

LAS ACTIVIDADES DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN FÍSICA

BIBLIOTECA

Maude, Patricia (1998), "Diferenciación y educación física", en *La atención a la diversidad en la escuela primaria*, Madrid, La Muralla (Aula Abierta), pp. 177-190.

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA PRIMARIA

Edición dirigida por
EVE BEARNE



editorial
LA MURALLA, S. A.

CAPÍTULO 7 DIFERENCIACIÓN Y EDUCACIÓN FÍSICA

Por
PATRICIA MAUDE

Una persona no es una cosa, sino un proceso... una forma de movimiento...no un nombre, sino un verbo.

(Kelly, 1984: 83)

En este capítulo quiero desarrollar esta cita de Kelly analizando la naturaleza de lo que constituye un «proceso», examinando la importancia de la persona en cuanto forma de movimiento, en cuanto «verbo». Deseo establecer qué es estar físicamente educado dentro del contexto en el que tiene lugar el desarrollo del individuo. Examinaré la vital cuestión de la diferenciación, ya que impregna y apuntala todos y cada uno de los aspectos del desarrollo del niño y de la educación física. El capítulo, por tanto, está estructurado en dos partes interrelacionadas; por una parte, las diversas características del niño visto en cuanto proceso y verbo; y, por otra, la aportación de un programa de diferenciación en educación física para la educación del niño como ser pleno.

PROCESO Y VERBO

Los niños están en el centro del proceso de aprendizaje y traen a éste una mezcla única de características físicas, habilidades y aptitudes, y una diversidad de experiencias previas. Mucha de dicha experiencia la han adquirido conforme han ido madurando, pero el ritmo de cada niño es diferente. El aprendizaje del movimiento está, pues, diferenciado desde el principio. Si observamos a un niño recién nacido aprender a través del movimiento, veremos una actividad aparentemente casual, un movimiento incontrolado de miembros y los

actos reflejos propios de esa edad. Algunos de éstos podrían causar la impresión de que el bebé es un adulto en miniatura, programado de antemano y listo para funcionar. Algunos de dichos reflejos, como mamar y tragar, juegan un papel de vital importancia en el mantenimiento de funciones esenciales para la vida y por tanto permanecen en el niño. Otros, sin embargo, desaparecen sólo para volver meses o años después como movimientos aprendidos. El pataleo, por ejemplo, podría dar la impresión de que el recién nacido sabe caminar desde el momento en que nace. Si tomamos a un bebé y lo colocamos sobre una superficie plana, observaremos que alternativamente levanta un pie y lo sitúa delante del otro, tal y como si estuviera andando. Si repetimos esta actividad unas semanas más tarde veremos que ya no se produce esta respuesta. Aprender a caminar implica una compleja y dependiente gama de desarrollos y logros interrelacionados. Ninguno de los estadios de desarrollo puede darse sin la maduración de ciertos elementos previos. Aun así, no hay dos niños que adquieran el mismo modelo de movimiento, y tampoco al mismo tiempo.

Gallahue (1982) ha diagramado la ruta que sigue la adquisición de habilidades básicas de movimiento y ha dado nombre a los diversos estadios. Al modelo de movimiento emergente o de experimentación temprana lo llama *estadio inicial*, al que sigue el *estadio elemental*, en el que la coordinación mejora, pero el movimiento no se realiza correctamente y es incompleto. Finalmente, el niño alcanza el *grado de madurez*, en el que están integrados todos los elementos esenciales del modelo de movimiento y en el que se incluye la *preparación*, ésta seguida de la *acción* y, por último, de la *continuación*.

Sin embargo, hay poca uniformidad a lo largo de este proceso, pues cada niño trae a este aprendizaje una mezcla única de características físicas, incluyendo la forma y tamaño de su cuerpo, longitud de las extremidades, fuerza, movilidad y rapidez. Si a todo lo anterior le añadimos la experiencia del niño, la práctica, la idoneidad del entorno de aprendizaje, la motivación y la estimulación, la habilidad intelectual y la tenacidad, no puede sorprender que los resultados difieran tanto en lo referente al nivel de desarrollo de sus habilidades como al ritmo con que se han ido adquiriendo las mismas. Negar al niño siquiera un elemento de progresión equivale a mermar su potencial para el éxito. Una inadecuada nutrición, la falta de sueño o ejercicio pueden atrofiar el crecimiento, y de ahí llevar a una inhibi-

ción potencial del desarrollo del movimiento. La falta de un entorno seguro en el que pueda tener lugar dicho desarrollo puede, asimismo, privar al niño de la oportunidad de adquirir experiencia y realizar todo su potencial para el movimiento.

El papel del profesor para fomentar este tipo de logro es de una importancia crítica, no sólo porque debe conocer la secuencia que sigue el desarrollo del niño, sino también la progresión en la adquisición de la habilidad motora con objeto de proporcionar a éste actividades físicas que sean apropiadas y que desafíen su potencial. Si un niño tiene dificultades para desarrollar una habilidad en un estadio determinado del proceso, ello inevitablemente impedirá su progreso hacia estadios subsiguientes. Si un profesor no sabe qué bloques de crecimiento utilizar para que el niño alcance las destrezas físicas que puede adquirir, lo frustrará. La frustración puede constituir un factor que contribuya a la desmotivación y a una pobre imagen del propio cuerpo y, por ende, de la propia persona.

La teoría sobre el movimiento de Gallahue puede ayudar a los profesores a identificar el estadio de desarrollo de cada niño, la habilidad física que posee el mismo para abordar el estadio siguiente, así como a comprender cuáles son las tareas más adecuadas para facilitar su progresión. Al abordar el trabajo con una clase compuesta por niños de distintos grados de desarrollo, puede ser muy reconfortante saber que la secuencia de adquisición de habilidades es la misma para todos los niños, aun cuando el ritmo de cada uno sea diferente.

La uniformidad de esta secuencia, y la diversidad de ritmos, puede verse en una de las primeras habilidades que se adquiere: andar y correr. Al examinar esta habilidad con mayor detenimiento resulta fácil ver que el niño en cuanto proceso se apoya en la relación entre crecimiento, maduración, desarrollo y aprendizaje. Como cada uno de estos factores progresa a ritmos que varían de unos individuos a otros, es evidente que las diferencias entre los mismos con frecuencia difieren dramáticamente. El proceso que conlleva aprender a correr comprende una serie de progresiones. Todos los niños normales muestran al nacer el reflejo de caminar, que pierden en las primeras semanas de vida. Luego, les lleva un año desarrollar un conocimiento suficiente del movimiento, la coordinación, el equilibrio, fuerza y experiencia para aprender a caminar. Asimismo, necesitan tiempo y práctica, y pasar por una serie de actividades de movimiento relacionadas entre sí y que constituyen las diferentes progresiones hacia la capacidad de andar.

La secuencia de aprendizaje y la serie de progresiones que preceden al hecho de andar incluyen, entre otras cosas, rodar sobre el propio cuerpo, mantener la cabeza erguida, apoyarse sobre manos y brazos para levantar la cabeza cuando se está boca arriba, sentarse con la espalda apoyada sobre un respaldo, sentarse erguido; y, luego, mantenerse en pie, apoyándose o no, dar los primeros pasos agarrado a algo y, finalmente, caminar sin la ayuda de apoyo alguno. Correr requiere haber adquirido experiencia caminando, coordinación, equilibrio, velocidad, energía y fuerza; primero para ir más rápido y luego para proyectar el cuerpo a través del aire entre un paso y otro. Todos los niños normalmente siguen esta misma secuencia y en el mismo orden, pero cada uno de ellos procede siguiendo un ritmo único. A la hora de considerar esta área curricular, es este ritmo individual lo que demuestra la necesidad de ser más conscientes con respecto a la diferenciación.

Éste es sólo un ejemplo de todo el proceso de desarrollo del niño referente a la adquisición de habilidades que le permiten controlar y mover su cuerpo. El niño en cuanto proceso, que crece y desarrolla todas estas habilidades, también depende de otras secuencias de maduración corporal en sus primeros años de vida. El cuerpo se desarrolla cefalo-caudalmente (desde la cabeza hasta los pies) y próximo-distalmente (desde el centro hasta las extremidades), y ello influye sobre el abanico de habilidades y el ritmo con que desarrollará las mismas. Las habilidades del recién nacido se basan, fundamentalmente, en la línea central del cuerpo; es decir, en corazón, pulmones, aparato digestivo y otros órganos vitales. Las partes periféricas del cuerpo, tales como manos y pies, ganan importancia funcional mucho más tarde. El cerebro se muestra activo y funcional desde el nacimiento, mientras que la utilidad de las piernas y los pies no se hace totalmente obvia hasta un año después. La mitad superior del cuerpo es bastante activa y reconocible en cuanto al movimiento antes de que las piernas se hagan activas y permitan la locomoción. De igual modo, los hombros, brazos y manos trabajan juntos –agarrando objetos– mucho antes de que se utilicen la palma de la mano y los dedos a modo de pinza. Todos estos rasgos del aprendizaje pueden parecer completamente ajenos al trabajo diario del profesor de Educación Física de primaria, pero su influencia es enorme. Es especialmente relevante en el caso de niños que parecen torpes, poco coordinados, que presentan un desarrollo motor tardío y que en la clase de Educación Física mues-

tran una aparente fragilidad. La importancia que para estos niños tiene una cuidada estructuración, individualizada y progresiva, de su aprendizaje de habilidades motoras, sean éstas generales o especializadas, no puede ser más crítica. Las segundas se desarrollan a partir de las primeras. Las primeras son aquellas que implican el movimiento de todo el cuerpo, como, por ejemplo, la locomoción. Las habilidades motoras especializadas implican la destreza para manipular objetos, como, por ejemplo, agarrarlos, lanzarlos, etc. La coordinación y el control de estas dos clases de habilidades motoras, conseguidas por medio de la Educación Física, será incommensurablemente beneficiosa para los niños, pues los ayudará a adquirir una mayor eficacia en técnicas tales como la escritura, el dibujo, y todas las actividades manuales.

El segundo rasgo del proceso es la constante exposición del niño a los cambios físicos que se operan en él, pues éstos influyen sobre su adquisición de habilidades de movimiento. Dichos cambios tienen su origen, en mayor o menor medida, en él mismo y en su entorno más inmediato. El crecimiento que parte del niño lleva a un aumento de su estatura, el alargamiento de sus miembros, y a un aumento de peso. Sus proporciones cambian de forma ostensible a lo largo de la infancia. Por ejemplo, la cabeza de un recién nacido es relativamente grande en proporción al resto del cuerpo, y cuando alcance la madurez sólo habrá duplicado su longitud. Brazos y piernas tienen la misma longitud cuando se nace, pero en la edad adulta las piernas habrán quintuplicado ésta con respecto a la longitud del cuerpo. Unas manos grandes y aparentemente desproporcionadas en la adolescencia, justo antes de que se produzca el estirón, contrastan con la expectativa de desarrollo próximo-distal en el que las extremidades –manos y pies– crecen antes que los miembros relacionados. Ello puede a veces crear una cierta torpeza de movimientos si se compara esta etapa del crecimiento con la inmediatamente anterior. El niño acaso necesite que se le apoye y se le haga comprender que sólo se trata de una característica física temporal. Una enseñanza cuidada puede ayudar a los niños a acomodarse a estos cambios.

Cada uno de estos cambios plantean unas exigencias en términos de la adquisición de unos modelos de movimiento maduros, para retener los conocimientos ya adquiridos y adaptarse a los nuevos desarrollos que se han producido como consecuencia del proceso de crecimiento. Por el contrario, conforme el niño adquiere experiencia y

habilidades, también aumenta su capacidad para adaptarse e incorporar estos cambios corporales y enfrentar, aceptar y acomodar los nuevos retos que plantea el entorno. Los factores ambientales demandan una adaptación constante a las respuestas de movimiento. Para que las tareas diarias se realicen con facilidad y eficacia, se recurrirá automáticamente a las capacidades motoras de los dos tipos mencionados, sin que para ello sea necesario hacer planificación alguna. La educación física obliga a los niños a seleccionar habilidades apropiadas para responder a las actividades que se realicen, para repetirlas y mejorarlas, así como para aumentar la diversidad y complejidad de su vocabulario de movimiento.

Frecuentemente ocurre que la temeridad que muestran algunos niños atemoriza al profesor, pero raramente éstos sobrepasan los límites de su seguridad. Enseñar a los niños a adaptarse a las nuevas circunstancias abre la puerta de la autodeterminación. Sin embargo, la ausencia de suficientes factores constantes puede resultar problemática para algunos niños; por ejemplo, para aquellos que no han aprendido a seleccionar el equipo adecuado para la tarea que han de realizar o cuyo «estirón» los ha postrado en un estado de vagotonía. Para proporcionar unas experiencias de aprendizaje diferenciadas, el profesor tal vez necesite recurrir a los conocimientos que se tienen sobre el desarrollo del niño, sobre los procesos que conlleva el aprendizaje del movimiento y sobre las progresiones que se dan en la adquisición de habilidades.

Gallahue (1982) clasifica la adquisición del movimiento en cuatro fases, que van desde el nacimiento hasta la madurez. Como acabamos de ver, el recién nacido experimenta la *fase reflexiva*. Ésta está seguida por la *fase de movimiento rudimentario* de la primera infancia, luego por la *fase de movimiento fundamental* de la niñez y, finalmente, por la *fase relacionada con el deporte* que se da cuando se consigue la madurez de movimiento. Los profesores de primaria desean asegurarse de que sus alumnos de primer curso superan la fase de movimiento rudimentario lo antes posible, y a continuación guiarlos a través de la fase de movimiento fundamental, y así hasta conseguir unos modelos de movimiento más maduros.

En los dos primeros cursos de primaria los niños están experimentando con el movimiento. Están adquiriendo control sobre el mismo y se van tornando cada vez más versátiles y adaptables conforme ganan en velocidad, agilidad, equilibrio, fuerza y coordinación.

ción. Algunas de las capacidades que analiza Gallahue y a las que denomina «especializadas» en la fase de movimiento fundamental, incluyen correr, saltar, trepar, lanzar objetos, agarrarlos, golpear, rodar, balancearse. Estas habilidades se desarrollan tanto a través de la maduración de los sistemas corporales como de las oportunidades de práctica y la retroalimentación que reciban los niños. Los profesores desempeñan un papel muy importante aquí, porque pueden garantizar que se produce una progresión continua y adecuada para cada alumno. Por ejemplo, imaginemos un niño y una pelota; primero, aprende a rodarla por el suelo; más tarde, a botarla; finalmente, a lanzarla. Para enseñar al niño a agarrarla cuando se le lance a él, primero habrá tenido que pasar por todos los estadios anteriores; luego, se puede utilizar una pelota y una pala de Velcro, o incluso un globo, para que adquiera dicha habilidad. En lugar de trabajar con un compañero, sería deseable animar al niño a que trabaje en solitario lanzándola –rodándola por el suelo– contra una pared y tomándola entre sus manos tras el rebote. Este procedimiento es, asimismo, de gran utilidad para coordinar vista y manos, y ayuda en el aprendizaje de las nociones de ritmo y dirección. También facilita la importantísima habilidad de seguir la pelota con la mirada. Este tipo de trabajo puede ayudar mucho a los niños que encuentran difícil jugar con otra persona.

