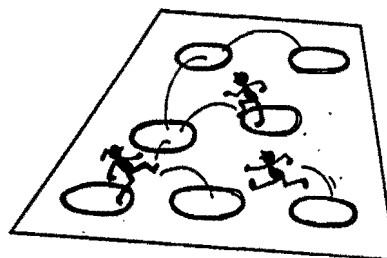
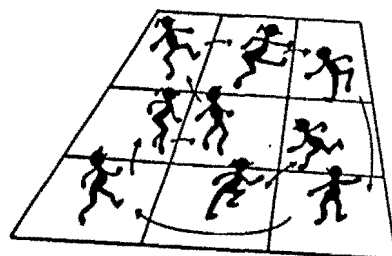
DESARROLLO: Marcar con tiza en un terreno de juego plano algunos cuadrados para designar unas áreas en las que desarrollaremos los siguientes ejercicios:

– Los alumnos se situarán cada uno en una zona, y a la señal se cambiarán de espacio para poder ocupar todas las zonas.

– Todos se desplazan de forma equidistante sin acercarse más unos que otros.

– Ocupación masiva de espacios determinados o de esquinas.

– Buscar el mejor recorrido para poder ocupar todos los aros sin tocar el suelo. (carrera dentro de los arcos).



JUEGO FINAL: LAS "CUATRO ESQUINAS" EN GRUPO: Los cuatro equipos se distribuyen cada uno en una zona; a la señal se cambiarán de "casa". El jugador que está en el centro será sustituido en sus funciones en el momento que pueda coger al miembro más rezagado en los numerosos cambios que se producirán.

TÉRCERA SESIÓN

MATERIAL: Bancos suecos.

OBJETIVOS: – Recomposición de las formas de desplazamiento variando las superficies de apoyo.

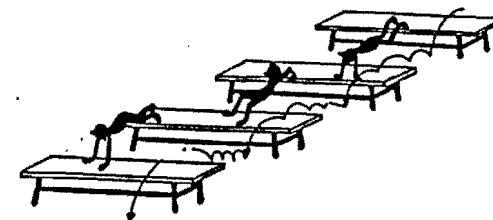
INICIO O EXPLORACIÓN: Construir con una larga hilera de bancos suecos un terreno de aventuras en que podamos recorrerlos descalzos de diversas formas: sobre las puntas o los talones de los pies, sólo con un pie, levantando las rodillas, cruzando en: zancada, de cuclillas, de espaldas y con el cuerpo en diferentes posiciones (observar y registrar las fórmulas de apoyo que cada alumno usa para anotarlas en la hoja inicial).

DESARROLLO: Colocar los bancos suecos en batería para ir franqueando, individualmente y con diferentes apoyos, los bancos:

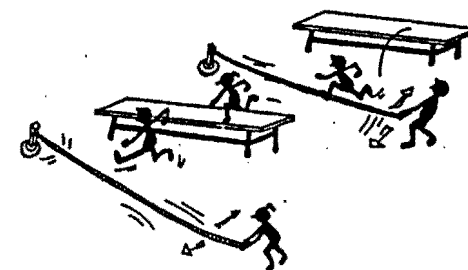
– Dos, tres y cuatro apoyos entre cada uno de los bancos.

– Una zancada grande entre los bancos y un salto encima de ellos.

– Pasar toda la batería con una combinación de pasos y desplazamientos (ejemplo: 3 piernas y 2 brazos).



FINAL O EJECUCIÓN TOTAL: Intercalamos entre los bancos unas cuerdas elásticas móviles que se han de sortear con una buena adaptación de la carrera a los cambios exteriores.



CUARTA SESIÓN

MATERIAL: Un aparato de música, banderas, conos, círculos y maderas para disponer por el suelo.

OBJETIVOS: – Trabajar las habilidades de locomoción juntamente a las percepciones de temporalidad (perceptivo-motrices).
– Adaptar el ritmo de carrera a unos estímulos auditivos externos.

INICIO O EXPLORACIÓN: Marcar con 4 banderolas un circuito cuadrangular en el que se realizarán carreras a diferentes ritmos en cada uno de los cuatro lados. Los alumnos memorizarán el ritmo e intentarán reproducirlo en cada serie (se puede organizar en forma de juego).

DESARROLLO: Con un fondo rítmico y musical intentamos reproducir las combinaciones de desplazamientos y dar una respuesta motriz a las siguientes preguntas:

- ¿A qué velocidad puedes correr con este ritmo?
- ¿Puedes correr en otras direcciones conservando el ritmo?
- ¿Cómo podrías adaptar el movimiento de los brazos en la carrera?
- ¿Podrías percudir con las manos con un ritmo doble al de los pies y al revés?
- ¿Puedes correr colocando los pies de formas diferentes?
- ¿Puedes cambiar el ritmo en aceleración y desaceleración yendo en pareja?
- ¿Puedes saltar cada vez que se acentúe la intensidad del ritmo?



FINAL O EJECUCIÓN TOTAL: Hacemos coincidir el salto y la caída sobre un objeto con el acento rítmico de la carrera.

QUINTA SESIÓN

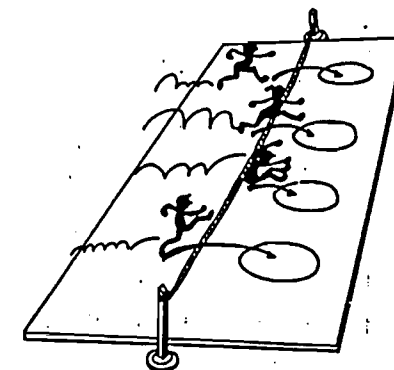
MATERIAL: Montar un foso o zona blanda de caída.

OBJETIVOS: – Trabajar las habilidades de locomoción y de salto juntamente con la percepción del tiempo (perceptivo-motriz).
– Adaptar el ritmo de carrera y la longitud del salto a unos estímulos auditivos y espaciales externos.

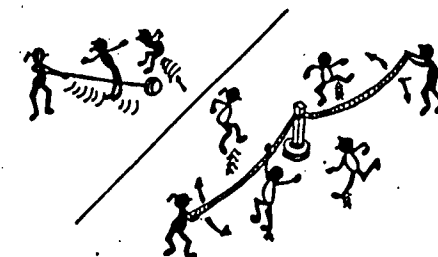
INICIO O EXPLORACIÓN: Descalzos encima del tatami probar de saltar por encima de los otros en diferentes posturas y posiciones. ¡Cuidar mucho el apoyo de los pies para no torcer los tobillos!

DESARROLLO: Los alumnos se colocan en una hilera delante del foso de salto, formado por colchonetas que hemos montado, para realizar las siguientes averiguaciones:

- ¿Cuándo y en qué momento tengo que hacer la batida?
- ¿Puedo contar los segundos que estaré en el aire con una gran batida? ¿De qué forma puedo prolongarla?
- ¿Tendré que mover los brazos y las piernas en el momento de la batida?
- ¿Es mejor acelerar y desacelerar en el acercamiento al lugar de la batida?



JUEGO FINAL: "EL MARTILLO DEMOLEDOR": El "verdugo", el portador del "martillo", empieza a hacerlo girar, describiendo círculos a diferentes alturas para poder alcanzar al grupo y eliminar a los participantes que no estén atentos y sean tocados con la cuerda.

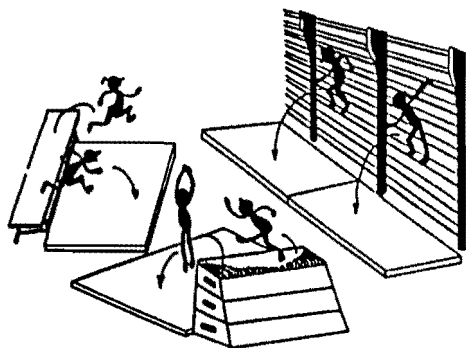


SEXTA SESIÓN

MATERIAL: Todas las colchonetas disponibles, incluso las gruesas, el saltómetro y el material más grande (bancos suecos, plíntons y espalderas).

OBJETIVOS: – Exploración sobre las habilidades de salto en vertical juntamente a la adaptación a un tiempo rítmico.
– Pérdida del miedo a la superación de obstáculos y a la colocación en situaciones de altura.

INICIO O EXPLORACIÓN: Preparar todas las colchonetas para que los alumnos puedan efectuar diferentes formas de salto en altura, superando una goma elástica sujeta por el saltómetro y así poder ensayar las diferentes caídas (colocar los plíntons y bancos suecos sosteniendo a toda la estructura).

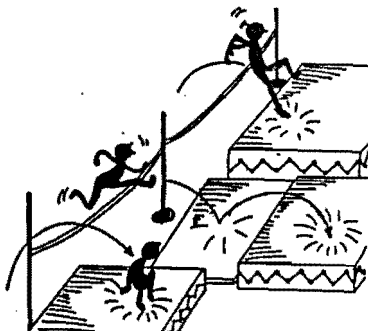


DESARROLLO: Probar diferentes experiencias de salto desde diferentes alturas en las siguientes situaciones (contar o tener presente el tiempo transcurrido en cada caída):

– (Altura baja): Saltar desde encima de un banco sueco para poder adaptar la colocación de los apoyos, de los brazos y de los pies.

– (Altura media): Saltar desde el plínton a unas colchonetas para estudiar la posición de las diferentes partes del cuerpo en la toma de tierra. ¿Puedes contar el tiempo que transcurre en cada caída?

– (Altura alta): Saltar desde la espaldera a las colchonetas gruesas para adaptar todo el cuerpo al impacto del suelo.



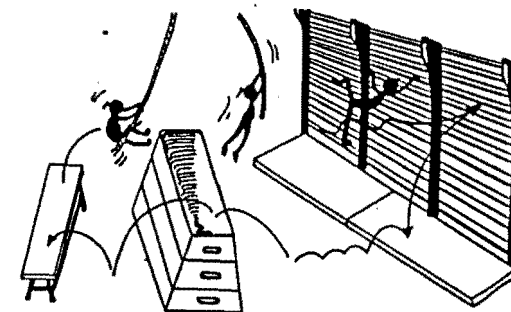
FINAL O EJECUCIÓN TOTAL: Saltar, desde una altura determinada, e intentar tocar o agarrar un objeto antes de la caída.

SÉPTIMA SESIÓN

MATERIAL: Espalderas, bancos suecos, cuerdas, escaleras horizontales y colchonetas.

OBJETIVOS: – Potenciar la capacidad de presión y de agarre a estructuras elevadas para incentivar la motricidad aérea por medio de la ejercitación de la trepa y escalada.
– Aumentar la independencia y seguridad personal entre los trayectos aéreos a alturas de 1 a 2 mts. interiorizando los mecanismos de seguridad y control.

INICIO O EXPLORACIÓN: Preparar un circuito aéreo, con las oportunas colchonetas, que los alumnos puedan recorrer sin necesidad de tocar en el suelo.

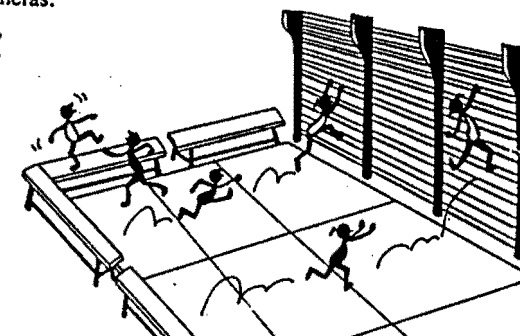


DESARROLLO: Realizar trayectos en las espalderas, en cuya base colocaremos las colchonetas de las siguientes maneras:

– Utilizando las manos y los pies, pero nunca las rodillas, para desplazarse de arriba a abajo, de forma lateral, etc...

– ¿Puedes utilizar los dos pies y sólo una mano o las dos manos y sólo un pie?

– Prueba de subir y bajar de forma zig-zageante para así recorrer todo el espacio.



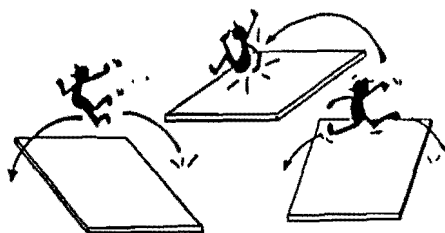
JUEGO DE EJECUCIÓN TOTAL: ¡¡QUIÉN PILLARÁ LAS OVEJAS!!: Un alumno disfrazado de lobo, tendrá que perseguir a las "ovejas" que sólo se salvarán si suben por las espalderas o materiales elevados.

OCTAVA SESIÓN

MATERIAL: Todas la colchonetas de que dispongamos.

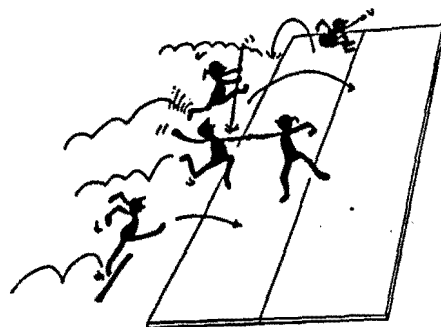
OBJETIVOS: – Exploración sobre las habilidades de salto en longitud y la adaptación por parte de los alumnos a un tiempo rítmico.
– Pérdida del miedo a la superación de obstáculos por el salto en longitud.

INICIO O EXPLORACIÓN: Colocar todas las colchonetas repartidas por el suelo a una cierta distancia entre sí, para que los alumnos prueben diferentes fórmulas de superarlas mediante el salto en longitud, con y sin ayuda de otros compañeros.



DESARROLLO: Colocando las colchonetas en fila probar diferentes experiencias de salto de longitud:

- Con los pies juntos o separados.
- Con ayuda o sin ayuda de los compañeros.
- Colocando longitudinal o transversalmente la colchoneta.
- Con un impulso de carrera, largo o corto, y ayudados por el impulso de la pica (tipo pértiga).



EJECUCIÓN TOTAL O JUEGO: ¿Quién llega a pasar por todas encima de las colchonetas sin tocar el suelo?

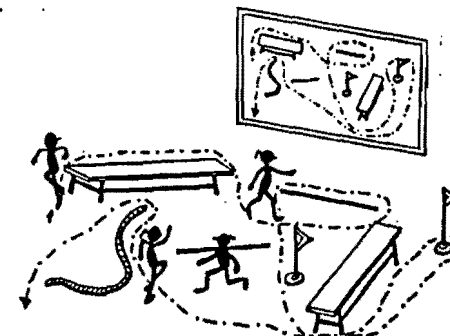
NOVENA SESIÓN

MATERIAL: Equipo de música, *hoja de observación* (gráfico n.º 40), una pizarra y tiza.

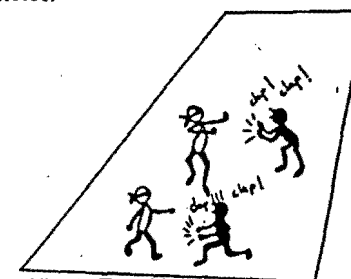
OBJETIVOS: – Observación en la *hoja de registro-observación* (gráfico n.º 40) de las características de cada alumno respecto a los desplazamientos y adaptaciones al espacio de cada alumno.
– Información, al nivel de los niños, de las características generales que nos ocuparán en esta unidad.

INICIO O PREPARACIÓN: En un circuito montado como un terreno de aventuras con todo el material disponible, los niños se esperan para pasar al "test" individual de observación realizando gran variedad de desplazamientos.

DESARROLLO DEL "TEST" DE OBSERVACIÓN: Cada alumno pasa por la misma prueba de observación de la primera sesión de la unidad, para poder medir el grado de adaptación y reproducción de movimientos que es capaz de interpretar un gráfico en la pizarra. Comprobaremos el nivel de memoria espacial que cada uno ha alcanzado al finalizar la unidad.



JUEGO FINAL CON TODO EL GRUPO: "EL CIEGO": Todos los alumnos tienen que estar siempre delante del "ciego" sin darle la espalda, si esto ocurre se irán eliminando los que más se retrasen en los cambios.



La clase de educación física

Costes Rodríguez, Antoni (1993), "La clase de educación física", en *Fundamentos de educación física para enseñanza primaria*, vol. II, Barcelona, INDE (La educación física en... Reforma), pp. 1155-1186.

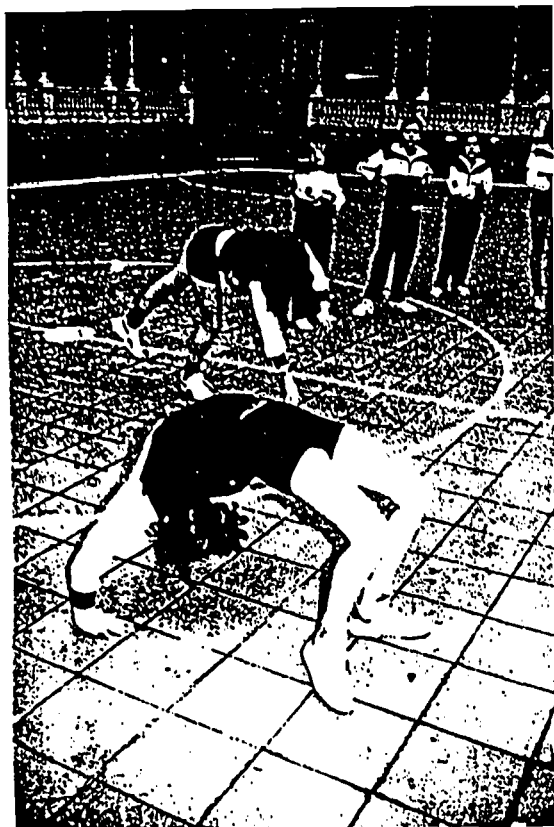
Antoni Costes Rodríguez

EXPOSICIÓN DE LAS IDEAS BÁSICAS

1. INTRODUCCIÓN
 2. EL GRUPO-CLASE
 3. LA SESIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA COMO SISTEMA
- PLANTEAMIENTOS DIDÁCTICOS

OBJETIVOS PARA EL LECTOR

- Elegir los métodos para agrupar a los alumnos de una clase según los objetivos que se plantee el profesor.
- Definir el grupo-clase en la sesión de Educación Física desde el punto de vista de un sistema.
- Reflexionar acerca de si la sesión, que tradicionalmente aparece dividida en partes, siempre tiene que ser presentada así. Nos interrogamos también sobre si es posible la presentación de una sesión única, esto es, sin partes.
- Adecuar la elección de un modelo de sesión a la estrategia del profesor, y desarrollar ese modelo de manera congruente.



Exposición de las ideas básicas

El lector ha de ver en este capítulo una gúfa en la que poder integrar muchos de los capítulos que conforman el temario de esta obra. El efecto bisagra de este tema es debido a su genérico enunciado, ya que hablar de sesión es decirlo casi todo en Educación Física, y a la vez no decir nada. Casi todo, porque es durante la sesión cuando se llevan a cabo todos los conceptos y procesos estudiados en otros capítulos. Nada, porque la sesión en sí misma no es más que un intervalo temporal en un espacio determinado.

1. INTRODUCCIÓN

Por medio de la programación de diferentes contenidos, objetivos y estrategias, el profesor de Educación Física diseña el aprendizaje del alumno. Pero este aprendizaje, esta relación de enseñanza-aprendizaje, se materializa en la sesión de Educación Física. La Educación Física es acción en la sesión —desde la perspectiva de espacio físico y de situación temporal de sucesos—: “la Educación Física es una práctica de intervención que ejerce una influencia sobre las conductas motrices de los participantes en función de normas educativas implícitas o explícitas” (Parlebas 1981).

Las relaciones de enseñanza y aprendizaje, las que se aparecen entre el profesor y el alumno o entre los mismos alumnos, forman un sistema. Así pues, el modelo —representación de la realidad— que mostrará las relaciones entre el docente y discente se ubicará entre los modelos sistemáticos de enseñanza.

Habitualmente, al querer transmitir una información sobre algo complejo o en la que nos es difícil dilucidar sus partes, utilizamos el vocablo “sistema”, y lo acompañamos del calificativo referido a la complejidad que se quiere comunicar; y así opinamos acerca del sistema financiero, del sistema cardio-vascular, e incluso del sistema educativo. Empleamos la palabra “sistema” para indicar que lo que allí se describe es complejo y que en esta complejidad intervienen muchas “partes” o elementos.

Sin ser el objeto de nuestra exposición, intentaremos explicar, no obstante, por qué la sesión de Educación Física constituye un sistema (y a su vez subsistema del sistema educativo), y cómo esto influye en la formación de grupos y en los diferentes modelos de sesiones.

Mediante un cómodo y nada arriesgado viaje entre las definiciones y escritos de algunos investigadores, vislumbraremos qué es un sistema; que el sistema educativo es un sistema abierto, por lo inacabado de sus salidas y por estar en constante relación con el entorno; que además es cerrado, por la capacidad de autorregulación de su proceso; y que podremos concebir la sesión de Educación Física como un sistema relacionado con otros suprasistemas (como la escuela...).

Un sistema podría ser definido como: "la concreción de la realidad, en cuanto se considera dicha realidad como una totalidad construida por un conjunto de elementos (así como sus atributos, características y propiedades) en interacción dinámica y procesual respecto de un estadio posterior que se toma como objetivo o finalidad del propio sistema", como "una concepción sobre la realidad entendida como una totalidad formada a través de relaciones que mantienen entre sí los elementos que lo constituyen" (Colom 1979).

El mismo Colom define también el sistema educativo como: "un sistema formado por la interrelación dinámica con capacidad procesual de la totalidad de instituciones, elementos, unidades, complejos y aspectos, como sus manifestaciones o fenomenología, cuya misión, o función, sea total, o parcialmente educativa, entendiendo la educación en su más amplia expresión; o sea, como conjuntos de pautas a transmitir a las nuevas generaciones para que se dé el mantenimiento y el progreso de la vida humana y sociocultural" (Colom [1982]).

2. EL GRUPO-CLASE

2.1. El grupo clase como sistema

Los estudiantes y los profesores son otros tantos componentes del sistema educativo; son elementos que interactuarán en el proceso de enseñanza y aprendizaje durante una sesión de Educación Física, formando el grupo-clase y estableciendo unos intercambios de relación. Este grupo-clase puede ser entendido como un subsistema del sistema "centro educativo", ya que se establecen relaciones entre los miembros del grupo, y, a su vez, éstas no dependen de los elementos del sistema sino del entorno exterior al sistema "grupo-clase". Desde esta perspectiva de sistema, el grupo clase está constituido por un "conjunto de procesos o sucesos, emplazados a diferentes niveles, relacionados entre sí hasta el punto de depender los unos de los otros, limi-

tados por una frontera identificable, que produce efectos sobre su entorno, que a la vez les afecta, y sobre los individuos que los componen" (Darder-Franch 1991).

El grupo-clase está constituido por unos procesos internos, pero que dependen de otros procesos externos que, aunque no intervienen directamente en la dinámica propia del grupo, lo condicionan en gran manera. Entre los miembros de la clase se establecen relaciones a veces de hostilidad, a veces de afectividad; o se generan actividades que facilitan el trabajo, o que entorpecen la organización del mismo. En fin, se establecen relaciones entre sus miembros representadas en este diagrama:

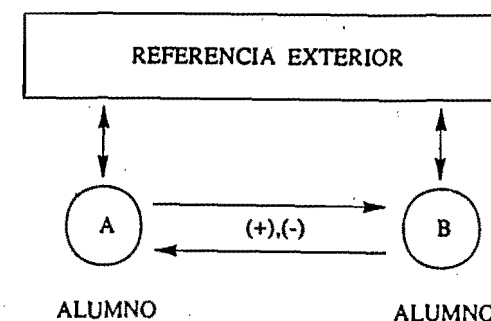


Gráfico 1: Relaciones que se establecen entre los alumnos.

Estas relaciones no se producen en todos los miembros del grupo por igual ni con la misma intensidad, lo que comporta el reparto de roles entre los componentes de un grupo (que forma la estructura estática del sistema "grupo-clase"). A veces el profesor utiliza estos roles para institucionalizarlos en favor del acto didáctico, y a veces los rehúye por el mismo motivo. Darder-Franch identifican las diferentes relaciones en el seno del grupo clase:

- Afectividad.
- Poder / autoridad.
- Organización / sistema de roles.
- Trabajo / actuación.

Estos cuatro fenómenos dependen los unos de los otros y a su vez se ven afectados por el entorno, por lo que las relaciones entre los miembros del grupo han de ser tratadas en su totalidad.

Las de afectividad consisten en las diferentes redes afectivas que establecen los miembros del grupo. Estas redes no se crean tan sólo por afinidades personales o

empatía entre dos o más personas del grupo, sino que reciben la influencia de los modelos externos al grupo, que crearán un sistema de valores entre los miembros.

Además de las relaciones de afectividad, en el grupo existen relaciones de autoridad. Estas relaciones aparecen porque el grupo reconoce unos valores al que ejerce la autoridad y / o poder.

En igual medida que se establecen las relaciones de autoridad, se definen el sistema de roles funcionales y la organización del trabajo, donde no son necesarios objetivos propuestos desde fuera del sistema o desde el interior por una autoridad del grupo, sino que sólo se requiere clarificar los procesos de comunicación interna del grupo para que éste sea capaz de proponerse unos objetivos y organizar sus tareas: "si se asegura un mínimo de claridad en las comunicaciones intergrupales y en el análisis de las formas de adaptación al ambiente, el grupo tiende a definirse unos objetivos; organizar y mantener el nivel óptimo de trabajo o de actividad para conseguir estos objetivos; regular los desajustes del sistema inter-comunicación / organización-adaptación / trabajo" (Darder-Franch).

2.2. Formación de subgrupos en el grupo-clase. Finalidades y organización

El profesor de Educación Física, además de tratar al grupo-clase como un sistema, tendría que dividirlo en diferentes subgrupos (subsistemas) para bien del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta subdivisión resulta a veces imprescindible durante una sesión, cuando se reparte a los alumnos en equipos: para el seguimiento de un juego, para conseguir los objetivos didácticos, o como una estrategia didáctica más.

En efecto, el docente podrá dividir el grupo-clase por diversos motivos, algunos de los cuales son los que enumeramos a continuación:

- Porque resulta necesario para realizar la propia actividad; éste es el caso de un partido de baloncesto, en el que ha de haber dos equipos para que pueda desarrollarse la acción.
- Por ser aconsejable para aumentar el tiempo de actividad del niño: por ejemplo: la entrada a canasta (como tarea individual) puede ser ejercitada por toda la clase en una única canasta. Ahora bien, si la actividad dura solamente cinco minutos, un niño apenas probará una o dos veces la entrada, mientras que si el profesor reparte a sus alumnos en diferentes grupos y a cada uno de ellos le asigna una canasta y una pelota, existe una mayor posibilidad de experiencia motriz.

- Por razones de afectividad de los alumnos; el profesor buscará a veces la cohesión entre unos alumnos, o bien el talante tolerante y la permeabilidad a la entrada de nuevos miembros al grupo, en otros.
- Por estrategias de organización, el profesor puede dividir a los grupos según las tareas que éstos tengan encomendadas antes, durante, y después de la sesión.
- Porque facilitan el aprendizaje y entran en concordancia con algunos estilos de enseñanza (Mosston [1978]) del profesor: si, por ejemplo, el profesor prevé la evaluación de la actividad de los practicantes por parte de un observador, será necesario dividir la clase en grupos para poder llevar a cabo dicha estrategia.
- Por necesidades de la instalación: según la capacidad de ésta, dividiremos la clase en diferentes subgrupos.
- Y, como resumen de todas las razones antes expuestas, para posibilitar que los alumnos alcancen los objetivos didácticos propuestos por el profesor -tanto los referidos a hechos, conceptos y sistemas conceptuales, como a actitudes, valores y normas, o como a los procedimientos (Coll, 1986)-, y en función de los mecanismos de organización y control del grupo-clase.

Hemos mencionado algunas de las razones que tienen los maestros para dividir la clase en subgrupos. La formación de estos grupos carece de homogeneidad, ya que cada profesor, en cada grupo-clase y en cada sesión concreta, agrupará a los alumnos según los parámetros que a continuación se expondrán:

- Duración del grupo.
- Quién determina la formación del grupo.
- Qué criterios se siguen para constituirlo.

a. Duración del grupo

Diferentes libros especializados en dinámica de grupos se refieren a la duración del grupo para poder conseguir los objetivos perseguidos. Algunos incluso llegan a citar el período mínimo de seis semanas como el tiempo en el que un grupo ha de trabajar unido (Marrero [1984]). Pero éste no es el caso de la duración del grupo en la clase de Educación Física ya que éstos se forman para conseguir los objetivos didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje. En la clase de Educación Física la duración de los grupos puede ser larga o casi estable, o corta u ocasional.

- Duración larga o casi estable:

Corresponde a la organización de equipos para un semestre o para todo el curso. Este tipo de organización permite al profesor:

- Facilitar la organización de las operaciones previas, durante y posteriores a la sesión.
- Conseguir objetivos afectivo-sociales entre los componentes del grupo.

La principal limitación de este tipo de organización reside en que tan sólo se conseguirán los objetivos afectivo-sociales entre los miembros del mismo grupo, y no entre los niños de grupos diferentes. Para solucionar este problema, el profesor deberá planificar tareas entre miembros de distintos grupos; por ejemplo: en la programación de los objetivos didácticos de un curso se incluyen como prioritarios los que hacen referencia al proceso de sociabilidad de los alumnos, y al inicio de curso se divide al grupo en subgrupos estables, de forma que todas las tareas presentadas por el profesor (tanto las de realización de habilidades, como las de organización) las llevarán a cabo los alumnos integrados en sus propios grupos. A su vez, el profesor propondrá juegos cooperativos en los que, por algún sistema (azar, agrupación libre, etc.), alumnos de diferentes grupos interactúen sin tener la competición como canal de comunicación (o mejor, de contracomunicación). A su vez, y valiéndose de los beneficios que reporta el grupo estable, se establecen los procesos de organización de la sesión, en los que cada grupo toma parte activa, ya que las funciones que les son asignadas serán desempeñadas durante bastante tiempo. Estas funciones son:

- Organizar los desplazamientos entre instalación y vestuario, o entre instalación e instalación.
- Organizar y establecer los medios de control de vestuarios (puntualidad, higiene personal, orden de la vestimenta...).
- Distribuir del espacio de las instalaciones.
- Establecer y seguir las normas para la disposición y recogida del material.
- Determinar los sistemas de control de la sesión: asistencias, equipaje, etc.

Santos Berrocal asegura que el grupo estable posibilita que, al ser aplicados todos estos detalles —que la mayoría de veces no son tomados en consideración—, se aumente indirectamente la calidad de la sesión.

- Duración corta u ocasional:

Son formaciones que se mantienen durante el desarrollo de la tarea para la cual fueron creadas. Motivaciones del profesor, para elegir este tipo de organización:

- El objetivo pretendido se sitúa preferentemente sobre conceptos y procedimientos.
- Esta duración se adapta a los diferentes sistemas de organización planificados por el profesor.
- Se constituyen los grupos según los estilos de enseñanza adoptados por el profesor.

- Hace posible que, al final del curso escolar, los alumnos se hayan relacionado entre sí.

Los problemas que entraña tal tipo de organización son los siguientes:

- La no pertenencia a un grupo estable.
- Las dificultades de organización y elección de los grupos cada vez que se van a realizar unas tareas.

Ejemplo: en una sesión de Educación Física se organizan juegos en los que los niños tienen que estar agrupados en equipos de ocho. Para facilitar la organización, todos los juegos de la sesión se desarrollarán con los mismos grupos. La duración será corta, ya que los grupos son necesarios sólo en esta sesión. A la clase siguiente se han de poner en marcha los mismos mecanismos de elección y organización de grupos para adaptarlos a las exigencias de las nuevas tareas.

b. Quién determina la formación de los grupos

Es común en las clases de Educación Física que el profesor elija los grupos con independencia de las estrategias didácticas (estilos de enseñanza) con las que el profesor está impartiendo la sesión. Si el profesor cuida la forma al presentar una tarea en una resolución de problemas, propone al alumno el objetivo que ha de alcanzar y omite la información sobre cómo actuar para resolver con éxito la tarea (Blázquez, 1982), es lógico que sea también escrupuloso con los procedimientos que elige para formar a los grupos.

Obviando los mestizajes que se producen en la aplicación de los estilos de enseñanza, podemos señalar una correspondencia entre éstos y los procedimientos para la formación de grupos:

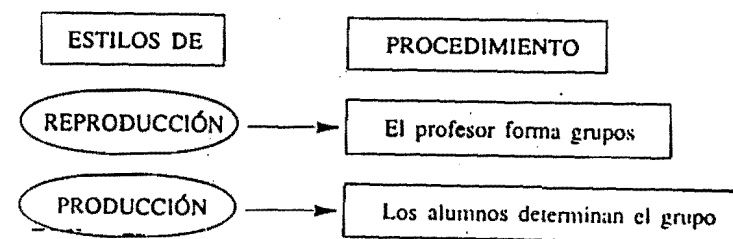


Gráfico 2: Relación entre estilo de enseñanza y procedimiento.