De manera similar, al aprender a nadar en agua poco profunda, hay una serie de técnicas y progresiones lógicas que pueden utilizar tanto el que enseña como el que aprende. Por ejemplo, aprender a utilizar flotadores, manguitos, tablas, etc.; saber cómo adoptar una posición de flotación extendiéndose boca arriba sobre la superficie del agua y darse impulso; puede dar confianza y sentido de logro al principiante.

Segundo de primaria ha sido descrito como el curso en el que los alumnos «están sedientos de saber», de aprender a moverse, de alcanzar la fase relacionada con el deporte, construyendo todo un vocabulario del movimiento bastante parecido a un conjunto de herramientas que se pueden aplicar a una serie de actividades. Para conseguir esto, son elementos necesarios la madurez, la experiencia y el tiempo, pero la enseñanza también es un factor crucial que determina el grado de destreza con el que se puede acceder a esta fase. El desafío para el profesor consiste en proporcionar a cada alumno, en cuanto «verbo», unas actividades que se adapten al comportamiento de su

movimiento, proveer oportunidades de aprendizaje diferenciado y enseñar a cada sujeto a dirigir su propio aprendizaje dentro de un marco curricular amplio.

El niño en cuanto proceso y verbo, pues, posee una estructura física individual y una aptitud personalizada para la adquisición de habilidades y para conseguir y desarrollar un potencial determinado. Para maximizar éste en el currículo de Educación Física, el profesor habrá de conocer los procesos de desarrollo diferenciados a través de los cuales pasan los niños, en la misma secuencia, pero a diferentes ritmos. El papel del profesor es igualmente importante para ayudar a los niños a comprender que cada uno de ellos posee una estructura física diferente, y que la aptitud personal para adquirir habilidades y desarrollar su potencial de logro no constituyen factores de inhibición dentro de lo que es la educación física. Antes al contrario, son factores que contribuyen a hacer de ellos seres capaces de moverse con destreza y de aprender independientemente.

DESARROLLO DE UN PROGRAMA DIFERENCIADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

El carácter único de la Educación Física como medio de aprendizaje tiene dos caras. Por una parte, ayuda al desarrollo cognitivo, social y emocional del niño al tiempo que permite el desarrollo físico del mismo. Por otra, la Educación Física puede formar la base de todos aquellos aspectos del currículo en los que la estabilidad del niño para participar plenamente en el entorno del aula y en la vida escolar en general requieren el control del movimiento articulado y una diversidad de habilidades de movimiento. El niño con una motricidad desarrollada con frecuencia mostrará confianza en sí mismo a la hora de abordar toda la gama de actividades relacionadas con el movimiento, tanto si tienen que ver con la escritura como con cualesquiera otras tareas que impliquen el uso de las manos. Muchas de éstas dependen de la habilidad motora del niño, de la confianza que éste tenga en sí mismo en lo que se refiere al movimiento. Para aquellos niños cuyo desarrollo motor se ha visto retrasado o que por alguna razón padecen alguna deficiencia motriz, es especialmente importante que el profesor maximice la movilidad y versatilidad del niño y que diseñe un programa de educación física que potencie una y otra.

Para que la educación física sea eficaz y cumpla su papel educa-

tivo, debemos preguntar: «¿En qué consiste estar físicamente educado?» La educación física de los niños de preescolar y primaria debería potenciar su desarrollo físico y motor, su coordinación, ampliar su vocabulario de movimiento y su habilidad para el mismo. El currículo debería plantear un desafío a las habilidades físicas, intelectuales, estéticas y emocionales que aparecen en el niño a esta edad. Debería, asimismo, iniciarlos en algunas de aquellas actividades que constituyen las bases de los deportes socialmente reconocidos y la recreación de nuestra cultura. El programa de educación física debe contribuir a que el niño aprenda a responsabilizarse de su propia salud y a desarrollar y mantener un estilo de vida activo y seguro.

La calidad de la educación física en Gran Bretaña es hoy producto del movimiento de experiencias de aprendizaje de nuestros predecesores. Setecientos años antes de Cristo la gimnasia y el atletismo eran las habilidades que permitían participar en los Juegos Olímpicos a los que habían recibido una educación física, mientras que la educación en el período minoico, en Creta, requería que éstos dominaran la acrobacia. Entre los primeros griegos había dos componentes que les permitía pertenecer a la clase de las personas educadas: la música y el ejercicio físico. Más recientemente adoptamos en Gran Bretaña el sistema de los Gimnasios Suecos, que dio lugar a la clase de ejercicio físico que se practicó durante las décadas de los años cuarenta y cincuenta —¿acaso la actual era del aeróbic se basa en aquél?— Mi experiencia de aquel tipo de gimnasia parecía negar la existencia del intelecto.

Laban ideó un enfoque creativo hacia la educación del movimiento que informó el currículo de Danza y Gimnasia, sobre todo para las niñas, durante los años setenta, junto con el baile tradicional y el folclore británico y extranjero. Los campos de deportes de Eton sufrieron una invasión de juegos tales como el rugby, el fútbol, y el hockey —un currículo que durante la presente década se ha visto adecuado—. De hecho, el currículo para Educación Física de los últimos diez años, tal y como ponen de manifiesto las Órdenes del Currículo Nacional de 1995, hace alusión a la presencia de una diversidad de experiencias y de prácticas culturales y deportivas en la escolarización que brinden a los niños oportunidades de aprendizaje en todo el espectro de áreas de la actividad física. El currículo debería abarcar experiencias de aprendizaje en atletismo, danza, juegos, gimnasia, actividades al aire libre y natación. Un análisis más detenido tanto del

contenido de cada una de estas actividades como de la variedad de la oferta, puede confirmar el beneficio potencial que se puede derivar de todo ello, siempre y cuando los niños tengan acceso a estas actividades según sus necesidades individuales.

El éxito en la enseñanza de la Educación Física depende de tres elementos. En primer lugar, el profesor debe poseer conocimientos del contenido curricular en lo concerniente a danza, juegos y gimnasia de Primero y Segundo de primaria, así como sobre atletismo, actividades al aire libre y natación de Segundo. En segundo lugar, ha de tener también conocimientos sobre crecimiento y desarrollo y la secuencia de adquisición de habilidades aplicable a ambos cursos. En tercer lugar, con la comprensión de estos dos elementos, el profesor puede diferenciar con objeto de satisfacer las necesidades de cada niño con independencia de su habilidad física.

Estas seis áreas de actividad comprendidas en el Currículo Nacional proporcionan una experiencia equilibrada y el acceso a toda una gama de actividades deportivas, derecho de todo niño. Ya no tendrá éste que crecer siguiendo una dieta compuesta solamente de juegos y de deportes de invasión tales como el fútbol o el hockey. El nuevo currículo contempla la existencia de un equilibrio entre los tres tipos de actividades y los deportes de invasión. En todas las escuelas primarias los niños tendrán que adquirir las habilidades que llevan a las versiones adultas de estos tres tipos de juegos. Una variedad como la descrita se ocupa de la diversidad de intereses presentes en los niños a este respecto. Pero se puede ampliar el currículo de forma progresiva partiendo de la adquisición de habilidades sencillas y llegando a la adquisición de habilidades combinadas; trabajando en solitario o con un compañero antes de trabajar en cooperación y de competir con y contra grupos grandes; trabajando en grupos de habilidad mixta y grupos de una habilidad uniforme y progresando hacia juegos que impliquen grupos más grandes y estructuras y reglas más complejas allá donde se considere oportuno. El acceso a un equipo adecuado puede también ofrecer oportunidades de diferenciación curricular.

Desde los primeros años los niños pueden aprender a seleccionar equipos adecuados con objeto de llevar a cabo una actividad. Las claves del éxito están en enseñar a los niños a seleccionar según sean las necesidades, a imponerse retos adecuados a sus posibilidades, así como a esforzarse y a valorar sus logros y los de sus compañeros.

En gimnasia, donde el currículo tiene un claro componente de ha-

bilidad y donde la técnica se valora como algo valioso que forma la base del vocabulario del movimiento, se podría hacer otro tanto. Anteriormente, se consideraba que el uso del suelo y de aparatos eran dos elementos no relacionados de la gimnasia. Hoy se acepta que el uso de aparatos es una extensión del trabajo hecho en el suelo. Ahora se anima a los niños a que transfieran las habilidades que poseen sobre el suelo a los aparatos, y *viceversa*, según sea la actividad que deban desarrollar. Asimismo, pueden adquirir nuevas habilidades haciendo uso de los aparatos si es que resulta más fácil así que desarrollarlas en los ejercicios de suelo. Por ejemplo, antes se creía que la voltereta frontal era la manera más sencilla de aprender a rodar hacia delante, y por tanto era lo primero que se enseñaba. Sin embargo, la voltereta, bien hacia delante bien hacia atrás, se realiza más fácilmente sobre una superficie inclinada, como una colchoneta en cuña. Lo que es más, hay muchas actividades de este tipo en las que puede implicarse el niño que todavía no es capaz de dar una voltereta frontal, como, por ejemplo, la voltereta lateral con el cuerpo extendido sobre la colchoneta (no confundirla con la lateral convencional). También se puede utilizar el eje vertical, empezando y/o terminando en diferentes partes del cuerpo tales como las rodillas, incrementando así el vocabulario de movimiento y el conocimiento del concepto de voltereta. Crear secuencias de volteretas, ligando movimientos entre unas y otras, ayuda a desarrollar el concepto de voltereta, imprime complejidad al conocimiento del movimiento y permite a los niños que no pueden realizar la voltereta frontal a participar en un abanico de vocabulario del movimiento.

La diferenciación por tareas y por resultados a distintos ritmos con respecto a cada una de las cuatro categorías de desarrollo físico, el estadio cognitivo, el desarrollo emocional y social, el estadio alcanzado en la adquisición de habilidades prácticas, el nivel de habilidad necesario para la actividad.

(DES, 1991: 42)

Para permitir a los niños que se desarrollen al máximo de sus posibilidades, el proceso de aprendizaje puede entenderse como un conjunto de niveles de dificultad determinado por cada tarea o actividad, o como una tarea común que contemple resultados diferenciados que dependan de la habilidad de cada niño. Ambos métodos tienen su lugar y son apropiados en las distintas circunstancias.

Planificar la diferenciación significa que los niños pueden aprender en un medio en el que no tenga cabida la discriminación entre géneros (un verdadero problema en la Educación Física), la discriminación entre habilidades físicas o intelectuales, tamaños y formas del cuerpo, y dentro del cual cada sujeto pueda medir y controlar el nivel de rendimiento personal que desea alcanzar. En mi opinión, la cuestión de la diferenciación está audazmente expresada en las evaluaciones realizadas por dos profesores en prácticas de una clase de juegos, cada uno de ellos responsable de un grupo de cuatro niños. La calidad de su apreciación sobre la necesidad de proporcionar a los niños actividades individualizadas dentro del grupo es equiparable a su grado de conciencia con respecto a la presencia de estas experiencias de aprendizaje. Asimismo, tienen sumo cuidado en no permitir que dicha diferenciación opere en contra del máximo rendimiento posible. Uno de dichos profesores también comenta las ventajas que se pueden lograr si se permite que se produzca una retroalimentación proporcionada por los propios compañeros.

Evaluación profesor 1

«En todo momento me esforcé por animar a los niños que sufrían dificultades. Las niñas encontraron más difícil adquirir técnicas que les permitieran utilizar bien los pies, tal vez debido a su inexperiencia. Creí que sería importante alabar sus progresos con objeto de que no cayeran en el desánimo. Los niños, por el contrario, encontraron esta técnica muy sencilla, y por tanto hubo de aumentarse el grado de dificultad de esta actividad para que desarrollasen todo su potencial».

«La necesidad de diferenciación resultó evidente, si bien ha de adoptarse un enfoque muy cuidado para no desanimar a los menos capaces sobrepasar el nivel de desarrollo motriz que han alcanzado los niños».

«Fui consciente todo el tiempo de que tenía que dividir mi tiempo de atención a cada niño de forma equitativa y dejar que cada uno de ellos superase algunas de sus dificultades cooperando con sus compañeros. Uno de los recursos más valiosos que se pueden utilizar en la Educación Física es el aprendizaje que se da mediante la implicación de los niños en el trabajo de los demás».

Evaluación profesor 2

«He descubierto la importancia que tiene utilizar la experiencia anterior de los niños; dar a éstos oportunidades para que experimenten éxitos; usar diferentes recursos, como, por ejemplo, distintos equipos según el nivel de habilidad; asimismo, preparar distintas actividades de grupo en las que cada niño desempeñará un papel diferente, asumirá una responsabilidad distinta y seguirá su propio ritmo para alcanzar el nivel de habilidad que pueda».

Ambos profesores demuestran también un sólido grado de conciencia con respecto a la necesidad de evaluar el trabajo de los niños dentro de su enseñanza. No conviene ignorar la importancia que esto tiene para poder evaluar los logros y progresos de los niños, para detectar áreas de desarrollo y para guiar la planificación futura. La observación y subsiguiente evaluación la llevará a cabo, sobre todo, el profesor, pero también los alumnos son evaluadores competentes de sus logros y los de sus compañeros en las diferentes áreas de desarrollo. Muchos alumnos son grandes observadores y pueden ofrecer una valiosa retroalimentación sobre el trabajo de los demás.

Teniendo en cuenta el grado de desarrollo físico y condición de cada niño, así como el nivel de habilidad que ya posee, las áreas de evaluación pueden incluir aspectos funcionales y estéticos. La evaluación funcional podría incluir el nivel de habilidad conseguido, la técnica, la precisión, la calidad del ejercicio, la adaptabilidad, la memoria del movimiento, la habilidad para hacer más de una cosa a la vez, así como la complejidad de la secuenciación. Los criterios estéticos incluirían la eficacia de la expresión, el uso de la imaginación, el estilo, la coordinación, el control y la fluidez del movimiento. En términos de otros aspectos del aprendizaje, yo incluiría, como estrategias de evaluación, el logro de soluciones adecuadas para cada tarea, la seguridad en la ejecución del ejercicio, el resultado y el grado en que cada niño incorpora la noción de salud a su trabajo.

Los distintos grados de desarrollo físico que muestran los niños significan que su educación física deberá indudablemente incluir una diferenciación en cuanto a la *composición del currículo*, a la *participación* y a los *resultados*. La *composición del currículo* puede verse como una diversidad de desafíos; la *participación*, como la gama de habilidades individuales que presentan los niños; y los *resultados*, como los distintos niveles de rendimiento alcanzados. También es probable que el niño

de primaria adquiera toda una diversidad de habilidades en muy poco tiempo. En el estadio inmediatamente anterior a la pubertad, el movimiento debería ser articulado, preciso, creativo, satisfactorio y sin prejuicios con respecto al nivel de habilidad o la anatomía o fisiología de niño. Éste necesita sentirse seguro y valorado en todas las actividades que impliquen movimiento con objeto de adquirir y mantener una buena imagen de sí mismo y enfrentar los cambios que le esperan con ilusión, sin miedo. Nosotros, como profesores, no debemos ignorar su derecho a un currículo adecuado a sus necesidades, no podemos permitir que ningún niño termine su educación primaria sin ganas de participar positivamente en su educación física, en el deporte, en las actividades de ocio al aire libre que le aguardan; no tenemos derecho a que una postura negligente con respecto a nuestra propia enseñanza desmotive a niño alguno.

La educación primaria debería ser formativa y emocionante. Dentro de la escolarización, la educación física puede representar un reto y ser gratificante, y proporcionar a todos los alumnos el acceso a una actividad física de calidad. Dentro de la educación física, el concepto de diferenciación y de progresión puede hoy aceptarse como una forma de pensar, de aprender y de enseñar. Dentro de la diferenciación, el niño, que es «proceso» y «verbo» y pieza fundamental de la experiencia de aprendizaje, debería adquirir un vocabulario del movimiento que sea articulado y hábil, y así conseguir una calidad motora que lo anime a participar activamente y de forma segura. Además, el objetivo del profesor con respecto a los niños debería ser producir sujetos que desean estar físicamente educados, ayudarlos a mantener una imagen positiva de sí mismos dentro de esta área y a desarrollar un compromiso serio para continuar participando en las actividades de educación física una vez terminada esta etapa de la escolarización.

REFERENCIAS

- DES (1991), *Physical Education for ages 5-16*, Londres, HMSO.
DFE (1995), *Physical Education in the National Curriculum*, Londres, HMSO.
GALLAHUE, D. L., (1982), *Understanding Motor Development in Children*, Londres, John Wiley & Sons.
KELLY, G. (1984), *A Theory of Personality*, Nueva York, Norton.

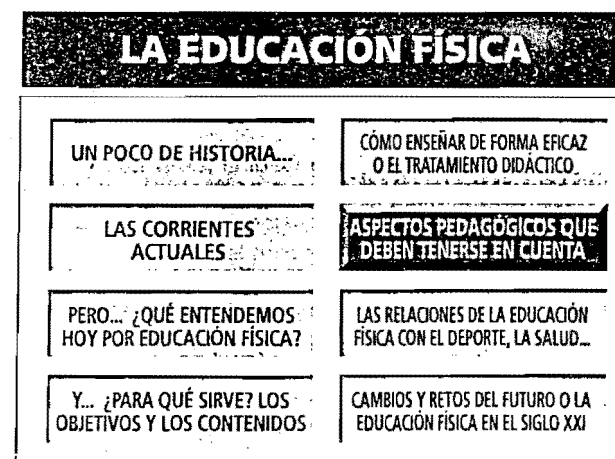
La Educación Física

Blázquez Sánchez, Domingo (2001),
"Aspectos pedagógicos que deben
tenerse en cuenta", en *La Educación
Física*, España, INDE (Biblioteca
temática del deporte), pp. 71-77.



6. Aspectos pedagógicos que deben tenerse en cuenta

¿Dónde estoy?



La pedagogía de la educación física centra su atención en la formación y **socialización** de los individuos **para** y **a través** de la actividad física y el deporte. Entre otros propósitos, y en una perspectiva transversal, se preocupa por los diversos problemas sociales que intervienen en las relaciones

que establecen los individuos cuando realizan prácticas físicas. Algunos de estos problemas han cobrado una importancia singular en los últimos tiempos y han levantado un interés inusitado en muchos educadores.

En este apartado analizaremos algunos de ellos, tales como la equidad sexual, la equidad racial, la atención a la diversidad, la educación para la *no violencia*, el respeto medioambiental, etc.

Cuando leas este capítulo podrás...

Conocer:

- Que existen aspectos sociales que están siendo motivo de especial atención en el mundo educativo.
- Que la educación física debe compartir estas preocupaciones dando respuestas desde el ángulo que le es propio.

¿Sabías que...?

- ♦ Hasta el año 1950, no estaba permitida la participación de la mujer en numerosas prácticas deportivas federadas, tales como el fútbol, el rugby, algunas especialidades de atletismo, etc.
- ♦ Hasta los años 80 era habitual que los chicos y las chicas estuvieran separados para realizar las clases de educación física.

Descubre todas estas incógnitas

La mujer ante la educación física y el deporte

El acceso de las mujeres al ámbito deportivo ha sido tardío y ha estado lleno de dificultades. Han tenido que ir superando barreras creadas por estereotipos sociales y culturales. Ideas del tipo: *¡en el deporte, la mujer es inferior a los hombres!*, *¡posee menor capacidad física!*, *¡su cuerpo se masculiniza con la práctica de ejercicio!*, *¡no muestra gran interés hacia la práctica deportiva!*, *¡existen algunos deportes apropiados para ellas y otros no!*, etc., han sido, desgraciadamente, habituales hasta hace relativamente poco.

En efecto, todavía persisten concepciones sexistas del desarrollo corporal de las mujeres que generan discriminación (a veces disuasión) hacia la actividad física.

La participación de las mujeres en la actividad física y en el deporte ha sido, y todavía es en la actualidad, menor que la de los hombres. La propia concepción viril del deporte ha contribuido a esta marginación. Una muestra la constituye el siguiente pensamiento:

"Las mujeres deben contentarse con jugar al tenis, nadar, patinar sobre hielo, el verdadero héroe olímpico es a nuestro entender, el hombre adulto individual"... decía Pierre de Coubertin.

Es necesario abordar seriamente el problema de la distinción sexual sin caer en la tentación de anularla. Las diferencias, que no deben confundirse con desigualdades, son una riqueza. Obviarlas, sería rehuir la realidad y empobrecer la versatilidad de la condición humana.

La influencia de la educación física escolar en la equidad sexual

El hecho de que niñas y niños realicen educación física juntos en la escuela es relativamente reciente. Recuerdo perfectamente, cómo las escuelas dividían niños y niñas, como si de dos categorías sociales se tratase. Lógicamente, una parte del profesorado vive aún con cierta confusión esta integración que carece de tradición escolar.

Tradicionalmente, la educación física se ha vinculado a un arquetipo de cuerpo masculino y ha desarrollado los atributos que se asociaban a él. Éste es el modelo que se ha tomado como referencia y en el que se ha incluido también a las niñas sin tener en cuenta sus preferencias y lo que ellas podían aportar. Asimismo, ellas llegan a la escuela con unos estereotipos interiorizados y con una historia corporal determinada que condiciona su participación en la vida deportiva del centro.

La integración. Propuestas para una educación física no sexista

Pocas veces, el ideario del deporte ha coincidido con postulados que favorecen la integración social. Eso no quiere decir, sin embargo, que no podamos utilizar la práctica físico-deportiva como medio para facilitar la integración de la mujer.

El papel que el profesorado desempeña ante el alumnado es fundamental para fomentar una participación activa por parte de todos los niños y niñas en las clases de educación física. Su actitud y los valores que transmite van a configurar un modelo en el que chicas y chicos aprenden cada día.

Algunas propuestas contribuyen a crear un ambiente de distensión que propicia esta actitud integradora, sin menoscabar los intereses de ambos grupos ni subestimar las inevitables diferencias. Veamos algunas:

- Crear un clima que no dé cabida a los estereotipos: proponer indistintamente chicos o chicas a la hora de demostrar cualquier actividad que forma parte del proceso de aprendizaje.
- Otorgar valor propio a los deseos de las chicas.
- Relativizar el rendimiento cuando se evalúen los resultados.
- Crear un ambiente donde la forma de relacionarse chicos y chicas no esté basada en la competición.

La condición física femenina es más de orden socio-cultural que morfo-fisiológica

¿Existen diferencias fisiológicas y de constitución entre mujeres y hombres? ¿Tienen consecuencias en las adaptaciones al esfuerzo y en el rendimiento? Estas diferencias ¿son absolutas? o ¿dependen del tipo de práctica? ¿Están las mujeres alcanzando a los hombres?

El deporte fue ideado por y para hombres como vía de transmisión de determinadas actitudes, y para el desarrollo de sus capacidades físicas. Promueve, sobre todo, valores como la rivalidad, la fortaleza física, o la agresividad, basadas en capacidades motrices como la fuerza, la potencia o la resistencia. ¿Supone esto una disminución de posibilidades para la mujer? ¿Existen deportes inadecuados para las mujeres?

Las repercusiones de la práctica y el entrenamiento deportivo en el organismo no suponen diferencias fundamentales según el sexo: globalmente, los mecanismos fisiológicos son idénticos. No existen, pues, contraindicaciones particulares para la práctica de actividades físicas en las mujeres. Únicamente varían los índices iniciales que son superiores en el hombre: talla, peso, masa muscular, fuerza, sistema energético, etc.

En general, la diferencia entre el rendimiento conseguido por los hombres y el obtenido por las mujeres es debida más a diferencias socio-culturales que a razones morfo-fisiológicas. Constatamos que esta diferencia disminuye con el paso del tiempo en deportes tales como atletismo, natación o esquí, por ejemplo, donde las marcas obtenidas últimamente por las mujeres van reduciendo dicha diferencia. Además, algunas prácticas deportivas son esencialmente femeninas como es el caso de la gimnasia rítmico deportiva, la natación sincronizada, etc. En ellas sería difícil pensar en un dominio masculino en el supuesto de una utópica equiparación. En otras, como la gimnasia artística deportiva, las mujeres están consiguiendo niveles de perfección (en términos de acrobacia) comparables a los conseguidos por los hombres.

La atención a las personas con necesidades educativas especiales

La actividad física, cuando se adapta a las necesidades y posibilidades de cada individuo, es fuente de salud y equilibrio. La actividad física proporciona al individuo la oportunidad de conocerse, expresarse y superarse aumentando así su rendimiento.

Así ha sucedido que la educación física, asignatura que tradicionalmente excluía a los discapacitados exonerándoles de su práctica, ha pasado a ser un área que ofrece una vía singular de superar ciertas limitaciones físicas.

La educación física, al ser reconocida como medio eficaz de equilibrio y mejoría en diversas situaciones, cuando es ofrecida a personas con necesidades educativas especiales, debe, no obstante, adaptarse cuidadosamente a las características de cada caso.

La actividad física y el deporte se sienten así enemigos de cualquier forma de exención.

La práctica de una actividad física es recomendable para cualquier persona que padezca alguna discapacidad. Ayuda a combatir la atrofia muscular, la rigidez articular... Puede, asimismo, favorecer el desarrollo de capacidades motrices compensatorias: habilidad, fuerza de los miembros superiores en los inválidos, etc.

En el plano psicológico, el discapacitado va a poder reconciliarse con su cuerpo y mejorar su autoconfianza. La práctica de una actividad físico deportiva le supone la victoria sobre sus incapacidades, además de un deseable equilibrio psíquico.

La educación para la paz: educación para la noviolencia

Se entiende por educación para la paz, y por extensión para la *noviolencia*, aquella acción que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad, a situarse ante ella, a resolver los conflictos de forma no violenta, y que en definitiva, favorezca su desarrollo personal en una dirección positiva.

El concepto de educación para la *noviolencia* en el ámbito de la educación física y el deporte va íntimamente vinculado al de juego limpio o "fair play". El concepto de juego limpio nace del mundo del deporte y es más amplio de lo que vulgarmente se conoce puesto que implica mucho más que el simple respeto a las reglas. Abarca los conceptos de amistad, respeto al prójimo, autocontrol y espíritu deportivo. Implica luchar contra las trampas, contra la utilización de la astucia para saltarse las reglas, contra la intolerancia, contra el dopaje, contra la violencia, contra la corrupción y la explotación de los jugadores y técnicos.

Por violencia en el deporte se entiende el conjunto de acciones físicas destinadas a perjudicar al adversario y que se apartan de las reglas socialmente aceptadas. Hay varias teorías que explican las razones de la violencia en el deporte pero todavía no se ha llegado a un postulado claro. La sociedad contemporánea vive con honda preocupación la violencia en los deportistas y en los espectadores.

La aparición de conflictos resulta inevitable por la existencia de discrepancias y diferencias en las relaciones humanas. Debemos estar preparados para asumirlos y resolverlos, conociendo los elementos que los provocan, las variables que influyen, los procesos que se desarrollan, etc.

El mundo del juego, el deporte y la actividad física en general son altamente propicios a que aparezcan conflictos, pero también constituyen un excelente vehículo para aprender a resolverlos. De ahí resulta importante que los profesionales de nuestro sector aprendan a introducirlos como estrategias educativas. Por ello, es necesario que sepan...

1. Analizar los factores que han motivado el conflicto
2. Valorar el conflicto según nuestra perspectiva y la del adversario
3. Identificar las relaciones de poder establecidas entre los implicados
4. Buscar alternativas de solución.

Existen diferentes formas de afrontar los conflictos:

- La **elusión**: el conflicto no se afronta, por lo tanto queda sin resolver.
- La **negociación-cooperación**: cuando se intenta resolver el conflicto compatibilizando los intereses de las distintas partes enfrentadas, se llega a un punto medio de encuentro.
- La **acomodación**: cuando una de las partes implicadas en el conflicto se despreocupa de sus intereses y asume las propuestas del otro, se evita un conflicto que le puede perjudicar.
- La **competición**: cuando una de las partes implicadas en el conflicto lucha por encima de todo por sus intereses, sin escuchar o tener en cuenta las demandas que plantea la otra parte y sin estar dispuesto a negociar.
- El **arbitraje**: cuando para la resolución de un conflicto interviene una tercera persona.
- La **conciliación o mediación**: cuando interviene de manera imparcial una tercera persona.

De todas ellas se puede extraer alguna vinculación con el ámbito de la actividad físico-deportiva y, por ende, una forma de convertirlas en instrumentos de actuación educativa.

La discriminación y la exclusión social. Interculturalidad

A menudo, nuestro alumnado está compuesto por colectivos de grupos culturales diferentes: europeos, africanos, orientales, latinoamericanos, etc. Las escuelas pueden dar o no una respuesta a esta realidad. Asumir una preocupación que favorezca y valore el enriquecimiento que supone la convivencia entre diversas culturas nos parece importante.

La educación física puede ser utilizada en la lucha contra la discriminación y la exclusión social de cualquier tipo, democratizando las oportunidades de participación de las personas con infraestructuras y condiciones favorables y accesibles. En definitiva, promoviendo la interculturalidad.

La interculturalidad es una concepción que atiende a la diversidad cultural de todas las sociedades desde los principios de igualdad, interacción y transformación social.

El interculturalismo se opone al racismo. El racismo considera los valores propios como superiores a los demás. El interculturalismo se opone al asimilacionismo. El asimilacionismo niega el derecho a la diferencia potenciando el abandono de los valores y pautas culturales.

Interculturalismo no es multiculturalismo. El multiculturalismo propugna el reconocimiento de la diversidad cultural, pero parte de una concepción estática y restringida. Niega la posibilidad de la convivencia entre culturas o considera negativa la interacción.