- Los alumnos determinan el grupo:

El grupo puede ser formado por los propios alumnos por iniciativa propia, o bien a instancias del profesor, al proponerles una tarea en la que hay necesidad de agrupación, pero es la que no se determina qué alumnos pertenecen o no a él.

En grupos-clase que hayan recibido habitualmente unas intervenciones de un profesor del "tipo directivo", es posible que haya momentos de desconcierto cuando el maestro proponga la libre agrupación de los alumnos, de la manera que crean conveniente para la realización del juego... Ante esta incertidumbre el profesor interviene no para recortar la libertad del alumno para agruparse según sus intereses, sino que procederá igual que cuando reconduce la situación, en una resolución de problemas en la que la cuestión planteada por el profesor está muy por encima de las posibilidades del alumno, esto es, reformulando el problema para que éste resulte más accesible. Así pues, en la formación de los grupos el profesor debería intervenir si se plantearan problemas como:

- Que un grupo no acepte a un alumno.
- Que se creen grupos más o menos numerosos de que lo que había previsto el profesor.
- Que un alumno no quiera integrarse en ningún grupo.
- Que se agrupen durante todas las sesiones los mismos alumnos.

Criterios que puede aplicar el profesor:

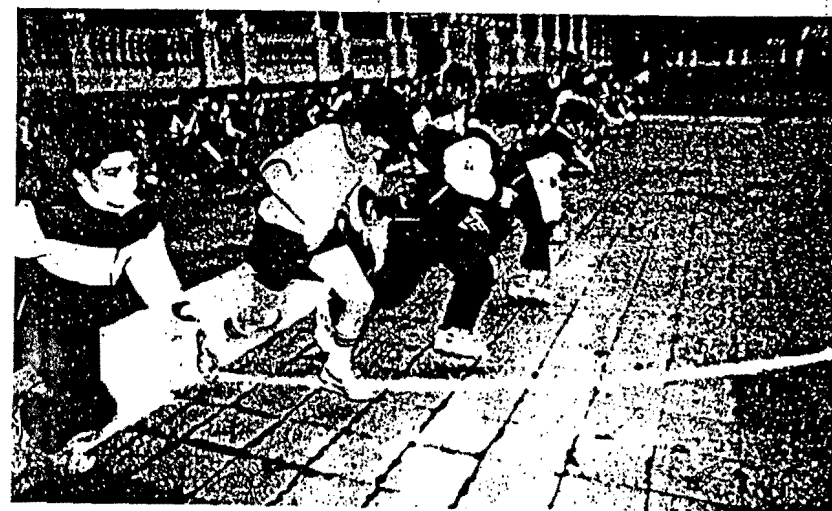
- Por concordancia con los estilos de producción.
- Por las mismas razones por las que se elige un estilo de producción (edad, objetivos pretendidos...).
- En procesos de observación de las conductas de los alumnos.

- El profesor constituye el grupo:

Cuando el profesor pretende unas interacciones o aprendizajes concretos y en un grupo definido, procede a designar él a los componentes de cada grupo. Este modo de agrupación responde a:

- Una organización rápida de las tareas de aprendizaje.
- Cuando el grupo es simplemente un instrumento para que se desarrollen las tareas.
- Cuando el profesor pretende grupos, homogéneos o heterogéneos, tanto desde el punto de vista de habilidad motriz como de las características antropométricas o sociológicas.

Ilustraremos todo ello con algunos ejemplos de formación de grupos por parte del profesor.



El profesor agrupa a los alumnos, y a cada grupo le asigna una tarea administrativa o de organización (sacar el material y guardarlo, pasar lista, organizar el vestuario, trasladar el material entre tarea y tarea, etc). Este tipo de agrupación la hace el profesor, normalmente a partir de la lista de alumnos. Antes de empezar un juego el profesor dividirá a los alumnos en equipos, y posiblemente quiera agrupar a los niños según su nivel de actuación en su habilidad motriz; de ese modo agrupará por designación directa a los que tengan unas características similares. O tal vez, ante el mismo tipo de juego intentará designar directamente a los alumnos para que en cada equipo exista una diversidad de actuaciones motrices.

A veces el profesor utilizará recursos para no ser él el que directamente determine los componentes del grupo, pero en los que, sin embargo, no se concede libertad al alumno para agruparse con quien quiera. Son procesos en los que intervienen el azar o los procesos de autoselección, como los que enumeramos:

- En los que predomina el azar, se pueden utilizar barajas: los alumnos se agruparán según las cartas que han recibido y las condiciones impuestas por el profesor (grupos con cartas del mismo palo, o grupos con determinados números de los diferentes palos, etc.).
- En los que interviene el nivel de habilidad: utilización de un juego previo y, a partir de los resultados de éste o de los procesos de eliminación del propio juego, formar los diferentes grupos.

Podemos sintetizar los criterios que utiliza el profesor para formar grupos en los siguientes:

- Aleatorios.
- Que tiendan a unificar.
- Que tiendan a diversificar.
- Con tendencia al reparto de roles.

En los aleatorios, se sirve del azar para agrupar a los alumnos, sin más intención que en la agrupación misma. Los que tienden a unificar agrupan a los alumnos con unas características comunes de sexo, peso, amistad, habilidad, etc.

En cambio, los que tienden a diversificar agrupan a los alumnos de tal manera que su composición sea heterogénea en edad, sexo, amistad, etc. Por último, los que tienden al reparto de roles constituyen agrupaciones en las que a un alumno, perteneciente al grupo, le es asignado un rol concreto que debe representar, ya sea el de capitán, el de ser el más veloz, el estratega...

3. LA SESIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA COMO SISTEMA

Recordaremos en primer lugar que, según Delaunay [1988], la palabra lección da a entender una tendencia más próxima a la enseñanza, mientras que la palabra sesión constituye un término global que incluye cualquier tipo de actividad física y diferentes intenciones del conductor de la misma. No obstante, habitualmente se utilizan los dos términos como sinónimos.

Tal como se apuntó en la introducción, la sesión es un sistema en el que interaccionan una serie de elementos:

- El profesor, o grupo de profesores.
- El alumno, o grupo.
- El entorno.

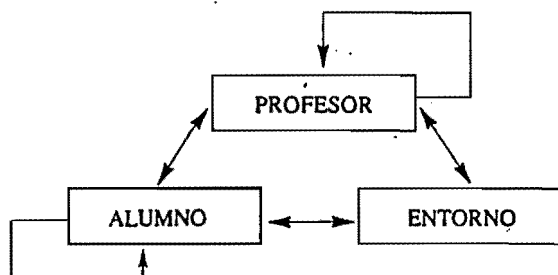


Gráfico 3: Elementos que intervienen en la interacción.

Estos elementos entran en interacción para que sea posible el aprendizaje o, mejor dicho, el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este proceso, que se hace efectivo durante la sesión, ha estado diseñado con anterioridad por el profesor en la preparación de la misma:

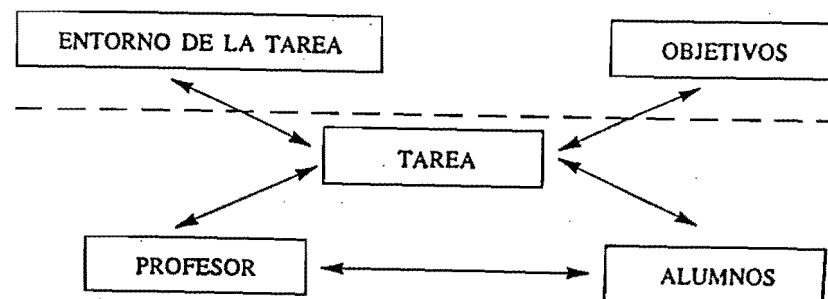


Gráfico 4: La interacción con relación a la tarea.

En la sesión, el profesor presenta a los alumnos una serie de tareas que obedecen a unos objetivos didácticos. Estas tareas se desarrollan en un entorno y, en función del modo en que sean presentadas, inciden sobre un tipo u otro de capacidad de los alumnos. A esta elección en la presentación de las tareas la denominamos estrategia didáctica (o estilo de enseñanza y técnicas de enseñanza). Estas estrategias también han sido elegidas durante el tiempo previo a la sesión, pero cobran significado al ser aplicadas en la sesión. Es en la sesión cuando —y donde— el profesor lleva a cabo su acción didáctica en favor del proceso de enseñanza y aprendizaje, tal como se puede apreciar en el modelo de enseñanza que bajo estas líneas se presenta:

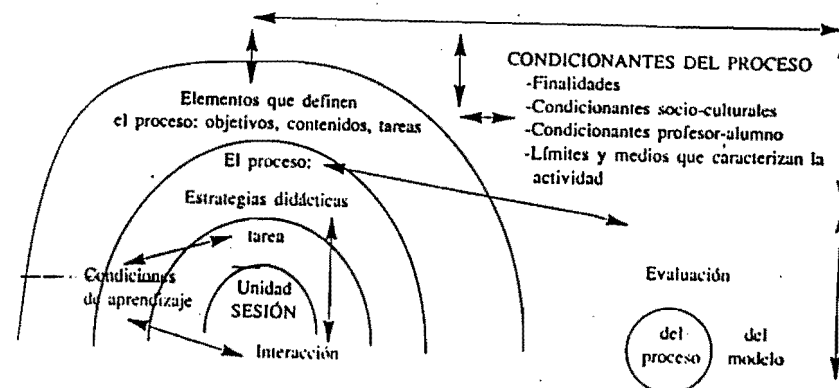


Gráfico 5: Modelo de la Didáctica de la E.F. para la formación de los enseñantes.

La sesión es denominada la unidad temporal del proceso, ya que tiene razón de ser cuando es experimentada. La razón de ser de una sesión no son las previsiones o las expectativas sino los hechos que acontecen en un tiempo y un espacio concretos. Unidad espacio-temporal que ha de representar para el profesor la unidad fundamental de la didáctica de la Educación Física. La sesión no es tan sólo el apéndice de una unidad didáctica en la que se distribuyen los objetivos didácticos y se ordena de manera lógica la presentación de las tareas: la sesión es el marco del acto de *aprender*.

La simple presentación lógica de tareas recogidas en una sesión, que se apoye en la programación de la actividad física en unidades didácticas pero que no presente de manera explícita la evaluación, convierte a esa sesión en receptáculo en el que cabe de todo, en el que se presentan unos contenidos lógicos pero inconexos, que a la práctica puede conducir a enseñar conceptos en sesiones teóricas, procedimientos en sesiones de práctica motriz, y actitudes en sesiones moralizantes, algo que estaría perfectamente contextualizado si el profesor impartiera sus sesiones desde un púlpito.

Este acto que no está exento de dificultades, y, en efecto, provoca que muchos profesores se lamenten por la dificultad de que los niños aprendan en una sesión en la que el grupo clase muestra una gran diversidad de aprendizajes, como si la sesión de Educación Física fuera un algo ajeno a la heterogeneidad que preside la sociedad! La heterogeneidad de los alumnos no es vivida como un hecho normal en el sistema escolar. Las sesiones siguen siendo programadas como si la heterogeneidad fuera un obstáculo que hay que vencer o erradicar, difícilmente es entendida como un enriquecimiento de los aprendizajes (Pommier 1987).

3.1. Modelos de sesión

La mayoría de escuelas gimnásticas (y con ellas su listado de ejercicios y principios didácticos) elaboraron sus diferentes modelos de sesiones, que dividieron en partes y representaron en unos planes de clase que las caracterizaban. Aun conscientes del peligro que comporta sintetizar un siglo de modelos de sesiones – remitimos al lector interesado en los modelos de sesión de las diferentes escuelas gimnásticas a la obra de A. Langlade [1970] –, intentaremos agrupar y adjetivar algunos modelos de sesión, a saber:

- Estructurales, en los que el objetivo es poseer un cuerpo armónico, se divide la sesión en razón de las diferentes partes del cuerpo a las que vayan dirigidos los ejercicios: ~~éste es el caso~~, por ejemplo, de la gimnasia fundamental de Neils Bukh (1880-1950).
- Orgánico-funcionales, en los que se divide la sesión según las intensidades de los ejercicios, como sucede, por ejemplo, con la gimnasia natural de Hebert.

- Por contenidos, en los que las partes coinciden con los contenidos propios de la Educación Física, como, por ejemplo, la gimnasia natural austriaca.
- Pedagógicos, en los que se divide la sesión para lograr en la parte principal la misma los objetivos educativos previstos. La mayoría de educadores físicos actuales quedarían adscritos a este tipo de sesión, que se traduce a su vez en una variedad de aplicaciones, según sea la edad de los alumnos o la estrategia utilizada por el profesor.

Blázquez [1991, inédito], utilizando otros términos para agrupar los modelos, compara las partes de la sesión con el contenido que se imparte en ella, y la finalidad de las subdivisiones (véase el gráfico 6).

	Condición Física	Perceptivo-motor	Aprendizaje	Juegos
PARTE INICIAL	Información ++ Ad. Esfuerzo +++ Motivación +++	Información + Adap. Esfuerzo + Motivación +	Información +++ Adp. Esfuerzo ++ Motivación ++	Información ++ Adap. Esfuerzo + Motivación +
PARTE PRINCIPAL	Objetivos: Bio. Energ. +++ Bio. Inform. +++ Afect.-Social +	Objetivos: Bio. Energ. + Bio. Inform. +++ Afect.-Social +	Objetivos: Bio. Energ. ++ Bio. Inform. +++ Afect.-Social ++	Objetivos: Bio. Energ. ++ Bio. Inform. ++ Afect.-Social +++
PARTE FINAL	Importancia +++ Física +++ Cognitiva+	Importancia + Física + Cognitiva++	Importancia + Física + Cognitiva+++	Importancia ++ Física + Cognitiva++

Gráfico 6: Las partes de la sesión según los contenidos de la misma, y los objetivos y características de cada una de ellas. (Blázquez, 1991, inédito).

a. Modelo pedagógico en el que la sesión se divide en tres partes

Tradicionalmente la sesión se dividía en calentamiento, parte principal y relajación. Según Pieron [1988], la sesión se divide en parte preparatoria, parte fundamental y parte final. Berrocal, por su parte, distingue en la sesión: información, calentamiento o adaptación al medio, logro de objetivos y análisis de los resultados. La mayoría de investigadores coincide en que ha de haber una primera parte en la que el profesor proporciona información a los alumnos y los prepara para la parte principal, que es aquella en la que se impartirán las tareas necesarias para cumplir los objetivos didácticos.

icos programados, y una parte final en la que se informa a los alumnos de los resultados y/o se produce una regresión en la cantidad e intensidad de la actividad del alumno.

- Parte inicial, o de animación, y sus finalidades:

- Informar a los alumnos sobre los objetivos de la sesión.
- Crear un ambiente o clima propicio para que se desarrolle la sesión de Educación Física.
- Disponer el material para la fase principal (sobre todo el material grande).
- Establecer las tareas de control de la sesión.

- Parte principal y sus finalidades:

- Proponer tareas a los alumnos para que se cumplan los objetivos didácticos, determinando o no:
 - Los objetivos de la tarea.
 - Las operaciones para realizar las habilidades.
 - Las operaciones de organización de las tareas.
 - El acondicionamiento del medio.

- Parte final y sus finalidades:

- Evaluar con los alumnos el trabajo realizado.
- Realizar tareas con poca intensidad, o con largos intervalos de descanso en la participación.
- Establecer las tareas de recogida de material.

En la parte de animación el profesor procurará que los alumnos consigan el estado óptimo previsto para la parte principal. Este estado óptimo divide la opinión de los profesores: mientras que para unos (preocupados por la condición física, o novimientos acrobáticos la mayoría de las veces) la fase de animación es sinónimo de calentamiento y reproducen los ejercicios y los esquemas de los entrenamientos deportivos; para otros, la parte inicial significa la ambientación de la clase, y sus áreas son juegos o formas jugadas. La parte de animación se escapa de la estrategia prevista en la parte principal, y por eso a menudo observamos sesiones en las que las tareas de aprendizaje están pensadas para que se desarrollen mediante una asignación de tareas, mientras que la animación se lleva a cabo con una resolución de problemas, por ejemplo.

Si en la parte principal se han de colocar grandes aparatos, podría resultar interesante montar un juego en la fase inicial, de tal modo que al concluir éste el material quede distribuido de acuerdo con las necesidades de la parte principal.

No todos los profesores utilizan la "sana costumbre" de informar a los alumnos, sobre lo que van a hacer durante la sesión y para qué hay que hacerlo. Si el alumno no conoce las intenciones del profesor, verá a éste como a un domador de fieras que distribuye los cajones de salto, y él se sentirá como un león que ha de ejecutar unas habilidades que el domador le ha enseñado. En el otro extremo, es necesario también que la sesión no se convierta en un discurso largo y cansino por parte del profesor, como si con sus palabras quisiera convencerse de lo importante de su labor.

En la parte principal, el profesor propondrá las tareas preparadas previamente. En esta parte el profesor deberá tener en cuenta:

- La organización del material.
- La distribución espacial de los alumnos.
- La estrategia utilizada.
- La presentación de las tareas.
- La corrección o reconducción.

(Producción = reconducción de la conducta del alumno por parte del profesor; reproducción = corrección por parte del profesor.).

En la parte final es fundamental que el profesor informe a los alumnos acerca del desarrollo de la sesión y de los objetivos previstos. Asimismo, el profesor ha de recoger las opiniones de los alumnos para que, en una fase posterior a la sesión, pueda disponer de un elemento de interpretación sobre el desarrollo de las sesiones y de los aprendizajes de los alumnos. A la vez, se espera del profesor que devuelva al alumno al mismo estado físico-emocional que al inicio de la clase. Por último, no hay que olvidar que el material utilizado ha de ser guardado por los mismos alumnos.

b. Modelo pedagógico en el que la sesión se divide según la estrategia del profesor

Se trata de modelos en los que, en ocasiones, las tareas de toda la sesión coinciden con la parte principal de la misma. Son sesiones que se imparten en los primeros ciclos del sistema educativo, o en estrategias de producción, y cuyas únicas partes son los cambios de estrategia que adopta el profesor ante la tarea o el problema inicial presentado; a los ojos del observador aparece como una sesión continua, sin que las tareas sucesivas a lo largo de la lección presenten grandes cambios. Un buen ejemplo de ello se recoge en el libro de Castañer y Camerino [1991], quienes, basándose en Gallahue [1987] y Blázquez [1987], establecen las partes de la sesión del siguiente modo: fase de inicio o exploración, fase de desarrollo —en la que el profesor centra o amplía las actividades de los niños— y fase final o de ejecución total. Si, en este mismo modelo de sesión, en lugar de utilizar las estrategias de producción se

empleará una de reproducción con la que enseñar la ejecución estándar de una habilidad, la exploración se convertiría en una familiarización o animación; el desarrollo, en lugar de "reconducir", centrando o ampliando, se "conduciría" corrigiendo y proporcionando "feed-back"; y, por último, la parte final, de ejecución total, se convertiría en un conocimiento de los resultados en situación real o global de práctica.

ESTRATEGIAS DE PRODUCCIÓN

ESTRATEGIAS DE REPRODUCCIÓN

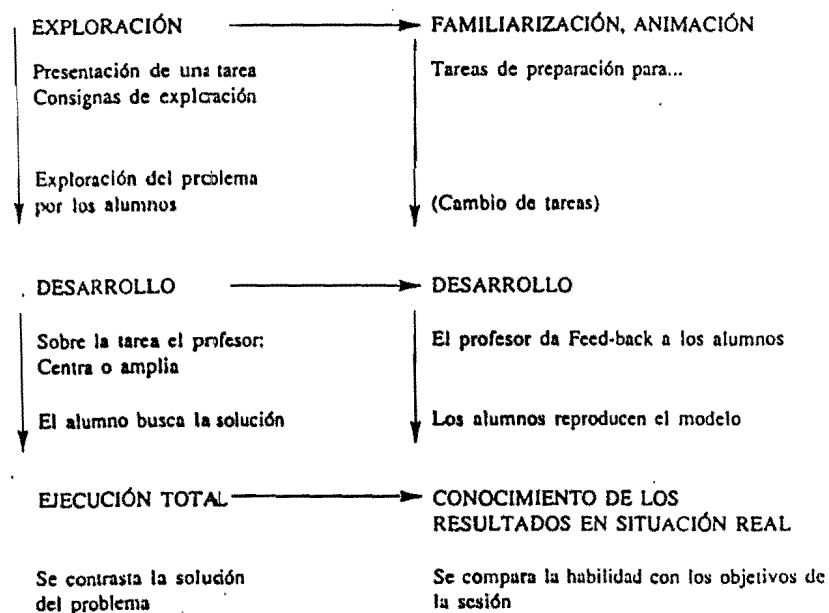
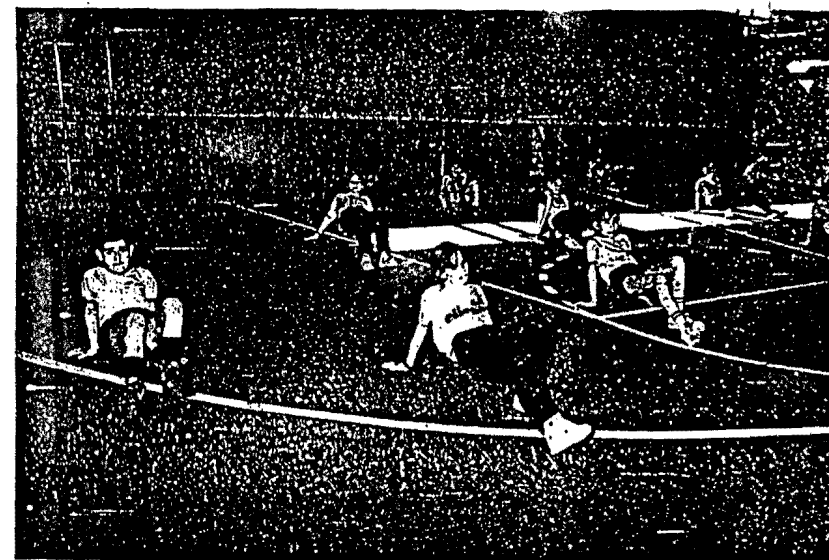


Gráfico 7: Transformación de un modelo de sesión propuesto por Castañer-Camerino (1991) en una en la que en la parte principal las tareas se presentan para "conseguir los objetivos".

Esto quiere decir que la división de la sesión en partes se acomoda al criterio de organización y presentación de las tareas por parte del profesor, y que nosotros, como observadores de una sesión, identificaremos las partes de la misma según las situaciones: por el cambio de estrategia del profesor o por el tipo de tareas y el orden en que sean presentadas.



- Ejemplo de una sesión:

Objetivo: lanzar todo el material con diferentes partes del cuerpo y de diversas formas.

Mediante tareas no definidas de los tipos I y II, el profesor distribuye por el gimnasio el material susceptible de ser lanzado, e indica a los niños que hagan lo que quieran con ese material. Los niños entran, juegan con él, lo lanzan, se sientan encima, se lo quieren arrebatar unos a otros; el maestro observa y anota aquellas conductas o juegos que le parezcan significativos, de acuerdo con el objetivo de la sesión. Más tarde, y tras consultar su tabla de observación, reforzará las conductas que supongan lanzamientos, sin especificar modelo, sino planteando un problema que ha de ser resuelto. En este momento el profesor puede adoptar son tres posturas tipificadas:

- Si los alumnos, durante la fase de observación, lanzan los objetos y cumplen las expectativas del profesor, éste proseguirá con la fase de exploración para los alumnos (de observación para el profesor) durante toda la sesión.
- Si los alumnos, además de los lanzamientos, también realizan transportes u otras habilidades, será necesario acotar la actividad y replantear el problema con las oportunas instrucciones para que puedan lanzar el material que quieran y como quieran. A esta conducta Blázquez la denomina *centrar*.

- Posiblemente, en la fase de observación, y después de unos titubeos, un grupo de alumnos condiciona a la mayoría y aparece un único tipo de lanzamientos; en ese caso, el profesor deberá replantear el problema para que se amplíen las respuestas motrices.

Cuando los alumnos practican las soluciones esperadas por el profesor, tanto si éstas son diversas como si la respuesta es única, se les deja que sigan practicando y buscando la solución.

Este ejemplo nos ha apuntado cómo una sesión se puede o no dividir en "partes":

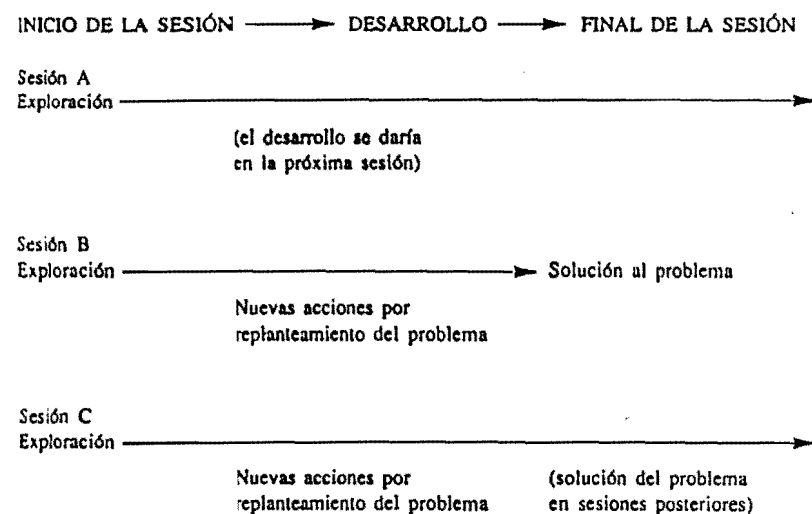


Gráfico 8: Estructura de la sesión.

La sesión B es la representación de una sesión igual que la que nos ha servido de modelo para la confección del gráfico número 7. Las partes de la sesión se hallan condicionadas por el cambio de estrategia del profesor. En la sesión A se puede observar que los alumnos exploran durante todo el período. Si entendiéramos la sesión como una unidad aislada de las precedentes y de las posteriores, podríamos afirmar en ese caso que la sesión no posee parte alguna, que estamos ante una "sesión continua". Pero el caso es que esta sesión no es sino un precedente para otra posterior.

Si en la sesión B las tres estrategias se sucedían con un intervalo espacio-temporal denominado sesión, en ésta el intervalo precisa ser mayor, y la fase de desarrollo se llevará a cabo en una posterior. No es que la sesión C tenga sólo dos partes, sin que, al igual que en el caso anterior, la última estrategia utilizada por el profesor se desarrollará en posteriores lecciones.

3.2. Las tareas del profesor antes, durante y después de la sesión

Según Hernández [1989], existe una tipología de diseño instruccional denominado "diseño postergado", que tiene como características "el ser la negación del diseño que se propone para ser realizado dentro del proceso de enseñanza", y al que se recurre por "tener un alto dominio o automatización de la enseñanza, o escasa laboriosidad por parte del profesor, o querer conectar con las motivaciones de los alumnos". El hecho es que el profesor que utiliza el diseño postergado es aquél que se presenta ante sus alumnos sin la sesión preparada, y que improvisa según el material existente o según las demandas de los alumnos. Este tipo de actuación no es apta para llevar a cabo el cumplimiento de los objetivos finales del diseño curricular.

El diseño instructivo hacia al que ha de tender el profesor de Educación Física es el "generativo enmarcado" (Hernández [1989]), que tiene como características "el estar conectado con la realidad, estimulando nuevos objetivos y procedimientos en el proceso de enseñanza, pero reconduciendo esa dinámica hacia un horizonte básico como referencia finalista". A este tipo de diseño se llega preparando la sesión a partir del tercer nivel de concreción, esto es, utilizando una estrategia correcta que posibilite el aprendizaje significativo de los alumnos y evaluando los resultados de la sesión.

a. Operaciones previas a la sesión

- Desarrollar el segundo nivel de concreción junto con los demás profesores de Educación Física del centro.
- Desarrollar los contenidos siguiendo los objetivos finales.
- Distribuir horizontalmente los contenidos durante toda la etapa primaria.
- Agrupar los contenidos en unidades didácticas.
- Desarrollar el tercer nivel de concreción. Programar las unidades didácticas.
- Definir los objetivos didácticos.
- Distribuir verticalmente los contenidos, y agruparlos en sesiones.
- Establecer los recursos necesarios.
- Diseñar la evaluación.

- Programar la sesión.
- Detectar los conocimientos previos de los alumnos.
- Elaborar el plan de clase (véase el gráfico número 9).
- En razón al objetivo y el contenido propuestos en la sesión, elegir las tareas de aprendizaje.
- Determinar la estrategia que se va a seguir (estilo de enseñanza).
- Hacer un listado del material necesario.
- Elaborar una plantilla de observación, si la estrategia es de producción.
- Prever la organización.
- Verificar el horario.
- Preparar el material.
- Haber establecido grupos que faciliten la organización (consúltese sobre este particular el inicio de este capítulo).
- Organizar los desplazamientos y el tiempo de vestuario.

CURSO: GRUPO: FECHA: HORA:

BLOQUE DE CONTENIDO:

UNIDAD DIDÁCTICA:

N.º SESIÓN:

OBJETIVO DIDÁCTICO DE LA SESIÓN:

TAREAS	Representación gráfica	Tiempo	Observaciones
Animación			
Principal			
Final			

Tiempo real de práctica 0' 15' 30' 45' 60'

Gráfica 9: Programa de Sesión - Anverso.

Inventario Material	Instalaciones				
	Gimnasio	Pista Exterior	Arboleda	Patio Recreo	
Aros				15	
Pelotas Grandes				20	
Picas					
Cuerdas					
Colchonetas					
Pelotas tenis				4	
Pañuelos					
.....					

Comentario interpretativo sobre la sesión:

Gráfico 9. Programación de sesión - Reverso.

Es necesario recordar que el plan de clase presentado es simplemente un: puzo para el profesor, y que cada uno ha de elaborar el suyo propio, de acuerdo con sus características organizativas y de cómo haya definido el segundo y tercer niveles de concreción.

b. Operaciones durante la sesión

La sesión se inicia antes de que los alumnos entren en la sala o gimnasio, y termina después que éstos la hayan abandonado. Esto significa que hay un tiempo en el que el alumno no está realizando actividad física -como, por ejemplo, el tiempo en el que permanece en el vestuario-, pero durante el que también se está educando.



a los alumnos, y en el que se cumplen algunos de los objetivos finales. Así pues, desde que los alumnos salen de su clase hasta que vuelven a ella no vale la improvisación: es el momento en el que lo programado se convierte en acto didáctico, y para ello el profesor debe tener en cuenta una serie de operaciones:

- Establecer el tipo de desplazamiento hasta los vestuarios y efectuar su control.
- Organizar la entrada a la sala (gimnasio, pista...).
- Proporcionar información a los alumnos acerca de:
 - Los objetivos.
 - Las tareas que se van a realizar: las relacionadas con los objetivos de la sesión, las organizativas o de acondicionamiento del medio.
- Posibilitar la realización de las tareas y establecer la interacción profesor-alumno-entorno, según la estrategia didáctica elegida y el estilo de enseñanza utilizado.
- Proporcionar un "feed-back" sobre las tareas propuestas.
- Rellenar la hoja de observación, si la sesión gira en torno a los estilos de producción, para amoldar las intervenciones del profesor a sus previsiones (véase el ejemplo en el gráfico número 10).
- La finalización de la sesión, con la vuelta al vestuario y el control del mismo.

SECUENCIAS	1.ª	2.ª	3.ª	4.ª	5.ª	6.ª	7.ª
ACCIONES	3 niños	encima de la mesa			Todo el grupo y prueban lo que deciden	Inventan un juego en el que después de saltar	
Piensen solos							
Conversan en grupos	2 grupos						
La saltan							
Se suben		Todos	Hacen equilibrios individuales	Hacen equilibrios sobre la mesa (al dorso) explicaciones			
El profesor reconduce				¿Podeis hacerlos todos juntos? "centra"			
Otras...							

Gráfico 10: Hoja de observación.

Estas tareas del profesor y la distribución de las mismas en una sesión se orientan a que el alumno invierta la mayor parte del tiempo de la sesión en realizar actividades motrices relacionadas con el objetivo propuesto por el profesor. En esta línea Pieron [1988] dedica parte de sus estudios a la puesta en acción de la sesión y al tiempo que el profesor aprovecha de la sesión para presentar las tareas de aprendizaje. Estarán mejor programadas las operaciones antes y durante la sesión, cuanto mayor sea el tiempo en que los alumnos estén realizando la tarea prevista por el profesor. En estilos de producción, después de que el profesor plantea el problema motor, los alumnos reflexionan durante un momento: el profesor les ha enfrentado con una disonancia cognitiva y no producen conducta motriz alguna. Este tiempo necesario para la posterior acción motriz ha de ser considerado también como tiempo empleado en tarea.