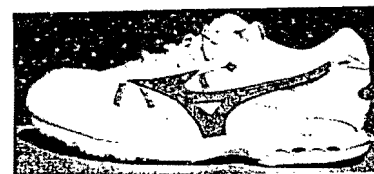
La educación física es un excelente medio para lograr la comunicación entre los individuos sin tener en cuenta las diferencias culturales, y reconfigurar así un uni-

verso relacional en torno al cuerpo que, en lugar de ser lo que les caracteriza, pueda despertar la conciencia de una nueva realidad individual y social.

Promover el consumo responsable

Debido, en gran medida, a la repercusión de los medios de comunicación y de los intereses de las marcas comerciales, el calzado y el vestuario deportivo son uno de los materiales que más reclama la atención de los jóvenes. Así suele suceder que muchos alumnos presumen del último modelo o del diseño más avanzado de prenda deportiva haciendo mención de sus ventajosas consecuencias en la práctica del ejercicio físico. Ante esta situación, el profesional de la educación física, capaz de influir en el alumnado, se pregunta hasta qué punto todo ese fenómeno es fruto de la moda y si debe intervenir o no para promover un consumo responsable. ¿De qué se trata, de consumo o de funcionalidad?

Hay que promover una reflexión crítica hacia este debate, propugnando una toma de decisiones consecuentes.



La vestimenta deportiva puede constituir un modo de educación para el consumo responsable.

La responsabilidad ante el medio ambiente

El hombre siempre ha intentado dominar el ambiente que le rodea. Su lucha contra las adversidades ha sido una constante, pero también el intento de dominio y utilización. La pobreza del entorno material puede entorpecer gravemente la diversidad de conductas motrices.

En los centros escolares se ha ido incorporando una creciente preocupación por el respeto al medio ambiente. En los currículum se introducen objetivos para valorar críticamente la necesidad y el alcance de las diversas intervenciones de la humanidad en el medio, promoviendo comportamientos acordes con una postura de defensa y una recuperación del equilibrio ecológico.

A través de la educación física podemos intensificar esa sensibilidad de respeto al entorno, sobre todo en lo concerniente a las actividades físicas que se realizan en contacto con el medio natural; pero también con respecto a la utilización de materiales reciclados o de desecho para desarrollar algunas de nuestras actividades.

Sánchez Bañuelos, Fernando (2003), "La comunicación y la interacción didáctica en la clase de Educación Física", en Fernando Sánchez Bañuelos (coord.), *Didáctica de la Educación Física*, Madrid, Prentice Hall (Didáctica primaria), pp. 205-214



COLECCIÓN
DE DIDÁCTICA
PRIMARIA

Didáctica de la Educación Física

Prentice
Hall

Coordinador:
Fernando Sánchez Bañuelos

La comunicación y la interacción didáctica en la clase de Educación Física

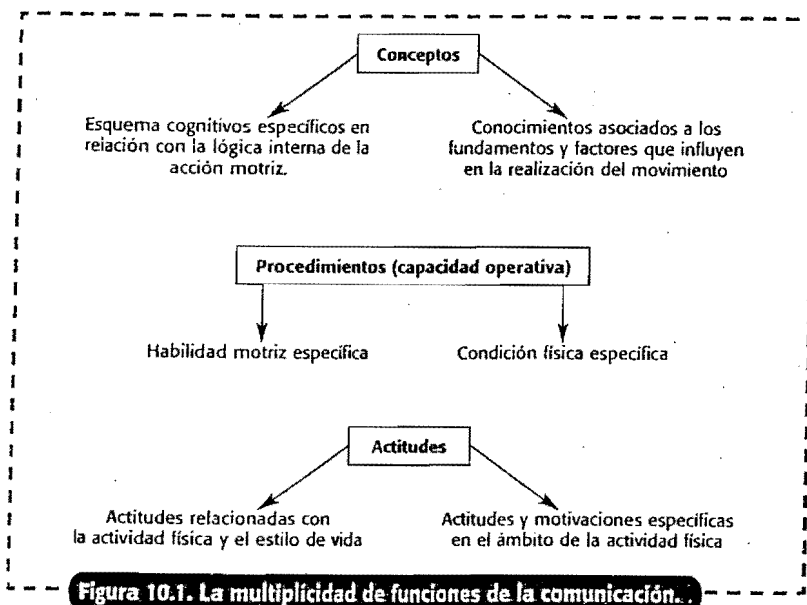
ÍNDICE

1. Introducción
2. Objetivos
3. Desarrollo del capítulo
 - 3.1. El proceso de la comunicación en la enseñanza de la Educación Física
 - 3.2. El factor didáctico en la comunicación profesor-estudiante
 - 3.3. Los diferentes niveles de la comunicación
 - 3.3.1. El nivel técnico en la comunicación
 - 3.3.2. El nivel de significado en la comunicación
 - 3.3.3. El nivel de la efectividad en la comunicación
 - 3.4. Modelos de interacción profesor-estudiante y técnicas de enseñanza
 - 3.4.1. La instrucción directa: reproducción de modelos
 - 3.4.2. La enseñanza mediante la búsqueda: la resolución de problemas
 - 3.5. Un enfoque nuevo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación física: la perspectiva de los sistemas dinámicos
 - 3.5.1. El enfoque ecológico de la enseñanza
 - 3.5.2. El enfoque teórico de los sistemas dinámicos sobre el aprendizaje y el control motor
 - 3.5.3. Consecuencias y aportaciones del enfoque de los sistemas dinámicos para la enseñanza de la Educación Física
4. Casos prácticos
 - Actividades para la reflexión
 - Bibliografía complementaria

Fernando Sánchez Bañuelos

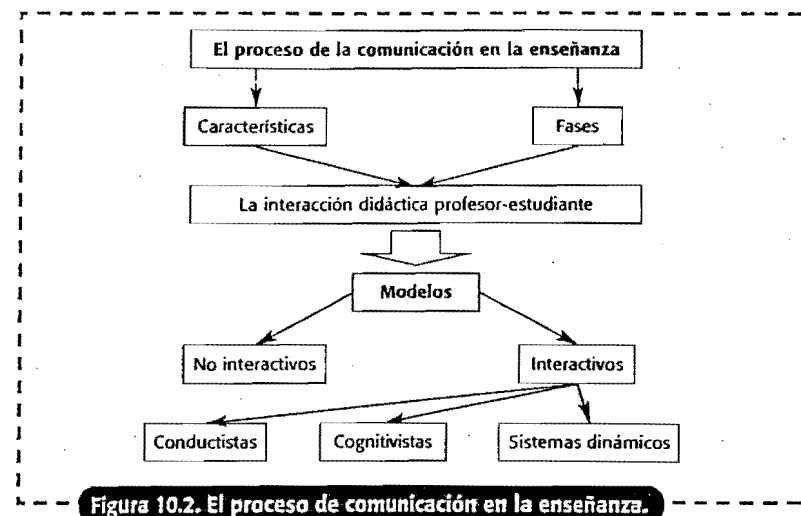
1. Introducción

Este capítulo va a tratar las características específicas de la acción didáctica en las clases de educación física. El aspecto central de dicha interacción es, sin duda, la comunicación. Se puede definir la comunicación como *el intercambio de significados entre las personas*, que será posible en la medida en que los individuos poseen en común unos conocimientos, unos deseos y unas actitudes. La comunicación conlleva una intervención sobre el aprendizaje, proporcionando información relevante. Esta información, referida concretamente a la enseñanza de la Educación Física, tiene una multiplicidad de funciones que, en términos muy generales, están en relación con la transmisión de mensajes relativos a la realización adecuada de las tareas motrices. No obstante, es preciso decir que la comunicación que el profesor establece con el estudiante rebasa con mucho lo relativo a la ejecución de movimientos, y que lleva consigo también un carácter psicopedagógico, que puede ser expresado a través de la Figura 10.1.



En consecuencia, el éxito de la interacción didáctica radicarán en gran medida en que estos conceptos, procedimientos y actitudes sean comunicados de una manera efectiva.

De acuerdo con lo dicho, el desarrollo de este capítulo responde al esquema que se presenta a continuación en la Figura 10.2.



2. Objetivos

En consecuencia con lo expuesto en la Introducción los objetivos de este capítulo son los siguientes:

- Analizar las características de la comunicación en la enseñanza de la Educación Física.
- Estudiar las fases de la comunicación y los diversos problemas que implican.
- Proponer directrices de intervención didáctica para mejorar la comunicación en la enseñanza de la Educación Física.

3. Desarrollo del capítulo

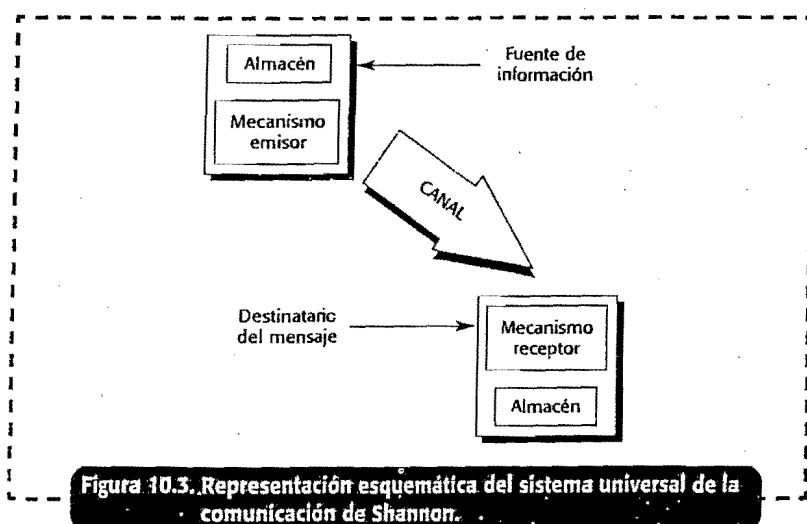
3.1. El proceso de la comunicación en la enseñanza de la Educación Física

El profesor de Educación Física, en función de las necesidades reales del estudiante, se comunicará con éste a través de mensajes que encierran un significado de acuerdo con los objetivos de la enseñanza; de otro modo la buena comunicación profesor-estudiante se deteriorará.

Por tanto, habrá que dejar establecido que el significado de los mensajes que se produzcan a través del desarrollo de las clases de Educación Física debería

estar en relación íntima con el objetivo que se pretende. En nuestro caso concreto, con el desarrollo integral de la persona. Esto, respecto al tema de la comunicación, se puede concretar diciendo que el objetivo general que guía al profesor al emitir sus mensajes es proporcionar al estudiante una serie de pautas adecuadas, a partir de las cuales éste pueda elaborar esquemas de acción con máximas posibilidades de éxito, así como desarrollar al máximo sus capacidades.

Para poder comprender de una forma práctica la tremenda influencia que tienen los aspectos generales de la comunicación en el proceso de enseñanza, el sistema universal de comunicación propuesto por Shannon (1959), que describe y analiza los aspectos básicos de la comunicación, constituye un instrumento de análisis valioso, que puede servirnos para arrojar mucha luz sobre una serie de aspectos de la relación básica de la comunicación profesor-estudiante. Este sistema que presentamos esquematizado en la Figura 10.3, tiene la virtud de poder servirnos de representación de cualquier situación en la que se produzca una comunicación, mediante unos pocos elementos básicos, lo que va a facilitar la comprensión del proceso en sus fases más importantes.



Los componentes del sistema de Shannon según, se puede observar en el esquema anterior, son los siguientes:

1. Una fuente de información que contiene «almacenado» el mensaje a transmitir.
2. Un mecanismo transmisor.
3. Un canal de comunicación.
4. Un mecanismo receptor.

5. Un destinatario del mensaje que puede «almacenar» la información recibida.

Tomando como base dicho sistema, se puede plantear una analogía con el proceso de enseñanza en lo que se refiere a la interacción directa profesor-estudiante. Cuando la fuente de información y el destinatario son seres humanos, los mecanismos de transmisión y de recepción estarán en función del soporte biológico de que disponemos para estos fines y, en consecuencia, de los órganos que cumplen las correspondientes funciones.

La posibilidad que disponemos de transmitir una información previamente adquirida radica en una serie de capacidades funcionales del individuo. Estas capacidades eficientemente utilizadas, dan lugar a una adecuada comunicación. El arte y la ciencia de saber comunicarse es algo que el profesor tiene que llegar a dominar. Sólo así podrá salvar la diferencia que existe en el que *sabe lo que quiere lograr* y el que, además, *sabe hacer llegar los mensajes para lograr lo que quiere*. Si consideramos, en principio, al profesor como *fuentes de información* veremos que el punto de arranque que va a posibilitar la comunicación es *el conocimiento relativo a lo que pretende*, es decir, el estar en posesión de la información necesaria sobre los aspectos a desarrollar en la preparación del estudiante.

Es evidente que nadie puede transmitir una información que no posee; para el profesor el *almacén* donde está ubicada la información en el momento de iniciarse el proceso de la comunicación es su memoria. El mero hecho de estar en posesión de la información correcta no garantiza por sí solo que la comunicación vaya a ser correcta, pero sí constituye la condición inicial necesaria, es decir, saber el *qué comunicar*.

A partir de aquí van a entrar en juego otra serie de factores determinantes de la calidad de la comunicación en la enseñanza, los cuales están en relación, no ya con el hecho de saber en sí lo que queremos comunicar, sino con estar en posesión de los necesarios recursos de la comunicación para resolver el problema del *cómo comunicar*. A este conjunto de factores vamos a agruparlos bajo el calificativo común de didácticos. Podemos, en principio, distinguir dos grandes factores en la comunicación relativa a la enseñanza:

1. El factor conocimiento, *qué comunicar*.
2. El factor didáctico, *cómo comunicar*.

En el apartado siguiente se procederá a explicar el segundo de estos factores.

3.2. El factor didáctico en la comunicación profesor-estudiante

Dando por supuesto a nuestros efectos que se está en posesión de los conocimientos necesarios, vamos a adentrarnos en un análisis del factor didáctico. Para poder proceder de una manera adecuada a la elaboración de los mensajes

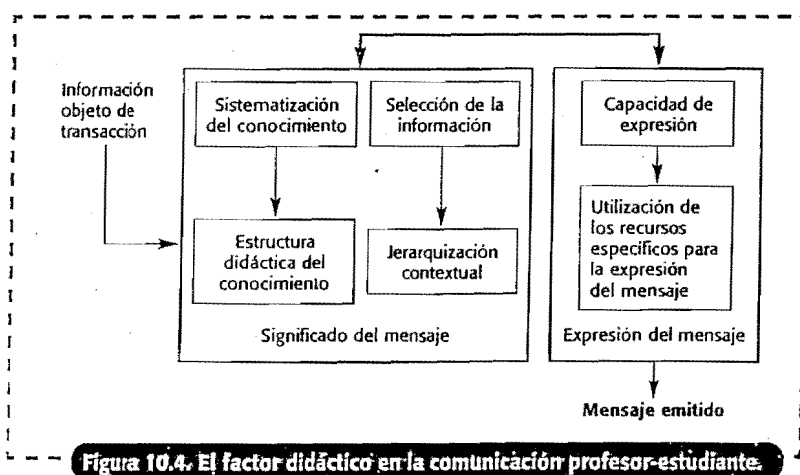
que componen la interacción profesor-estudiante en el proceso de enseñanza, el profesor habrá que tener sus conocimientos organizados de acuerdo a una estructura sistemática pero flexible y versátil, en la que las prioridades y las secuencias estén bien establecidas.

A partir de dicha estructuración didáctica de la materia, el profesor podrá seleccionar en un momento determinado cuál es el contenido de información que resulta procedente transmitir en cada mensaje, sobre la base de un buen conocimiento de los factores y aspectos que intervienen en la enseñanza y atendiendo a una valoración continua del estado del estudiante y del entorno en el que se produce la enseñanza. Dentro del *factor didáctico*, hay que tener en cuenta dos aspectos bien diferenciados:

- La estructura didáctica de los aspectos a trabajar.
- La selección de la información de acuerdo con esa estructura, y las características del estudiante.

La capacidad de expresión constituye, sin duda, otro factor claramente relacionado con el factor didáctico. Este elemento configura el aspecto material del mensaje. Los dos aspectos que definen al mensaje son el significado y la expresión. Para que se produzca una buena comunicación debe existir entre ambos aspectos una estrecha correspondencia. De otra forma, el «saber» del profesor de Educación Física resultará inescrutable para el estudiante si no está bien expresado (buen fondo, mala forma), o aunque la expresión sea buena resultará vacío de contenido si carece de significado para su receptor (fondo inadecuado, buena forma). Todo esto se puede resumir en el siguiente mapa conceptual que se expone en la Figura 10.4.

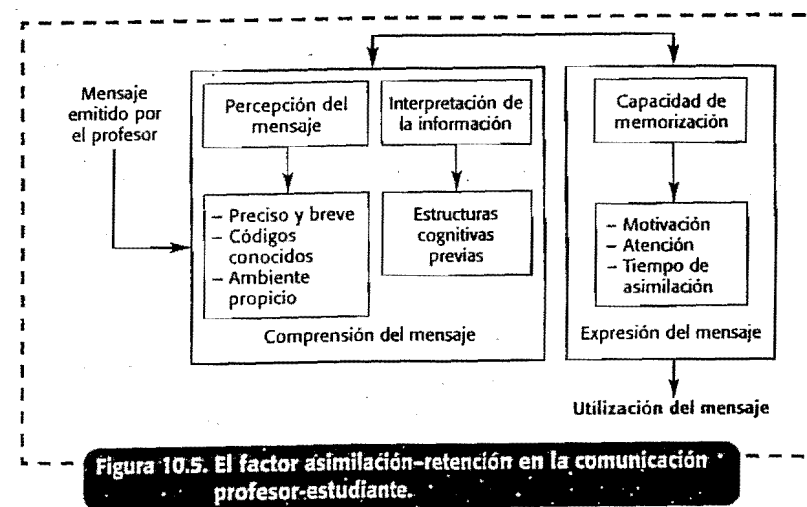
Así como, en principio, hemos considerado al profesor como fuente de información, vamos a considerar, consecuentemente, al estudiante, también en



principio, como destinatario. La información sensorial que recibe el estudiante deberá ser adecuadamente codificada a través del proceso sensación-percepción para su posterior utilización. Es decir, una serie de estímulos van a ser organizados en conjuntos, los cuales adquieren un significado para el receptor del mensaje. Por ejemplo, un conjunto de sonidos es percibido como palabras que pueden tener significado para aquel que las escucha. Aquello que percibimos cobrará un sentido operativo si lo comprendemos, si somos capaces de darle una «interpretación» correcta.

Por último, como la utilidad del mensaje va a radicar en su posterior utilización, tendremos que ser capaces de retenerla para poder después recordarla y usar la información que contiene. En este sentido es absolutamente preciso tener en cuenta que la operatividad del mensaje de un profesor no depende de la cantidad de información que podemos suministrar en un tiempo dado, sino de la cantidad de información que puede ser retenida por el estudiante en dicho tiempo.

Los diferentes pasos que este proceso lleva consigo, desde el punto de vista del profesor y del estudiante pueden resumirse según el mapa conceptual que se presenta a continuación en la Figura 10.5.



3.3. Los diferentes niveles de la comunicación

De acuerdo con lo expuesto, a continuación se va a proporcionar una estructura de análisis, según la cual se pueden distinguir tres niveles dentro de la comunicación:

- El nivel técnico: con qué precisión puede ser transmitida la información deseada.
- El nivel del significado: con qué precisión el mensaje transmitido es portador del significado deseado.
- El nivel de la eficiencia: con qué efectividad el mensaje recibido afecta la conducta en la forma deseada.

3.3.1. El nivel técnico en la comunicación

Nuestra capacidad sensorial se sitúa en un espectro limitado, dentro de la multitud de impulsos energéticos que incesantemente afectan al organismo, procedentes de todas las direcciones del entorno. El espectro de la luz visible, nuestra ventana al mundo, no es sino una pequeña franja entre todas las ondas de energía que nuestros instrumentos nos indican que existen en el exterior. Asimismo, entre las ondas sonoras, nuestros oídos sólo pueden captar una fracción.

Sobre la percepción de otro tipo de estímulos, como presión, temperatura, etc., la capacidad del ser humano se encuentra aún más limitada pues la información que podemos adquirir hace referencia a un entorno próximo con un confinamiento mayor que el de la visión o el oído por lo que nuestra capacidad de comunicación se encuentra mediatizada por estas circunstancias. A efectos prácticos los canales de comunicación de que disponemos para la enseñanza son fundamentalmente:

- Visual
- Auditivo
- Kinestésico-táctil

A diferencia de otras situaciones de aprendizajes en las cuales una asimilación y retención de conceptos expuestos de forma verbal es lo esencial, la adquisición de la capacidad motriz operativa es un proceso de experiencias mediante el cual el individuo formará sus esquemas de acción definitivos. Esto quiere decir que el individuo tendrá que valerse para el aprendizaje de las tareas deportivas de gran cantidad de información de carácter no verbal, y muy difícil de verbalizar por parte del profesor. En consecuencia, mucha información no va a poder ser proporcionada de una manera directa, ya que no disponemos de canales adecuados para ello; podemos transmitir al estudiante una verbalización o visualización de las tareas o técnicas motrices a realizar, pero no la experiencia sensorio-motriz del movimiento en sí.

3.3.2. El nivel del significado en la comunicación

Dentro del segundo nivel de la comunicación, se encuentra el problema del significado. En la enseñanza de la Educación Física, el objetivo fundamental del profesor al emitir sus mensajes es proporcionar al estudiante unas pautas adecuadas a partir de las cuales éste pueda elaborar sus esquemas de acción con las máximas posibilidades de éxito. Lo que se pretende que consiga el estudiante es la realización adecuada de la tarea motriz. Acción que se lleva a cabo mediante la ejecución física, y en donde la simple formación de un esquema mental o comprensión de dicha acción, por muy buena que ésta sea, no es suficiente.

A partir de aquí, el profesor deberá tomar una serie de decisiones específicas para resolver el problema de la comunicación en este segundo nivel; aquí podemos distinguir dos subfases que determinan dos tipos de aspectos, que en su orden secuencial lógico son:

- Selección de la información a transmitir en el mensaje (dentro de los conocimientos globales que el profesor posea y la estructuración que tenga de los mismos).
- Codificación de la información en la forma oportuna para poder transmitir el mensaje (nos referimos al contexto expresivo, y que éste sea realmente portador de la información que se desea transmitir).

3.3.3. El nivel de la efectividad en la comunicación

La efectividad con que el mensaje emitido es capaz de afectar la conducta del estudiante en la forma deseada, constituye el resultado del proceso de la comunicación profesor-estudiante y es el exponente de la consecución o no de los objetivos. Sobre este respecto se plantean las siguientes preguntas:

- ¿Cómo saber si un mensaje es más efectivo que otro?
- ¿Cómo distinguir a priori el mensaje más efectivo entre varios posibles?

La elaboración y expresión del mensaje deberá estar pues en función, además de su contenido, es decir, de su significado objetivo, de las posibilidades que ofrezca de comprensión y asimilación por parte del estudiante. Sobre esto, hay que destacar que determinadas actuaciones por parte del profesor, que implican la simple transmisión de una información correcta, resultan insuficientes y desalentadoras en los resultados. Por ejemplo, dentro del marco de la enseñanza deportiva, el uso por parte del profesor de un vocabulario excesivamente enrevesado, más correcto quizá desde el punto de vista estrictamente técnico, pero inaccesible en la mayoría de los casos para el estudiante que se inicia.

Como resumen de lo dicho se puede decir que la información que el profesor va a comunicar al estudiante por medio de lo que en los apartados anteriores se ha denominado como «mensajes», tendrá que ajustarse a una serie de características fundamentales, que pueden ser sintetizadas según los siguientes apartados:

- La información ha de ser objetiva, es decir, verdadera y carente de errores de tipo descriptivo o conceptual (nivel correcto de significación del mensaje).
- La cantidad de información que vaya contenida en un mensaje ha de ser suficiente. Se puede decir en general que, tan contraproducente puede resultar una sobredosis de información, imposible de ser retenida o asimilada por el estudiante, como una insuficiencia de los datos, que no proporcione al estudiante los mínimos elementos para que pueda actuar a los niveles previstos (nivel correcto de eficiencia en el mensaje respecto a los factores de retención y asimilación).
- La información debe de estar organizada, es decir, estructurada de forma que cada uno de los componentes del mensaje se encuentre destacado según una escala de valores. Los aspectos más importantes deberán ser expresados con el debido énfasis, los aspectos de carácter secundario deben ser presentados en un lógico segundo término y ocasionalmente omitidos, en función de concentrar la atención del estudiante sobre aquellos puntos que en un momento determinado nos interese destacar (nivel correcto de eficiencia del mensaje respecto a las posibilidades de una adecuada interpretación).
- La forma de expresión o lenguaje que utilicemos para dar la información tiene que ajustarse a un nivel de adecuación, es decir, el mensaje docente tiene que encontrarse adaptado a la capacidad y nivel de comprensión del tipo de estudiante a que nos enfrentamos (nivel correcto de expresión del mensaje).

3.4. Modelos de interacción profesor-estudiante y técnicas de enseñanza

Desde la perspectiva de la psicología del aprendizaje, los planteamientos más difundidos en la actualidad, se encuentran muy alejados del conductismo y del neoconductismo tradicionales vinculándose mucho más con el cognitivismo. Desde esta perspectiva los procesos de enseñanza-aprendizaje, relativos al movimiento corporal, se plantean desde la globalidad del funcionamiento del ser humano y no desde un reduccionismo mecanicista.

En consecuencia, la perspectiva cognitivista centra su atención en el proceso global de desarrollo de la competencia motriz, mediante el que las personas aprenden a mejorar su capacidad de movimiento. Desde esta perspectiva, esto implica, en primer lugar, considerar que el control motor para la ejecución del movimiento se encuentra directamente relacionado con:

- El tipo y cantidad de información que sea necesario procesar por el individuo.

699
630

Promueve



GOBIERNO DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS
CONSEJO DE COOPERATIVISMO Y CULTURA
Viceconsejería de Educación

Organizan



Centro de Profesorado y
de Recursos de Gijón

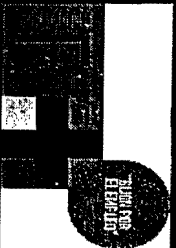


Elaboración de documentos de
Educación Física para la paz

Patrocina



Ayuntamiento
de Gijón
Consejo de Educación
Agencia Local de Promoción
Económica y Empleo
Parque Tecnológico Municipal



ACTAS DEL III CONGRESO ESTATAL Y IBEROAMERICANO DE ACTIVIDADES FÍSICAS COOPERATIVAS Ampliando horizontes a la cooperación



Velázquez Callado, Carlos (2003) "El aprendizaje cooperativo en educación física", en *Actas del III Congreso Estatal y Iberoamericano de Actividades Físicas Cooperativas. Ampliando horizontes a la cooperación*, Gijón, Gobierno del Principado de Asturias, pp.1-28.

Gijón (Asturias)
30 de junio al 3 de julio de 2003

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EDUCACIÓN FÍSICA

Carlos Velázquez Callado

C.E.I.P. "Miguel Hernández", Laguna de Duero (Valladolid)

RESUMEN:

Tradicionalmente se han considerado perjudiciales las relaciones entre el alumnado durante las clases y, por tanto, indeseables; sin embargo, en los últimos años la evidencia empírica está demostrando la enorme influencia que tiene la interacción entre los alumnos dentro del aula sobre una serie de variables educativas como son el proceso de socialización en general, el control de la agresividad, la autoestima, el rendimiento académico, la creatividad, la regulación pacífica de los conflictos, la empatía, etc.

Partiendo de esta premisa, surge el aprendizaje cooperativo como una metodología educativa que se basa en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, en los que los alumnos trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás.

A lo largo de esta exposición, analizaremos diferentes estudios que demuestran la superioridad, en Educación Física, del aprendizaje cooperativo sobre otro tipo de metodologías tradicionales, basadas en estructuras competitivas o individualistas, y mostraremos diferentes formas de organizar las clases de Educación Física desde la cooperación.

INTERACCIÓN EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Podemos definir la interacción como el proceso de relación interpersonal o intergrupar por el que los individuos o los grupos se influyen recíprocamente mediante el intercambio mutuo de ideas, conocimientos, pensamientos, sentimientos, percepciones, etc. Presupone que las personas o los grupos llevan a cabo acciones y reacciones que resultan significativas para ambos. El resultado de la interacción suele constatarse en las variaciones en la conducta, la actitud y el modo de ver las cosas de quienes interactúan.

Tradicionalmente se ha pensado que las relaciones que se establecen entre el alumnado, dentro del aula, durante las actividades de aprendizaje perjudican el rendimiento escolar y, por tanto, son absolutamente indeseables (Ovejero, 1990). Así, hasta hace bien poco, y aún en la actualidad, la disposición más habitual en las aulas consistía en colocar los pupitres en filas paralelas frente al profesor, agrupando al alumnado, en el mejor de los casos, por parejas. Esta disposición facilita el control de la clase por parte del docente y, a su vez, genera una serie de problemas a los alumnos: potenciación de la sumisión y de la dependencia del adulto, falta de espontaneidad y de creatividad... (Ovejero, 1988, 1990).

Se consideraba la interacción profesor – alumno como la fundamental para alcanzar los objetivos educativos, fueran estos de aprendizaje o de desarrollo cognitivo

y social, de ahí que se tratara de reducir al mínimo las relaciones entre los alumnos dentro del aula. Sin embargo, en los últimos años la evidencia empírica está demostrando la enorme influencia que tiene la interacción entre los alumnos dentro del aula sobre una serie de variables educativas como son el proceso de socialización en general, el control de la agresividad, la autoestima, el rendimiento académico, la creatividad, la regulación pacífica de los conflictos, la empatía, etc. Así, frente a la concepción tradicional de que el aprendizaje del alumno depende casi exclusivamente del comportamiento del docente y de la metodología utilizada, se pone de relieve la importancia de las aportaciones del propio alumno en la construcción de su aprendizaje.