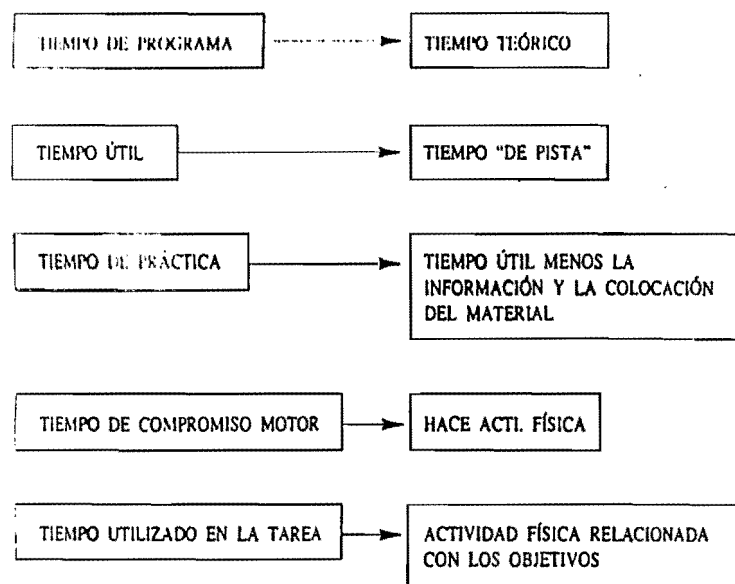


Gráfico 11: La sesión y su división en el tiempo, (según Pieron, 1988).

c. Operaciones posteriores a la sesión

La mayoría de las veces el profesor no dispone de tiempo para realizar las operaciones que a continuación se enumeran, ya sea por el número de horas que imparte Educación Física, ya por el desmesurado número de alumnos. Como máximo las operaciones se resumirán en el proceso estadístico de los datos obtenidos durante la aplicación de un test en la sesión. No obstante, el profesorado se deberá acostumbrar a evaluar de otra manera, ya que si repasamos los decretos de enseñanzas mínimas de la educación infantil y primaria, observaremos que se nos pide tanto evaluar los aprendizajes como el proceso mismo. Y para esto el profesor tiene que:

- Evaluar si se ha cumplido o no el objetivo de la sesión o unidad didáctica.
- Evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje que, de acuerdo con el modelo didáctico presentado con anterioridad, estaría formado por las interacciones del profesor y el alumno, su relación con la tarea y las condiciones que posibilitan, facilitan o interfieren en los procesos de relación y aprendizaje.
- Utilizar la evaluación recibida para la revisión de las unidades didácticas, el segundo nivel elaborado por el departamento, y las estrategias del profesor.
- Utilizar la evaluación recibida para la confección o remodelación de la próxima sesión.

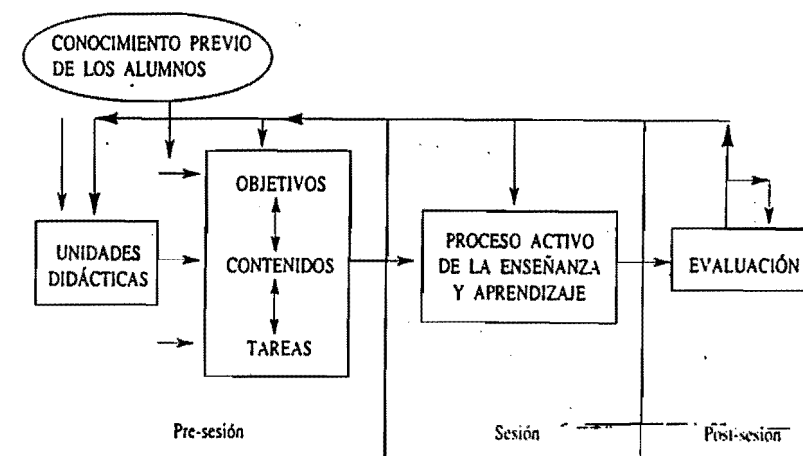
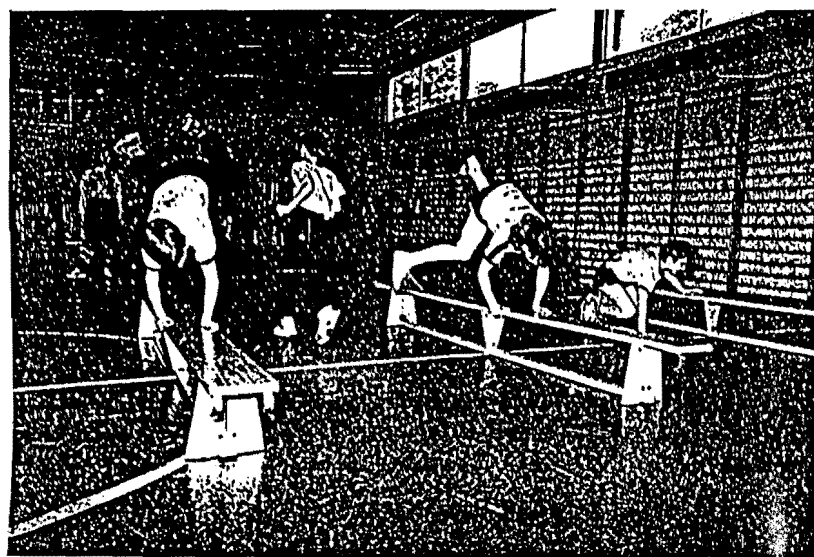


Gráfico 12: La evaluación como operación post-sesión.



Planteamientos didácticos

A medida que se han desarrollado los contenidos del tema, se han incluido y planteamientos didácticos para preparar y llevar a cabo la sesión:

- En el epígrafe titulado: El profesor constituye el grupo, se explican posibles recursos didácticos para dividir al grupo.
- En el apartado 2.a., Modelo pedagógico en el que la sesión se divide en tres partes, se describen de forma general las tareas didácticas del profesor en cada parte de la sesión.
- En el apartado 2.b., Modelo pedagógico en el que la sesión se divide según la estrategia del profesor, se describen un ejemplo de sesión y una tabla de observación, necesaria para orientar a los alumnos hacia el objetivo previsto por el profesor (gráfico número 10).

Además de estos modelos de sesiones, propondremos a continuación dos sesiones tipo, aunque ambas pretenden el mismo objetivo:

a. La sesión se divide en partes, utilizando estrategias de reproducción:

Curso: 6º de E.G.B., o último de la etapa primaria.

Objetivo didáctico: realizar equilibrios invertidos simultáneos en grupos de cuatro apoyados entre sí y durante cinco segundos, sin caerse.

- *Animación (5'):*

- Repartir colchonetas por el suelo del gimnasio. Uno de los niños ha de intentar coger al resto de sus compañeros; éstos, para salvarse, han de ejecutar un giro sobre la colchoneta, preferentemente una voltereta.

- *Parte principal:*

- Evaluación inicial: se pide a los alumnos que hagan la vertical; los que no lo consigan recibirán una programación de clase individualizada para que consigan mantenerse en vertical apoyados contra la pared.
- El niño realiza la vertical solo. Es necesario corregir de forma individual el equilibrio del cuerpo.

- Los alumnos realizan de nuevo la vertical pero ahora en grupos de dos: uno de ellos hace la vertical y el otro pone las palmas de las manos para que el primero apoye los talones.
- Se repite el ejercicio, pero ahora en grupos de tres: dos hacen la vertical (se supone que en la tarea anterior han recibido las correcciones necesarias para que así sea) y se apoyan por los talones, y el tercero les ayuda (es necesario que se apoyen por los talones ya que el equilibrio lo mantiene cada uno).
- De nuevo el mismo ejercicio, pero en grupos de cuatro: y más tarde, de cinco.

- Parte final (8'):

- Todos sentados formando un círculo, en el interior del cual cada grupo muestra a los demás lo conseguido.

b. Modelo en el que la sesión se divide según la estrategia del profesor (estrategia de producción)

Los alumnos llevan a cabo una exploración, que es seguida por el profesor, quien anota lo que hacen en una hoja de observación.

- "Coged colchonetas y haced sobre ellas lo que queráis" (realizan numerosas posturas y equilibrios).

Desarrollo:

- El profesor explica una historia en la que el argumento es "el mundo al revés", y después pide a los alumnos que hagan las posturas antes realizadas, pero con el criterio de "todo al revés", y los alumnos realizan equilibrios y otras habilidades en posición invertida (algunos niños hacen el pino de cabeza).
- El profesor, después de atender las respuestas de todos, invita a los alumnos que desde la propuesta de cada grupo de alumnos se varíe ésta.
- Desde una posición de equilibrio invertido, se plantea que entre cinco niños realicen una construcción del modo que deseen (aunque se les dará la siguiente consigna: cuatro soportan el equilibrio y el quinto les ayuda).
- Cada grupo muestra a los demás su solución al problema.

En sesiones posteriores, y desde las construcciones de cada grupo, nos acercáramos al objetivo planteado. Es necesario señalar que en esta sesión lo importante no es el producto del aprendizaje, el rendimiento, sino el proceso por el cual el alumno integra los nuevos logros a aquellas habilidades que ya disponía. Para ello el profesor presentará sus tareas de manera que dispongan de alguna significación psicológica para los alumnos, y que el nuevo problema planteado no esté lejos del nivel de resolución de los alumnos, ni tan cerca que su resolución no represente obstáculo.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía consultada

- Antúnez y otros [1991]: *Del projecte educatiu a la programació d'aula*. Graó. Barcelona.
- Berrocal, S. (inédito): *La sesión de Educación Física*.
- Blázquez, D. [1982]: *La Educación Física en preescolar. Una didáctica aplicada, en Apunts d'Educació Física i Medicina Esportiva*, septiembre, núm. 75, págs. 185-196.
- Colom, A. J. [1979]: *Sociología de la educación y teoría general de sistemas*. Oikos-tau. Barcelona.
- Colom, A. J. [1982]: *Teoría y metateoría de la educación*. Trillas. México.
- Coll, C. [1986]: *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Generalitat de Catalunya. Barcelona.
- Delaunay [1988]: *Un programme la leçon. Le cycle en EPS*, en EPS, núm. 217, pág. 49. París.
- Famose, J. P. [1990]: *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. INSEP. París.
- Hernández, P. [1989]: *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*. Narcea. La Laguna.
- Langlade-Rey [1970]: *Teoría general de la gimnasia*. Stadium. Buenos Aires.
- Marrero, G. [1984]: *Dinámica de grupo*. Universidad de La Laguna. La Laguna.
- Mosston, M. [1978]: *La enseñanza de la Educación Física. Del comando al descubrimiento*. Paidós. Buenos Aires.
- Novak, J. D. [1982]: *Teoría y práctica de la educación*. Alianza Universidad, Madrid.
- Parlebas, P. [1981]: *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. INSEP. París.
- Pieron, M. [1988]: *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Gymnos. Madrid.
- Pommier, J. P. [1991]: *L'EPS en classe unique*, en EPS, núm. 31, pág. 27. París.
- Target y otros [1990]: *Pédagogie sportive*. Vigot. Col. Sport + Enseignement. París.
- Tosi-Zanetti-Doria [1988]: *Orientamenti in Didattica della educazione fisica*. Società Stampa Sportiva. Roma.

Vaca, M. [1989]: *Tratamiento pedagógico de lo corporal*. Junta de Andalucía, UNIS-PORT. Málaga.

Wittrock, M. C. [1989]: *La investigación de la enseñanza*, II. Paidós-M.E.C. Barcelona.

Bibliografía recomendada

Blázquez, D. [1982]: *La Educación Física en preescolar. Una didáctica aplicada*, en Apunts d'Educació Física i Medicina Esportiva, septiembre, núm. 75, págs. 185-196.

Coll, C. [1986]: *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

Darder-Franch [1991]: *El grup classe. Un potencial educatiu fonamental*. Eumo. Vic.

Langlade-Rey [1970]: *Teoría general de la gimnasia*. Stadium. Buenos Aires.

Pieron, M. [1988]: *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Gymnos. Madrid.

Bloque III

Fundamentos teóricos

Castañer Balcells, Marta y Oleguer Camerino Foguet (1996), "Fundamentos teóricos", en *La educación física en la enseñanza primaria*, 3ª ed., Barcelona, INDE (La educación física en... Reforma), pp. 17-35.

1. INTERPRETACIONES EN TORNO A LA MOTRICIDAD INFANTIL
2. EL ENFOQUE GLOBAL DE LA MOTRICIDAD

1. INTERPRETACIONES EN TORNO A LA MOTRICIDAD INFANTIL

El niño vive su corporeidad en relación con toda una serie de procesos personales: la verbalización, la imaginación, la emoción y el razonamiento de sus consecuencias, que se entremezclan para dar lugar a un conjunto de producciones motrices.

La motricidad infantil, por tanto, sólo puede ser vista desde una perspectiva globalizadora que integre todos estos procesos de actuación inherentes al ser humano.

Ante tal postulado, y a la vista de los marcos de tratamiento que se han seguido de la educación física escolar, llegamos a un punto en que cabe plantearse si *¿es justo que aislemos y empobrezcamos la actividad motriz infantil sólo por nuestras ansias de estructuración analítica de contenidos?*. No existen compartimentos estancos, como pretendieron ciertos enfoques anteriores, puesto que en las expresiones motrices de los niños todo tiene una relación y es vivido de forma total y espontánea.

El respeto de este ritmo personal se halla en la línea, como veremos a continuación, de los nuevos modelos de comprensión de los mecanismos de producción y de elaboración de las expresiones motrices.

Es por ello que tras el repaso por los planteamientos analíticos más representativos, que han generado una *visión restrictiva* de la motricidad -psicomotricistas y aprendizajes físico-deportivos-, pasaremos a trazar interpretaciones fundadas en las

aportaciones disciplinares -neurológico-evolutivas y cognitivas- que son las que hemos escogido para elaborar una *visión amplia* de la motricidad infantil.

1.1. Revisión de los planteamientos analíticos en la educación física

De entre el conjunto de planteamientos teórico-prácticos que han dado lugar a tratamientos analíticos de la educación física, centramos la atención en dos de ellos por su fuerte influencia tradicional en la escuela; son tratamientos que pese a su gran validez pueden resultar pobres y restrictivos cuando, en algunos casos, siguen orientando de forma exclusiva el trabajo motriz: es el caso de la psicomotricidad educativa, mayoritariamente centrada en el antiguo ciclo inicial, y el de los modelos físico-deportivos y de acondicionamiento físico (incluidos los sistemas gimnásticos) aplicados en los aún actuales ciclos medio y superior.

a. Las prácticas psicomotricistas

El término psicomotricidad, que fundamentalmente pretendía integrar la dualidad mente-cuerpo pero que paradójicamente lo ha reiterado en algunas de sus prácticas, surgió para dar respuesta, en un primer momento, a las insuficiencias del rendimiento escolar y motor (fracaso escolar), y, en un segundo momento, a las insuficiencias de orden comunicativo.

En general, ha estado formado por prácticas que han justificado su permanencia en la escuela por sus valores utilitarios de preparación y acondicionamiento hacia los aprendizajes escolares básicos, como la grafomotricidad.

Con posterioridad, su evolución ha desarrollado aproximaciones disciplinares:

- Psicopedagógicas (Picq y Vayer 1985), centradas en el comportamiento dinámico del niño aunque sin conceder especial importancia a las causas neurofisiológicas de dicho comportamiento.

- Neuropsiquiátricas (Ajuriaguerra 1978) que han elaborado los fundamentos de la reeducación psicomotriz mediante las técnicas de relajación, de psicoanálisis y de psicoterapia.

- Científicas, con imbricación específica en la educación física (Le Boulch 1984, 1987), que ha atendido a los fundamentos tanto neurológicos como dinámicos del comportamiento motor.

Todas ellas han generado sus propios métodos y definido los campos de actuación: educativos, reeducativos y terapéuticos¹¹.

b. El enfoque exclusivo de aprendizajes físico-deportivos y del acondicionamiento físico

Las ansias por demostrar el resultado de la acción motriz, obviando sus trascendencias internas, hizo potenciar el desarrollo exclusivo y específico de las cualidades físicas¹² y de la iniciación y perfeccionamiento deportivos como únicos pilares válidos de una motricidad que sólo se basa en los factores de ejecución (mejoras individualizadas relativas a cada capacidad aislada y asimilación de nociones técnicas y tácticas (Bantulà, Busto y Carranza, 1990).

Este enfoque, que tuvo su esplendor en los anteriores programas para las enseñanzas secundarias, ha empezado ahora a perder su carácter de única y exclusiva formulación de tratamiento del área de la educación motriz.

La labor educativa relacionada con la actividad física debe recaer en potenciar, de forma inherente y globalizadora, la acción y los procesos de percepción y aprendizaje cognitivos que cada actividad física comporta. Seguir hablando de preparación físico-deportiva o específicamente de psicomotricidad implica, a nuestro entender, empobrecer y desvestir la motricidad de toda su amplitud.

Con el fin de llegar a elaborar esta concepción amplia del tratamiento de la motricidad infantil, diseñamos un seguimiento de interpretaciones procedentes de la concepción de desarrollo evolutivo (apartado 1.2.), que sustenta la importancia del carácter evolutivo de la motricidad humana, y de los estudios de neurofisiología (apartado 1.3.), que, conectados con la interpretación cognitiva (apartado 1.4.) de la motricidad, nos llevarán a concluir en el enfoque global (apartado 2.).

Este último es el único que entiende la motricidad infantil como una expresión del sistema inteligente.

1.2. La interpretación evolucionista

Existen muchos modelos explicativos de la evolución de las adquisiciones motrices, y curiosamente todos suelen elaborar gráficos explicativos que de por sí deno-

(11) La reeducación implica "rehacer" una educación incorrecta sobre funciones relativamente insuficientes, mientras que la terapia hace frente a las fuertes perturbaciones.

(12) La rectificación y ampliación de este término se explica en el punto 3.2.

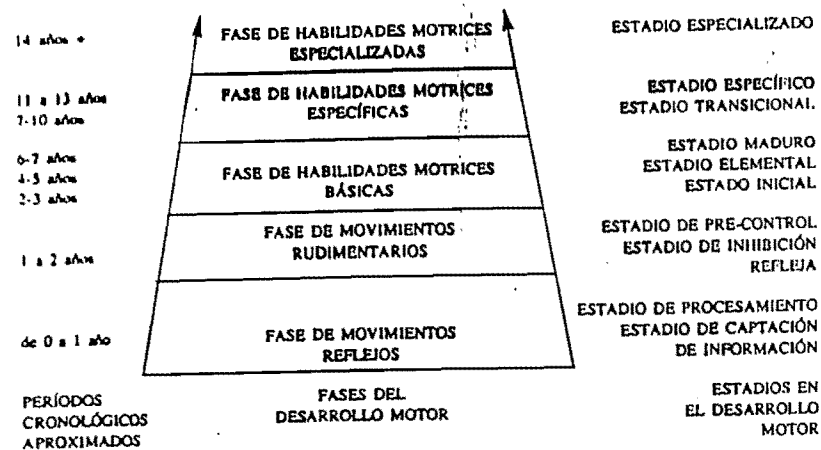


Gráfico 1: Modelo de desarrollo según Gallahue (1982).

tan un sentido ascendente, a modo de *jerarquización* de estadios y/o capacitaciones del desarrollo infantil; como, por ejemplo, el modelo de desarrollo de Gallahue (1982).

El crecimiento es un proceso que siempre viene determinado por la caracterización individualizada de cada niño, de la cual el maestro o el educador físico tendrían que poseer sus referencias básicas junto con los datos de carácter familiar¹³. Con todo ello podemos dotar de mayor fiabilidad los resultados que obtengamos de nuestras observaciones del desarrollo motor de cada niño y el de sus aprendizajes escolares, y quizá poder llegar a establecer una caracterización diferencial interindividual dentro del grupo con el que tratamos (este aspecto será desarrollado más ampliamente en el apartado 2.2. del capítulo IV).

a. Componentes del desarrollo evolutivo

En la actualidad, el desarrollo es considerado como fruto de la combinación de los procesos de maduración; de determinación Inconsciente, de aprendizaje consciente y de la experiencia autónoma individual. Son factores que se influyen mutuamente, aunque a medida que el niño crece disminuye el rol de la maduración

(13) Son datos que constituyen la anamnesis y que forman parte del historial del alumno. Estos historiales, que quedan archivados, no son consultados, a no ser que exista un grave problema.

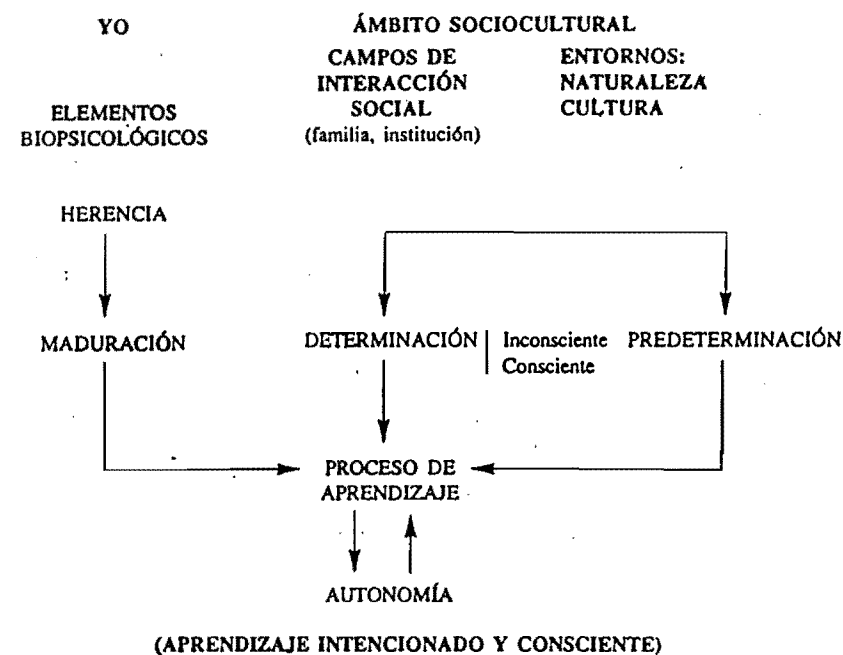


Gráfico 2: Factores que intervienen en la adquisición del aprendizaje individual.

para dar mayor importancia a los aprendizajes conscientes y a la adquisición de una creciente independencia individual. (Gráfico 2).

Como educadores debemos tener presentes todos estos factores, tanto desde el plano pedagógico como desde el didáctico.

Estos procesos de maduración, de determinación y de aprendizajes conscientes e inconscientes se desarrollan de forma distinta en cada niño; es por ello que no es siempre totalmente válida una clasificación "rigurosa" en etapas o estadios de desarrollo, tales como los que, por ejemplo, establece la psicología evolutiva.

Pese a ello hay que reconocer -pues así lo prueba la experiencia- que los procesos de maduración se desarrollan dentro de condicionantes socio-culturales que, en función de su similitud, conforman actitudes y formas de comportamiento análogas entre la población infantil.

Si no fuese así, yuviésemos que ponderar únicamente las características individuales de desarrollo, no podríamos reunir a niños de igual edad cronológica en una misma clase bajo la conducta y metodología de un mismo educador, puesto que ello implicaría que cada alumno requeriría tener su propio educador.

Los estudios de desarrollo fisiológico, emocional y de comportamiento, demuestran que los niños cumplen las progresiones específicas de cada edad pese a las diferencias interindividuales.

Es por todo ello que el educador ha de pretender conocer, en la medida de lo posible, el estado de desarrollo individual de los educandos que conforman su grupo-clase, entendiendo por cada estado de desarrollo individual *el grado de estructuración de caracteres psico-físicos y de personalidad en un momento determinado*.

b. Los estadios de desarrollo y la propuesta de repartición de los ciclos educativos¹⁴ (M.E.C., 1987)

Debido a los pequeños desajustes de distribución evolutiva de los alumnos en el tramo de la educación primaria, se ha estipulado una nueva periodización de los ciclos escolares (Gráfico 3).

ETAPAS Y CICLOS DE LA ACTUAL REFORMA EDUCATIVA

- Educación infantil: 1.º Ciclo: 0-3 años
2.º Ciclo: 3-6 años
- Educación primaria: 1.º Ciclo: 6-8 años
2.º Ciclo: 8-10 años
3.º Ciclo: 10-12 años
- Educación secundaria: 1.º Ciclo: 12-14 años
2.º Ciclo: 14-16 años

Gráfico 3: Etapas y ciclos de la actual Reforma Educativa.

Pasamos seguidamente a exponer las características evolutivas y de comportamiento de los tres grandes estadios de desarrollo que consideramos que conforman los primeros dieciséis años, aproximadamente, de evolución del individuo.

Queremos dar una visión clara, continuada y a grandes rasgos de este proceso evolutivo, sin entrar a detallar la variedad de etapas y subetapas ofrecidas desde diversos estudios de psicología evolutiva.

(14) Esta repartición de los ciclos sigue orientaciones claramente evolutivas que mejoran el actual panorama de periodización de la enseñanza.

La pequeña infancia

Corresponde a la etapa educativa de EDUCACIÓN INFANTIL, que comprende hasta los 6 años de edad cronológica.

Desarrollo físico

Tras las aceleradas modificaciones morfológicas adquiridas en los primeros años de vida, los niños, con un peso y talla más armonioso, no presentan aún caracteres sexuales específicos, pero tienen una necesidad insaciable de movimiento aunque con una motricidad no del todo controlada conscientemente.

Desarrollo psíquico

El niño se encuentra en una fase de inestabilidad en los planos emocional y de comportamiento. Por efecto de la experiencia y de la optimización preoperativa entran en juego los procesos de asimilación y acomodación descritos por Piaget, que permiten que el niño ejecute tareas cada vez más complejas, fruto de una intencionalidad más o menos autoexigida, pero que aún se mantienen en fases de tanteo y de ensayo-error.

Desarrollo socio-afectivo

Hay poca continuidad en las relaciones que establece con los niños de su edad y con los adultos; pero su alto grado de espontaneidad le permite tanto generar nuevas relaciones como hacerlas efímeras.

La infancia

Corresponde a la etapa de EDUCACIÓN PRIMARIA, establecida entre los 6 y 12 años, a la que se dirige el presente libro y que, tras la exposición de estos tres estadios, desarrollamos de forma más amplia.

Desarrollo físico

El crecimiento armónico del peso y de la talla continúa. Poco a poco se van manifestando los caracteres sexuales en el desarrollo muscular y en el crecimiento óseo, los cuales determinan la capacitación de control y conciencia de la motricidad propia de cada sexo.

Desarrollo psíquico

La espontaneidad y actividad exploratoria del movimiento se mantienen si bien se acrecenta el control cognitivo de la conducta y de la acción motriz. Es, pues, el inicio de la motricidad con carácter planificador.

La aplicación de la reglamentación deportiva empieza a hacerse necesaria. La diferencia de intereses entre niños y niñas se va manifestando.

Desarrollo socio-afectivo

Las relaciones sociales se hacen menos efímeras, a la vez que se genera un espíritu de grupo y socialización crecientes. La autoridad del educador empieza así a depender con mayor fuerza de su competencia y capacitación de establecer relaciones interindividuales.

La prepubertad y la pubertad

Corresponde a la etapa de EDUCACIÓN SECUNDARIA BÁSICA, comprendida entre los 12 y 16 años.

Desarrollo físico

El acrecentamiento de transformaciones hormonales da paso a la caracterización puberal que se inicia con el crecimiento acelerado de la talla y la configuración progresiva de las características sexuales secundarias.

Desarrollo psíquico

En el plano cognitivo, es el inicio del desarrollo del pensamiento formal y operatorio generador de la capacidad de abstracción y deducción teórica. Los intereses se diversifican bajo la influencia de los factores individuales y sexuales.

Desarrollo socio-afectivo

Se presenta una inestabilidad del comportamiento, con diversos grados de enfrentamiento con el entorno debidos a que el adolescente no encuentra en la sociedad un estatus de adulto que corresponda a su madurez biológica. Suele aparecer la necesidad de identificación con un modelo o "ídolo" a medida que se acrecienta su separación del medio familiar.

c. La etapa de la infancia (6-12 años). Inicio de la operatividad motriz

Las etapas de desarrollo anteriormente citadas demuestran que la sedimentación perceptiva de los primeros años, según el comportamiento sensorio-motor, es el punto de partida de la formación del pensamiento adulto; por ello, nuestro estudio se dirige a la etapa de preparación y organización de las operaciones concretas, propia de los 6 a 12 años, en la que los comportamientos motores se estructuran cognitivamente.

¿Cuáles son las diferencias cognoscitivas de la nueva etapa que se inicia? Según el aporte piagetiano, lo esencialmente diferente aparece cuando el niño comienza a desarrollar y a dominar un sistema cognoscitivo que le permita organizar y orientarse mejor en el medio que le rodea.

Todos los educadores podemos comprobar que es en esta etapa cuando el niño supera su lógica precausal y, progresivamente, empieza a emplear una lógica operativa concreta, cuya característica primordial reside en la capacidad de reversibilidad del pensamiento; es decir, que el niño es capaz de rodeos para llegar a conclusiones cada vez más alejadas de su egocentrismo, referido exclusivamente a su propia acción.

Es en este momento cuando el niño adquiere una referencia más estructurada de la realidad perceptible y concreta de las situaciones, lo cual le permite operar con una mayor capacidad de modificación de las mismas. Ello da pie al siguiente esquema:

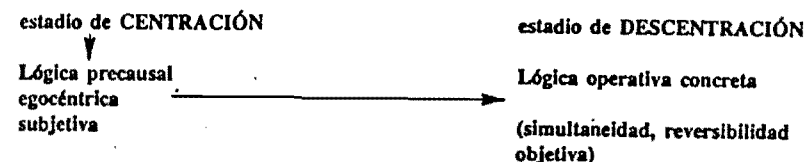


Gráfico 4: Extralido de Bonnet. (Bonnet 1984, p. 59)

1.3. La interpretación desde las bases neurofisiológicas

La interpretación anterior nos ha servido para describir los comportamientos "visibles" resultantes del desarrollo evolutivo del niño; pero, a su vez, cabe plantearse: ¿cómo se elaboran y se asimilan los patrones motores?

El niño llega al mundo con un conjunto de *potencialidades*, de aptitudes en crecimiento tendentes a la actualización¹⁵.

(15) Actualización entendida como condición que se adquiere al poner en acto lo que estaba en potencia.

Estas potencialidades, que dan origen a la actividad motriz, varían interindividualmente en función de las distribuciones genéticas. Más tarde estas potencialidades emergen y se expresan en *aptitudes* y *capacidades* que dependen de la experiencia cuantitativa y cualitativa del propio niño, dada por el juego interactivo del niño con el medio de actuación. Con todo ello el propio niño va dando significación a su actividad motriz.

La actividad del niño es constantemente perceptivo-motriz (cuyos contenidos los desarrollaremos implícitamente en el capítulo 3) debido a la base de intercambio con el entorno. Estos intercambios están regulados por un sistema particular: el sistema nervioso central, que conjuga los *subsistemas de información* (el individuo como receptor de conductas) y de *acción* (el individuo como autor de conductas).

Así, cualquier acción preconcebida que queramos llevar a cabo la podemos desglosar en una secuencia de acciones -momentos funcionales- cuyos trayectos son, a grandes rasgos, los siguientes:

- El niño tiene un proyecto particular, una idea concreta para llevar a término.
- Prevé, a modo de programa, la realización de una sucesión de subacciones.
- Acude a revisar las informaciones con anterioridad retenidas en la memoria de las experiencias previas con el fin de encontrar el máximo de coherencia y economía de los resultados presentes. Es decir, que contrasta la información que ya posee con la proveniente de la subacción que se está realizando (distancias, situación de los compañeros, otros modelos...).
- Con la reflexión y evaluación continua se concluye con reformular y/o reafirmar la idea inicial.

Este modelo de actuación, que se produce en todas las actividades que desarrolla todo individuo, entra dentro de la categoría de movimiento voluntario-propositivo del acto motor que Rigal nos expone:

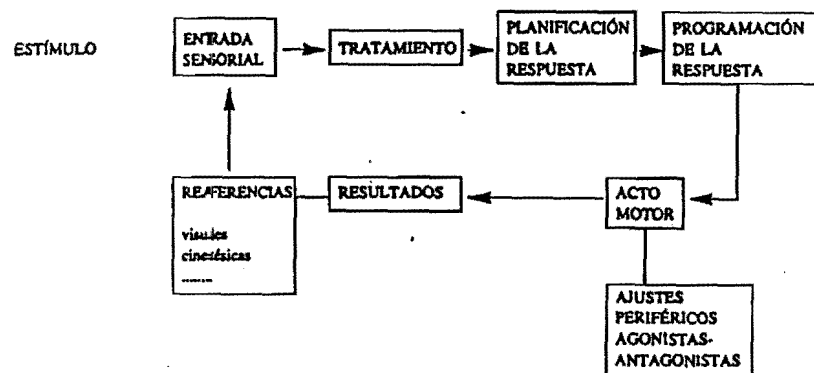


Gráfico 5: Modelo de ejecución del acto motor voluntario según Rigal (Rigal 1988, p309).

Las múltiples experiencias, con resultados más o menos válidos, son las que dan mayor bagaje al niño y las que van afianzando los distintos momentos funcionales de la acción.

La Educación Física Escolar tiene que intentar aportar movimientos y secuencias estimulativas válidas para este proceso, que estamos trazando, de desarrollo del niño, y así *dotar de significación a la motricidad*.

1.4. La interpretación cognitiva

Tras ponderar los elementos evolutivos y neurológicos que fundamentan la motricidad, y siendo el hombre un animal "inteligente", no nos puede faltar una interpretación cognitiva según la cual podríamos definir que todo movimiento es un sistema de procesamiento cognitivo en el que participan diferentes niveles de aprendizaje del sujeto gracias a un desarrollo inteligente de elaboración sensorial que va de la percepción a la conceptualización tal y como indica el gráfico 6.

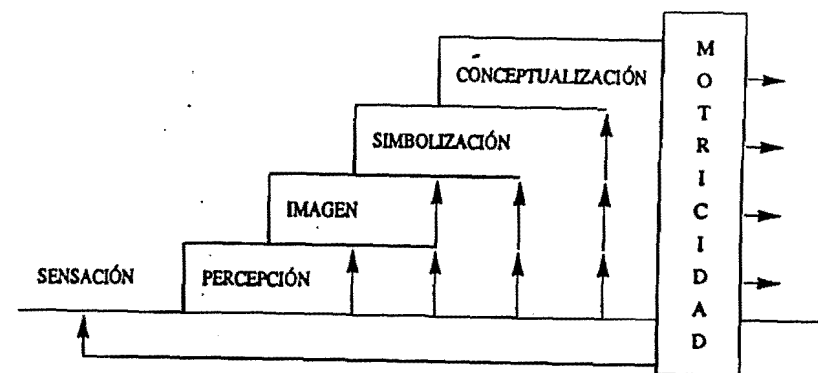


Gráfico 6: Desarrollado por Da Fonseca (Da Fonseca 1984, p 162).

Es, pues, un engranaje de procesamiento inteligente de la información que, según muestra el gráfico nº 6, se desglosa en las siguientes fases:

1- Producido el estímulo sensorial y traspasado a un nivel superior de *percepción*, el sistema nervioso central inicia el tratamiento cognitivo. Las sensaciones pasan a ser seleccionadas e interpretadas con una exigencia selectiva para captar las sensa-

ciones más relevantes. Así somos capaces de focalizar nuestra mirada sobre un rostro determinado de entre varios de una fotografía, o identificar las notas producidas por un instrumento musical dentro de una orquesta.

2- La imagen permite reclamar y revisualizar información sensorial ya almacenada y así reconstruir una nueva imagen según el nuevo estímulo sensorial.

3- La simbolización es el producto mental de cariz humano que permite representar y reexperimentar interiormente la experiencia. Un símbolo constituye la herramienta concreta para expresar un pensamiento, es por ello que en la edad infantil se empiezan a utilizar los objetos de forma no exclusivamente verbal; pero es más tarde cuando se interioriza la palabra no sólo para manipular los objetos sino también para poderlos nombrar e identificar.

4- En último término, la conceptualización es el nivel más elevado del proceso cognitivo, que permite la categorización de la información y la capacidad de agrupar características y atributos, bases del pensamiento formal.

En este sentido, como educadores, podemos declarar la inutilidad de enseñar capacidades o habilidades específicas siempre que se den desligadas de la competencia cognitiva de esa etapa del niño.

Es por ello que atender al desarrollo cognitivo posibilita una mejor programación y control del movimiento, estableciendo así un proceso circular (Gráfico nº 7) en el que el movimiento activa a la sensación, la sensación a la percepción, la percepción a la cognición, la cognición al movimiento y éste, de nuevo, a la sensación, repitiendo así todo un proceso evolutivo de forma continua.

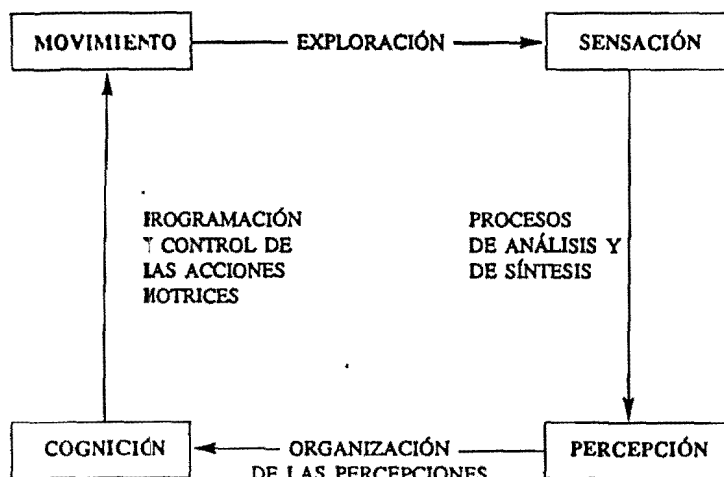


Gráfico 7: Proceso circular del desarrollo cognitivo.

Para el óptimo desarrollo de una primera fase de dicho proceso circular, hemos de definir objetivos referidos a la potenciación de las estructuras perceptivas del individuo y de su capacitación analítico-sintética.

En una segunda fase, dicho proceso da lugar a la capacidad de comportamiento y de respuestas motores; el niño programa y evalúa sus acciones, y es precisamente ahí donde la acción educativa ha de incidir, entendiendo que también es una capacidad del educando que no ha de venir "resuelta" de antemano por el educador. Cabe aquí recordar la idea, ya citada, del cuerpo humano como autor (sistema de acción) y a la vez como receptor (sistema de información) de conductas.

Además de lo expuesto, no debemos olvidar uno de los impulsos fundamentales que mueven el aprendizaje motor infantil: la necesidad de los niños para motivarse hacia la exploración continuada de nuevas sensaciones. Quizás, atendiendo a este aspecto, podamos superar el modelo circular presentado en el gráfico 7 con otro modelo, en espiral creciente de optimización, de dicho proceso con el que se evite el enquistamiento, de una forma más o menos cíclica, de respuesta motriz.

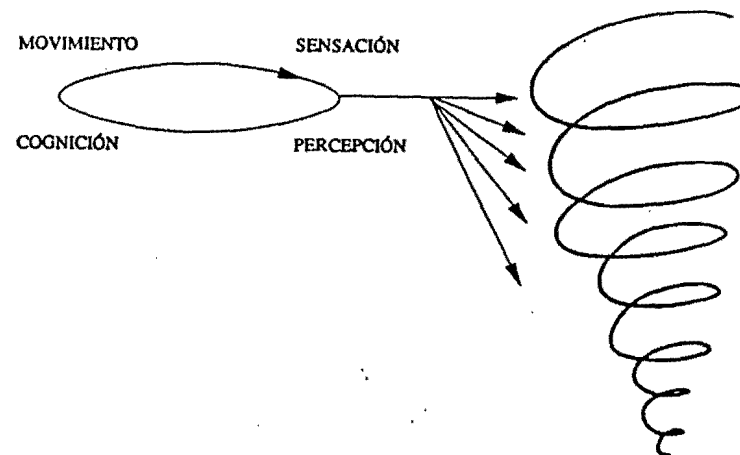


Gráfico 8: Sentido creciente en espiral-optimización- del proceso de desarrollo cognitivo. Cada círculo de sensación-percepción-cognición y movimiento genera círculos de nuevas fuentes de sensaciones y percepciones así como nuevos procesos de cognición y manifestación de movimientos más optimizados.

Para nuestra interpretación cognitiva de la motricidad, presentamos definitivamente este último modelo ya que queremos potenciar una motricidad que incida en los mecanismos senso-perceptivos y en el razonamiento continuo del alumno sobre sus experiencias.

2. EL ENFOQUE GLOBAL DE LA MOTRICIDAD

En este punto se hace necesario encontrar una unificación de criterios en un modelo explicativo o enfoque de estudio: el enfoque global de la motricidad, que nos acompañará a lo largo de las argumentaciones de todo el libro.

Esta concepción, propia de las ciencias humanas, se está aplicando últimamente en aquellos procesos de enseñanza-aprendizaje que, dentro del ámbito educativo, constituyen realidades complejas debido al requerimiento de relaciones dinámicas de los elementos constitutivos.

El concepto de sistema implica un conjunto de elementos en interacción, es decir, en continuos procesos de acción y reacción dinámica, puesto que los elementos que conforman todo sistema poseen unas características y unos atributos que están sujetos a tensiones internas y a influencias externas.

Los sistemas se pueden clasificar por su funcionalidad en estáticos y dinámicos; y estos últimos, a su vez, por el nivel de intercambio con el medio, en abiertos y cerrados. El ser humano se puede interpretar como un tipo de sistema, el mayor sistema abierto e inteligente. "Es preciso ahondar en su dimensión codificativa, en sus aspectos y procesos adaptativos y proyectivos y, por supuesto, en su dimensión evolutiva" (Martínez, 1986, p 44).

La motricidad cumple con todas las condiciones necesarias para ser interpretada como una de las expresiones de este sistema abierto e inteligente que implica:

- Interacción¹⁶: posibilitar una mayor comunicación del sistema con sus elementos internos; la actividad física altera las demás capacidades humanas.

- Morfogénesis¹⁷: facilitar el desarrollo y la búsqueda de una forma perfecta; la motricidad ayuda a la evolución infantil.

- Equifinalidad¹⁸: ofrecer la posibilidad de una continua búsqueda de vías diferentes para razar sus propios objetivos; la motricidad es una continua exploración.

- Entropía negativa¹⁹: ayudando al sistema a tender a un cierto orden y potenciando las expresiones motrices, ofrecemos una forma de estructuración de su personalidad.

- Consciencia y creación²⁰: condiciones implícitas en la idea del movimiento consciente y creativo (Martínez, 1989, p 79).

(16) Cualquiera de los elementos de un sistema tiene que estar interconectado; el cambio de uno supone la alteración de todos.

(17) El sistema produce una autoadaptación y evolución de sus formas.

(18) Todos los sistemas alcanzan sus metas por caminos diferentes, son originales dentro de un orden y de unos procesos comunes.

(19) Principio de la termodinámica utilizado para designar aquellos procesos internos de los sistemas en los que se produce un intercambio de energía interno que rompe con la tendencia a la destrucción y desorden del mismo sistema (entropía positiva).

Hemos adoptado este enfoque porque se sitúa en el polo diametralmente opuesto de los análisis analíticos, como las tendencias utilitarias de la psicomotricidad y los aprendizajes exclusivamente deportivos, que han incidido notoriamente en el estudio de la motricidad (apartado 1.1.).

Con ello pretendemos aportar unas nuevas perspectivas globales al estudio de la motricidad humana en sus fases evolutivas ya que nos permite diseñar un modelo de intervención pedagógica no directivo que se adapta perfectamente a los requerimientos de los mecanismos de la exploración infantil, que será tratado de forma más exhaustiva en el capítulo 4.

2.1. Dimensiones de la motricidad infantil como expresión del sistema inteligente

¿Cómo aplicar toda la argumentación anterior a nuestra realidad cotidiana educativa en el ámbito específico de la motricidad incluida en el sentido amplio de la acción pedagógica?

En un principio, cabe entender una triple dimensión del "hacer" humano:

La dimensión *introyectiva* del ser: *reconocerse*.

La dimensión *extensiva* del ser: *interactuar*.

La dimensión *proyectiva* del ser: *comunicar*.

Es un planteamiento que derivamos directamente de la diferenciación clásica entre las diferentes acciones que somos capaces de realizar:

LAS CATEGORÍAS DE LA ACCIÓN

- | | | |
|--|---|--------|
| 1.- Acciones que ponen al alumno en relación consigo mismo | → | YO |
| 2.- Acciones que ponen al alumno en relación con el entorno físico | → | OBJETO |
| 3.- Acciones que ponen al alumno en relación con el entorno social | → | OTROS |

Gráfico 9: Categorías de la acción.

Por supuesto que dicha nivelación de dimensiones no se produce ni de forma jerárquica ni lineal, sino que surge y se debe entender de forma conjunta, en una mutua dependencia necesaria para un desarrollo motor equitativo.

(20) Facultad propia del ser humano.

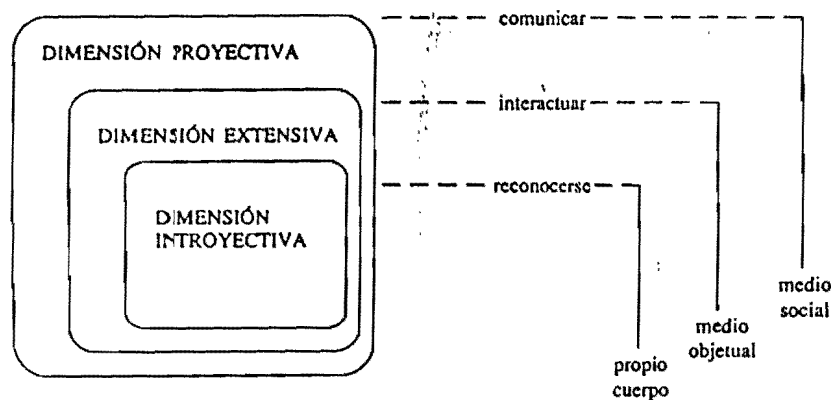


Gráfico 10: Dimensiones de la motricidad humana.

Todas estas dimensiones se integran unas en otras operando conjuntamente en diferentes dosis según el tipo de situación presentada.

Así pues, la *capacidad introyectiva* no actúa antes que las demás, pero es la que opera mayoritariamente en las primeras edades evolutivas del individuo, aspecto por el cual la abordamos no como capacidad apriorística sino como capacidad resolutoria, a modo de albergue, de las aferencias que se le dan al niño desde sus interacciones con el mundo de los objetos y de los demás.

En el momento en que la educación física se reduce en sí misma a funciones de tipo utilitario y/o compensatorio se está potenciando únicamente la *dimensión interactiva* del niño con el entorno; se atiende sólo a la búsqueda del rendimiento del organismo y se deja de lado la educación de la construcción de sus dimensiones *introyectiva* y *proyectiva*.

Así pues, nuestra acción pedagógica en el campo motor será válida si optimiza conjuntamente la *interacción* con el mundo de los objetos y las capacidades de:

- *reflexión-autoconocimiento-autoevaluación* (Introyección)
- *construcción-creación-comunicación* (proyección).

Por tanto, nuestro enfoque de trabajo diseña una propuesta que aborda las tres dimensiones mediante el desarrollo de las herramientas básicas para capacitar al niño como ser inteligente -asimilable a la concepción de sistema inteligente²¹- correspondiéndose así con los enfoques más actuales de la pedagogía (Martínez, 1986; p. 26).

(21) La consideración de la persona como un sistema inteligente se desarrolla por M. Martínez bajo algunas condiciones indispensables: "caracterizado como un tipo de sistema abierto, codificativo, adaptativo y proyectivo, autoorganizativo y autoregulatorio, y evolutivo" (Martínez, 1986; p. 26).

- El contexto condicionado por las coordenadas de Espacio y Tiempo

Si bien, en un momento preciso, podemos operar en cada una de estas dimensiones de forma aislada, no es posible, en cambio, disociarlas de las "coordenadas" constantes condicionadas por un *ESPACIO* y un *TIEMPO*, que son las responsables, ineludibles que conforman el contexto de cada situación, y en la que debe operar cualquier actuación pedagógica que se pueda plantear.

Recurriendo a las referencias que sobre Piaget y Ortega hace Laín Entralgo: "ciertamente el niño, en su vivir constante con el presente, del aquí y el ahora, aprende, con sus experiencias corpóreas torpes y limitantes, que su cuerpo y su mundo ocupan un espacio. Complementariamente a ese sentir intracorpóreo y extracorpóreo hay que hacer que el niño evidencie su implicación temporal a partir del ahora para él tan vital." (Laín Entralgo, 1989; p. 122).

A la vez, y para acercarnos más al ámbito de la motricidad infantil, podemos soslayar los "conceptos de cuerpo" a los que remite cada una de las dimensiones citadas, y que se interrelacionan de forma inherente en el desarrollo de cualquier realidad práctica (como comprobamos en las unidades didácticas que se señalan en el capítulo 5).

- Cuerpo identificado-situado-adjetivado

La *dimensión introyectiva* se orienta hacia la consecución de un cuerpo identificado, atendiendo a una *simbiosis de factores mecánico-fisiológicos*.

La *dimensión extensiva* implica un cuerpo situado a modo de *simbiosis utilitaria* que se sirve y utiliza el mundo material (objetos circundantes).

La *dimensión proyectiva* traduce un cuerpo adjetivado, fruto de una *simbiosis de elementos expresivos y afectivos* que se sirve, a la vez, de los dos estadios anteriores de cuerpo identificado y situado.

Relacionando las dos últimas argumentaciones que hemos expuesto -el contexto espacio-temporal y las concepciones de cuerpo directamente derivadas de las dimensiones del "hacer" humano-, podemos esbozar el siguiente gráfico:

ESPACIO

Introyección - yo - - - cuerpo identificado.
Extensión - objetos - - - cuerpo situado.
Proyección - otros - - - cuerpo adjetivado.

TIEMPO

Gráfico 11: El contexto condicionado por las coordenadas espacio-temporales.

Todo ello se produce de forma inherente en cualquier edad de la evolución del individuo: nuestro cuerpo sufre modificaciones y el contexto varía continuamente. Pero en el desarrollo infantil se produce de una forma más acusada puesto que es un proceso de interrelación constante entre el mundo perceptivo, que se edifica en la esfera individual de cada niño; con el mundo conceptual edificado en la esfera colectiva del grupo, sociedad, etc. (Gráfico 12).

Es decir, que existe una sucesiva *sedimentación perceptiva* que permite la *acumulación de experiencias variadas*. Tal proceso lo representamos en el siguiente gráfico:

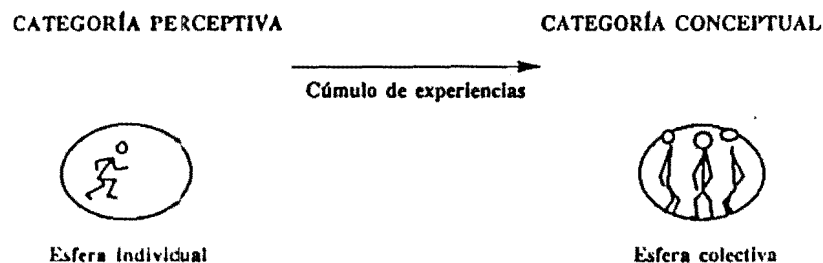


Gráfico 12: Proceso de acumulación de experiencias.

A MODO DE CONCLUSIÓN

2.2. Hacia la consecución de una morfocinesis²²

Tras la exposición de las interpretaciones de orden evolutivo, neurológico y cognitivo del desarrollo motor infantil vertidas en el primer capítulo y una vez atendidos los estadios de desarrollo evolutivo de cada etapa infantil (apartado 1.2.), se nos hace necesario explicitar cuál es el trayecto de este crecimiento motor que condicionará nuestra elección de objetivos (capítulo 2).

Con ese propósito consideraremos tres grandes rasgos que nos sirven para entender de una forma global todo el trayecto de desarrollo motor del niño.

- Cuando el niño tiene una edad aproximada de 5-6 años se observa que desarrolla un tipo de actividad holocinética²³, caracterizada por la *experimentación*

(22) Referida a la forma de movimiento propia que cada individuo conforma a lo largo del bagaje motor que va adquiriendo.

(23) Actividad física sin un esquema de actuación, ni una estrategia preconcebida.

continuada de situaciones a base de ensayo-error, por tanto sin idea previa ni decidida de actuación frente a dichas situaciones.

- Tras la edad evolutiva correspondiente, aproximadamente, a los 6 años, se produce el paso a la actividad ideocinética,²⁴ caracterizada por el momento en que el niño *preconice y decide* su modo de actuación frente a la situación dada.

Este paso, que permite ir dando la orientación más propicia, implica un afianzamiento del comportamiento voluntario debido al desarrollo progresivo del córtex y de la mielinización progresiva del sistema nervioso central.

A la vista de estos dos primeros eslabones de desarrollo podemos afirmar que:

En la etapa de holocinesis se consolidan los patrones motores básicos directamente implicados por la maduración del sistema nervioso central, para dar paso, en la etapa de ideocinesis, a la adquisición de habilidades cada vez más específicas.

- A la vez, el tipo de respuestas ideocinéticas va conformando una motricidad que, al igual que los demás factores de crecimiento, está plenamente integrada en el marco socio-cultural envolvente.

"La significación de todos nuestros movimientos se ubica en el contexto cultural y social en el que nos desenvolvemos; existe una verdadera apropiación de la experiencia socio-histórica". (Da Fonseca, 1981; p 96).

Esta situación va conformando la actividad morfocinética²⁵ propia de cada individuo y es precisamente, a través de este canal interactivo, del que forma parte toda incidencia educativa, por el que el niño "aprende" los modelos adultos.

En conclusión, *nos interesa incidir en el paso de la holocinesis a la ideocinesis encaminada hacia la consecución de una morfocinesis propia y elaborada.*

Ello será la base para la formulación teórica de los objetivos del área de educación física del capítulo 2.

(24) Incluye un conjunto de praxias basadas en una programación mental previa.

(25) Esquemas de acción y habilidades motrices que cada individuo va moldeando y configurando en función de su bagaje de actividades físico-deportivas.

Los métodos didácticos en la educación física

Miguel A. Delgado Noguera

Delgado Noguera, Miguel A. (1993), "Los métodos didácticos en la educación física", en *Fundamentos de educación física para enseñanza primaria*, vol. II, Barcelona, INDE (La educación física en... Reforma), pp. 1045-1066.

EXPOSICIÓN DE LAS IDEAS BÁSICAS

1. CONCEPTO DEL TÉRMINO MÉTODO
2. CLARIFICACIÓN DE LOS TÉRMINOS RELACIONADOS CON EL MÉTODO
3. EL MÉTODO COMO INTERVENCIÓN DIDÁCTICA
4. EL MÉTODO COMO ESTILO DE ENSEÑANZA
5. ¿MÉTODO O PROCEDIMIENTO DE ENSEÑANZA?
6. EL MÉTODO COMO TÉCNICA DE ENSEÑANZA
7. EL MÉTODO COMO ESTRATEGIA EN LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA
8. EL MÉTODO COMO RECURSO DE ENSEÑANZA
9. CONCLUSIONES TERMINOLÓGICAS

PLANTEAMIENTOS DIDÁCTICAS

1. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

OBJETIVOS PARA EL LECTOR

- Identificar el significado de los diversos términos relacionados con el concepto de método de enseñanza.
- Distinguir las distintas formas en que se manifiesta la intervención del profesor.

- Utilizar adecuadamente los términos que se refieren al uso de una determinada intervención didáctica (metodología).
- Aplicar de forma correcta el tipo de intervención didáctica que -según el contenido y objetivo perseguido- se requiere de la actuación del profesor.



Exposición de las ideas básicas

1. CONCEPTO DEL TÉRMINO MÉTODO

1.1. Polisemia del término

Los métodos de enseñanza o didácticos son "caminos que nos llevan a conseguir, alcanzar el aprendizaje en los alumnos, es decir, a alcanzar los objetivos de enseñanza". Es ésta una definición fundada en contenidos etimológicos: "método" proviene del griego *methodos*, étimo formado por *meta*, ("a lo largo de") y *odos* ("camino").

El *Diccionario de la Real Academia Española (D.R.A.E.)* lo define como:

- Modo de decir o hacer con orden una cosa.
- Modo de obrar y proceder; hábito o costumbre que cada uno tiene u observa.
- Procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla; es de dos maneras: analítico y sintético.

Un método de enseñanza es un conjunto de momentos y técnicas, lógicamente coordinados, para dirigir el aprendizaje del alumno hacia determinados objetivos. En definitiva, el método media entre el profesor, el alumno y lo que se quiere enseñar.

En este sentido amplio, podremos comprobar que el término "método" es empleado como sinónimo de todos aquellos términos que en Didáctica conducen, dirigen, el aprendizaje del alumno.

Por ello no sorprende que J. Gimeno Sacristán [1981] asegure que, desde el punto de vista didáctico, el concepto de método es uno de los términos de significado más confuso y polivalente.

El método didáctico, pese a la entidad que se le quiere atribuir, no posee una conceptualización clara y unívoca; es un término polimórfico, que adopta en su expresión múltiples formas; por ello, para un análisis de este concepto habrá que indagar en las dimensiones fundamentales por las que los métodos se diferencian de otros elementos didácticos J. Gimeno Sacristán [op. cit.] y en las notas características que lo distinguen de otros términos que son utilizados como sinónimos. Convendría, pues, analizar el contenido de todas las definiciones de método y de otros términos, ya que de este modo se clarificaría el panorama.

Carece de rigor científico señalar con el mismo término de "método" a lo que concebimos como estilo de enseñanza y, al mismo tiempo, denominarlo como estrategia en la práctica. Como es obvio, el rigor terminológico debe preocuparnos.

la confusión que generan todos estos términos, y que provoca un enorme desconcierto entre los profesionales que nos dedicamos a la enseñanza de la Educación Física.

Ante esta situación, algunos investigadores han reclamado la necesidad imperiosa, en el campo de las Ciencias de la Educación, de clarificar los conceptos mediante el uso inequívoco de las palabras.

Ph. H. Coombs [1975] señala a este respecto: "el mundo de la educación, tal como lo vemos, se ha vuelto tan complejo y se halla en estado tan grave que ningún vocabulario —ni siquiera el de la pedagogía— puede describirlo completamente. Para obviar tal imprecisión, se hace necesario acotar de inmediato algunos conceptos".

Los términos que analizaremos y estudiaremos, relacionados con el ámbito de lo que se entiende como método, son los siguientes:

- "Intervención didáctica".
- "Estrategias pedagógicas".
- "Estilo de enseñanza".
- "Procedimiento de enseñanza".
- "Técnica de enseñanza".
- "Estrategia en la práctica de enseñanza".
- "Recurso de enseñanza".

Como se puede constatar, aparecen enumerados de mayor a menor, es decir, de mayor amplitud del término a mayor concreción en cuanto al objetivo pretendido y en cuanto a su objeto.

Como regla general, proponemos la utilización de estos términos acompañados de su correspondiente definición para evitar dudas, y partir de las mismas acepciones para comunicarnos y entendernos.

3. EL MÉTODO COMO INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Obviamente, la intervención didáctica constituye un concepto más amplio, que engloba al método, ya que la intervención didáctica no sólo se refiere al método como intervención en el aula (fase ejecutiva) en sus diferentes manifestaciones, sino también a las siguientes actuaciones del profesor:

- Intervención del profesor en la planificación y diseño de la clase, y sus correspondientes decisiones preactivas.
- Intervención del profesor en la evaluación y control del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual comporta la adopción de unas decisiones después de la acción de la enseñanza (postactivas).



Es, por lo tanto, un término global con que el que se quiere señalar toda actuación del profesor con la intención de enseñar y educar.

El D.R.A.E. establece que la intervención es la acción y efecto de intervenir. La intervención del profesor en la ejecución de la clase va a reunir diferentes matices, que se materializan en un estilo determinado de enseñar, en una técnica de enseñanza, en un recurso aislado de intervención y en una estrategia de abordar la enseñanza en la práctica.

Asimilamos el término "intervención didáctica", al que didáctica tradicional ha venido utilizando en el apartado de la "metodología" (en su sentido amplio), y que se consideraba como un elemento importante para el proceso de enseñanza.

Así, se consideran los siguientes elementos en el proceso de enseñanza-aprendizaje: los objetivos (¿por qué enseñar?), los contenidos (¿qué enseñar?), las actividades del alumno y del profesor, los métodos —interacción didáctica— (¿cómo enseñar?) y la evaluación (¿cómo constatar el aprendizaje?).

Los elementos que intervienen son los siguientes:

- La planificación, que responde a las preguntas ¿por qué enseñar / aprender? y ¿qué enseñar / aprender?.
- La realización en el aula, en la que se suceden diversas interacciones entre el profesor y los alumnos; responde a la pregunta ¿cómo enseñar / aprender?.

- La evaluación, que responde a la pregunta ¿cómo comprobar que el alumno ha aprendido?.

La intervención didáctica se concreta en el aula con una serie de interacciones didácticas que definimos en tres grupos:

- Interacción de tipo técnico. Técnica de enseñanza (comunicación).
- Interacción de tipo organizativo. Control de la actividad (distribución y evolución de los alumnos durante la clase).
- Interacción de tipo socio-afectivo. Relaciones interpersonales (clima en el aula).

4. EL MÉTODO COMO ESTILO DE ENSEÑANZA

4.1. Concepto

Del vocablo "estilo", hemos recogido algunas de las acepciones contenidas en el D.R.A.E.:

- Modo, manera, forma.
- Uso, práctica, costumbre, moda.
- Manera de enseñar; carácter especial que un profesor confiere a sus clases, en cuanto al modo de expresar su concepción de la enseñanza y de la educación, y que actúa como un sello de su personalidad (adaptada a la enseñanza).

Conviene, pues, clarificar el concepto "estilo de enseñanza" con el fin de evitar la confusión creada por quienes lo emplean, como hemos dicho antes, como sinónimo de método.

Los estilos de enseñanza muestran cómo se desarrolla la interacción profesor-alumno en el proceso de adopción de decisiones y para definir el rol de cada uno en ese proceso (M. Moston [1978]). Pueden ser definidos como los modos o formas que adoptan las relaciones entre los elementos personales del proceso educativo, y que se manifiestan, precisamente, en la presentación que el profesor hace de la materia o de los aspectos de la enseñanza (Sánchez y otros [1983]).

También se puede entender como la forma peculiar que tiene cada profesor de elaborar el programa, aplicar el método, organizar la clase y relacionarse con los alumnos; es decir, el modo de conducir la clase (A. Ferrández y J. Serramona [1987]).

En el libro titulado *Psicología de la Educación*, de Jesús Beltrán y otros (1987), se afirma que los estilos de enseñanza son ciertos patrones de conducta que el profesor sigue durante el ejercicio de la enseñanza, iguales para con los alumnos y perceptibles para cualquier observador.

En definitiva, el estilo de enseñanza es una forma peculiar de interacción con los alumnos que se manifiesta en las decisiones preactivas, durante las decisiones interactivas y también en las decisiones postactivas.

Según sea el estilo de enseñanza adoptado por el profesor, éste se relacionará con los distintos elementos del acto didáctico de una forma que condicionará las propias relaciones con ellos.

4.2. Clasificación

Los estilos de enseñanza pueden ser clasificados según diferentes criterios, y entre ellos los más comunes son:

- La actitud adoptada por el profesor.
- La dirección y organización de la clase.
- El control del profesor y las sanciones.
- El contenido y planificación de los planes de estudio.
- La técnica de motivación.
- El procedimiento de evaluación.
- La estrategia de instrucción.
- La técnica de enseñanza empleada.
- La mayor o menor emancipación del alumno.
- El objetivo pretendido.

Sea cual sea el criterio adoptado, somos conscientes de que no existen estilos de enseñanza puros, pues siempre encontraremos alguna característica que puede aparecer en uno u otro criterio.

Tampoco los estilos de enseñanza pueden ser extrapolables a cualquier situación con la seguridad de que alcancen los mejores resultados. El estilo de enseñanza se ha de adaptar a la personalidad del profesor, a los alumnos, a la materia enseñada, a los objetivos pretendidos, al contexto de la clase, a las interacciones, etc.

Las características de los estilos de enseñanza se resumen en:

- Consistencia o continuidad en el tiempo.
- Coherencia o continuidad entre las personas.

Es evidente que si afirmamos que un profesor adopta o emplea un estilo de enseñanza, deberemos asegurarnos antes de que las características del estilo empleado

han sido las que han tenido mayor continuidad en el tiempo durante el que hayamos analizado al sujeto (clase, unidad didáctica, o períodos más extensos).

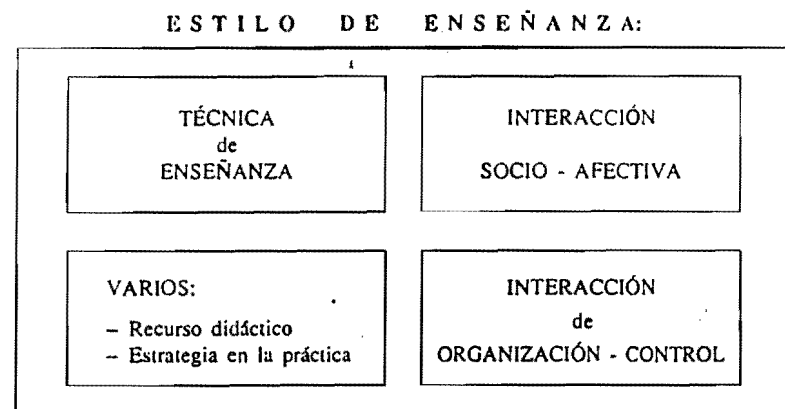
Asimismo, si establecemos que un profesor emplea un estilo de enseñanza determinado, cualquier otro profesor con un comportamiento(s) similar(es) habrá de ser clasificado de la misma forma, dentro del mismo estilo de enseñanza.