Zick Rubin (1998) señala que existen tres aspectos en las relaciones entre iguales de los niños que influyen significativamente en la conducta de sus compañeros:

- Contribuyen y facilitan el aprendizaje de destrezas sociales al margen del control de los adultos.
- Ofrecen un contexto que permite comparar las relaciones y logros propios con los de los demás, posibilitando la aceptación social, la participación en actividades grupales, el dominio de las conductas agresivas, la adopción de un sistema de valores apropiado al medio en el que el niño se desenvuelve, etc.
- Fomentan el sentido de pertenencia a un grupo y, en consecuencia, incrementa la seguridad y confianza en sí mismo y en los restantes miembros del grupo.

Ahora bien, no es la mera cantidad de interacción entre los alumnos lo que facilita el aprendizaje sino la naturaleza de esa interacción. Así, Hackman y Morris (1975) señalan que existen tres variables que influyen en el proceso de interacción entre iguales y, por lo tanto, en el rendimiento; el esfuerzo que los diferentes miembros del grupo aportan a la tarea encomendada, los conocimientos y habilidades de cada componente del equipo y la estrategia colectiva que el grupo aplica para ejecutar la tarea. Hackman y Morris resaltan además que esta relación no es unidireccional sino bidireccional y, al igual que estas variables influyen en el proceso de interacción, dicho proceso de interacción influye también sobre las variables mencionadas. De este hecho se deriva la necesidad de plantear procesos de actuación sobre cada una de las variables mencionadas y la búsqueda, al mismo tiempo, de fórmulas orientadas a promover en el alumnado la calidad en sus interacciones.

Basándonos en el tipo de interacción que se establece entre los alumnos y alumnas podemos encontrar que existen tres formas básicas de estructurar las actividades de aula orientadas a alcanzar los objetivos de aprendizaje:

- **Competitiva**, donde los alumnos se esfuerzan por alcanzar unos objetivos que no todos pueden conseguir: ser el mejor en realizar una tarea, acabar la tarea antes que los demás, etc. En esta situación existe, por tanto, una interacción negativa entre las acciones del alumnado derivada de una interdependencia negativa entre sus logros. Podremos sintetizar este tipo de contexto en la frase: "*Tu éxito me perjudica, tu fracaso me beneficia*".
- **Individualista**, donde cada alumno trabaja independientemente de los otros para tratar de alcanzar sus propios objetivos, que pueden ser los mismos que

los del resto u otros diferentes. En esta situación no existe interacción alguna entre las acciones del alumnado derivada de que no existe tampoco interdependencia entre sus logros. La frase *"tu éxito no me importa, sólo me preocupa el mío"* sirve para ilustrar este contexto.

- **Cooperativa**, donde cada alumno alcanza sus objetivos si y sólo si el resto de sus compañeros de grupo los alcanzan también. En esta situación existe una interrelación positiva entre las acciones del alumnado que se deriva de la interdependencia positiva entre sus logros. En este caso, la frase que nos serviría para ilustrar este contexto sería: *"Tu éxito me beneficia, tu fracaso me perjudica"*.

Se han realizado numerosas investigaciones para determinar los efectos de esas tres formas de estructuración del aprendizaje sobre diferentes variables educativas, existiendo unanimidad con respecto a la superioridad de la cooperativa sobre las variables relacionadas con la función socializadora de la escuela: actitudes escolares positivas, integración escolar, actitudes de empatía y aceptación de los compañeros, etc. (Ovejero, 1990). Además, los distintos metanálisis realizados por los hermanos Johnson (Johnson et al., 1981), Slavin (1991) y Springer, Stanne y Donovan (1999) demostraron también la superioridad de la interacción cooperativa sobre las otras dos para favorecer el rendimiento académico del alumnado y el aprendizaje, entendiendo por aprendizaje a aquel cuyos resultados perduran en el tiempo y permite una transferencia de los conocimientos adquiridos de unos escenarios a otros.

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO METODOLOGÍA

Podemos definir el aprendizaje cooperativo como la metodología educativa que se basa en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, en los que los alumnos trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás.

De acuerdo con todo lo mencionado anteriormente, el aprendizaje cooperativo es superior a las metodologías individualistas o competitivas. Ahora bien, hemos de insistir en que para que exista una situación real de aprendizaje cooperativo no basta con formar una serie de grupos, colocar juntos a los alumnos que conforman cada uno de esos grupos y decirles que se ayuden para alcanzar un determinado objetivo. Es más, diferentes autores han estudiado algunos efectos y conductas contraproducentes que pueden generarse con esta situación.

A veces, los miembros menos capaces dejan que el resto de sus compañeros completen las tareas del grupo lo que crea lo que Kerr y Bruun (1981) bautizaron como *"efecto polizón"*. Esta situación, a su vez, puede generar que las personas sobre las cuales recae todo el trabajo, conscientes de lo que sucede, se esfuercen menos en la realización de las tareas asignadas. El trabajo en grupo puede dar lugar también a la situación inversa, que los alumnos más capaces asuman los roles de liderazgo, organizando y desarrollando todo el trabajo conceptual, beneficiándose de ello, mientras que el resto asume únicamente las tareas administrativas (pasar a limpio el trabajo, maquetar la portada, etc.), sin participar en las discusiones o sin que se tengan en cuenta sus opiniones, con lo que su beneficio en el desarrollo del trabajo, a nivel de aprendizaje, es mínimo.

Los esfuerzos grupales se pueden caracterizar también por la dispersión de la responsabilidad y la haraganería social (Latane, Willinas y Harkin, 1979) por la que se elude la responsabilidad individual en el desarrollo de la tarea otorgándosela al grupo, la renuncia (Salomon, 1981) o abandono del trabajo ante el más mínimo problema con la tarea o con los compañeros, el conflicto destructivo (Collins, 1970) por el cual se critica a personas y no a ideas de forma que el trabajo en grupo se convierte en una especie de batalla entre sus miembros por imponer sus propios criterios, y otras formas de conducta que debilitan el rendimiento colectivo.

Johnson y Johnson estudiaron las diferentes conductas negativas que se generaban durante la práctica de actividades grupales, relacionándolas con la presencia o ausencia de una serie de condiciones y llegaron a la conclusión de que para evitar situaciones negativas en el trabajo grupal es necesario la presencia de una serie de condiciones mediadoras, que constituyen los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo. Estos componentes son (Johnson y Johnson, 1999; Johnson, Johnson y Holubec, 1999a, b):

- **La interdependencia positiva**, por la que se promueve una situación en la que los alumnos entienden que su trabajo beneficia a sus compañeros y viceversa, lo que hace que todos aúnen esfuerzos, se ofrezcan ayuda, compartan recursos y celebren el éxito juntos. El docente puede provocar la interdependencia positiva generando una interdependencia de objetivos, de recursos, de roles, etc.
- **La interacción promotora**, por la que cada miembro del grupo anima a sus compañeros y favorece sus esfuerzos para completar con éxito la tarea asignada.
- **La responsabilidad personal e individual**, a través de la cual cada alumno comprende que su labor es importante para el grupo y nadie se escuda en el trabajo de los demás.
- **Las habilidades interpersonales y de grupo**, necesarias para rentabilizar el trabajo grupal. En este sentido, antes de comenzar trabajos grupales complejos sería necesario que cada alumno conociera, aceptara, confiara y apoyara a sus compañeros, fuera capaz de comunicarse con precisión y que los grupos formados supieran regular sus conflictos de manera constructiva.
- **El procesamiento grupal o autoevaluación**, por la que cada grupo es capaz de reflexionar sobre su trabajo para determinar qué acciones del grupo resultaron útiles y cuáles no y, en consecuencia, tomar decisiones respecto a qué conductas deben mantenerse y cuáles deben modificarse.

Una vez comprendido lo que es el aprendizaje cooperativo, sus características y sus componentes esenciales, podemos entender que los docentes que se decantan por esta metodología pretenden básicamente que sus alumnos y alumnas:

- Logren un conjunto de objetivos de aprendizaje específicos de un área determinada.
- Tengan a sus compañeros como referentes de su aprendizaje y, a su vez, sirvan de referentes del aprendizaje de sus compañeros.
- Se ayuden mutuamente para buscar múltiples soluciones a los problemas que se les plantean desde diferentes enfoques y planteamientos.

- Sean capaces de trabajar en grupo, distribuyendo tareas, roles y responsabilidades.
- Desarrollen habilidades sociales y regulen sus conflictos de forma constructiva.
- Desarrollen aspectos afectivos hacia sus compañeros, actitudes democráticas y motivación hacia el aprendizaje.

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EDUCACIÓN FÍSICA: INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

El aprendizaje cooperativo es una metodología aplicable a cualquier área de conocimiento y, si bien, la mayor parte de las investigaciones y estudios realizados se han centrado en materias de tipo fundamentalmente conceptual, en la última década han sido varios los trabajos orientados a implementar el aprendizaje cooperativo en el área de Educación Física, área de notable tradición competitiva en sus prácticas.

En este sentido, debemos comenzar destacando que el aprendizaje cooperativo en Educación Física es todavía una metodología muy innovadora hasta el punto de que la mayoría de los pocos estudios existentes están realizados en la década de los noventa y en los primeros años del siglo XXI. Aún así, la evidencia empírica demuestra, también en el ámbito motriz, las ventajas del aprendizaje cooperativo sobre las metodologías tradicionales basadas en el trabajo individual y competitivo.

Así, el norteamericano Steve Grineski (1993) realizó un estudio para comprobar los efectos que las estructuras de meta individuales, competitivas y cooperativas tenían en alumnado de segundo y tercer grados. Este estudio concluyó que los alumnos que participaron en grupos cooperativos demostraron mayores mejoras de su condición física y exhibieron niveles más altos de interacciones sociales positivas que los alumnos de grupos con estructuras de meta individuales o competitivas.

El mismo autor había profundizado anteriormente, en su tesis doctoral, en los efectos que los juegos tenían en el comportamiento social de alumnado de Educación Infantil. La principal conclusión de este estudio fue que los juegos cooperativos favorecían conductas positivas de comportamiento social en mayor medida que los juegos competitivos (Grineski, 1989).

Grineski también demostró que un programa de Educación Física basado en actividades cooperativas favorecía las interacciones sociales positivas en niños de 8 a 12 años con problemas de comportamiento y desórdenes emocionales, más que otro en el que las actividades se estructuraban de forma individual (Grineski, 1996).

En esta línea, Steve Dunn y Rolayne Wilson (1991) insisten en la necesidad de incrementar en las clases de Educación Física el número de estrategias de aprendizaje cooperativo ya que favorecen un mayor rendimiento, mejoran las relaciones sociales, permiten un mayor control de la clase y desarrollan en el alumnado las habilidades comunicativas.

De acuerdo con estas premisas, Donald Glover y Daniel Midura (1992, 1995) han desarrollado y evaluado un programa de Educación Física basado en desafíos físicos cooperativos. Entre sus conclusiones destacan que el trabajo mediante propuestas cooperativas planteadas en forma de reto favorece la capacidad del alumnado para trabajar en equipo, desarrolla las habilidades sociales y permite a todos los alumnos tener experiencias de éxito mediante la práctica motriz, lo que a su vez repercute en un aumento de su autoestima. Las canadienses Sandra Gibbons y Kathie Black (1997) examinaron durante siete meses la efectividad de este programa en estudiantes de enseñanzas medias, en concreto en alumnado de séptimo y octavo grados, correspondientes en el sistema educativo español al primer ciclo de la ESO, y encontraron que permitía mejorar la autoestima del alumnado, la aceptación social, la competencia atlética y su comportamiento en las clases. La norteamericana Dara Puckett (2001) investigó durante tres meses los efectos del programa de desafíos físicos cooperativos sobre las habilidades comunicativas del alumnado de cuarto grado. Entre sus conclusiones destaca que el programa de actividades físicas cooperativas desarrollado mejoró las habilidades de escucha activa del alumnado, el respeto por sus compañeros, el conocimiento del grupo y las habilidades para alcanzar acuerdos grupales. Todo ello repercutió positivamente sobre la autoestima del alumnado, sobre su motivación hacia las actividades motrices y sobre el clima de aula.

En España, Javier Fernández Río (2003) desarrolló un programa de Educación Física basado en el aprendizaje cooperativo con estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato destacando en sus conclusiones las ventajas de la metodologías cooperativas con respecto a las tradicionales para favorecer el autoconcepto general, la valoración de la habilidad física, la valoración de la apariencia física, la relación con los compañeros, de igual o distinto sexo y la relación con los padres. Fernández Río concluye que el aprendizaje cooperativo favorece una mayor valoración de la asignatura de Educación Física por parte del alumnado, aumentando también su responsabilidad personal y su participación en las actividades propuestas en las clases. En este sentido la metodología cooperativa hace que el alumnado relacione directamente su valoración de la clase de Educación Física con la responsabilidad que adquiere a través de ésta; por el contrario, alega Fernández Río, la metodología tradicional hace que el alumnado relacione directamente la valoración de la clase de Educación Física con el ser hábil en deportes o tener una buena condición física.

Carlos Velázquez y M^a Inmaculada Fernández (2002) elaboraron, aplicaron y evaluaron un programa de Educación Física para la paz basado en actividades no competitivas y dirigido a alumnado del tercer ciclo de Educación Primaria y primer ciclo de Secundaria. Entre sus conclusiones destacan que no se observaron diferencias en cuanto al nivel de rendimiento motor con los programas de Educación Física tradicionales. Por el contrario, destacaron una mejora significativa a nivel actitudinal del alumnado que trabajó con el programa no competitivo incrementándose el número de conductas cooperativas, de ayuda al otro, de trabajo en equipo, la valoración de las manifestaciones culturales motrices de otros pueblos y la disminución progresiva de los conflictos en las clases y, lo que es más importante, su regulación autónoma por parte del alumnado.

Maite Garaigordobil (1995) desarrolló un estudio dirigido a determinar las ventajas de un programa de juegos cooperativos aplicado en la escuela. Para ello lo

aplicó durante un curso escolar a 154 alumnos de 3º y 4º de Educación Primaria divididos en cinco grupos, cuatro experimentales y uno de control. Los grupos experimentales recibían una vez a la semana una sesión de juegos cooperativos con una duración de entre sesenta y noventa minutos, mientras que en el grupo de control no se desarrollaron estas sesiones. Entre las conclusiones de este estudio, Garaigordobil destaca la mejora de la cooperación grupal y de las conductas prosociales altruistas, el significativo descenso de las conductas agresivas, el incremento del autoconcepto global del alumnado, el relevante incremento de los mensajes positivos hacia los compañeros y la práctica desaparición de los negativos y una mejora de la creatividad, por lo que apuesta por la integración de este tipo de actividades cooperativas en los proyectos educativos de los centros, al tiempo que plantea la necesidad de ir integrando las metodologías cooperativas en la práctica diaria.