De todos modos, lo es frecuente es encontrar que un profesor emplee una o varias notas características de diferentes estilos de enseñanza durante su actuación como docente, sin que ello suponga circunscribirlo a un estilo determinado. En estos casos, conviene indicar cada una de esas notas características y el estilo de enseñanza al que corresponden, lo que indica que las notas diferenciadoras, en algunos casos, no son excluyentes, sino que se complementan.

Las notas características de algunos estilos de enseñanza son realmente incompatibles, como es el caso de los estilos empleados en la Educación Física, cuando un profesor permite la participación del alumno pero, al mismo tiempo, se plantea seguir los principios de la enseñanza tradicional.

En definitiva, podemos convenir que el estilo de enseñanza supone un modo que adoptan las relaciones didácticas entre los elementos personales del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en lo referido a técnica y comunicación como en lo relativo a la organización del grupo clase y de sus relaciones afectivas, en función de las decisiones adoptadas por el profesor (M. Delgado [1987]).

Los elementos constitutivos son los que se indican en el cuadro 2.



Cuadro 2: Elementos constitutivos del Estilo de Enseñanza.

El profesor eficaz deberá dominar diferentes estilos de enseñanza, que aplicará según un análisis previo de la situación, combinará adecuadamente según los objetivos y transformará para crear otros nuevos.

Los estilos de enseñanza constituyen para el profesor un proceso abierto a la investigación en el aula. En modo alguno se han de considerar cerrados.

Desde la publicación del magnífico libro de Muska Moston [1978] se ha ampliado la gama de los estilos de enseñanza en la Educación Física, que quedan recopilados de la siguiente manera: mando directo, asignación de tareas, enseñanza recíproca, grupos reducidos, programas individuales, descubrimiento guiado, resolución de problemas y creatividad; una clasificación tan vigente como las premisas en las que se basó el autor. Únicamente nos corresponde ensanchar el campo de algunos de ellos y diseñar otras nuevas alternativas.

Nuestra propuesta de clasificación de los estilos de enseñanza (M. Delgado Noguera [1991]) es la siguiente:

a. Estilos de enseñanza tradicionales

En de esta categoría incluimos el mando directo (según lo describe Moston), la modificación del mando directo y la asignación de tareas (en un sentido más restrictivo que el utilizado por Moston). Todos ellos se centran en la orden y en la tarea de enseñanza.

b. Estilos de enseñanza que fomentan la individualización

Entre los que se encuentran el trabajo por grupos (niveles), el trabajo por grupos (intereses), la enseñanza modular (incluye los niveles y los intereses, y una modalidad posible, los contratos de enseñanza), los programas individuales (según los plantean M. Moston y M. Pieron) y la enseñanza-programa (de utilidad para la enseñanza de la teoría de la Educación Física y el deporte). Todos ellos se basan fundamentalmente en los alumnos -su capacidad, sus intereses, etc.-, de manera que el protagonista es siempre el alumno.

c. Estilos de enseñanza que posibilitan la participación del alumno en la enseñanza

Entre los cuales consideramos la enseñanza recíproca, los grupos reducidos (tal como los formula M. Moston) y la microenseñanza (como modificación de su utilización en la formación del profesorado). Estos estilos focalizan su atención en la participación activa de los alumnos en su propio aprendizaje y en el de sus compañeros.

d. Estilos de enseñanza que propician la sociabilización

Según los planteamientos de B. Joyce y M. Weil, comprenden el juego de roles, la simulación social; el trabajo en grupo (con finalidad de dinámica de grupos). Estos estilos de enseñanza hacen hincapié en los objetivos sociales y en los contenidos de actitudes, normas y valores.

e. Estilos de enseñanza que comportan la implicación cognoscitiva directa del alumno en su aprendizaje

Se recogen aquí los estilos del descubrimiento guiado; la resolución de problemas (según la fórmula M. Moston); el planteamiento de situaciones tácticas, etc. Su pretensión es implicar, de una forma más eficaz, en un aprendizaje activo, significativo y que obligue a la indagación y la experimentación motriz.

f. Estilos de enseñanza que estimulan la creatividad

Según B. Joyce y M. Weil, aquellas modalidades que conceden libertad para la creación motriz, tales como la sinéctica, con sus variantes.

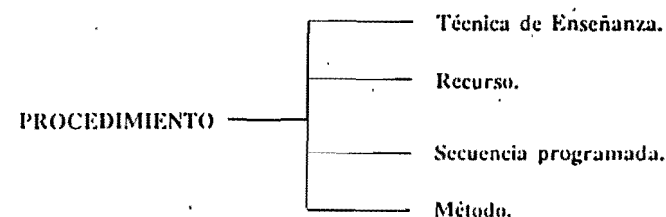
5. ¿MÉTODO O PROCEDIMIENTO DE ENSEÑANZA?

El D.R.A.E. define el procedimiento como la acción de proceder (esto es, el modo, forma, y orden de portarse y gobernar uno sus acciones, bien o mal) y como el método de ejecutar algunas cosas.

Constatamos también, al igual que sucedía con el método, que es frecuente utilizar indiscriminadamente un vocablo tan genérico como el de procedimiento de enseñanza para indicar realidades diferentes. A este término, en la didáctica tradicional y en la literatura actual, se le suelen asignar cuatro significados:

- Realización práctica y concreta de un método, utilizando los medios y procesos consiguientes y coherentes. En esta acepción, se suele considerar como sinónimo de método.
- Momento determinado de un plan didáctico o de una lección; se refiere a momentos distintos y funcionales de un proceso didáctico.

- Técnica específica, que, entendido así, podría asimilarse a la actuación del profesor en la interacción técnica (técnica de enseñanza).
- Una secuencia de enseñanza programada, según la cual constituiría un tipo de modelo de programación (tipo lineal, de Skinner; tipo ramificado o de Crowder); sobre el particular, véase el cuadro 3.



Cuadro 3: Aceptaciones del término didáctico: Procedimiento.

Se ha considerado al procedimiento didáctico como "la manera de desarrollar un determinado método instructivo desde una perspectiva predominantemente lógica". Se menciona la clasificación de procedimientos inductivos, como la observación, la experimentación y la abstracción; deductivos, como la aplicación, la comprobación y la demostración; procedimientos analíticos, como la división y la clasificación; y sintéticos, como la conclusión, la definición y el resumen.

Entendemos que este término es utilizable, de forma genérica, cuando no nos proponemos especificar la conducta docente.

6. EL MÉTODO COMO TÉCNICA DE ENSEÑANZA

El D.R.A.E. define la técnica como el conjunto de procedimientos y recursos de los que se sirve una ciencia o un arte, y como la pericia o habilidad para usar de esos procedimientos y recursos. Técnica (del griego *techné*) significa, pues, saber hacer con conocimiento de causa.

Se trata de un término no demasiado utilizado en la bibliografía sobre la enseñanza de la Educación Física, pues su incorporación se debe a una concepción tecnológica de la Didáctica.

La técnica de enseñanza constituiría un subconjunto tanto del concepto (conjunto) de método, en su sentido más genérico, como de estilo de enseñanza. La actuación del profesor durante la clase le hace aplicar una técnica didáctica en función de una serie de variables —que no es el momento de analizar—, los objetivos educativos y de enseñanza pretendidos, las tareas motrices que se han de enseñar y las características de los alumnos, entre las más importantes.

I. G. Nerici [1973] afirma que el método se concreta mediante las técnicas. Por esa razón, las técnicas son esquemas de intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje, fundamentadas científicamente, que deberán seleccionar y ordenar los medios que conducen a la consecución de ciertas metas.

La técnica de enseñanza tiene como objeto la comunicación didáctica, los comportamientos del profesor relacionados con la forma de vertir la información, la presentación de las tareas y actividades que han de realizar los alumnos y todas aquellas reacciones del profesor referidas a la actuación y ejecución de los alumnos. Todas aquellas intervenciones del profesor que estén relacionadas directamente con la transmisión de las habilidades y conocimientos a los alumnos son objeto de la técnica de enseñanza.

El objetivo fundamental de la técnica de enseñanza consiste en seleccionar el modo más adecuado de transmitir lo que pretendemos que realicen nuestros alumnos. Por consiguiente, son objetivos de la técnica de enseñanza la forma técnicamente correcta de actuar del profesor a la hora de dirigir la atención hacia la actividad que se ha de realizar, de motivar y mantener el interés de los alumnos, de proporcionar el modelo esperado de realización, de proporcionar retroalimentación, de evitar el fracaso, etc.

Toda técnica de enseñanza está constituida por la información inicial o instrucciones y el conocimiento de los resultados o ejecución (feed-back).

La significación del término técnica de enseñanza representa la forma más efectiva de llevar a cabo la comunicación y presentación del contenido de nuestra enseñanza (M. Delgado [1988]).

Durante la aplicación de la técnica de enseñanza, el profesor y los alumnos interactúan mutuamente entre sí, con el objeto de adquirir el aprendizaje (contenido de enseñanza), dentro del campo de actuación que es conocido como interacción didáctica de tipo técnico.

Las dos modalidades de técnica de enseñanza son la técnica de enseñanza por instrucción directa —basada en el modelo— y la técnica de enseñanza por indagación —mediante la resolución de problemas, el descubrimiento y la enseñanza mediante la búsqueda— (M. Vannier y M. Fait [1978]).

Utilizamos el vocablo "indagación" en la técnica de enseñanza no instructiva con la finalidad de no confundir con un estilo de enseñanza que M. Mooston considera que se llama resolución de problemas. No es lógico, siguiendo nuestro razonamiento,

denominar con el mismo término dos realidades distintas: la técnica de enseñanza y el estilo de enseñanza.

La técnica de enseñanza supone un procedimiento que se utiliza para dirigir las actividades de los alumnos hacia un objetivo de aprendizaje (V. Gerlach y D. Ely [1979]), relacionado con la presentación de la información tanto primera como de retorno.

La determinación de la técnica de enseñanza constituye uno de los puntos de todo enfoque sistemático de la enseñanza.

En definitiva, la técnica de enseñanza consiste en la interacción de tipo técnico, referida a la manera o modo de comunicación de lo que se pretende transmitir o enseñar, tanto en las instrucciones como en las correcciones que se realizan.

7. EL MÉTODO COMO ESTRATEGIA EN LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA

Ya hemos señalado la definición que de "estrategia" hace el D.R.A.E., en la primera parte, al tratar las estrategias pedagógicas.

La estrategia de práctica es la forma particular de abordar los diferentes ejercicios que componen la progresión de la enseñanza de una determinada habilidad motriz.

Las estrategias de práctica siguen alguna de las vías del proceso de pensamiento, como la síntesis y el análisis; en la Didáctica han sido conocidas tradicionalmente como método sintético o global y método analítico. No obstante, la utilización del término estrategia de práctica nos parece más adecuada por diversas razones:

- Por la especificación y concreción del término método.
- Porque responde mejor a lo que realmente ocurre en la actuación del profesor cuando se enfrenta con el contenido de enseñanza.
- Por la diversidad de estrategias que se plantean en la enseñanza de habilidades motrices.
- Porque no alude sólo al binomio síntesis (global) — análisis (analítico).
- Por la necesidad que la Didáctica tiene de crear términos inequívocos que sean aceptados, por convenio, por los que nos dedicamos al estudio de los fenómenos que se producen en la enseñanza de la Educación Física y el deporte.
- Por la especial adecuación al campo de la Didáctica de la Educación Física.

La estrategia analítica (análisis) procede por descomposición o separación de los elementos; la síntesis deviene de lo compuesto a lo simple, esto es, compone los elementos simples en la unidad (R. Titone [1979]).

La forma de afrontar el aprendizaje de muchas habilidades motrices dependerá de la complejidad de las mismas. Así, una tarea motriz sencilla, poco compleja, puede ser enseñada mediante una estrategia de práctica global, es decir, el gesto completo sin necesidad de descomponerlo en partes (análisis). Como se sabe, al final de toda estrategia en la práctica se llega a la ejecución completa de la habilidad motriz en cuestión.

El objeto de la estrategia de práctica consiste fundamentalmente en el contenido de enseñanza, o sea, en la tarea que se ha de enseñar. Sería, pues, la forma particular de interacción entre el profesor y la materia, para ser presentada al alumno de una determinada forma, según una estrategia, de tipo global o de forma analítica. Por ello, el modo de abordar la progresión de enseñanza dependerá de la propia habilidad motriz que se trate.

El objetivo evidente de la estrategia de práctica reside en la presentación y en la dirección de las operaciones referidas al modo de abordar el aprendizaje de una habilidad motriz desde el punto de vista de la progresión didáctica.

Como ya quedó establecido con anterioridad las estrategias de práctica no están formadas únicamente por las dos que hasta ahora hemos abordado, sino que existe una gran variedad y combinación de ellas. Podemos presentar una serie (véase el cuadro 4) en la que en los polos extremos hallamos la estrategia en la práctica global para y la estrategia en la práctica analítica pura, respectivamente.

El profesor, buen conocedor de la materia, podrá aplicar la estrategia de práctica adecuada a cada situación, y en función del propio proceso de aprendizaje del alumno. Se podría decir que cada alumno exigiría una estrategia de práctica individual.

La peculiar forma de dirigir el aprendizaje, el particular camino que recorra la organización de la habilidades motrices que se han de enseñar constituirá la estrategia de práctica.

La estrategia de práctica más eficaz será aquella que consiga que el alumno, en función de lo que esté aprendiendo, alcance los logros de aprendizaje previstos.

Ilustraremos toda esta exposición con el siguiente ejemplo: la enseñanza del salto de longitud. En función del objetivo propuesto, podemos abordar y organizar el contenido de su enseñanza desde una estrategia en la práctica global (salto completo); estrategia de práctica global polarizando la atención (salto completo pero con atención preferentemente a la acción de los brazos en el salto); estrategia de práctica global modificando la situación real (salto completo, pero utilizando algún artificio que varíe el contexto normal de un salto en longitud). Según todo ello, habríamos utilizado estrategias globales para la enseñanza de esta habilidad motriz.

También es posible la utilización de estrategias en la práctica analíticas, con las que se procede a la descomposición del gesto o habilidad en partes, para su enseñanza. Las fases del salto de longitud pueden ser: A, B, C, D.

En la estrategias en la práctica analíticas progresivas se actuaría del siguiente modo: primero, fase A; segundo, fases A + B; tercero, fases A + B + C; y cuarto, fases A + B + C + D.

Analítica Global
I I
..... > Dirección.

Estrategias Analíticas:

Analítica Pura	Analítica Secuencial	Analítica Progresiva	Analítica X
I X	 X	 X	 X I

Estrategias Globales (Sintéticas):

I X	 X	 X	 X I
Global modificando la situación real	Global polarizando la atención	Global X	Global puro

Cuadro 4: Continuum de las Estrategias en la Práctica.

En una estrategia en la práctica analítica secuencial se seguiría el orden directo o inverso de la acción: primero, fase A; segundo, fase B; tercero, fase C; cuarto, fase D; y quinto, fases: A + B + C + D.

En las estrategias en la práctica analíticas puras, se organizaría según el criterio técnico del profesor: primero, fase B; segundo, fase A; tercero, fase C; cuarto, fase D; y quinto, fases: A + B + C + D.

En la estrategias en la práctica analítica "x", se organizaría según el criterio técnico del profesor y la respuesta del o los alumnos. Una simulación podría ser: primero, fase B; segundo, fases A + B; tercero, fase C; cuarto, fases A + B + C; quinto, fase D; y sexto, fases A + B + C + D. Según sean las respuestas del alumno, también variarían las modificaciones de la estrategia del profesor en su enseñanza. En la realidad, esto es lo que ocurre con la inclusión, además, de la mezcla de estrategias en la práctica globales y analíticas.

8. EL MÉTODO COMO RECURSO DE ENSEÑANZA

El D.R.A.E. expresa, al respecto, que se trata de la acción y el efecto de intervenir, y el conjunto de elementos disponibles para resolver una necesidad o llevar a cabo una empresa.

El modo particular de abordar un momento determinado de la enseñanza que puede afectar a la forma de comunicar (recurso tecnológico: el vídeo), el uso del material (empleo del "minitrump"), la forma de comunicar (hoja de tareas escrita, uso de la pizarra). Son, pues, recursos didácticos que facilitan la comunicación de lo que se pretende enseñar, adaptándola al repertorio y a la edad de los alumnos. Puede, incluso, afectar a la forma de organizar la enseñanza, al modo peculiar de plantear un determinado paso en una progresión de enseñanza.

Deseamos haber contribuido a esclarecer los términos didácticos que se utilizan en nuestra acción docente. Si se aplica una estrategia de práctica, no se debe confundir con la utilización de una técnica de enseñanza ni, por supuesto, definir ambas actuaciones con el término genérico de método. Con todo ello lograremos mayor eficacia en la comunicación, mediante un vocabulario concreto y específico para nuestra materia.

9. CONCLUSIONES TERMINOLÓGICAS

Concluiremos con las siguientes aseveraciones:

- El término "intervención didáctica" es aplicable para señalar todas las acciones que el profesor realiza en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Los términos "método" y "procedimiento" son ambiguos, por lo cual, su utilización será recomendable cuando nos referimos de forma general a la manera o modo de conducir la enseñanza.
- Asimilamos los vocablos "estilo de enseñanza" y "estrategia pedagógica" (aunque creemos que el más correcto sería el de "estrategia didáctica"). Nos inclinamos por el término "estilo de enseñanza", entre otras razones para no sembrar la confusión con el término de "estrategia en la práctica".
- "Técnica de enseñanza" es el término más adecuado para referirnos a la forma en que el profesor transmite lo que quiere enseñar.
- La "estrategia en la práctica" es la forma en que el profesor organiza la progresión de la materia que se ha de enseñar.
- El "recurso didáctico" es, simplemente, el artificio que se utiliza de forma concreta en la enseñanza.

Planteamientos didácticos

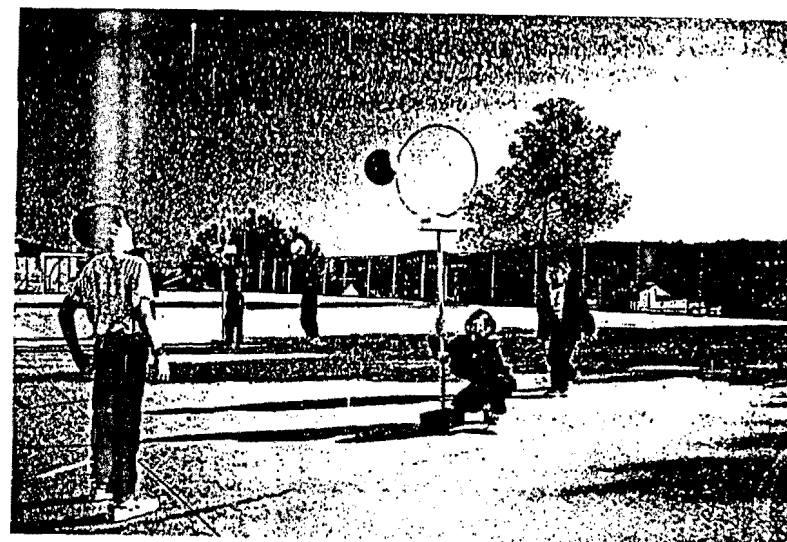
1. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

a. Respecto al diseño

Supone, ante todo, tener claras las diferencias entre cada uno de los términos usados, lo que supone usarlos con rigor a la hora de planificar nuestra intervención didáctica.

Supone, también, el diseño de una intervención más coherente del profesor, una vez realizado el análisis de la situación concreta, la etapa educativa, las experiencias de los alumnos, los objetivos, etc.

El diseño es, pues, una forma esencial de toda intervención didáctica.



b. Respecto a la intervención en la clase

Fundamentalmente, comporta un esfuerzo para aplicar adecuadamente cada una de las actuaciones del profesor durante la clase (interacciones), de la manera más eficaz posible.

Cuando aplicamos, por ejemplo, un estilo de enseñanza, hay que tener en cuenta cuáles son los principios teóricos en que se fundamenta, qué tipo de relaciones promueve, etc., con el fin de actuar en consecuencia con las directrices de esa forma de enseñar.

Si seguimos una técnica de enseñanza determinada, habrá que analizar si es acorde con la edad de los alumnos, la naturaleza de las tareas motrices, los objetivos que nos proponemos, etc.

Algo semejante ocurre con el uso profesional de un recurso didáctico o de la aplicación correcta de una estrategia en la práctica; se propone una progresión en función de las necesidades de los alumnos, el ritmo de aprendizaje y de asimilación y la propia dificultad de la materia.

c. Respecto a la evaluación

La evaluación afecta de forma determinante el estilo de enseñanza, la técnica de enseñanza, etc. En función del diseño de la enseñanza, de nuestra intervención, la forma de evaluar será diferente. Es conocida la frase que dice: "Dime como evalúas y te diré cómo enseñas". Es obvio que será diferente la forma de evaluar una enseñanza basada en modelos (técnica de enseñanza por instrucción) que una enseñanza mediante la búsqueda (técnica de enseñanza por indagación).

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía consultada

- Alonso, Martín [1982]: *Ciencia del lenguaje y arte del estilo*. Teoría y sinopsis. Aguilar. Madrid.
- Beltrán, Jesús y otros [1987]: *Psicología de la Educación*. Eudema. Madrid.
- Bennett, N. [1979]: *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Morata. Madrid.
- Coombs, Ph. H. [1975]: *La crisis mundial de la educación*. (3ª. ed.). Península. Barcelona.
- Delgado Noguera, M. [1988]: *La interacción didáctica en la enseñanza de la Educación Física*. Nuevas perspectivas. Curso sobre Formación de Responsables de Educación Física para los centros de profesores. M.E.C.
- Delgado Noguera, M. [1989]: *Análisis de las interacciones en las clases de Educación Física*, en Apunts núms. 16-17, junio/septiembre.
- Delgado Noguera, M. [1991a]: *Estilos de enseñanza en la Educación Física*. Propuesta para una Reforma de la Enseñanza. I.C.E. de la Universidad de Granada. Granada.
- Delgado Noguera, M. [1991b]: *Hacia una clarificación conceptual de los términos didácticos de la Educación Física y el deporte*, en Revista de Educación Física. Renovación de Teoría y Práctica, núm. 40 (número especial).
- Fernández, A. y Sarramona, J. [1987]: *Didáctica y Tecnología de la Educación*. Diccionario Ciencias de la Educación. Anaya. Madrid.
- Gerlach, V. y Ely, D. [1979]: *Tecnología didáctica*. Paidós. Buenos Aires.
- Gimeno Sacristán, J. [1981]: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Anaya. Madrid.
- Joyce, B. y Weil, M. [1985]: *Modelos de enseñanza*. Anaya / 2. Madrid.
- Martín Molero, F. [1991]: *El método: su teoría y su práctica*. Dykinson, s. l. Madrid.
- Moliner, M. [1977]: *Diccionario de Uso del Español*. (2 volúmenes) Gredos. Madrid.
- Mosston, M. [1978]: *La enseñanza de la Educación Física. Del comando al descubrimiento*. Paidós. Buenos Aires.
- Nerici, J. G. [1973]: *Hacia una didáctica general dinámica*. 2ª ed. Kapelusz. Buenos Aires. Págs. 237-325.

- Orden, A. (Coordinador) [1985]: *Investigación Educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación*. Anaya, Madrid.
- Pieron, M. [1988]: *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Gymnos, Madrid.
- Sánchez, S. y otros [1983]: *Diccionario de las Ciencias de la Educación* (dos volúmenes). Santillana, Madrid.
- Sánchez Bañuelos, F. [1984]: *Bases para una Didáctica de la Educación Física y el Deporte*. Gymnos, Madrid.
- Titone, R. [1979]: *Metodología Didáctica*. Rialp, Madrid.
- Vannier, M. y Fait, H. F. [1978]: *Enseñanza de Educación Física*. Interamericana, México.

Bibliografía recomendada

- Delgado Noguera, M. [1991a]: *Estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una Reforma de la Enseñanza*. I.C.E. de la Universidad de Granada, Granada.
- Mooston, M. [1978]: *La enseñanza de la Educación Física. Del comando al descubrimiento*. Paidós, Buenos Aires.
- Pieron, M. [1988]: *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Gymnos, Madrid.
- Sánchez Bañuelos, F. [1984]: *Bases para una Didáctica de la Educación Física y el Deporte*. Gymnos, Madrid.
- Vannier, M. y Fait, H. F. [1978]: *Enseñanza de Educación Física*. Interamericana, México.

Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos

Devís Devís, José (1992), "Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos", en José Devís Devís y Carmen Peiró Velert (eds.), *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*, Barcelona, INDE (La educación física en... Reforma), pp. 141-159.

José Devís Devís

1. INTRODUCCIÓN
2. APROXIMACIÓN CRÍTICA A LA ENSEÑANZA DE LOS JUEGOS DEPORTIVOS
3. FUNDAMENTOS PARA EL CAMBIO EN LA ENSEÑANZA DE LOS JUEGOS DEPORTIVOS
4. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL CAMBIO
5. REFERENCIAS

1. INTRODUCCIÓN.

El deporte es, para unos, el gran protagonista de la educación física y, para otros, el gran colonizador de la educación física contemporánea. En cualquier caso, hay que reconocer que el deporte es, actualmente, un elemento central dentro de nuestra profesión y, desde el punto de vista educativo, un elemento muy controvertido y problemático.

La mayoría de la gente, entre ellos muchos educadores-as físicos, se limita a ver las excelencias y beneficios sociales y personales del deporte, como si de algo normal y positivo se tratara, sin percatarse de la vertiente negativa, de los peligros que conlleva y de los intereses a que puede estar sometido. Por el contrario, los críticos radicales consideran al deporte como un elemento de alienación, coerción y

control social al servicio del capitalismo y el mantenimiento del "status quo". Nosotros creemos, tal y como expresa John Hargreaves (1988), que el deporte "exhibe una tendencia ambivalente, por una parte, para acomodar a grupos subordinados, y por otra, para estimular la rebelión y la resistencia" (p.10). Por lo tanto, desde el punto de vista de la educación física, los profesores-as nos encontramos en la encrucijada de esta ambivalencia para convertir al deporte en una actividad merecedora de su pertenencia a una asignatura escolar, es decir, vinculada a valores educativos.

Debemos tener en cuenta que toda educación, y por supuesto toda educación física, está conectada con algo que es susceptible de ser valioso (Peters, 1966; Stenhouse, 1984; Elliott, 1990), o lo que es igual, la educación se justifica en función de ciertos valores. Los filósofos de la educación y de la educación física empiezan por distinguir entre valores intrínsecos o autotélicos y extrínsecos o instrumentales para caracterizar la naturaleza de la educación. La primera categoría corresponde a aquellos valores que poseen una finalidad en sí mismos, y la segunda a valores cuya finalidad está fuera de sí mismos. Generalmente, se considera que los valores intrínsecos son los verdaderamente educativos, aunque la escolarización también se ocupa de actividades con valor instrumental. Estas últimas son actividades que se orientan a un fin alejado de ellas mismas, pero con las que se pueden hacer cosas útiles.

Para Peter Arnold (1991b) la educación, y por extensión la educación física y el deporte, "posee actividades y procedimientos intrínsecamente valiosos", lo que significa que "tanto la materia como el método (o instrucción) son fines y que el último no es meramente un medio para promocionar al primero". Muchos son los autores (Renshaw, 1972; Meakin, 1983; Thompson, 1983) que, como Arnold, tratan de justificar el valor intrínseco de la educación física, pero no debemos olvidar que, como señala Jennifer Hargreaves (1977), la educación física y el deporte pueden utilizarse para apoyar y reafirmar los valores dominantes en la sociedad. No obstante, esta autora considera que también poseen el potencial suficiente para ser fuente de liberación, dependiendo del contexto social. Para ella, el deporte en la educación física puede convertirse en una *actividad libre y jugada* que:

"Enfatice, sobre todo, las posibilidades estéticas, participativas, naturales, [y] cooperativas de las actividades deportivas, para reemplazarlas por los elementos dominantes de la disciplina, la agresividad y la competitividad" (p.26).

En este sentido, la propuesta de enseñanza de los juegos deportivos que veremos aquí, además de fundamentarse en valores educativos de carácter intrínseco, tratará de adaptarse a las posibilidades lúdicas y liberadoras señaladas en el párrafo anterior. Se trata de un enfoque en el que han contribuido, por una parte, un grupo de profesionales críticos con sus clases prácticas, y por otra, varios colegas universitarios del campo de la educación física británica, especialmente de la Universidad de Loughborough, que han estimulado la reflexión y han contribuido a la consistencia teórico-práctica de esta aproximación. No obstante, debemos matizar, que el cambio planteado aquí se dirige a los juegos deportivos o juegos deportivos de pelota, esto es, al grupo de juegos de pelota o equivalente, unos de tradición popular y otros de nuevo cuño,

que adquirieron el estatus de deporte y que se corresponden con su equivalente anglosajón "games" y el francés "jeux sportifs".

2. APROXIMACIÓN CRÍTICA A LA ENSEÑANZA DE LOS JUEGOS DEPORTIVOS

La enseñanza de los juegos deportivos en las clases de educación física ha sufrido muy pocos avances en las últimas décadas. La mayoría de las escuelas poseen en su currículum los típicos deportes estándar que se mantienen año tras año, permaneciendo inalterables e incuestionables a los ojos de la mayoría de los profesores-as. Su enseñanza se reduce a un conjunto de tareas o habilidades motrices aisladas, claramente orientadas a la adquisición competente de las técnicas deportivas y vinculadas al rendimiento motor que exigen los patrones dominantes del deporte competitivo de élite (Devfs, 1990a). Muy pocos profesionales se cuestionan replantearse la enseñanza de los juegos deportivos, muchas veces sabiendo o intuyendo que con la situación anterior alejamos la educación física del interés de los alumnos-as.

Según Jackson, Jones y Williamson (1982), esta situación se debe a la influencia de dos características importantes ligadas a la profesión: a) el carácter conservador de la mayoría de los profesores-as de educación física; y b) la enorme influencia que ejercen las instituciones deportivas nacionales. Aunque estos autores se refieren al contexto británico, consideramos que se trata de un planteamiento perfectamente válido para el conjunto de profesionales de la enseñanza en cualquier sociedad desarrollada.

El primero de los puntos anteriores se refiere al papel que adoptan, consciente o inconscientemente, los profesores-as con respecto al currículum de la asignatura, y que tiende a *conservar y perpetuar* una serie de prácticas y actividades profesionalmente sedimentadas a lo largo de los años, olvidándose de reconceptualizarlas y transformarlas. Sin embargo, la *reconceptualización*, la *transformación* y el *cambio* de ciertas prácticas y valores también forman parte de nuestra responsabilidad como profesores-as, sobre todo cuando las prácticas de la enseñanza del deporte y los juegos deportivos se aproximan más al entrenamiento que a la educación. El entrenamiento es un concepto que se utiliza, más adecuadamente, vinculado a la preparación de una actividad específica y orientado al rendimiento, es decir a la racionalización de la eficacia. Además, se asocia con realizaciones automáticas, repetitivas y desarrolladas a partir de la imitación o el condicionamiento. La enseñanza prácticamente exclusiva de las habilidades técnicas de los juegos deportivos ha reforzado la idea de que la función real de la asignatura es adiestrar en lugar de educar.

En esta situación ha influido profundamente el modelo dominante de *racionalidad técnica* que conforma el conocimiento profesional y las relaciones entre la investigación, la educación y la práctica. Se trata del proceder racional caracterizado por la sistematización, especialización, categorización y estandarización del conocimiento, y que entiende los problemas prácticos como simples problemas instrumentales y aislados del contexto donde aparecen.

Dentro de la enseñanza, la racionalidad técnica se manifiesta típicamente en el modelo de objetivos, donde los medios son instrumentos para conseguir un fin conductualmente especificado. En la enseñanza de los juegos deportivos, esta concepción acabó separando la teoría de la práctica, la condición física de la técnica y ésta de la táctica, y la habilidad técnica del contexto real de juego. Las habilidades técnicas se descompusieron en partes y se enseñaron de forma secuencial para restituirlas después en el contexto de juego. El profesor-a se convierte en un experto que se apoya en la autoridad que le confiere el conocimiento de unas habilidades técnico-deportivas de eficacia probada. Para Ginette Bernhaud (1978)¹, autora crítica, se trata de una "racionalidad puramente deportiva" que "infiltra toda la autoridad represiva del sistema social" (p. 105).

Esta forma de enseñar/entrenar los juegos deportivos² presenta importantes limitaciones, ya que no tiene en cuenta ciertos factores característicos de los juegos deportivos como son la complejidad, la adaptabilidad y la incertidumbre. Tampoco tiene en cuenta la naturaleza del conocimiento que se emplea en estas actividades, puesto que las aísla del contexto y la práctica real del juego. Esta aproximación técnica a la enseñanza deportiva olvida, o relega a la mínima expresión, las características máspreciadas en un juego deportivo y propias de la racionalidad humana: los pensamientos abiertos, la capacidad para responder a nuevas situaciones, la habilidad para reflexionar en acción, la toma de decisiones y la capacidad de imaginación y de creatividad. Se trata de una aproximación que no da opción a que aparezcan las características anteriores o, en el mejor de los casos, permite que aparezcan más tarde si se introduce la táctica. Pero este retraso también posee problemas porque puede que constriña la capacidad creativa de los participantes y reduzca la posibilidad de que, un amplio número de alumnos-as, disfruten de un juego de estas características. Se convierte así en una aproximación selectiva que da mayor opción a los alumnos-as habilidosos y más capacitados físicamente en ese momento (en edades típicas de iniciación deportiva), mientras que discrimina a muchos que podrían ser grandes

creadores de juego y no poseen esas capacidades, ya sea porque les resulte difícil conseguirlas o porque las desarrollan más tarde.

En el segundo punto Jackson, Jones y Williamson se refieren a las influencias que el deporte competitivo ejerce sobre el currículum de la educación física y los juegos deportivos, hasta el punto de elevar a una posición hegemónica la enseñanza tradicional de los juegos deportivos que hemos descrito arriba. Así, por ejemplo, la penetración del modelo "competitivo" (García Ferrando, 1986) o "profesional" (Evans, 1990) en nuestro sistema educativo, es decir, el modelo caracterizado por una organización jerárquica, autoritaria y apoyada en el principio de rendimiento, la meritocracia y el excesivo énfasis en la victoria y la búsqueda de récords, se hizo evidente con los *Juegos Escolares* de la época franquista y con el *Deporte Escolar* en la democrática³. Aunque estas formas de organización pedagógica del deporte no alcanzan los niveles de otros países desarrollados (García Ferrando, 1990) y sus actividades se realizan fundamentalmente a nivel extraescolar, acabaron por institucionalizar el deporte competitivo en las escuelas. En este contexto, aumentan las probabilidades de relacionar las competiciones deportivas extraescolares con la práctica deportiva de las propias clases de educación física, sin marcar diferencias claras y siguiendo los cauces que marca la visión competitiva o profesional dominante. De esta forma, no resulta extraño que el deporte competitivo se vea como algo *natural*, lógico y normal dentro de las clases de educación física.

La asunción natural del deporte competitivo se refleja claramente en el planteamiento de muchos dirigentes deportivos, entrenadores-as, técnicos deportivos, y profesores-as de educación física que han visto (y en algunos casos todavía ven) en el sistema escolar la estructura lógica y más económica para captar y producir grandes deportistas y campeones. El más claro exponente de esto, se encuentra en la visión que sitúa a la educación física en la base de una estructura piramidal, cuyo vértice lo ocupa el deporte de alta competición o de élite (Año, 1982; Evans, 1990). Como quiera que esta estructura sea o no sea la más adecuada para ello, muestra una determinada forma de entender las relaciones entre la educación física y el deporte dentro de la escuela: la educación física al servicio del deporte nacional, una clara muestra de la institucionalización del deporte competitivo en la escuela.

Esta institucionalización se justifica, muy a menudo, con una serie de supuestos y valores de carácter extrínseco tales como que la competitividad infunde ciertas cualidades deseables asociadas a la formación del carácter; que el énfasis en la victoria conduce a la excelencia; y que como la vida social es altamente competitiva, la actividad deportiva competitiva prepara al individuo para el éxito social. Sin embargo, la competitividad no siempre conlleva el desarrollo de rasgos positivos en el carácter

(1) Destacábamos entre los críticos más radicales a los autores del grupo *Partisans* cuyas principales aportaciones se encuentran recogidas en el libro *Deporte, cultura y represión*, Gustavo Gili, Barcelona, 1978. En esta línea, el trabajo de Bernhaud es un texto clave que identifica los elementos críticos más importantes de la enseñanza deportiva en la escuela.

(2) Nos referimos a la ideología profesional dominante en la enseñanza de los juegos deportivos que actúa como legitimadora de valores y prácticas y que, a nivel del sentido común, se asumen como algo natural.

(3) Tal y como apunta Ferrer (1986, en García Ferrando, 1990), existen diferencias importantes en estos dos tipos de organización deportiva, puesto que los *Juegos Escolares* eran más selectivos, apenas contaban con participación femenina y sólo los centros privados y más potentes se implicaban en esta organización. Sin embargo, tanto en los *Juegos Escolares* como en el *Deporte Escolar* se hacían hincapié en valores asociados a la competitividad.

y la excelencia no siempre prepara para la vida, sino más bien al contrario. Lo que ocurre es que estas justificaciones confunden varias cosas: a) cuando se trata de las conexiones entre el deporte y las cualidades positivas del carácter, confunden lo que es una posible y simple *relación* con una *causación*; b) la excelencia que consiguen unos pocos (la élite) con una excelencia generalizada; y c) la competitividad deportiva con la competitividad que pueda aparecer en la vida cotidiana. Además, cuando se dice que el deporte y los juegos deportivos forman el carácter suele presentarse de una manera tal que perpetúa planteamientos sexistas de valoración de las personas. Asimismo, las justificaciones anteriores olvidan las consecuencias negativas del elitismo, la especialización y el proceso de selección para llegar a triunfar en el deporte competitivo (Sparkes, 1986; Greendorfer, 1987; Coakley, 1990).

Por otra parte, y siguiendo la relación entre la enseñanza en las escuelas y aspectos sociales más amplios, debemos señalar que el deporte en la juventud es un importante elemento de reproducción de los valores dominantes de cualquier cultura (Sage, 1986). De ahí que los más críticos consideren que el deporte "vehicula toda una ideología, la de la clase dominante" (André, 1985, p.11). Además, el deporte puede actuar como un "homogeneizador de diversidades corporales" (Barbero, 1991), debido a que la búsqueda de récords y de un ganador exige que se igualen las condiciones para todos, es decir, que se estandaricen las condiciones en las que se desarrolla la actividad, aspecto éste que, como apunta Coakley (1990), influye más en el desarrollo de personas conformistas que creativas.

Ahora bien, la crítica presentada en este apartado no hace imposible el cambio, sino al contrario, arroja luz sobre los problemas, valores y prácticas encubiertas de la realidad cotidiana y, por lo tanto, sirve de punto de partida para el cambio. De esta forma, los profesores-as y los colectivos profesionales estarán en disposición de cambiar gradualmente sus orientaciones para conformar una nueva propuesta educativa.

A continuación presentamos cinco puntos sobre los que creemos que puede construirse el cambio en la enseñanza de los juegos deportivos.

3. FUNDAMENTOS PARA EL CAMBIO EN LA ENSEÑANZA DE LOS JUEGOS DEPORTIVOS

El cambio que proponemos en la enseñanza de los juegos deportivos se fundamenta en los siguientes puntos:

- la consideración de la naturaleza del conocimiento que emplea una persona que participa en un juego deportivo;
- la comprensión de la naturaleza de los juegos deportivos y la toma de decisiones;

- el aprendizaje motor en los juegos deportivos;
- la creación de un nuevo marco y modelo conceptual; y
- la realización de actividades adecuadas al proyecto de cambio.

3.1. El conocimiento práctico en los juegos deportivos

Los juegos deportivos promueven o exigen un tipo característico de conocimiento, el conocimiento práctico o "saber cómo". Se trata de un tipo de conocimiento no menos importante que el teórico, puesto que en muchos casos es precursor de este último. El conocimiento práctico es básicamente ser capaz de hacer algo. Carr (1978) considera que el razonamiento práctico posee una estructura de inferencia distinta al teórico, "presupone un procedimiento racional que va desde la intención a la acción" y "se encuentra típicamente en la acción y realización más que en el pensamiento" (p.20).

Arnold (1991a)⁴, uno de los autores que más profundamente ha tratado el papel que juega el conocimiento práctico en las actividades físicas, distingue entre un sentido *débil* y otro *fuerte* del "saber cómo". El primero de ellos se refiere a una persona físicamente capaz de hacer algo y de demostrarlo, pero que no sabe decir nada sobre ello a modo de descripción o comprensión. El segundo sentido alude a una persona que es capaz de hacer lo que dice que puede hacer y que puede dar una explicación descriptiva y penetrante de cómo lo ha hecho. El sentido débil se refiere a la persona que es capaz de hacer algo, no por azar, sino de modo intencional, incluso es capaz de repetirlo, pero no sabe cómo lo hizo y no sabe dar explicación alguna de los pasos y procedimientos que utilizó. Por el contrario, el "saber cómo" en sentido fuerte está caracterizado por "el hecho de que la persona no sólo es *intencionalmente* capaz de ejecutar con éxito unas acciones sino que puede *identificarlas* y *describir* cómo se realizaron" (p.38, cursiva en el original).

Además, el sentido fuerte del "saber cómo" exige dos premisas importantes para Arnold (1991a):

1. la comprensión de los procedimientos implicados en un juego deportivo, y
2. la adquisición contextual de las habilidades técnicas.

Seguendo a Arnold, una habilidad técnica sólo tiene sentido dentro de un contexto y es dentro de él donde debe aprenderse y donde adquiere completo significado. Si realizamos una actividad física orientada a la enseñanza de las habilidades,

(4) En la obra de este autor puede verse una caracterización completa del "saber cómo" o conocimiento práctico en relación al movimiento, los juegos deportivos, el deporte y la educación física (Arnold, 1991, p. 14).

pero separada de su contexto y, por lo tanto, tratadas como hábitos, la actividad se convierte en meramente instrumental, repetitiva, imitativa y difícilmente comprensible dentro de un contexto de juego que todavía no se conoce. Esta forma de enseñar las habilidades técnicas es la que tradicionalmente se realiza en la educación física y es, precisamente, la que más se aproxima a un sentido débil del "saber cómo".

3.2. La comprensión de la naturaleza de los juegos deportivos y la toma de decisiones

Tal y como dice Arnold (1991a), el conocimiento práctico en un sentido fuerte exige la comprensión de los procedimientos implicados en un juego deportivo, "conforme a unas reglas y una descripción del modo en que se hace" (p.38), es decir, exige comprender la naturaleza de ese juego.

La naturaleza de los juegos deportivos viene determinada por las reglas del juego, es decir, las reglas marcan los cauces por los que se desarrolla el juego o los aspectos estructurales que darán lugar a su naturaleza. Las reglas del juego conforman los problemas que deben superarse, esto es, los problemas motrices que deben resolverse en el transcurso del juego. Además, para solucionar estos problemas se necesita gran cantidad de decisiones y juicios que deben tomar los participantes dentro del contexto de juego en el que aparecen. El alumno-a no puede limitarse a preguntar *cómo* debe hacer un gesto técnico, sino también *qué* gesto y *cuándo* hacerlo, revclándose así la toma de decisiones y juicios como elementos fundamentales en el devenir del juego. La incertidumbre del contexto nos exigirá dar unas respuestas flexibles fruto de la adaptación y la improvisación que marque el juego. En realidad, el contexto del juego es el que presenta los problemas a los jugadores-as y es el medio en el que adquieren completo significado. De esta forma, podríamos concluir que los juegos deportivos poseen una naturaleza *problemática* y *contextual*, donde se revelan como elementos importantes la toma de decisiones y juicios.

El contexto y los problemas del juego son inseparables y ambos se relacionan con su técnica hasta el punto que para resolver los problemas motrices que surgen dentro del contexto de juego, será necesario comprender los principios o aspectos tácticos básicos. Por lo tanto, una enseñanza para la comprensión en los juegos deportivos debe abordar el aprendizaje de los aspectos tácticos, tal y como veremos en el capítulo 8. Tanto es así, que el aprendizaje de los juegos deportivos progresará desde un énfasis en la táctica a un énfasis en la técnica, del *porqué* al *qué hacer*. Esto no significa olvidar la técnica como pensaron muchos erróneamente en un primer momento, sino introducirla fundamentalmente en una etapa posterior, aunque puedan introducirse pequeños elementos durante el aprendizaje de los aspectos tácticos bá-



cos. Será necesario conocer los principios tácticos para poder sacar más partido a la técnica dentro del juego.

3.3. El aprendizaje motor en los juegos deportivos

Tal y como hemos visto antes, si una habilidad técnica posee significado y se convierte en la expresión del conocimiento práctico en su sentido fuerte es porque se aprende dentro del contexto de juego. Esto es así, desde el punto de vista psicológico y del aprendizaje motor, porque las habilidades técnicas de los juegos deportivos son *habilidades abiertas*. Según Singer (1975, 1986), el primero en hablar de este tipo de habilidades fue Poulton (1957) que las describe, en oposición a las *habilidades cerradas*, como aquellas que se realizan en un ambiente incierto y en función de las demandas situacionales, donde el participante debe anticiparse y tomar decisiones. Esta descripción las acerca a posiciones cognitivistas dentro del aprendizaje motor, que como señala Newell (1978), enfatizan el vínculo entre la cognición y la acción, y el conocer facilita el hacer y viceversa.

Algunos autores (McKinney, 1977; Pigott, 1982), consideran que el aprendizaje de los juegos deportivos debe orientarse a las tareas de carácter abierto, cuyo soporte fundamental se encuentra en la Teoría del Esquema del aprendizaje motor propuesta

por Schmidt en 1975. Esta teoría se basa en la *noción de esquema*, esto es, en el principio «regla general que se construye a partir de las relaciones abstractas establecidas entre un conjunto amplio de experiencias motrices. Desde este punto de vista, las habilidades abiertas "son reglas para la acción más que patrones específicos de movimiento" (Pigott, 1982, p.18).

Una de las preocupaciones surgidas de la teoría del esquema era saber si el esquema «reglas que gobiernan una categoría de movimientos podía fortalecerse con una gran variabilidad práctica de estos movimientos. Esta preocupación orientó muchos estudios hacia la hipótesis de transferencia positiva que va de la variabilidad de la práctica a una nueva versión de respuesta motriz no experimentada con anterioridad (p.e. Schmidt, 1982; Wrisberg, Winter y Kuhlman, 1987).

A pesar de que la teoría de Schmidt se originó en relación con las habilidades o tareas cerradas y que la mayoría de las investigaciones anteriores se apoyan en este tipo de tareas, Pigott (1982) considera que la variabilidad de la práctica parece más significativa si se trata de habilidades abiertas, debido a la gran demanda de respuestas adaptativas que implican.

Por lo tanto, una enseñanza para la comprensión permite aprender, según Pigott, los principios o reglas generales que se encuentran presentes en el contexto del juego y que podrán aplicarse en otras situaciones similares.

3.4. Nuevo marco y modelo conceptual

Aunque Bunker y Thorpe (1982) presentaron un primer modelo conceptual de una enseñanza para la comprensión en los juegos deportivos (ver la colaboración de Thorpe en el capítulo nueve), consideramos que el trabajo de Brenda Read (1988) ofrece una especial clarividencia a lo que se ha comentado hasta ahora. Esta autora muestra dos modelos relativos a la enseñanza de los juegos deportivos. El primero representa la aproximación dominante orientada al desarrollo de la competencia técnica y le llama *modelo aislado* (Figura 1.), mientras que el segundo representa la alternativa al modelo anterior y le llama *modelo integrado* (Figura 2.).

En el modelo aislado se entrena separadamente la habilidad técnica elegida para introducir posteriormente, en el mejor de los casos, una situación predeterminada de juego y finalmente intentar integrarla en el contexto real de juego. Se incide en la ejecución repetitiva de una serie de habilidades específico-técnicas sin preocuparse de cómo encajan o se manejan dentro de las exigencias del juego. No establece conexiones entre las exigencias o demandas problemáticas del juego y las habilidades específicas, de forma que el alumno-a no sabe utilizar su repertorio técnico. Cuando se utiliza este repertorio se reducen las posibilidades de aprendizaje, al igual que su

Figura 1. Modelo aislado

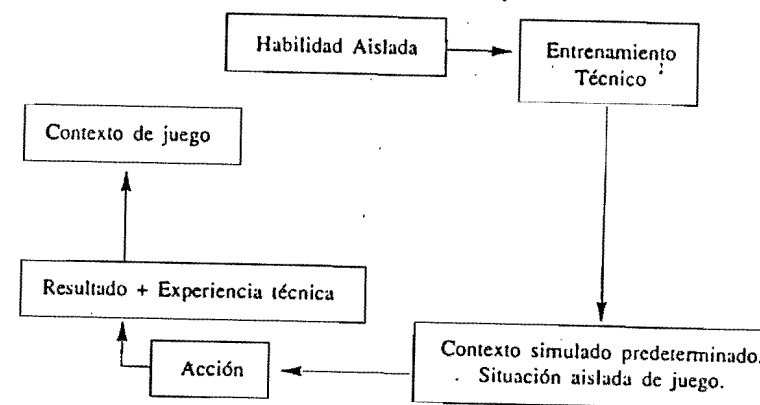
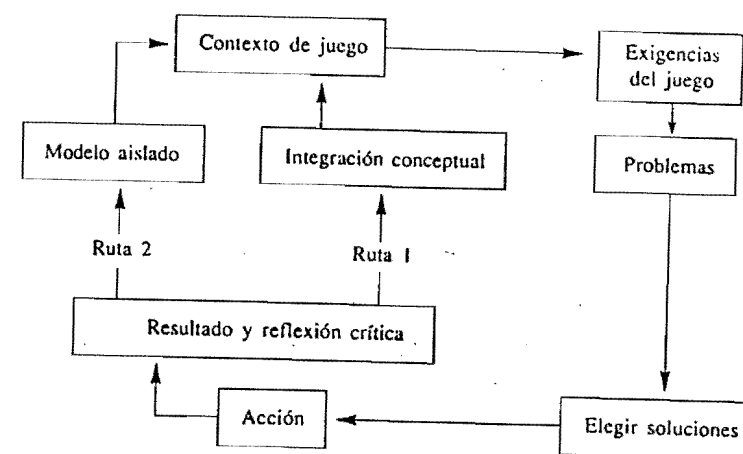


Figura 2. Modelo integrado



Modelos revisados a partir de Read (1988), en Devís (1990b).

capacidad de adaptación a los cambios del juego. Esto es, se trata de un modelo limitado para transferir el aprendizaje técnico a la situación contextual del juego real.

El modelo integrado es continuo y cíclico. Los aspectos contextuales crean unas demandas o exigencias problemáticas de juego que deben solucionarse de la mejor forma posible. Una vez realizada la acción para solucionar el problema se pasa a reflexionar sobre el resultado para conseguir una buena comprensión del juego y/o empezar a valorar la importancia instrumental de la técnica una vez entendida la naturaleza del mismo. Este modelo destaca la importancia de la táctica, el contexto y la dinámica del juego. Ayuda a los alumnos-as a reconocer los problemas, a identificar y generar sus propias soluciones y a elegir las mejores. Para conseguir todo esto los participantes deben comprender *de qué va el juego*, esto es, comprender la naturaleza del juego deportivo y los aspectos tácticos básicos implicados. ¿Qué observamos al ver correr a los niños apiñados alrededor de la pelota en un partido de fútbol?: que no han llegado a comprender en qué consiste este juego. Por lo tanto, será necesario enseñar los aspectos contextuales y los principios tácticos de los juegos porque son los que configurarán su entendimiento, la implicación activa inteligente y la utilidad del dominio de la habilidad técnica. Además, también proporcionan el ambiente adecuado que incentiva la imaginación y la creatividad para resolver las distintas situaciones de juego (Arnold, 1985).

3.5. Actividades adecuadas al proyecto de cambio: los juegos modificados

Una propuesta de cambio también necesita disponer de actividades o tareas coherentes con los fundamentos teóricos de nuestra aproximación. Estas actividades se presentarán a los alumnos-as siguiendo una progresión adecuada, y recogerán el potencial lúdico y liberador del juego.

Jacques André (1985) comenta que el juego suele utilizarse para resaltar el principio del placer en oposición al principio de realidad que ejemplifica el deporte. El juego corresponde al dominio del sueño, mientras que el deporte corresponde al dominio del rendimiento. El juego no pertenece a ninguna institución y sus reglas se definen y modifican sobre la marcha, según la imaginación de los participantes. Para este autor, el juego:

"puede expresar fantasmas inconscientes, permite vivir, revivir ciertas situaciones, inventar, crear. Esta práctica es fundamental, ya que es la formación de estas pulsiones, portadoras de placer, denominadas autotéticas que ejercen la más importante influencia sobre el desarrollo de la persona" (p.12).

Sin embargo, como apuntan Kirk, McKay y George (1986)⁵, la concepción social dominante sobre el trabajo y el juego, acaba definiendo a este último como una actividad "trivial y superflua" (p. 172) dentro del currículum de la educación física. La vinculación histórica que ha tenido la educación física con las actividades jugadas se ha cambiado por la productividad de un currículum técnico y objetivo (objetivos operativos). Con el énfasis puesto en el producto educativo, se le intentó dar un carácter serio y una credibilidad académica que pudiera deshacer la imagen marginal de la asignatura. Pero como apuntan estos autores, un currículum de esta naturaleza "limita el alcance y la profundidad del contenido de la educación física" (p. 173).

La propuesta que presentamos aquí no responde a un planteamiento técnico porque se fundamenta en cuestiones y formas cualitativas que resultan difíciles de objetivar. Las actividades que se corresponden con las bases teóricas del cambio y que responden a un planteamiento más cualitativo son los *juegos modificados*, unos juegos que se encuentran en la encrucijada del juego libre y el juego deportivo estándar o deporte. Por una parte, el juego modificado, aunque posea unas reglas de inicio, ofrece un gran margen de cambio y modificación sobre la marcha, así como la posibilidad de revivir e incluso construir y *crear juegos* nuevos. Por otra parte, mantendrá en esencia la naturaleza problemática y contextual del juego deportivo estándar (por lo tanto también su táctica). Ahora bien, no pertenecerá a ninguna institución deportiva ni estará sujeto a la formalización y estandarización del juego deportivo de los adultos. Es decir, un juego modificado es (Thorpe, Bunker y Almond, 1986):

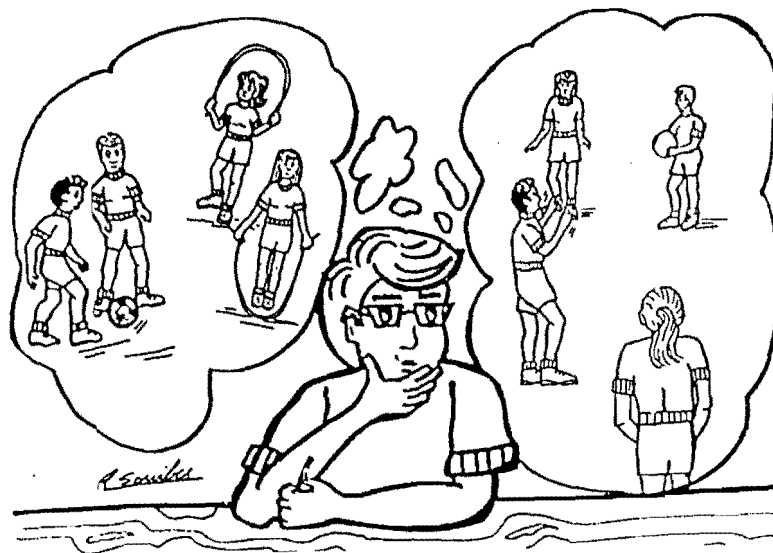
a) la *ejemplificación* de la esencia de uno o de todo un grupo de juegos deportivos estándar; y

b) la abstracción global simplificada de la naturaleza problemática y contextual de un juego deportivo que *exagera* los principios tácticos y/o *reduce* las exigencias o demandas técnicas de los grandes juegos deportivos.

Este enfoque de enseñanza se encuentra próximo a una serie de aportaciones que tratan de reestructurar los juegos deportivos hacia la cooperación (Orlick, 1986 y 1990) y el diseño abierto y flexible de los mismos (Morris y Stiehl, 1989). Sin embargo, en los juegos modificados existe la competición, no entendida como "competitividad"⁶ sino enfatizando la cooperación, o como señala Coakley (1990, p.65), manteniendo una *orientación cooperativa* que maximice el logro y las recompensas para todos los alumnos-as por medio de las acciones coordinadas del grupo. Esto significa que el profesor-a debe actuar sobre las reglas y el ambiente o el contexto de enseñanza para orientar los juegos modificados a la cooperación.

(5) Es una concepción heredada del puritanismo burgués en los inicios de la sociedad industrial y que para Kirk, McKay y George (1986) se desarrolló a través de la escolarización.

(6) Con el término competitividad se pretende caracterizar a los juegos deportivos y deportes que se realizan bajo una organización jerárquica y autoritaria, se orientan al rendimiento, y enfatizan la victoria y el récord.



Resulta conveniente aclarar que los juegos modificados no son juegos aislados, sin continuidad ni desarrollo como los que pueden realizarse al principio o final de una clase, ni tampoco son mini-juegos o mini-deportes puesto que éstos, aunque adapten el deporte a la edad de los niños-as, no son progresivos en la enseñanza y reproducen los mismos patrones de formalización y estandarización del juego de los adultos y los mismos principios de enseñanza-aprendizaje, esto es, de enseñanza de la técnica (Bunker y Thorpe, 1986; Thorpe, Bunker y Almond, 1986).

Por otra parte, también conviene matizar la relación entre los juegos modificados y los juegos predeportivos⁷. En la literatura específica española, esta última categoría de juegos, son una mezcla de juegos infantiles tradicionales (el marro, el cortahilos, la caza del balón, balón contacto, etc.) y actividades jugadas orientadas a la enseñanza de la técnica deportiva que poseen un potencial táctico nulo. Sólo en unos pocos textos aparecen, dentro de esta categoría de juegos predeportivos, algunos juegos como el de "los diez pases" o "el balón torre" que se ajustan a lo que es un juego modificado. Sin embargo, este reducido número de juegos se diluye entre muchos otros que apenas poseen potencial táctico y no reúnen las características de un juego modificado. Además, no se toman seriamente sus potencialidades de ense-

(7) Gran parte del trabajo desarrollado por Rafael Chaves sobre los juegos predeportivos, se aproximan mucho a lo que son los juegos modificados (ver p. ej. Chaves, 1968).

ñanza, no forman parte central de la clase y se utilizan como relleno en las clases de educación física. Ahora bien, esto no significa que debamos despreciar el valor que los juegos infantiles, los juegos predeportivos y los mini-juegos puedan tener en otras facetas o momentos dentro de la educación física.

Pero además, tal y como puede comprobarse en los capítulos siguientes, los juegos modificados ofrecen el contexto adecuado para:

- ampliar la participación a todos los alumnos-as, los de mayor y menor habilidad física porque se reducen las exigencias técnicas del juego;
- integrar ambos sexos en las mismas actividades, ya que se salva el problema de la habilidad técnica y se favorece la formación de grupos mixtos y la participación equitativa;
- reducir la competitividad que pueda existir en los alumnos-as mediante la intervención del profesor-a, centrada en resaltar la naturaleza y dinámica del juego como si de un animador crítico se tratara;
- utilizar un material poco sofisticado que puedan construirlo los propios alumnos-as porque estos juegos no exigen materiales muy elaborados y caros; y
- que los alumnos-as participen en el proceso de enseñanza de este enfoque, al tener la capacidad de poner, quitar y cambiar reglas sobre la marcha del juego, e incluso llegar a construir y crear nuevos juegos modificados.

4. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL CAMBIO

Antes de concluir, debemos tener en cuenta que una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos se hará realidad cuando los propios profesores-as se vean no como simples transmisores de información y actividades, sino como creadores y transformadores de conocimiento, tal y como sugieren George y Kirk (1988). Sin ello, los condicionantes culturales e ideológicos de la enseñanza y la profesión de la educación física hacen muy difícil el cambio (George y Kirk, 1988; Sparkes, 1989 y 1991). Entre las muchas consideraciones del proceso de cambio (ver el capítulo trece de Sparkes en este libro), el trabajo en grupo que exija colaborar entre colegas les ayudará a sentirse capaces de transformar conocimiento. De esta forma es como el profesor-a se introducirá en una dinámica de reflexión y evaluación continua respecto a sus prácticas diarias para desarrollar y mejorar sus clases, y llegar a superar el modelo tradicional de enseñanza de los juegos deportivos.

Aunque algunos críticos (Evans y Clarke, 1988; Evans, 1990) consideren que se trata de un enfoque incompleto porque no reta las jerarquías sociales y culturales de dentro y fuera de la escuela y las estructuras profundas de comunicación de las

clases de educación física, nosotros creemos que muchos de los planteamientos presentados en esta aproximación suponen grandes retos a las formas actuales de enseñanza de los juegos deportivos en la educación física española. Creemos que en la enseñanza debemos actuar teniendo en cuenta las limitaciones y problemas que envuelven a nuestras prácticas junto con una buena dosis de actitud crítica y reflexión continuada. Por eso vemos que esta aproximación supone un paso adelante en el continuo proceso de cambio de uno de los contenidos más problemáticos de la educación física contemporánea como es la enseñanza de los juegos deportivos y el deporte.

5. REFERENCIAS

- ANDRÉ, J. (1985) Quines han estat i són les tendències de l'EF. *Apunts. Educació Física*, 1, p. 7-14.
- AÑO, V. (1982) Organización del deporte en la escuela. En Varios (Eds.) *La educación física escolar*, Miñón, Valladolid, p. 145-184.
- ARNOLD, P.J. (1985) Rational planning by objectives of the movement curriculum. *Physical Education Review*, 8, p. 50-61.
- ARNOLD, P. J. (1991a) *Educación física, movimiento y currículum*. Morata. Madrid.
- ARNOLD, P. (1991b) *Foundations for a "science" of movement as a field of study and as a curriculum subject in schools*. Ponencia del VIII Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas Universitarias de Profesorado de E.G.B.. Cuenca.
- BARBERO, J.I. (1991) *Deporte-cultura-cuerpo. El deporte como configurador de "Cultura Física"*. Comunicación presentada al VIII Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas Universitarias de Profesorado de E.G.B. Cuenca.
- BERTHAUD, G. (1978) Educación deportiva y deporte educativo. En Partisans (Eds.) *Deporte, cultura y represión*, Gustavo Gili, Barcelona, p. 97-127.
- BUNKER, D. y THORPE, R. (1982) A model for the teaching of games. *Bulletin of Physical Education*, 18, 1, p. 5-8.
- BUNKER, D. y THORPE, R. (1986) Issues that arise when teaching for understanding. En R. Thorpe, D. Bunker y L. Almond (Eds.) *Rethinking Games Teaching*, Loughborough University Press, p. 57-59.
- CARR, D. (1978) Practical reasoning and knowing how. *Journal of Human Movement Studies*, 4, p. 3-20.
- CHAVES, R. (1968) *El juego en la educación física*. Ed. Doncel (Cuarta Edición). Madrid.
- COAKLEY, J.J. (1990) *Sport in Society. Issues and Controversies*. Times Mirror/ Mosby, Boston.
- DEVÍS, J. (1990a) Renovación pedagógica en la educación física: hacia dos alternativas de acción I. *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, 4, p. 5-7.
- DEVÍS, J. (1990b) Renovación pedagógica en la educación física: la enseñanza de los juegos deportivos II. *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, 5, p. 13-16.
- ELLIOTT, J. (1990) *La investigación-acción en educación*. Morata. Madrid.
- EVANS, J. y CLARKE, G. (1988) Changing the face of physical education. En J. Evans (Ed.) *Teachers, Teaching and Control in Physical Education*, Falmer Press, Londres, p. 125-143.
- EVANS, J. (1990) Ability, position and privilege in school physical education. En D.Kirk y R.Tinning (Eds.) *Physical Education, Curriculum and Culture: Critical Issues in the Contemporary Crisis*, Falmer Press, Londres, p. 139-167.
- EVANS, J. (1990) *Sport in Schools*. Deakin University. Victoria.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1986) Un únic model: l'esport de competició. *Apunts. Educació Física*, 3, p. 9-14.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1990) *Aspectos sociales de deporte. Una reflexión sociológica*. Alianza Deporte. Madrid.
- GEORGE, L. y KIRK, D. (1988) The limits of change in physical education: ideologies, teachers and the experience of physical activity. En J. Evans (Ed.) *Teachers, Teaching and Control in Physical Education*, Falmer Press, Londres, p. 145-155.
- GREENDORFER, S. L. (1987) Psycho-social correlates of organized physical activity. *J.O.P.E.R.D.*, September, p. 59-64.
- HARGREAVES, Jennifer (1977) Sport and physical education: autonomy or domination?. *Bulletin of Physical Education*, 13, p. 19-28.
- HARGREAVES, J. (1988) *Sport, Culture and Society*. Polity Press. Londres.
- JACKSON, S.; JONES, D. y WILLIAMSON, T. (1982) It's a different ball game!. A critical look at the games curriculum. *Bulletin of Physical Education*, 18, p. 23-26.
- KIRK, D.; MCKAY, J. y GEORGE, L.F. (1986) All work and no play?. Hegemony in the physical education curriculum. En Trends and Developments in *Physical Education. Proceedings of the VIII Commonwealth and International Conference*

- on Sport, Physical Education, Dance, Recreation and Health, E. and F.N. Spon, Londres, p. 170-177.
- MEAKIN, D. C. (1983) On the justification of Physical Education. *Momentum*, 8, p. 10-19.
- McKINNEY, E.D. (1977) ...But can game skills be taught. *Journal of Physical Education and Recreation*, 48.
- MORRIS, G.S.D. y STEHL, J. (1989) *Changing Kids' Games*. Human Kinetics, Champaign, Illinois.
- NEWELL, K. M. (1978) Some issues on action plans. En G.E. Stelmach (Ed.) *Information processing in motor control and learning*. Academic Press, Nueva York.
- ORLICK, T. (1986) *Juegos y deportes cooperativos*. Ed. Popular, Madrid.
- ORLICK, T. (1990) *Libres para cooperar, libres para crear*. Paidotribo, Barcelona.
- PETERS, R. S. (1966) *Ethics and Education*. George Allen and Unwin, Londres.
- PIGOTT, R. E. (1982) A psychological basis for new trends in games teaching. *Bulletin of Physical Education*, 18, 1, p. 17-22.
- READ, B. (1988) Practical knowledge and the teaching of games. En Varios (Eds.) *Essays in Physical Education, Recreation Management and Sports Science*. Loughborough University Press, p. 111-122.
- RENSAW, P. (1972) Physical education: the need for philosophical clarification. *Education for teaching*, 87, p. 60-68.
- SAGE, G. H. (1986) The effects of physical activity on the social development of children. En G.A. Stull y H.M. Eckert (Eds.) *Effects of Physical Activity on Children*. American Academy of Physical Education, p. 22-29.
- SCHMIDT, R. A. (1982) The schema concept. En J. Kelso (Ed.) *Human motor behavior*. LEA, Londres.
- SINGER, R. N. (1975) *Motor Learning and Human performance*. Macmillan Pub., Segunda Edición. Londres.
- SINGER, R. N. (1986) *El aprendizaje de las acciones motrices en el deporte*. Hispano Europea, Barcelona.
- SPARKES, A. (1986) The competitive mythology. A questioning of assumptions. *Health and Physical Education Project*, Newsletter, 3.
- SPARKES, A. (1989) Culture and ideology in physical education. En T. Templin y P. Scherpp (Eds.) *Socialization into Physical Education: Learning to teach*. Benchmark Press, Indianapolis, p. 315-338.
- SPARKES, A. (1991) The culture of teaching, critical reflection and change possibilities and problems. *Educational Management and Administration*, 19, p. 4-19.
- STENHOUSE, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid.