La profesora chilena Carolina Valencia (2002) realizó un estudio orientado a determinar si un programa de actividad motriz basado en juegos cooperativos favorecía la integración del alumnado asmático en las clases de Educación Física y si, al mismo tiempo, mejoraba su capacidad respiratoria. El estudio se aplicó a treinta y cinco niños, de edades comprendidas entre los 6 y los 9 años, de Arica, ciudad situada en el norte de Chile. Los niños fueron divididos aleatoriamente en dos grupos, el experimental al que le fue aplicado el programa de juegos cooperativos durante dos meses, a razón de dos veces por semana y el de control, que siguió con el programa habitual. Entre las conclusiones de esta investigadora destacan que el juego cooperativo facilita la mejora de la integración escolar del alumnado asmático. Por el contrario, no observó diferencias significativas entre el grupo experimental y el de control con respecto a la mejora de la capacidad respiratoria de estos niños, probablemente, apunta Carolina Valencia, porque sea necesario prolongar el programa durante, al menos, cuatro meses con un mínimo de tres sesiones semanales.

Los trabajos del canadiense Terry Orlick y sus colaboradores respaldan los beneficios de los programas de juegos cooperativos para favorecer la diversión, potenciar las relaciones interpersonales positivas, promover la participación, incluso de alumnado con discapacidad, aumentar la empatía y desarrollar habilidades y destrezas (Orlick, McNally y O'Hara, 1978). Además, Orlick y Zitzelsberger (1995) apuntan que los valores aprendidos en juegos de cooperación son aplicados por los participantes en otros contextos de su vida real. Así, después de desarrollar un programa de juegos cooperativos con alumnado de diversas edades observaron que la totalidad de las niñas y dos tercios de los niños preferían este tipo de juegos a otros de tipo competitivo.

En la misma línea se expresan Matt Weinstein y Joel Goodman (1993) que indican, entre las ventajas demostradas de las prácticas cooperativas, que permiten a los participantes interactuar y practicar un diálogo de apoyo y apreciación mutua que sustituye al habitual diálogo de desprecio y comentarios negativos al que estamos acostumbrados. Posteriormente, esta habilidad de expresar sentimientos positivos se extiende a otros contextos de la vida y repercute en uno mismo y en los que le rodean.

Por su parte, Roberto Velázquez Buendía (1996) propone el aprendizaje cooperativo y la coevaluación como recursos metodológicos en la enseñanza deportiva para:

- Favorecer aprendizajes significativos.
- Aumentar las posibilidades de interacción e integración social.
- Desarrollar la autonomía personal, la responsabilidad y la capacidad de trabajo en equipo.

Para ello diseñó diferentes hojas de registro en las cuales señala diferentes indicadores que deben ser observados por el alumnado. Una vez que el alumnado entiende lo que significa cada uno de estos indicadores los estudiantes se agrupan por parejas ejerciendo uno de observador y el otro de practicante, roles que alternan uno y otro. De esta forma, es el compañero el que ejerce la labor de evaluador y de corrector del ejecutante favoreciendo una observación más rigurosa y detallada que si sólo la hiciera el docente, lo que permite a los alumnos una mejor comprensión de los aprendizajes y una comunicación interpersonal que enriquece tanto al observador como al practicante. El papel del profesor es el de organizar la clase, supervisar el trabajo, aclarar las posibles dudas, provocar nuevos interrogantes, etc.

Con todo este proceso Velázquez Buendía pretende evitar que la enseñanza de los deportes se limite al desarrollo de los procesos tácticos y de la técnica, favoreciendo el desarrollo de capacidades vinculadas al equilibrio personal, a la interacción interpersonal y a la integración social.

Los finlandeses Singa Polvi y Risto Telama (2000) realizaron un estudio orientado a comprobar la eficacia del aprendizaje cooperativo, basado en la enseñanza recíproca, para favorecer la aparición de conductas prosociales. El estudio se desarrolló durante nueve meses, dos horas por semana, con cuatro grupos de niñas de once años. Hemos de explicar que en Finlandia las clases de Educación Física dejan de ser mixtas a partir del tercer grado de Educación Primaria. En el grupo 1, integrado por 20 niñas, las alumnas fueron agrupadas por parejas y cambiaban de compañera cada tres semanas. En el grupo 2, compuesto por 24 niñas, fueron las propias alumnas las que eligieron pareja y éstas permanecieron inmutables durante toda la experiencia. En el grupo 3, formado por 27 niñas, éstas trabajaron individualmente. Los contenidos desarrollados en estos tres grupos fueron idénticos, únicamente varió la metodología aplicada. Por último, el grupo 4, de control, estuvo compuesto por 24 niñas que siguieron con el programa habitual de Educación Física. Podemos sintetizar el trabajo realizado y los métodos desarrollados en cada uno de los grupos en el siguiente cuadro:

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Enseñanza recíproca y coevaluación por parejas. Cada tres semanas se cambia de pareja.	Enseñanza recíproca y coevaluación por parejas. Las alumnas eligen a su compañera. Las parejas no cambian.	Enseñanza individual. El profesor asigna las tareas que deben desarrollarse.	Los métodos son elegidos por el docente en función de los contenidos que se trabajan.
El profesor da instrucciones para la acción y la evaluación.	El profesor da instrucciones para la acción y la evaluación.	El profesor da instrucciones para la acción.	El profesor da instrucciones para la acción.

El compañero no actuante: • Aconseja. • Guía. • Evalúa. • Controla. • Anima. • Ayuda. • Pide ayuda al profesor cuanto lo estima necesario.	El compañero no actuante: • Aconseja. • Guía. • Evalúa. • Controla. • Anima. • Ayuda. • Pide ayuda al profesor cuanto lo estima necesario.	El profesor: • Aconseja. • Guía. • Evalúa. • Controla. • Anima. • Ayuda.	El profesor, la mayor parte del tiempo: • Aconseja. • Guía. • Evalúa. • Controla. • Anima.
El compañero proporciona feedback sobre la acción.	El compañero proporciona feedback sobre la acción.	El profesor proporciona feedback sobre la acción.	El profesor proporciona feedback sobre la acción.
El profesor proporciona feedback sobre las habilidades sociales.	El profesor proporciona feedback sobre las habilidades sociales.		

Las conclusiones de este trabajo fueron que el aprendizaje cooperativo, a través de la enseñanza recíproca por parejas, favoreció la aparición significativa de comportamientos prosociales en las alumnas del grupo experimental 1, las cuales mostraron motivación a ayudar a sus compañeras, a apoyarlas y a darles ánimo cuando lo necesitaban, a darles instrucciones concretas orientadas, a mejorar su rendimiento motriz en la ejecución de las tareas propuestas y a corregir los errores que detectaban. Sin embargo, inesperadamente, la enseñanza recíproca no mostró la misma eficacia con las alumnas del grupo 2, cuyas parejas permanecieron estables durante todo el experimento, lo que, a juicio de Polvi y Telama sugiere que el desarrollo de conductas prosociales implica metodologías cooperativas sólo si los alumnos tienen oportunidad de practicarlas con compañeros distintos. En los grupos 3 y 4 no hubo cambios significativos en las alumnas referidos a las conductas prosociales.

Un segundo hecho reseñable en el experimento de los finlandeses es que a pesar de que el grupo de control, que seguía el programa habitual de Educación Física, tuvo nueve horas más de juegos colectivos de pelota que los otros tres grupos, contenido éste que siempre se ha relacionado con la prosociabilidad, las conductas de ayuda a las compañeras fueron muy inferiores al grupo 1, lo que parece indicar que la orientación metodológica durante el proceso de enseñanza es más importante que el contenido de las sesiones. En otras palabras, el mero hecho de introducir actividades cooperativas en las clases, el qué, no aumentará la cooperación si no va unido a un cambio en la metodología y en los objetivos, el cómo y el para qué.

La brasileña Eliana Rossetti Fausto (2001) desarrolló un programa de Educación Física basado en propuestas de actividad motriz cooperativa. El programa se aplicó durante cuatro meses a alumnado de tercer curso de Educación Primaria, a razón de dos horas de clase a la semana. Entre las mejoras observadas por esta profesora destacamos la mejora de la interrelación afectiva entre la profesora y su alumnado, la aparición de conductas de cooperación y ayuda en los grupos a partir del segundo mes de actividad y

el incremento de la comunicación grupal para resolver cooperativamente los problemas que se le plantearon al alumnado durante las actividades de clase. Experiencias similares realizadas con alumnado de entre siete y diez años en distintas escuelas brasileñas condujeron a los mismos resultados (Pardo y Chagas, 2001).

Fernando Posada (1999) apunta que los juegos altamente competitivos dificultan la consecución de los objetivos relacionados con los valores que se proponen desde la Educación Física y promueven que las personas menos capacitadas para ese modelo de actividad física, imperante en las clases en la actualidad, abandone la práctica de todo tipo de actividad motriz. Ante este hecho propone la transformación de los juegos competitivos y la introducción en los programas de Educación Física de juegos cooperativos regidos por los principios de sincronía grupal, participación y diversión.

En esta misma línea se mueve Melchor Gutiérrez (Gutiérrez, 2000). Para él, la promoción de estilos de vida activos, que incorporen la práctica de actividad motriz de forma cotidiana, está relacionada con dos principios fundamentales:

- *El principio de percepción de competencia.* El alumno debe valorar lo que hace y, al mismo tiempo, sentirse valorado por los demás.
- *El principio de diversión.* La persona debe disfrutar con la práctica de la actividad motriz.

Ambos principios se promueven, como la evidencia empírica parece demostrar, mediante la introducción de actividades y metodologías cooperativas en los programas de Educación Física por lo que es fácil deducir que los programas basados en metodologías tradicionales, individuales o competitivas, conllevarán un mayor índice de abandonos de la práctica motriz que los basados en metodologías cooperativas.

En definitiva, los diferentes estudios e investigaciones que hemos presentado, desarrollados en diversos países y contextos, parecen poner de manifiesto la superioridad de las metodologías cooperativas sobre las basadas en la competición o en el trabajo individual para favorecer una Educación Física de calidad, que permita que todos y cada uno de nuestros alumnos, con independencia de sus características personales, desarrollen al máximo sus habilidades y destrezas motrices, su condición física, sus habilidades expresivas, etc., y todo ello en un marco inclusivo centrado en las relaciones interpersonales y en la comunicación grupal que, a buen seguro, crea un clima positivo de clase, facilita los procesos de socialización y permite una transferencia de las situaciones de aula a otros contextos de la vida.

IMPLEMENTANDO EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EDUCACIÓN FÍSICA

A lo largo de esta exposición hemos podido comprobar cómo diferentes estudios e investigaciones demuestran la superioridad del aprendizaje cooperativo sobre el competitivo y el individualista en diferentes áreas de conocimiento, incluida la Educación Física. La cuestión es ahora cómo implementar estructuras de aprendizaje cooperativo en nuestra área.

Podemos definir la estructura de aprendizaje como el conjunto de acciones y decisiones que los docentes toman con respecto a distintas dimensiones del hecho educativo, como son el tipo de actividades que realizará el alumnado, el grado de autonomía que tiene para hacerlo, el reconocimiento del trabajo realizado o la forma de alcanzar los objetivos (Echeita, 1995).

Han sido varios los autores que han propuesto la introducción de diferentes estructuras de aprendizaje cooperativo en las aulas de Educación Física. En algunos casos, son técnicas aplicables específicamente a nuestra área, en otros, son adaptaciones de otras experimentadas en otras áreas más conceptuales. Algunas de estas estructuras son las siguientes:

Jigsaw o Puzzle (Aronson, 1978)

Proceso:

1. El alumnado es distribuido en grupos pequeños, de entre tres y seis personas, heterogéneos en sexo, etnia y nivel de habilidad.
2. La tarea que se va a aprender es dividida en tantas partes como miembros componen cada grupo.
3. El profesor entrega información de una parte distinta de la tarea a cada miembro del grupo. Esta persona es responsable de entenderla y aprenderla, y será posteriormente responsable de explicársela al resto de compañeros de su grupo.
4. Comisión de expertos. Todas las personas de los distintos grupos se reúnen para analizar lo que cada uno ha entendido de la información proporcionada por el profesor, consultarse las dudas mutuamente, etc. En definitiva, mejorar su conocimiento de la tarea encomendada con la ayuda de los demás.
5. Los diferentes expertos vuelven a sus grupos de origen y se ocupan de que cada uno de sus compañeros aprenda la información que ellos dominan.
6. Para comprobar si el trabajo de los diferentes grupos ha sido el correcto, el profesor puede llamar a cualquier persona y pedirle que explique cualquiera de las partes que ya tendría que dominar.

Un ejemplo:

Tarea: Salida al entorno natural

Para la preparación de una salida al entorno natural, el profesor divide la información en básica en cuatro partes: marcha, montaje de la tienda, primeros auxilios y orografía, flora y fauna de los lugares que se van a visitar.

A continuación divide al alumnado en grupos heterogéneos de cuatro personas a cada uno de los cuales les proporciona varias fotocopias de uno de los temas establecidos. Cada alumno, individualmente, es responsable de analizar, entender y aprender la información proporcionada.

Todas las personas, de los distintos grupos, encargadas de un mismo tema se reúnen en una comisión de expertos para resolverse mutuamente las posibles dudas y completar la información de su tema. Así, se forman cuatro grupos de seis personas cada uno, uno por cada uno de los temas elegidos.

Después, los diferentes expertos vuelven a sus respectivos grupos y se encargan de que sus compañeros entiendan y aprendan la parte que les correspondió aprender a ellos.

Finalmente el profesor llama a Pedro para que le muestre cómo montar la tienda de campaña. A Pedro le había correspondido el tema de primeros auxilios pero Pedro consigue montar la tienda sin problemas ya que su grupo trabajó correctamente y María, que era la persona en el grupo a la que inicialmente se le asignó el montaje de la tienda, fue capaz de conseguir que todos sus compañeros de equipo aprendieran cómo hacerlo.

Enseñanza recíproca

(Mossstón, 1978)

Proceso:

1. Todos los participantes se agrupan en parejas.
2. El profesor expone la tarea que hay que realizar y proporciona información acerca de los elementos que es importante observar en su realización.
3. Un miembro de la pareja ejecuta la tarea mientras el otro observa y corrige los posibles errores.
4. Cuando el ejecutante domina la tarea, intercambia su rol con su compañero. De esta forma, se convierte en observador mientras su compañero es el ejecutante.
5. Cuando ambos dominan la tarea, el profesor puede realizar una comprobación antes de asignar a la pareja un nuevo trabajo.

Un ejemplo:

Tarea: Botar correctamente un balón de baloncesto con la mano dominante

La clase se divide en parejas. El profesor explica cómo botar correctamente un balón de baloncesto insistiendo en:

- Hacerlo con las yemas de los dedos, no con la palma de la mano.
- No mirarlo mientras se bota.
- Comenzar botándolo en el sitio y, una vez dominado el bote estático, andar mientras se bota el balón.

Dentro de cada pareja se reparten los roles, uno será el observador y el otro ejecutará la tarea. El profesor insiste a los observadores en que se fijen muy espacialmente en los aspectos anteriores.