- THOMPSON, K. (1983) The justification of physical education. *Momentum*, 8, p. 19-23.
- THORPE, R.; BUNKER, D. y ALMOND, L. (1986) A change in focus for teaching of games. En M. Piéron y G. Graham (Eds.) *Sport Pedagogy*. Human Kinetics, p. 163-169.
- THORPE, R. y BUNKER, D. (1986) Landmarks on our way to "Teaching for Understanding". En R. Thorpe, D. Bunker y L. Almond (Eds.) *Rethinking Games Teaching*. Loughborough University, p. 5-6.
- WRISBERG, C.A.; WINTER, T. y KUHLMAN, J. (1987) The variability of practice hypothesis: further tests and methodological discussion. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 58, p. 369-374.

El conocimiento práctico en la enseñanza de los juegos deportivos

Read, Brenda (1992), "El conocimiento práctico en la enseñanza de los juegos deportivos", en José Devís Davis y Carmen Peiró Velert (eds.), *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*, Barcelona, INDE (La educación física en... Reforma), pp. 209-221.

Brenda Read

1. INTRODUCCIÓN
2. APROXIMACIÓN CONTEXTUAL A LA ENSEÑANZA DE LOS JUEGOS DEPORTIVOS
3. ASIGNACIÓN DE TAREAS TRADICIONALES
4. ASIGNACIÓN DE TAREAS DE TIPO CONTEXTUAL
5. REFERENCIAS

1. INTRODUCCIÓN

Para los alumnos-as de 10 a 14 años, el entrenamiento técnico normalmente ocupa una cantidad desproporcionada de tiempo de clase, de modo que la realización de juegos sirve de descanso a la austeridad de la práctica técnica. De hecho, la implicación de los alumnos-as en un juego deportivo puede demorarse hasta que su competencia técnica o su diligencia en la práctica satisfaga las expectativas del profesor-a. El grito desesperado de "¿cuándo vamos a jugar?", refleja la frustración de los alumnos al esforzarse por dominar técnicas incomprensibles, a menudo mediante repeticiones estereotipadas. Cuando se introduce un juego deportivo se suele perder la oportunidad de iluminar/explicar la práctica, ya que los alumnos-as responden a la emoción de la competición. Existe una débil conexión entre lo que se ha practicado, cómo se ha practicado y lo que se pide dentro del contexto del juego.

Al reconocer que los juegos deportivos practicados según las reglas que establecen las entidades deportivas para los jugadores adultos, representan una gran exigencia para los jóvenes, los profesores-as intentan, muy acertadamente, reducir estas exigen-

cias y hacer accesibles los juegos a los alumnos-as. Sin embargo, la simplificación ha consistido en descomponer los juegos deportivos en aquello que pueda identificarse y copiarse fácilmente:

- Técnicas aisladas.
- Patrones tácticos dirigidos.

Al alumno-a se le pide que reproduzca modelos técnicos que, consensuadamente, se consideran correctos para que luego los reproduzca en contextos controlados que le permiten poca libertad de expresión. Los alumnos-as se ven implicados en un programa de entrenamiento más que en un programa de educación para juegos deportivos. Sin embargo se utiliza esta forma de enseñanza porque los métodos basados en la instrucción proporcionan seguridad al profesor-a, y porque la organización de los patrones de aprendizaje es relativamente rápida, esto es, todos los alumnos-as se ven implicados en la misma tarea y la observación del profesor-a puede centrarse en el cumplimiento de tareas.

Los profesores-as deberían apartarse de las prácticas tradicionales y reflexionar sobre su papel como educadores. ¿A qué se dedican los alumnos-as durante las clases? ¿Qué son capaces de aprender de ellas? ¿Su implicación les permite adquirir conocimiento práctico con la realización práctica reflexiva? En consonancia con una orientación reflexiva comentaré un tipo de aproximación contextual a la enseñanza de los juegos deportivos que motiva y favorece que los alumnos-as se conviertan en actores pensantes más que en participantes resignados.

2. APROXIMACIÓN CONTEXTUAL A LA ENSEÑANZA DE LOS JUEGOS DEPORTIVOS

El primer paso consiste en reconocer que una ejecución habilidosa completa depende de tres factores:

"Preparación física + Habilidad en la ejecución + Discernimiento"

2.1. La preparación física

La preparación física facilita una ejecución habilidosa, aunque este componente se ha reducido en las clases a una fijación sobre el control del objeto de juego, normalmente una pelota. La agilidad se expresa a través de la destreza y el equilibrio

dinámico; el deporte de alto rendimiento se ocupa de la generación, el control y la explotación de la potencia. (Se pide a los lectores que recuerden esto al tratar los factores de la habilidad en la ejecución y el discernimiento).

2.2. La habilidad en la ejecución

La habilidad en la ejecución se refiere a una habilidad que se utiliza para enfrentarse a una función particular determinada por las exigencias del contexto de juego. Es una habilidad apropiada para un propósito, no una técnica que extraemos de un contexto de juego. Si la técnica se practica fuera del contexto de juego, que es el que le da su significado, los alumnos-as no podrán percibir la tarea globalmente. Como señala Polanyi (1967), un análisis que desmenuce la acción en secuencias para reducirlas a aquello que se puede explicar, describir y replicar puede proporcionar información que conduzca a una mejor comprensión, pero en el proceso puede perderse el significado global. Nos advierte que no caigamos en la tentación de creer que, ya que los detalles son más tangibles, su conocimiento ofrezca una concepción auténtica de las cosas. Después de practicar técnicas aisladas, se espera que los alumnos-as las "apliquen" a los juegos deportivos. "Aplicar" significa poner en práctica, pero ¿cómo pueden los alumnos-as dar buen uso a sus técnicas si no saben dónde "encajan" dentro del contexto de juego? ¿Cómo puede llevarse a cabo la aplicación de las técnicas si los alumnos-as son incapaces de identificar los objetivos del juego deportivo, reconocer sus problemas, efectuar juicios correctos y emprender acciones independientes en contextos rápidamente cambiantes? La aceptación y conformidad niega a los alumnos el acceso a los elementos "lúdicos" del juego: imaginación, visión, espontaneidad, desinhibición, riesgo.

Adiestrar a un participante para que lleve a cabo una serie de habilidades y las reproduzca en entornos restringidos refuerza la conformidad, mientras que una educación de juegos deportivos contempla el desarrollo de las capacidades morales e intelectuales del individuo. Los profesores-as deben intentar que los alumnos reconozcan, entiendan y controlen los problemas que presentan los juegos deportivos; ayudándoles no sólo a emitir juicios, sino, lo que es más importante, enseñándoles cómo se emiten. Un juicio no puede aplicarse hasta que no se le revela al alumno el significado que tiene dentro de un contexto dado. Antes de llegar a ese punto los alumnos confían en los juicios del profesor-a y siguen las instrucciones lo mejor que pueden.

Thomas (1980) recogió pruebas suficientes para sugerir que cuando los alumnos-as organizan la información activamente para su propio uso, se produce un incremento en el aprendizaje y la ejecución. Al implicar a los alumnos-as en el reconocimiento de los problemas existentes en el juego deportivo, en la exploración de posibles soluciones y en la investigación sistemática del poder de tales soluciones, los

alumnos producen una cantidad de conocimiento práctico que utilizan como guía en las futuras acciones. Al reflexionar sobre los resultados de sus acciones, los alumnos-as obtienen un repertorio de las mejores respuestas sin perder la voluntad de improvisar. Sólo cuando los jugadores controlan el contexto, y no están controlados por él, tienen la libertad de expresar sus habilidades.

2.3. El discernimiento

El discernimiento permite que el alumno-a se introduzca en el juego comprendiéndolo. La comprensión de los contextos de los juegos deportivos ayudará a los alumnos-as a apreciar lo que se les exige con respecto a qué hacer y qué no hacer. Sin embargo, creo que es importante distinguir entre "comprensión" y "juicio". Kant (en Kemp Smith, 1933) propuso que:

"Aunque la comprensión puede enseñarse y estar equipada con reglas, el juicio es una capacidad peculiar que puede sólo practicarse y no enseñarse. Es la cualidad específica del llamado sentido común".

Comprender es saber cómo, por qué medios una determinada intención puede convertirse en un resultado con éxito. El juicio implica que el alumno trabaje a través de las demandas contextuales para así apreciar los principios y reglas de la práctica que conducen a la ejecución. Brownhill (1983) se refiere al arte del juicio y afirma que:

"Sólo se puede conseguir mediante la práctica. Es un modo de hacer algo sin tener información de cómo hacerlo, y por lo tanto puede perdurar tiempo después de que la información se haya olvidado".

2.4. El juicio

El juicio es una habilidad crítica, un acto de discernimiento, que sólo aparece si se conoce el punto de partida. También es el conocimiento adquirido con "el hacer": el conocimiento práctico.

El conocimiento práctico es la clave de una educación de los juegos deportivos, y según Oakeshott (1967) es el tipo de conocimiento que únicamente puede mostrarse. Se demuestra mediante el control intelectual y tecnológico del contexto. Informa a los jugadores sobre la naturaleza de un problema, los tipos de soluciones que podrían buscarse, qué se debe hacer y qué se debe evitar. Se extrae de los significados ocultos y de los valores que subyacen en la práctica. Para que éstos salgan a la luz, el profesor

debe ofrecer tareas que exijan a los alumnos recordar, analizar, discriminar y establecer conexiones. Los alumnos/as, al enfrentarse a situaciones periódicas, van adquiriendo el sentido de la similitud y la diferencia, llegando a ser capaces de vincular el significado a los acontecimientos del juego e interpretar la importancia que tiene a la hora de emitir juicios futuros. Boud, Keogh y Walker (1985) describen cómo los discernimientos podrían surgir inesperadamente, y continúan diciendo que:

"Deben ser apreciaciones instantáneas o intuitivas de una verdad importante, o descripciones de calidad de los acontecimientos. No pueden planificarse, pero pueden señalar el principio de un nuevo nivel de reflexión que implica trabajar con el discernimiento y con lo que se recuerda de la experiencia, pudiendo también abarcar la evaluación de lo evaluado y la emisión de juicios".

Los profesores-as han de estar preparados para permitir que sean los alumnos-as los que tomen las decisiones, familiarizándolos con la certidumbre e incertidumbre presentes en los juegos deportivos. Hay que ayudar a los alumnos-as a utilizar su imaginación para ver las cosas de diferente forma, a aceptar la responsabilidad y adaptarse a lo inesperado. Como apunta Bruner (1986), el alumno entonces:

"Se convierte en un agente de producción de conocimiento así como en un recipiente de transmisión de conocimientos".

Según Gauthier (1963), los problemas prácticos se resuelven al realizar algo correctamente y una persona debe ser capaz de decidir qué es lo correcto, bajo las limitaciones que presenta el contexto. Las soluciones a los problemas de juego no son ilimitadas. El profesor debe enseñar proporcionando información y dando soluciones a los problemas cuando los alumnos no sean todavía capaces de resolverlos. Inicialmente, el profesor debe ser un guía, debe dejar que los alumnos exploren y guiarles según las necesidades individuales. De este modo, las soluciones que el alumno-a elija reflejarán el estilo y pensamiento independiente propio de cada uno. ¿Qué significa esto en la práctica?

El trabajo de Schmidt (1982) nos lleva a diversas formas de capacitar a los alumnos-as a que reconozcan, discriminen y emitan juicios basados en la información presente en cualquier situación de juego. Propone que los discentes extraen las relaciones (o esquemas) que existen entre las diferentes fuentes de información para producir una generalización o regla maestra sobre el acontecimiento [juego]. Schmidt afirma que esa regla será más efectiva si se forma mediante el reconocimiento de las variables presentes en un acontecimiento. Schmidt considera importante:

"Proporcionar al discente tanta experiencia como sea posible sobre lo que pudiera ocurrir en la tarea, de forma que el discente pueda desarrollar maneras efectivas de tratar con cada una de ellas cuando aparecen en una situación de juego".

No se debe dejar desatendidos a los alumnos-as para que encuentren sus propias respuestas a los problemas del juego sino que se les debería presentar situaciones concretas de juego y guiarles mediante su experiencia en tales situaciones hasta que

tengan suficiente confianza como para explotarlas por ellos mismos y emitir sus propios juicios según lo que saben, ven y entienden. Es posible que los alumnos lleguen a una respuesta efectiva por un golpe de suerte más que por deducción, pero el conocimiento adquirido se añadirá al conocimiento práctico del alumno, quedando este listo para ser modificado y revisado una y otra vez según se produzcan situaciones parecidas.

Al proporcionar el marco interpretativo de un juego deportivo, el profesor facilita la generación de conocimiento práctico, ayudando a los alumnos-as a saber qué es relevante y qué no lo es, qué hacer y qué no hacer. Cada alumno intenta encajar sus ideas en el marco y hacerlas explicables con respecto a éste. Las ideas se estabilizan ya que ayudan al alumno a encontrar sentido a los acontecimientos y a comparar los resultados con otros resultados previamente experimentados. Cada alumno se aproximará a ese marco interpretativo desde su propia perspectiva, imprimiendo gradualmente un estilo personal a sus acciones. Al ejercitar su imaginación, eligiendo y rechazando sus propias soluciones, los alumnos asumen la propiedad de sus propias decisiones junto con el halago o la recriminación por hacerlo bien o mal. Los juicios pasan entonces a ser propiedad de los alumnos, que desarrollan la capacidad de convertir cada nueva respuesta en una variante de la anterior. De esta forma se les ayuda a enfrentarse con la misma esencia del juego, es decir, con los aspectos que surgen de la pregunta "¿qué ocurre si ...?". ¿Qué significa esto en la práctica?. Para ilustrarlo se comparará la asignación tradicional de tareas y tareas generadas por una aproximación contextual al aprendizaje. El ejemplo elegido es una situación de juego extraída del fútbol, dos atacantes tienen que pasar una pelota por delante de un defensor; el defensor debe pararlos y recuperar la posesión del balón, convirtiendo así la defensa en ataque.

3. ASIGNACIÓN DE TAREAS TRADICIONALES

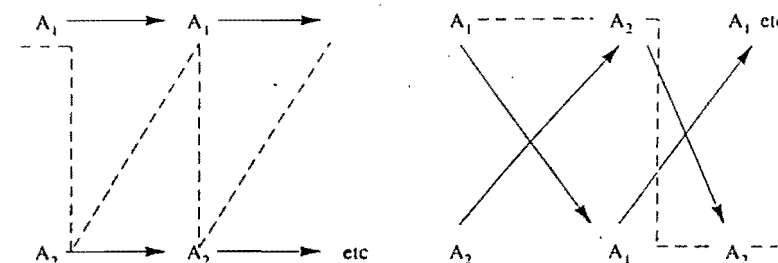
El ataque y la defensa suelen tratarse separadamente. Las siguientes tareas representan de forma evidente la práctica tradicional. Describen una serie de progresiones a través de disposiciones sin oponente, con media oposición y, finalmente, con oposición total.

Para comprender los esquemas gráficos que utilizo en la explicación que sigue a continuación, es necesario indicar el significado de algunos signos:

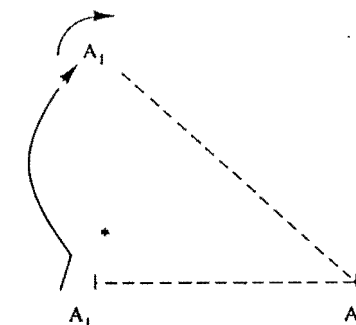
D es el defensor; A es el atacante; * es el obstáculo; - - - es el recorrido de la pelota; — es el recorrido del jugador; ° es la pelota.

3.1. El ataque

1. Ejercicio de pase y recepción por parejas, sin oponente, que conlleva la reproducción de determinados patrones, por ejemplo:



2. Reproducción de un modelo de pase, por ejemplo triangulación, que los alumnos deben copiar. Se pide a A1 que drible/esquive al obstáculo antes de pasar a A2. Este recibe y lanza la pelota hacia delante por detrás del obstáculo, y A1 la recoge. El proceso se repite varias veces: Se desplaza entonces el obstáculo hasta situarlo delante de A2, que es el que empieza ahora con el juego.



3. Se sustituye el obstáculo por un defensa en movimiento, que supone un impedimento más real, sin que por ello tenga que impedir totalmente las intenciones de los atacantes.
4. Se permite al defensor que intente libremente hacerse con el control del balón. Los atacantes reciben instrucciones sobre cómo evitar al defensor antes de pasar y sobre dónde colocarse para recibir el pase. Invariablemente, la intercepción es fácil para el defensor ya que los atacantes están obligados a ajustarse al modelo de pase.

3.2. La defensa

5. Ensayo de técnicas utilizadas en placaje e intercepción.
6. Se reintroduce la tarea del 2 contra 1. El defensor recibe instrucciones de cómo aproximarse al jugador que lleva la pelota.
7. Se presenta un juego deportivo, esperando que los alumnos apliquen lo que han estado practicando.

Desgraciadamente, los ejercicios realizados constituyen una preparación muy pobre para enfrentarse a las demandas impredecibles del juego.

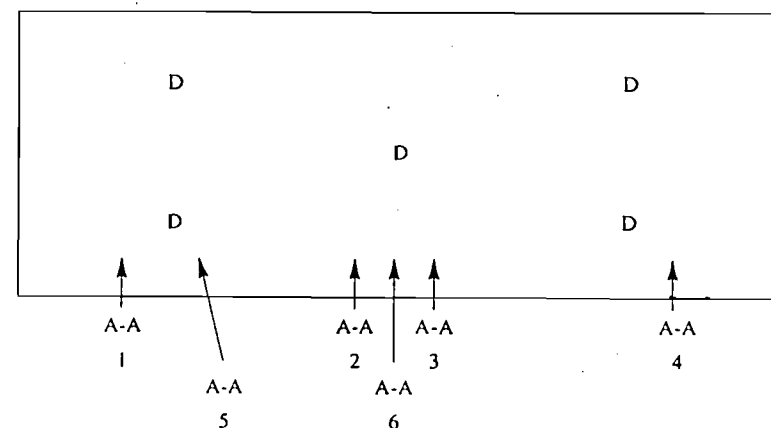
Es importante tener en consideración aquello en lo que los alumnos-as están realmente implicados al trabajar esta secuencia de tareas. Tienen que observar y reproducir modelos técnicos, situarse y actuar según las instrucciones y trabajar de acuerdo con un nivel único sin tener en cuenta su capacidad.

4. ASIGNACIÓN DE TAREAS DE TIPO CONTEXTUAL

Con la planificación de las tareas apropiadas se invita al profesor a trabajar según los siguientes procedimientos:

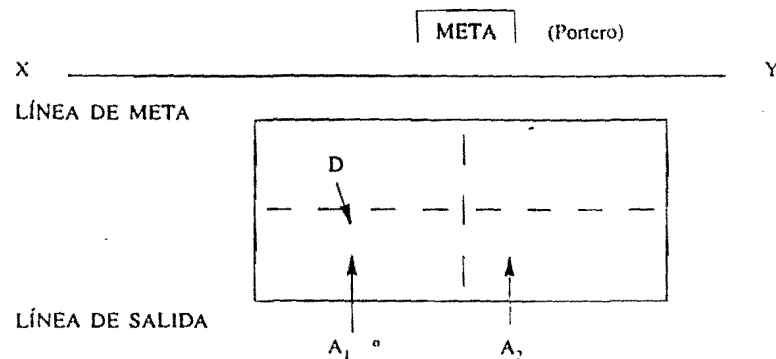
1. Identificar las diversas situaciones generadas por el juego deportivo que se está analizando.
2. Elegir una situación que se adapte a las necesidades de los alumnos-as y presentarla como un problema que ellos deben resolver. En este caso, ¿cómo pueden tener éxito en el pase dos atacantes al intentar superar a un defensor y qué puede hacer un defensor para que no lo consigan?

3. Explicar la significación de ese problema a los alumnos practicando algún juego deportivo e indicándoles cuándo y cómo se presenta. Confirmar los resultados preferidos de los atacantes y los defensores.
4. Diseñar una tarea que invite a los alumnos-as a explorar el problema y a encontrar soluciones potenciales. Por ejemplo, "el territorio enemigo". Varios pares de atacantes intentan llevar la pelota a través del área defendida para marcar atravesando la línea de fondo. Cada atacante debe tocar la pelota al menos dos veces antes de intentar marcar. Los defensores intentan enviar tantos balones como pueden por encima de cada línea de banda para marcar. Tanto si han marcado como si han perdido la pelota, los atacantes vuelven a la línea de salida para volverlo a intentar.



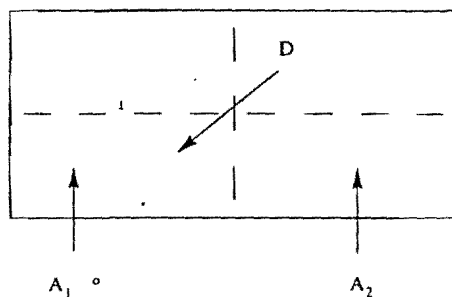
5. Proporcionar un marco interpretativo que permita a los alumnos-as trabajar todas las variantes asociadas con el problema del juego. En este caso, el problema del 2 contra 1 se presenta en un entramado de cuatro cuadrados. Los dos A empiezan con la pelota desde fuera de la línea de salida. A₁ conduce la pelota hacia delante y hacia el interior del cuadrado de entrada más próximo. El defensor-a debe empezar en el cuadrado trasero del entramado frente a la pelota y moverse hacia delante para intentar coger la pelota en el cuadrado de entrada. Una vez satisfechas estas condiciones se permite el juego libre. Los A marcan enviando la pelota por encima de la línea de meta. La progresión de la tarea requiere que A marque lanzando desde la mitad lejana del entramado, a una meta defendida. Los porteros no pueden

moverse más allá de la línea X-Y. Los D marcan enviando la pelota por encima de la línea de salida. Los A pueden pasar o avanzar en solitario, reteniendo así la realidad del juego. El juego se reinicia después de cada tanto o cuando se salva un disparo a gol.

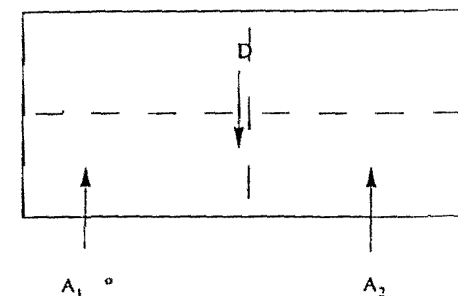


Se utiliza el mismo marco interpretativo pero se varía el problema presentado a los alumnos-as alterando la posición de salida y el movimiento inicial del defensor. Aquí hay dos ejemplos más:

D empieza diagonalmente desde una posición enfrentada al recuadro de entrada y debe moverse otra vez dentro del cuadrado para intentar hacerse con la pelota.



D empieza en el centro desde detrás de la línea media y da dos pasos sobre esa línea para esperar y responder luego a las acciones emprendidas por los A.

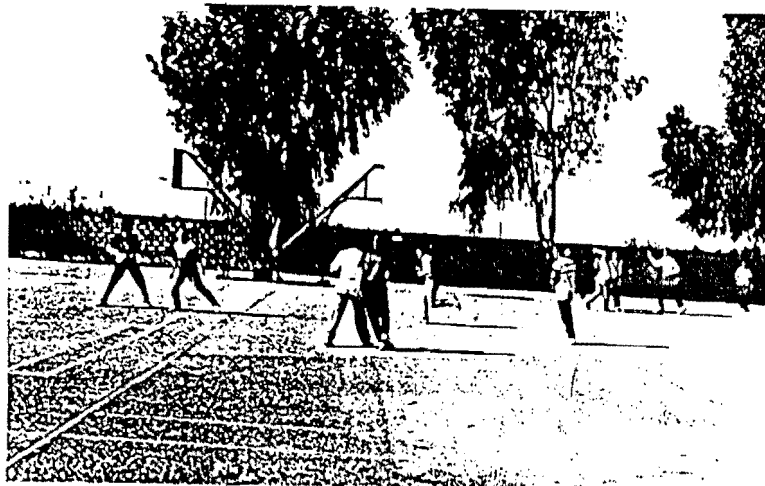


Se anima a que los alumnos-as diseñen y comprueben las soluciones que cada uno ha dado a las exigencias de la tarea. Las ideas generadas por los alumnos-as se comparten y el profesor-a ofrecerá las suyas si éstas no salieran de los mismos alumnos. El ataque y la defensa son recíprocos: reaccionando cada uno a las acciones del otro.

6. D, aunque todavía tiene que intentar coger la pelota que se encuentra en la mitad frontal del recuadro, puede ahora moverse libremente. En otras palabras, se mezclan las variantes.

Siempre que sea posible, las tareas se presentan como si fueran "juegos modificados", estableciendo objetivos claros para los atacantes y los defensores, de modo que les ayude a valorar sus éxitos y sus fracasos.

7. Se practican juegos deportivos reducidos para asegurar que cada jugador se implica frecuentemente reconociendo y respondiendo a la situación de juego. El profesor ayuda en este reconocimiento dando pistas a los jugadores sobre las similitudes y diferencias dentro de una situación de juego y proporcionando retroalimentación a sus respuestas. Debe recordarse que es una diferencia la que nos lleva a cambiar nuestras respuestas y que los alumnos-as deben entender este importante concepto. La técnica de preguntas y respuestas anima a la reflexión y lleva, en la práctica, a ajustes propuestos por los alumnos-as. Una apreciación completa de la situación de juego exige que, de vez en cuando, los alumnos asuman tanto los papeles de atacantes como de defensores.



8. Si es apropiado, se puede seguir este análisis en un gran juego o juego estándar.

Es importante entender que si en algún momento el fracaso a la hora de llevar a cabo una intención es debido a una técnica incorrecta, o a la falta de la técnica apropiada, el alumno se alejará del marco interpretativo y trabajará sobre la mejora de la técnica. Esto puede realizarse individualmente, en pequeños grupos o con la clase trabajando como un todo. En el caso de improvisación, ésta debería ser reconocida y extraída para que la habilidad quedara confirmada. Las técnicas se convierten así en mera ejecución de habilidades, el medio para conseguir los resultados deseados.

El conocimiento práctico es el conocimiento que relaciona los medios con los fines. Hay diversos medios de alcanzar un fin determinado, pero la forma en que los alumnos-as vayan a actuar dependerá de las consecuencias asociadas al éxito o al fracaso. El desarrollo de un jugador es un proceso continuo que se evoluciona progresivamente conforme se va construyendo el conocimiento práctico sobre lo ocurrido anteriormente. Depende de la capacidad de los alumnos-as para percibir, pensar y utilizar conceptos. Según Peters (1968):

"Aprender un concepto implica aprender la regla que vincula los hechos y aprender mediante ejemplos que se consideran como hechos".

Una aproximación contextual proporciona a los alumnos-as el marco interpretativo que les permite enfrentarse a las tareas con un espíritu crítico. Les permite

confirmar y revisar las reglas de su propia estrategia, favoreciendo la formación de jugadores-as independientes y críticos, capaces de asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje.

5. REFERENCIAS

- BOUD, D., KEOGH, R. y WALKER, D. (1985) *Reflection: Turning Experience into Learning*. Kogan Page Ltd.
- BROWNHILL, R.J. (1983) *Education and the Nature of Knowledge*. Croom Helm Ltd.
- BRUNER, J. (1986) *Actual Minds Possible Words*. Harvard University Press.
- GAUTHIER, D.P. (1963) *Practical Reasoning*. Oxford University Press.
- KEMP SMITH, N. (1933) *Immanuel Kant's Critique of Pure Reason*. The MacMillan Press Ltd.
- OAKESHOTT, M. (1967) Learning and Teaching. En R.S. Peters (Ed.) *The Concept of Education*. Routledge and Kegan Paul.
- PETERS, R.S. (1968) Michael Oakeshott's Philosophy of Education. En P. King y B.C. Parekh (Eds.) *Politics and Experience*. Cambridge University Press.
- POLANYI, M. (1967) *The Tacit Dimension*. Routledge and Kegan Paul.
- SCHMIDT, R.A. (1982) *Motor Control and Learning: A Behavioural Emphasis*. Human Kinetics.
- THOMAS, J.R. (1980) Acquisition of Motor Skills: Information Processing Differences between children and adults. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 51, p. 158-173.

8 La educación física y los deportes

Susan Capel

Introducción

Capel, Susan (2002), "La educación física y los deportes", en Susan Capel y Jean Leah, *Reflexiones de la educación física y sus prioridades*, México, SEP (Biblioteca para la actualización del maestro. Serie Cuadernos).

El éxito en los deportes internacionales es muy importante para la Gran Bretaña. Los políticos han reconocido el vínculo entre el éxito deportivo y el orgullo nacional. Por ejemplo, el entonces Primer Ministro, John Major, en su carta anexa a la publicación *Sport: Raising the Game* (Departamento de Patrimonio Nacional (DNH, *Department of National Heritage*)) declaró que "Los deportes son una fuerza de unión entre generaciones y a través de las fronteras. Sin embargo, por una paradoja milagrosa, al mismo tiempo son una de las características que definen el nacionalismo y el orgullo local. Debemos apreciarlos por ambas razones." (DNH 1995:2). Estos sentimientos se han visto ratificados por las instituciones responsables por el deporte. Por ejemplo, en su estrategia deportiva en Inglaterra, el Consejo Deportivo Inglés (ESC, *English Sports Council*) reconoció que "Inglaterra, la nación deportista, siente un inmenso orgullo e identidad con los éxitos en los escenarios internacionales (ESC 1997:14)." Entonces, como enfatiza Treadwell:

seríamos muy ingenuos si no nos hubiéramos percatado de la importancia política internacional de prestar atención a los talentos deportivos. Nuestras arenas deportivas internacionales son en efecto escenarios de "pseudoguerra" y el éxito al más alto nivel puede parecer un refuerzo de las políticas, estilos de vida e ideologías del estado capitalista o socialista.

(Treadwell 1987: 65)

Recientemente, la relativa falta de éxito de los equipos deportivos nacionales en la Gran Bretaña en competencias internacionales ha generado mucho debate. Los políticos y las instituciones responsables por los deportes han identificado estrategias para mejorar el desempeño, como se establece en documentos como *Sport: Raising the Game* (DNH 1995); *England, the Sporting Nation: A Strategy* (ESC 1997); *Labour's Sporting Nation* (Labour Party 1996). Muchas de estas estrategias identifican el rol integral de la educación física. Una de las posibles razones para que la educación física se considere como un factor importante en el éxito en los deportes internacionales es que muchas personas ven la educación física como un factor clave en el desarrollo del talento

deportivo. Esto se demuestra, por ejemplo, en un artículo central en *The Times Educational Supplement* que rechazaba la práctica del "stool ball"¹ que la escuela comprensiva había introducido como un juego que "permite la participación de ambos sexos y que es no competitivo". El stool ball fue rechazado como un juego que "no va a ayudar a Inglaterra a encontrar un jugador rápido en el críquet." Se nos dijo que "La feroz ofensiva del equipo antillano no se educó jugando stool ball" (TES 11 de julio 1986).

Una segunda razón podría ser que muchas personas ven el deterioro del deporte en las escuelas como la causa del poco éxito en el deporte internacional. Resultaba evidente que John Major apoyaba los puntos de vista de muchas de estas instituciones y agencias de prensa en cuanto que los maestros eran los culpables por la "decadencia de los deportes" (Gilroy y Clarke, 1997). Se ha sugerido que estos dos elementos están ligados. Por ejemplo, Murdoch citó lo que ella llamó las "dos actuales percepciones prevaletentes de que, en primer lugar, el deporte se encontraba en decadencia tanto dentro del contexto escolar como en la competencia internacional y, en segundo, que el deporte en las escuelas era responsable de manera directa por el efecto en el resto del deporte" (Murdoch 1997:253). Esta puede ser una de las razones por las que "muchos maestros, directores, cuerpos de gobierno, padres y niños conservan la noción de que la educación física y los deportes son sinónimos" (Murdoch 1990: 64).

Sin embargo, la educación física y los deportes no son sinónimos. Este capítulo empieza con un repaso de algunas de las razones por las cuales se tiene esta noción. A continuación se consideran las diferencias entre ambos, empezando por algunas definiciones de lo que es la educación física y el deporte y después articulando algunas de las diferencias centrales entre ambos. A pesar de sus diferencias, las disciplinas están interrelacionadas. La educación física contribuye al deporte y el deporte contribuye a la educación física. Estas contribuciones se consideran en la siguiente sección del capítulo. Es importante que los maestros de educación física presenten y tengan claras las diferencias entre la educación física y el deporte ya que esto tiene implicaciones para el futuro de la educación física. Por ejemplo, Evans sugirió que "esta combinación conceptual de la educación física y el deporte ha dañado y limitado seriamente el debate académico, político y público sobre la educación física en las escuelas en la Gran Bretaña y en otros lugares" (Evans 1988: 175). Whitson y Macintosh formularon la pregunta "¿Por qué el discurso actual de la educación física está tan poco relacionado con la educación

¹ N. de la T.: El stool ball es un juego antiguamente muy popular en Inglaterra y que se considera como un antecesor del críquet.

pero tan vinculado con el perfeccionamiento sistemático del desempeño deportivo?" (Whitson y Macintosh 1990: 40). De manera más práctica, si la educación física y el deporte se toman como sinónimos, ¿necesitan las escuelas emplear maestros de educación física? ¿Por qué no simplemente reemplazarlos con varios entrenadores de deportes, cada uno especializado en una actividad particular? Este capítulo está diseñado, entonces, para ayudar a los maestros de educación física a articular en qué consiste la disciplina y su contribución única a la educación de todos los alumnos, algo que no puede ser duplicado por los deportes.

¿Por qué se ven como sinónimos el deporte y la educación física?

La profesión de la educación física no está enviando un mensaje claro sobre lo que la disciplina es y en qué se diferencia del deporte.

Una de las principales razones por las cuales la gente ve la educación física y el deporte como sinónimos es que los profesionales en educación física no envían un mensaje claro sobre lo que su disciplina conlleva, lo que la fundamenta y las diferencias que presenta con el deporte. Puede haber varias razones que expliquen por qué los maestros no están enviando este mensaje claro. En primer lugar, podría ser que no puedan articular claramente la diferencia entre ambas disciplinas probablemente porque no han reflexionado sobre lo que es la educación física y, debido a las diversas definiciones existentes, asumen una definición basada en su propio pasado y experiencia. Por tanto ya que "probablemente la mayoría de los maestros especialistas en educación física ingresaron a la profesión debido a su propio entusiasmo por los deportes y el reconocimiento de los beneficios personales y placer que puede brindar" (Departamento de Educación y Ciencia (DES, *Department of Education and Science*)/Oficina de Gales (WO, *Welsh Office* 1991: 7), es posible que no hayan diferenciado claramente la educación física de los deportes y que los hayan vinculado muy de cerca. Esto puede agravarse por el hecho de que el trabajo de los maestros de educación física incluye tanto su materia como las actividades deportivas extracurriculares. (Véase también el Capítulo 13 para una reflexión más a fondo sobre lo que es la educación física y sus fundamentos).

Para muchos, el sentido común dicta que la educación física y el deporte son lo mismo

Debido a que la profesión de la educación física no envía un mensaje claro sobre su disciplina, el público en general puede considerar que, de hecho, la educación física y el deporte son lo mismo. Según Leaman (1988: 97), la mayoría de las nociones de sentido común igualan los dos conceptos. Existen varias razones para que esto ocurra, las cuales incluyen los siguientes ejemplos:

- El programa de educación física, en especial en el nivel de educación secundaria, ha estado tradicionalmente dominado por juegos competitivos en equipos y actividades deportivas. Por ejemplo, la Oficina de Estándares de Educación (OFSTED, *Office for Standards in Education*) encontró que "en una buena proporción de escuelas, el programa tiene un mayor énfasis en los juegos, en particular los de invasión, y el programa para los niños a veces está más limitado que el de las niñas" (OFSTED 1995a: 12). OFSTED también señaló que:

El porcentaje de tiempo disponible en el programa de educación física que se dedicaba a los juegos variaba mucho en el Programa Nacional. La mayoría caía en el rango de entre 50 y 70 por ciento del tiempo en la KS3 (*Key Stage 3*, o tercera etapa educativa)², pero algunos extremos incluían un 33 por ciento en una escuela y más del 80 por ciento en otra. Las otras tres áreas de actividad seleccionadas que el Programa Nacional requiere se amontonaban en el tiempo restante.

(OFSTED 1995b:11, paréntesis agregado)

El dominio de los juegos competitivos en equipos en el programa de educación física de las escuelas de nivel secundario no es reciente. Proviene de las tradiciones de las escuelas públicas en el siglo diecinueve. "La fuerte tradición histórica establecida en las escuelas públicas se sigue replicando en las mentes de muchos y es difícil de cambiar" (Murdoch 1990: 65). Recientemente, el dominio de los juegos competitivos en equipos se ha enaltecido en el programa de

² N. de la T.: Según las etapas claves, o *Key Stages*, establecidas por las autoridades educativas en la Gran Bretaña.

educación física en las escuelas de Inglaterra y Gales a través del Programa Nacional para la Educación Física (NCPE, *National Curriculum for Physical Education*). Esto corrobora la noción de que la educación física y el deporte son la misma cosa. (Para mayores pruebas sobre el dominio de los juegos en el programa de educación física en el nivel secundario, véase el Capítulo 7 de este libro).

- Las importantes similitudes en el equipo que utilizan los niños y las niñas para la educación física y para muchos deportes refuerzan el punto de vista de que la educación física y el deporte son sinónimos. Por otra parte, en algunas escuelas, los alumnos deben contar con diferentes equipos para diferentes actividades de manera que su vestimenta se parezca a la que utilizan los deportistas que practican la disciplina que se está aprendiendo. Un ejemplo podría ser la tradicional vestimenta blanca para las lecciones de críquet.
- El éxito del programa de educación física de una escuela puede interpretarse a través del éxito de sus equipos deportivos interescolares. La diferencia entre el tiempo programado para la educación física y las actividades extracurriculares no resulta clara. El éxito de los equipos deportivos puede utilizarse como una herramienta publicitaria para la escuela. Además, en una era donde la educación se ve tan sujeta a las fuerzas del mercado, no es extraño encontrar directores y cuerpos de gobierno que dejen muy claro el valor que se le da al deporte al definir su misión sobre la educación física. Esto envía un mensaje de que la educación física y el deporte son sinónimos.

Los políticos con frecuencia refuerzan el punto de vista de que la educación física y el deporte son lo mismo

Es frecuente que los políticos vean la educación física y el deporte como sinónimos. Por ejemplo, el equipo de trabajo seleccionado por el entonces secretario de estado, Kenneth Clarke, para desarrollar propuestas para el NCPE (DES/WO 1992) incluía a dos deportistas profesionales, John Fashanu (fútbol) y Steve Ovett (atletismo), pero no tenía ningún maestro activo de educación física. En 1998, el *Times Educational Supplement* citó a la Subsecretaria de Educación, Estelle Morris, quien comentaba sobre las propuestas gubernamentales para reducir el Programa Nacional en las escuelas primarias: "Ninguna materia—ni deportes, ni historia, ni geografía— ha dejado de ser

obligatoria. Eran obligatorias, son obligatorias y seguirán siendo obligatorias" (TES, 3 de julio 1998: 6). También se puede ver esto en varios documentos del gobierno, por ejemplo en *Sport: Raising the Game* la agenda de acción para el deporte en las escuelas establece que "todas las escuelas deben proporcionar dos horas a la semana de educación física y deporte en sus instalaciones" (DNH 1995: 3).

Fisher concluyó que

la presión para crear un mayor énfasis en los tradicionales juegos competitivos en equipo en el programa escolar... puede verse como una característica del contexto político donde la tradición, orden, estabilidad y responsabilidad son importantes... Las exigencias externas a la escuela en el área política y de los padres de familia se centran en la competencia y los resultados... Si las expectativas tradicionales no se cumplen, la profesión de la educación física queda abierta a la crítica.

(Fisher 1996: 140)

Esto fue apoyado por Penney y Harris quienes concluyeron que la "revisión del NCPE demostró claramente la naturaleza política de la reforma educativa y las inequidades en el desarrollo del proceso en términos de "quién tenía la última palabra" (Penney y Harris 1998: 5).

Los medios de comunicación con frecuencia refuerzan el punto de vista de que la educación física y el deporte son lo mismo

Los medios de comunicación también son a veces responsables de combinar los dos conceptos de educación física y deporte. Murdoch citó un ejemplo en una transmisión en la cual el comentarista dijo "Deporte escolar, o para llamarlo por su nombre correcto, educación física" (Murdoch 1990: 65). Por otra parte, los medios no dudan en culpar a la educación física en las escuelas como responsable de las derrotas deportivas nacionales. Esto contribuye al punto de vista de que la educación física en la escuela existe con el único propósito de desarrollar la excelencia deportiva.

Sin embargo, la educación física y el deporte no son lo mismo y es importante que los maestros de esta materia tengan muy claras las diferencias. A continuación se mencionarán las diferencias. En primer lugar se darán las definiciones de educación física y de deporte y después se identificarán algunas diferencias entre ambas disciplinas.

Por qué la educación física y el deporte son diferentes

Definiciones de educación física y deporte

Uno de los problemas que se presentan al tratar de explicar las diferencias entre la educación física y el deporte es que no hay una única definición aceptada de ninguno de los dos conceptos. Existen varias definiciones, o al menos descripciones de ambos. Algunas definiciones se incluyen en el Capítulo 1 de este libro. Otras se presentan a continuación.

En lo que respecta a la educación física, el Grupo de Trabajo de Educación Física del Programa Educativo Nacional (NCPEWG, *National Curriculum Physical Education Working Group*) estableció que:

3.1 La educación física educa a los jóvenes en el uso y conocimiento del cuerpo y sus movimientos. Algunos de sus propósitos son:

- desarrollar la competencia física y permitir que los alumnos participen en actividades físicas que valgan la pena
- promover el desarrollo físico y enseñar a los alumnos a valorar los beneficios de la participación en la actividad física mientras están en la escuela y durante el resto de sus vidas
- desarrollar una comprensión artística y estética dentro y a través del movimiento
- ayudar a establecer autoestima a través del desarrollo de confianza física y ayudar a los alumnos a manejar tanto los éxitos como los fracasos en las actividades físicas competitivas y cooperativas.

3.2 La educación física también contribuye:

- al desarrollo de habilidades para la resolución de problemas
- al desarrollo de habilidades interpersonales
- a la construcción de vínculos entre la escuela y la comunidad así como entre culturas

3.3 La educación física pretende desarrollar la competencia física de manera que los alumnos sean capaces de moverse de manera eficiente, efectiva y segura y que

entiendan lo que están haciendo. Es en esencia una manera de aprender a través de la acción, conciencia y observación.

(DESWO 1991: 5)

Por otro lado, el Consejo de Europa en su Carta Europea sobre el Deporte establece que:

El deporte incluye todas las formas de actividad física donde, a través de participación informal u organizada, se busque mejorar la condición física y el bienestar mental formando relaciones sociales u obteniendo resultados en competencias a todos los niveles.

(Consejo de Europa 1992)

Para el Foro del Deporte Escolar (*School Sport Forum*), los deportes incluyen:

- juegos y deportes competitivos...
- actividades al aire libre donde los participantes busquen negociar algún "terreno" en particular...
- movimiento estético... por ejemplo, danza, patinaje artístico, formas de gimnasia rítmica y natación recreativa;
- actividades de acondicionamiento... mejorar o mantener la capacidad de trabajo físico y generar subsecuentemente una sensación general de bienestar.

Esta interpretación amplia permite que varios intereses se reconozcan y que muchas formas de participación se promuevan bajo el título de "deporte".

(Foro del Deporte Escolar 1988: 5)

A pesar de las similitudes y posibles repeticiones entre algunas definiciones, mucha gente ha concluido que la educación física y el deporte no son lo mismo. Murdoch consideró a la educación física y al deporte como "fenómenos distintos" (Murdoch 1990: 64). Por otra parte, el NCPEWG identificaba a la educación física como algo único y diferente al deporte:

El deporte cubre un rango de actividades físicas en las que los adultos y jóvenes pueden participar. En contraste, la educación física es un proceso de aprendizaje, donde el contexto es básicamente físico. El propósito de este

proceso es desarrollar conocimientos específicos, habilidades y nociones que promuevan la competencia física. Las diferentes actividades deportivas pueden y deben contribuir a ese proceso de aprendizaje y este permite la participación en los deportes. No obstante, el centro de atención es el niño, no el desarrollo de la competencia física o la actividad en sí.

(DES/VO 1991: 7)

Se pueden ver las formas en que difieren y se distinguen el deporte y la educación física y que no son sinónimos. Estas diferencias se considerarán con mayor profundidad en el resto del capítulo.

Diferencias centrales entre la educación física y el deporte

La educación física es, esencialmente, un proceso educativo, mientras que en el deporte el énfasis está en la actividad.

El NCPEWC (DES/VO 1991) enfatizó que en la educación física el foco de atención está en el proceso de aprendizaje en un contexto primordialmente físico, mientras que en los deportes se colocaba un mayor peso sobre la actividad y podría resaltarse el producto final, o en otras palabras, el desempeño o el resultado. En la guía no estatutaria anexa al primer documento del NCPE en 1992 se ratificó esta distinción: "En la educación física, el énfasis se coloca en el aprendizaje en un contexto primordialmente físico. El propósito del aprendizaje es el desarrollo de conocimientos, habilidades y conceptos específicos y la promoción del desarrollo y la competencia física. El aprendizaje promueve la participación en el deporte" (Consejo Nacional de Programa Educativo (NCC, *National Curriculum Council*) 1992: H1). Por otra parte, "El deporte es el término aplicado a una variedad de actividades físicas donde el énfasis está en la participación y la competencia. Diferentes actividades deportivas pueden contribuir y apoyan el aprendizaje" (NCC 1992: H1).

Murdoch recomendaba que a través de la participación en la educación física los alumnos adquirirían las importantes herramientas para "continuar en la participación en el proceso de aprendizaje incluso después de salir de la escuela" (Murdoch 1997: 263). Enfatizó que el proceso de aprendizaje a través de la planeación, desempeño y evaluación proporciona una integridad al aprendizaje de un área discreta de actividad y "fortalece la unicidad del proceso de educación física" (ibid.: 267). Se seleccionan las actividades que se incluyen en el programa de educación física con un propósito específico (véase el Capítulo 13 para

una mayor discusión sobre la selección de actividades que se incluyen en el programa de educación física para un propósito específico).

Esta diferencia entre educación física y deporte puede ilustrarse con un ejemplo. Mientras que un entrenador de gimnasia, por ejemplo, puede preocuparse solamente por producir el patrón correcto de movimiento para un salto particular, el maestro de educación física podría enfocarse a ayudar al alumno a participar en un proceso que incluya planear su acercamiento (por ejemplo, longitud, velocidad y ángulo de aproximación), llevar a cabo la acción y evaluar el desempeño (establecer la sensación, repetir el movimiento exactamente, variar el movimiento; adaptarlo a través de un reposicionamiento de las manos, etc.).

El enfoque del proceso de aprendizaje puede proporcionar conocimientos sobre los principios que ayudan al alumno a adquirir nuevas habilidades.

Esto está ligado con la educación física empezando por la perspectiva del niño y las dimensiones de su aprendizaje físico, mientras que el deporte empieza a partir de la perspectiva de la actividad que se va a aprender. Talbot nos recordó que en la educación física "el objeto no es el juego, sino el niño" (Talbot 1987). Adicionalmente, Lee recalcó que "mientras que el entrenamiento puede enfocarse en desarrollar un buen desempeño, la educación se encarga de desarrollar personas" (Lee 1986: 248).

La educación física incluye el desarrollo de habilidades motoras y no necesariamente de actividades deportivas

El enfoque en el niño requiere que se tenga una consideración cuidadosa de las necesidades de los niños en diferentes etapas de su desarrollo. Durante los primeros años (antes de los 5 o en la guardería), la actividad física está basada en el juego y en la disposición de participar en él. El apoyo estructurado para aprender a través de la educación física ayuda a que el niño se desarrolle a partir de esta base. Durante las fases de preescolar y primaria, la educación física debe incluir el aprendizaje de habilidades motoras fundamentales para formar las bases de la participación en una variedad de actividades físicas. Los años de la primaria son importantes para ayudar a los niños a dominar sus propios cuerpos. La educación física trata con el desarrollo de habilidades motoras y no sólo con el aprendizaje de deportes específicos. Por tanto, el enfoque en la educación física para niños muy pequeños, guarderías y KS1 (Etapa Clave 1), no debe concentrarse en la competencia que necesariamente existe en los contextos deportivos.

ya que esto podría ser demasiado avanzado para su etapa de desarrollo cognitivo. Las bases proporcionadas en esta etapa pueden ser la fuente de "fases más formales de participación en actividades de educación física y deportes, con un progreso de las versiones simples a las complejas" (Murdoch 1990: 73). Las actividades incorporadas a la educación física en sus etapas posteriores no necesariamente deben ser deportes.

La educación física es un concepto más amplio que el deporte

La educación física es un concepto más amplio que el deporte. Lo incluye, pero de la misma manera también incluye otras actividades físicas que no son deportes, como sería la danza. La inclusión de la danza en el NCPE se apoyó en que "es una parte esencial de un programa balanceado de educación física" (DESWO 1990: 13). El informe provisional del NCPEWG reconoció el estatus de la danza como una forma de arte: "La danza como modelo desarrolla en los estudiantes una apreciación de la actividad como algo artístico y estético." (DESWO 1990: 13). La educación física también incluye actividades que pueden o no ser deportes dependiendo de las razones para participar, como por ejemplo, actividades al aire libre y de aventura (OAA *outdoor and adventurous activities*). Estas actividades pueden o no estar conceptualmente ligadas a la competencia que es inherente a los deportes. Hay actividades OAA que forman parte útil del proceso educativo para permitir que se cumpla con las metas de la educación física, como sería la planeación y la participación en una excursión. Sin embargo, estas actividades no implican la participación en un deporte o la preparación para participar en él. Por lo tanto, no hay una necesidad inherente de que todas las formas de educación física deban promover el tipo de comportamiento competitivo que es esencial en los deportes.

En la educación física, los deportes deben seleccionarse para su inclusión en el programa por el potencial que tengan en el aprendizaje que se dará en los alumnos y no viceversa (véase referencia anterior). Si el enfoque de la educación física fuera sólo el deporte podría haber un enfoque limitado en el programa (por ejemplo, solamente rugby).

Por otra parte, existen varias metas de la educación física que pueden alcanzarse a través de la participación en actividades diferentes a los deportes. Una de las metas de la educación física puede ser que la mayoría de los estudiantes integren la actividad física como parte de su estilo de vida. Algunos estudiantes pueden escoger no integrar los deportes a sus vidas, pero sí otras formas de actividad física.

Tinning identificó un peligro en la utilización de educación deportiva en la educación física y resaltó la necesidad de reenfatizar los "propósitos educativos de la educación física" (Tinning 1995: 19). Consideró que el trabajo de los profesionales en la educación física sería:

mejor si se reafirmara que el deporte es solamente un medio (en la actividad física) para el desarrollo de ciudadanos físicamente educados. No debe ser en enfoque central de la educación física en las escuelas. Permitir que la educación física se destile en deportes... es menospreciarla. Ciertamente los deportes deben ser una parte del programa de educación física... pero debemos recordar que, para muchos individuos, los deportes no son la forma más satisfactoria de hacer ejercicio.

(Tinning 1995: 20)

La educación física debe beneficiar a cada alumno en el grupo independientemente de su habilidad o entusiasmo por la materia. Por lo tanto, si se enfatiza el deporte y, con esto, la competencia y el éxito en ella (por ejemplo una competencia entre diferentes secciones de la escuela o a nivel interescolar en un deporte tradicional), puede ser que se utilicen recursos finitos para sólo algunos miembros de la élite deportiva en vez de estar disponibles para alentar la participación de todos en la educación física. "Si se gasta una cantidad desproporcionada de tiempo en sólo unos cuantos alumnos (en la educación física o cualquier otra área) entonces se puede esperar que se alcance un nivel más alto de desempeño (Leaman 1988: 105). Muchos considerarían que esta distribución de recursos es básicamente injusta y que debe evitarse en una escuela. Por lo tanto, "en vez de gastar en transportar a una pequeña minoría de estudiantes a diferentes rincones del país, se podría desarrollar un programa de actividades para después de la escuela que sea atractivo para la totalidad del espectro de intereses de los jóvenes" (Fox 1996: 105).

Sin embargo, la mayoría estaría de acuerdo en que la búsqueda de la excelencia es importante para el estudiante con habilidad. Los maestros de educación física tienen cierta responsabilidad de identificar el potencial y permitir a los alumnos que lo desarrollen, pero ¿a quién pertenece el rol de desarrollar la excelencia? ¿Hasta qué grado debe ésta ser el enfoque de la escuela si va a tener como consecuencia un menor apoyo, esfuerzo, tiempo y recursos para ayudar a los menos dotados a alcanzar su potencial? (Véanse los Capítulos 2, 3 y 4 de este libro para una discusión más amplia sobre la igualdad de oportunidades en la educación física). ¿Qué papel debe desempeñar la

educación física y el personal que la imparte en el desarrollo de la excelencia? Como sostenía Fox:

La escuela no es completamente responsable: muchos niños participarán en natación, gimnasia, baile y otras actividades deportivas... Por otra parte, cada vez más niños participan en algún deporte a través del sistema de clubes en los fines de semana y los adolescentes empiezan a inscribirse en clases formales de ejercicio y en gimnasios. Uno de los papeles importantes de las escuelas es establecer vínculos y alianzas con estas instituciones alternativas.

(Fox 1996: 106)

Por lo tanto, la identificación de potencial puede darse durante la clase de educación física, pero el desarrollo de este potencial para alcanzar la excelencia puede realizarse de manera extracurricular o conectando a los alumnos con las oportunidades que se presenten en clubes deportivos locales u otros tipos de actividades comunitarias. Desarrollar el potencial es parte integral del programa de desarrollo de los deportes (ESC 1997); un marco para la oportunidad y desempeño deportivo desde sus bases hasta la excelencia como se muestra en la Figura 8.1. Se presenta más discusión sobre las iniciativas de la comunidad en la educación física en el Capítulo 10.

Bases	significa el desarrollo temprano de competencia deportiva y habilidades físicas donde se basarán futuras formas de desarrollo deportivo. Sin una base firme es poco probable que los jóvenes participen en los deportes a largo plazo.
Participación	se refiere a los deportes que se practican principalmente por placer, diversión y con frecuencia en niveles básicos de competencia. Sin embargo, muchos deportistas muy competentes participan en los deportes solo por razones de diversión, salud y condición física.
Desempeño	significa una transición de la competencia básica a una forma más estructurada de deporte competitivo en un nivel de club o localidad o, incluso, a nivel individual por razones personales.
Excelencia	se trata de alcanzar el nivel más alto y se aplica a quienes se desempeñan en los niveles superiores nacionales e internacionales.

Tabla 8.1 El programa del desarrollo de los deportes

Fuente: ESC 1997: 5

Esta sección ha demostrado que la educación física y el deporte son diferentes. Sin embargo, incluso con esta diferencia, ambas disciplinas están relacionadas. De hecho, el Foro del Deporte Escolar fue categórico en su declaración de que "El deporte y la educación física no son lo mismo, pero son interdependientes" (Foro del Deporte Escolar 1988: 7).

La educación física contribuye al deporte y el deporte contribuye a la educación física. Algunas de estas contribuciones se identifican en la siguiente sección del capítulo.

La contribución de la educación física al deporte y del deporte a la educación física

La contribución de la educación física al deporte

Hay muchas cosas que la educación física puede ofrecer al deporte. Su contribución incluye proporcionar la base que permita desarrollar las habilidades motoras básicas para participar en un deporte. La educación física puede representar el nivel básico del

programa para todos los estudiantes, en los cuales se basa el desarrollo de todos los deportes futuros. Este papel es central para el Programa de Desarrollo de los Deportes de la ESC (1997) que se muestra en la Figura 8.1.

Otras maneras serían introducir a los estudiantes a varios deportes culturalmente valorados y, en relación con esto, permitirles que tomen decisiones informadas antes de decidir participar en alguno. Con la educación física los estudiantes aprenden a participar en los deportes, lo cual les permite seleccionar en qué deporte(s) quieren participar en las actividades extracurriculares de la escuela, fuera de la escuela y después de la escuela. Este papel se reconoció en el Foro del Deporte Escolar cuando se enfatizó que "La educación física prepara a cada niño para satisfacer su participación en el deporte a través del desarrollo de las habilidades necesarias y a través del reconocimiento de oportunidades disponibles de recreación en la comunidad" (Foro del Deporte Escolar 1998:7).

La contribución del deporte a la educación física

De la misma manera, el deporte tiene su lugar en el programa de educación física. El deporte es un vehículo muy útil para aprender en educación física y apoya el proceso de aprendizaje. Puede ofrecer varias experiencias educativas valiosas. Por ejemplo, el contexto deportivo puede proporcionar un foro donde los niños pequeños puedan experimentar el éxito y la satisfacción. Pueden sentirse exitosos al demostrar su habilidad (con frecuencia al ser mejores que otros), al dominar una actividad o al lograr por primera vez complacer a otros, al tener una sensación de aventura o al poder lograr algo como miembro de un equipo. Los estudiantes pueden estar motivados a participar en los deportes más que en otros tipos de actividad física, incluyendo el programa de educación física, y es probable que esto tenga un efecto positivo en su participación subsiguiente en actividades físicas después de la escuela (White y Coakley 1986).

Sin embargo, para que los deportes continúen contribuyendo de forma positiva al proceso de aprendizaje en la educación física, éstos deben ser seleccionados por el potencial que tengan de ser positivos para el aprendizaje.

El reporte provisional del NCPEWG identificó que "dentro de un programa de educación física, las actividades deportivas como los juegos competitivos, la natación y el atletismo son vehículos para la educación—*educación a través del deporte*—y también se valoran

por sí mismas como actividades que valen la pena—*educación en el deporte*” (DESWO 1990: 12).

Conclusión

En este capítulo se identificaron algunas de las razones por las cuales la educación física y el deporte son considerados como sinónimos. Posteriormente se consideraron las diferencias centrales entre la educación física y el deporte. A pesar de que estas dos disciplinas son diferentes, están interrelacionadas y cada una contribuye a la otra. La contribución de la educación física al deporte y viceversa se incluyeron también en el capítulo.

La interrelación entre la educación física y el deporte puede verse como amenazante, como se reconoció en el Foro del Deporte Escolar, cuando se estableció que:

La cercana relación entre el deporte y la educación física puede llevar a malentendidos, algunos de los cuales pueden ser causados por expectativas irreales. Algunas personas en el mundo de los deportes, principalmente a través de los medios, están haciendo pública su insatisfacción con estas actividades en las escuelas y sostienen que, por ejemplo, los estándares en desempeño y compromiso no son tan altos como deberían. También pueden surgir tensiones en la otra dirección cuando el comportamiento en los deportes de alto nivel, como la renuencia a aceptar las decisiones de los árbitros, la violencia y el consumo de drogas para mejorar el desempeño, entran en conflicto con los objetivos educativos. Hay necesidad de diálogo.

(Foro del Deporte Escolar 1998: 7)

Murdoch propuso que en vez de tratar de polarizar la educación física y el deporte, una mejor manera de avanzar podría ser integrar ambas disciplinas “desde antes y después de la escuela y tanto dentro como fuera de ella de la manera más adecuada” (Murdoch 1990: 72). La investigadora identificó cinco modelos para la relación entre la educación física y el deporte: modelo de sustitución; modelo de antagonismo; modelo de refuerzo; modelo de secuencia; y modelo de integración. Sugirió que los dos primeros modelos tienen una connotación negativa y que no tienen potencial para el desarrollo de relaciones de trabajo, mientras que las otras son intentos positivos por capturar las relaciones significativas que vale la pena desarrollar. Los lectores deberán consultar a Murdoch (1990) para una mayor discusión sobre cada tipo de modelo. Los modelos se utilizaron para hacer preguntas como: ¿La educación física puede o debe cubrir la necesidad del deporte como un fenómeno cultural? ¿La educación física debe educar para el deporte?

¿El deporte proporciona un vehículo para la educación física? Estas preguntas proporcionan una base útil para reflexionar sobre la interrelación entre las disciplinas que hemos visto aquí.

A pesar de su interrelación, no deben pasarse por alto las diferencias entre la educación física y el deporte. La reflexión sobre las diferencias es importante para permitir que desempeñen completamente sus roles únicos. Adicionalmente, es importante que los maestros de educación física articulen las diferencias de manera que puedan justificar su materia ante las instituciones como el gobierno nacional; las agencias/departamentos gubernamentales como el Departamento de Educación y Empleo (DfEE)³, ESC; Organismos Reguladores del Deporte (NGBs, *National Governing Bodies of Sport*); consejos locales; cuerpos de gobierno; directores escolares; y otros maestros (Gilroy y Clarke 1997; Peach y Thomas 1998). Esta justificación debería basarse en lo que es único en la educación física y su contribución específica a la educación de todos los alumnos; algo que el deporte no puede duplicar. Si la educación física se redujera al deporte, esto podría tener implicaciones para el programa y para todos los que lo imparten (véase también el Capítulo 13).

Preguntas para reflexionar

1. ¿Debe basarse el éxito del programa de educación física en el éxito de los equipos escolares? Si es así, ¿por qué? Si no, ¿cómo se pueden articular las diferencias entre la educación física y el deporte a un director, cuerpo de gobierno, padre de familia y otras personas para asegurarse de que el éxito del programa de educación física no se mida por el éxito de los equipos de la escuela?
2. ¿Cómo afectan las diferencias entre la educación física y el deporte lo que usted hace al impartir educación física en las horas programadas y su enfoque a las actividades extracurriculares?
3. ¿Qué significan las diferencias entre educación física y deporte en los distintos roles de un maestro de educación física y un entrenador deportivo? ¿Deberían contratarse entrenadores para impartir las clases de educación física? Si es así, ¿cómo debería darse esto?

³ N. de la T.: DfEE son las siglas del antiguo *Department of Education and Employment* o Departamento de Educación y Empleo en el Reino Unido. Esta institución actualmente recibe el nombre de DfES (siglas de *Department for Education and Skills* o Departamento para la Educación y Habilidades).

Loctura adicional

Murdoch, E. B. (1990) "Physical education and sport: the interface" en N. Armstrong (ed.), *New Directions in Physical Education: vol. 1*, Leeds: Human Kinetics: 63-77.

—— (1997) "The national curriculum for physical education" en S. Capel (ed.), *Learning to Teach Physical Education in the Secondary School: A Companion to School Experience*, Londres: Routledge: 252-70.