Cada uno de los ejecutantes comienza a botar su balón mientras su compañero le observa, le corrige le anima. El profesor se pasea entre los grupos y proporciona feedback si lo considera necesario.

Cuando un ejecutante domina la tarea, cede el balón a su compañero y pasa a ser el observador. Ahora es él quien observa, corrige y anima a su compañero mientras éste bota el balón.

Cuando ambos creen dominar la tarea, acuden al profesor para que lo corrobore y, en caso de que así sea, les asigne un nuevo trabajo, por ejemplo: botar la pelota correctamente pero esta vez con la mano no dominante.

Otras variantes:

Podemos encontrar algunas variantes más completas que parten de la estructura de enseñanza recíproca de Muska Mosston. Las más destacadas son:

- **Pairs-Check-Perform**, (Parejas-comprueba-actúa), desarrollada por Steve Grineski (Grineski, 1996) a partir de la estructura de Kagan Pairs check (comprobación en parejas) (Kagan, 1992). En este caso, la clase se agrupa en grupos de cuatro, divididos en dos parejas. Dentro de cada pareja se desarrolla la estructura de enseñanza recíproca y es la segunda pareja, y no el profesor, la que se encarga de determinar si los dos miembros de la primera pareja dominan la tarea encomendada o no.
- **Learning teams** (Equipos de aprendizaje), desarrollada por Steve Grineski (Grineski, 1996) a partir de la estructura de Slavin Students Team – Achievement Divisions (Slavin, 1980) y de la de los hermanos Johnson Learning together (Johnson y Johnson, 1975). En este caso, el profesor explica la tarea que el alumnado va a realizar, hace una demostración y comprueba que la clase la ha entendido para, a continuación, dividir la clase en grupos de cuatro personas cada una de ellas asume un rol diferente: ejecutante, observador – anotador, proporcionador de feedback y organizador de grupo. Los miembros del grupo van pasando por todos y cada uno de los diferentes roles.
- **PACER**, desarrollada por Tim Barrett (Barrett, 2003). Añade al Pairs-Check-Perform una interdependencia de recompensa, otorgando puntuación a los grupos en base a una evaluación externa del profesor y permitiéndoles la realización de una actividad motriz placentera para ellos si alcanzan un número de puntos previamente determinado.

Marcador colectivo

(Orlick, 1990)

Proceso:

1. Todos los participantes actúan individualmente o en pequeños grupos realizando una tarea encomendada por el profesor.
2. Los individuos o grupos puntúan en función de una serie de criterios previamente determinados y cada persona es responsable de controlar su propia puntuación.
3. Los puntos obtenidos por cada personas o por los distintos grupos se suman al marcador colectivo de la clase.

4. Se pueden establecer recompensas si la clase logra un número de puntos determinado.

Un ejemplo:

Tarea: *Determinar cuántos toques podemos dar a un balón evitando que caiga al suelo, sin agarrarlo o sujetarlo y sin utilizar ni manos ni brazos.*

La clase se divide en grupos de seis personas. Cada grupo recibe un balón y el profesor indica que el objetivo de cada equipo es mantener el balón en el aire, golpeándolo con cualquier parte del cuerpo excepto manos y brazos. Tampoco está permitido agarrarlo o sujetarlo.

Se pueden añadir otras normas para fomentar la participación como que una misma persona no puede golpear el balón dos veces consecutivas, por ejemplo.

Los distintos grupos realizan diferentes ensayos e intentan organizarse para dar el mayor número de golpes posibles a la pelota.

Pasado un tiempo, el profesor indica que es el momento de determinar cuántos golpes es capaz de realizar la clase. Para ello, a una señal, los distintos grupos ejecutan la tarea asignada. Cada grupo contabiliza los golpes que sus miembros consiguen dar al balón antes de que caiga al suelo.

Al finalizar, un miembro de cada grupo indica los puntos que su equipo ha logrado. El profesor suma todos los puntos logrados por los distintos equipos al marcador colectivo de la clase.

La tarea puede repetirse varias veces y la clase obtiene el como puntuación la mejor de las conseguidas. En función de esa puntuación, el profesor puede establecer algún tipo de recompensa como repetir una actividad realizada en clase que haya gustado al alumnado.

Co-op Play

(Griniski, 1996)

Co-op Play o Juego Cooperativo está basada en la estructura Learning Together (Aprendiendo Juntos) desarrollada por los hermanos Johnson (Johnson et al., 1984) y en los trabajos del canadiense Terry Orlick (Orlick, 1986 y 1990).

Proceso:

1. El profesor explica la actividad que se va a desarrollar y comprueba que ha sido bien comprendida por el grupo.
2. Insiste en que sin la colaboración de todos no se alcanzará el objetivo encomendado y recuerda algunas conductas que facilitan esta acción: animar a los compañeros, compartir el material, etc.
3. Los alumnos participan en la actividad y el profesor refuerza las habilidades y comportamientos que facilitan que el grupo alcance su objetivo.

4. Tras la realización de la actividad, se realiza una evaluación grupal orientada a descubrir que hechos facilitaron o dificultaron el logro del objetivo propuesto.
5. El profesor anima al alumnado a que piense y comparta cómo facilitar o complicar esta actividad. A partir de las ideas propuestas se pueden crear y practicar nuevas actividades cooperativas.

Un ejemplo:

Tarea: Limpiar el lago. Se delimita un espacio y dentro del mismo se colocan diferentes objetos: latas, botellas de plástico, vasitos de yogur, etc. El objetivo del grupo es sacar todos esos objetos del espacio delimitado, utilizando unas pelotas de ritmo y sin pisar dentro de él.

El profesor delimita con tiza un espacio en cuyo interior coloca diferentes objetos: botellas de plástico, latas, botes de tetra-brik, etc. Explica a la clase que están ante un lago contaminado y que su misión es limpiarlo, el problema es que está tan contaminado que nadie puede estar dentro de él. Para conseguir su propósito disponen de varias pelotas de ritmo que, desde la orilla, pueden lanzar contra los objetos que están en el interior del lago. El grupo dispone de cinco minutos para conseguir su objetivo, ya que en caso contrario toda la fauna y flora del lago morirán.

El docente insiste, antes de empezar, en la necesidad de trabajar en equipo, animar a los compañeros, facilitar las acciones de aquellos que tienen más dificultad, etc., para alcanzar el objetivo propuesto.

A continuación, el grupo comienza la actividad. Durante el desarrollo de la misma, el profesor refuerza algunas conductas individuales: “¡Muy bien, Ana! Me ha gustado que pasaras el balón a Miguel en lugar de lanzarlo tú desde tan lejos”, “¡Estupendo, Pablo! Sujetando la mano de Luisa, ella ha podido sacar del lago esa botella sin pisar dentro”, etc.

Al cabo de los cinco minutos, la actividad se detiene y se mira si el grupo ha sido capaz de lograr su objetivo o no. En ambos casos se reflexiona sobre el porqué, a través de preguntas del tipo de qué hechos han ayudado a sacar material del lago (reparto de papeles, compartir recursos, organización grupal, ayuda entre compañeros para sacar algunos objetos cercanos a la orilla, etc.) o qué acciones han perjudicado el sacar objetos del lago con una mayor rapidez (algunas personas acaparan los balones, algunas personas se enfadan con sus compañeros que tienen menos habilidad, el grupo no se ha organizado y todos han desarrollado la actividad de forma individual, etc.). Se reflexiona también sobre el grado de participación, si todos han tenido las mismas oportunidades para lanzar balones contra los objetos, si se han animado mutuamente o más bien todo lo contrario, etc.

A continuación, el profesor expone que, teniendo en cuenta todas las reflexiones anteriores, el grupo piense cómo mejorar esta actividad haciéndola más difícil y facilitando, al mismo tiempo, la participación igualitaria de todos los jugadores. Algunos alumnos proponen que cada vez haya que lanzar los balones con una mano distinta, que si una persona ha sacado un objeto ya no pueda lanzar más, sólo pasar la pelota, que los jugadores vayan en parejas cogidos de la mano y no se puedan soltar,

etc. En grupo se decide probar dos variantes del juego derivadas de las respuestas del alumnado y el proceso se reinicia.

Piensa, comparte, actúa (Grineski, 1996)

Esta estructura orientada a la Educación Física está basada en otra desarrollada por Kagan para áreas más conceptuales, "Piensa, júntate y comparte" (Think, pair, share) (Kagan, 1992).

Proceso:

1. El profesor propone un desafío cooperativo al grupo, es decir, un desafío que requiera de la ayuda de todos para poder ser resuelto.
2. Los estudiantes piensan individualmente las posibles soluciones al problema planteado.
3. Cada estudiante expone al resto de sus compañeros de grupo las soluciones que ha pensado.
4. El grupo prueba, al menos, una solución de cada uno de los miembros que lo componen.
5. De entre todas las soluciones se elige una que parezca la más eficaz y se ensaya una y otra vez hasta mejorarla y lograr superar el reto propuesto.

Desde nuestro punto de vista habría que añadir un nivel anterior al piensa, el siente, es decir, observa cuáles son tus sentimientos, tus miedos, tus temores ante la situación que se te plantea y ponte también en el lugar de los demás porque eso va a influir en la eficacia de las posibles soluciones.

Un ejemplo:

Tarea: *Todo el grupo, de ocho personas, debe cruzar al mismo tiempo sin pisar el suelo el espacio comprendido entre dos líneas separadas unos 15 metros. Para ello disponéis de una colchoneta, tres ladrillos y dos cuerdas.*

Cada persona que compone el grupo piensa, al menos, una solución al reto que se les plantea y, a continuación, la comparte con sus compañeros.

Luis propone sólo utilizar la colchoneta, enrollarse todos en ella y tratar de girar pero durante el ensayo se da cuenta de que son demasiadas personas y resulta muy complicado.

María propone saltar todos al mismo tiempo mientras se trata de impulsar la colchoneta hacia delante, también se ensaya su solución. En principio hay una pequeña descoordinación que pronto se resuelve, el problema es que la colchoneta apenas avanza.

Ana propone atar las cuerdas a las asas de la colchoneta y utilizar los ladrillos. Dice que lo mejor es colocarlos delante de la colchoneta, que una persona se apoye sobre ellos y tire de las cuerdas mientras el resto, saltan sobre la colchoneta. De esta

forma parece más fácil hacerla avanzar. Juan comenta que él había pensado lo mismo. Lo intentan y la solución no parece mala.

Pedro dice que le parece mejor que sean dos las personas que se apoyen sobre los ladrillos, una en cada uno, y tiren de las cuerdas. También ensayan esta solución, aunque tienen algunos problemas de coordinación que hacen que algunas de las personas que saltan caigan fuera de la colchoneta porque las que están sobre los ladrillos tiran demasiado fuerte de las cuerdas.

En cualquier caso el grupo decide que esta solución parece la más eficaz y la ensayan varias veces hasta que se consigue el objetivo.

Yo hago – Nosotros hacemos

(Velázquez, 2003)

Proceso:

1. El docente forma grupos de cuatro a seis personas, heterogéneos en etnia, sexo y nivel de habilidad.
2. Se propone una tarea motriz abierta, con diferentes posibilidades de ejecución correcta.
3. Cada miembro del grupo ensaya individualmente diferentes propuestas y, entre todas, elige dos que sea capaz de realizar correctamente.
4. Se juntan los grupos.
5. Cada componente del equipo muestra a sus compañeros la ejecución correcta de una de las dos respuestas que él ha elegido. Es responsable de que todos sus compañeros del grupo realicen la tarea correctamente.
6. El profesor puede seleccionar a un miembro de cada grupo para que muestre a la clase ejecutando correctamente las cuatro respuestas que su grupo ha planteado o puede pedir a todos los miembros del grupo que, a la vez, muestre a la clase, una tras otra, sus propuestas.
7. Cabe la posibilidad de que, en grupo, se intente mejorar cada una de las respuestas dadas, acordando y ensayando nuevas acciones para dificultar su ejecución.
8. Se pueden otorgar recompensas en función de la calidad del trabajo realizado, en base a unos parámetros previamente definidos y conocidos por el alumnado.

Un ejemplo:

Tarea: *¿Cómo podemos lanzar una pelota al aire y recogerla sin que caiga al suelo?, ¿qué podemos hacer mientras está en el aire?*

El profesor plantea a la clase el siguiente problema: ¿cómo podemos lanzar una pelota al aire y recogerla evitando que toque el suelo?, ¿qué cosas podemos hacer mientras está en el aire?

Después de ensayar diferentes posibilidades, los alumnos y alumnas van decidiéndose por algunas concretas y comienzan a ensayarlas. Así, Pepito lanza la pelota y da palmas, intentando comprobar cuántas palmadas puede dar antes de que la

pelota caiga al suelo. Juanita trata de lanzar la pelota al aire con su mano no dominante, intenta golpearla con la cabeza y, finalmente, atraparla antes de que bote. Miguelín da una vuelta sobre su eje longitudinal antes de recoger la pelota. María trata de sentarse y de levantarse mientras la pelota está en el aire pero no le da tiempo, lo intenta una y otra vez y al final decide simplificar su acción, se agacha y toca el suelo antes de recibir la pelota.

Se juntan los grupos. Ellos deciden el turno en el que cada uno enseña su respuesta a los demás. Acuerdan primero que cada uno muestre a los otros lo que ha hecho y después será el turno de ejecutarlo en grupo y ver cómo apoyar al que más dificultades tenga. La acción de Juanita resulta difícil para María, al golpear la pelota con la cabeza no la controla y no logra atraparla. Juanita intenta explicarle cómo colocar la cabeza, Pepito le dice que su problema es que ella salta para golpear la pelota con la cabeza y cierra los ojos, etc. Al final parecen optar porque María lance la pelota menos alto, en dirección a su cabeza de forma que la pelota rebote en ella y María pueda atraparla. Después de varios intentos María lo hace un par de veces seguidas, aplauso general. Luego se le cae, - "no pasa nada, ya casi lo tienes dominado" - lo repiten todos juntos. ¡Ya sale!

La exhibición a la clase la realizan en grupo, todos a la vez. Tienen tres intentos para ejecutar correctamente cada una de las respuestas. Todos los grupos consiguen su objetivo.

Se les pide que, a partir de las respuestas dadas, en grupo piensen nuevas variantes para hacerlas más difíciles y las ensayen hasta que logren ejecutarlas correctamente. Se trata de mejorarlas. Algunas de las nuevas propuestas fueron:

- Agacharse y dar varias palmadas antes de recibir la pelota.
- Dar una palmada al lanzar la pelota, hacer que ésta golpee en la cabeza recibirla de nuevo.
- Girar dando palmadas.
- Hacer que la pelota golpee en otras partes del cuerpo, distintas de la cabeza, antes de atraparla.
- Por parejas, lanzar las dos pelotas al aire y chocar las palmas con las de la pareja para, a continuación, recibir cada uno su pelota.
- Como la anterior, pero cada uno recibe la pelota del compañero.
- Etc.

Descubrimiento compartido

(Velázquez, 2003)

Proceso:

1. El profesor realiza una propuesta abierta de acción motriz y cada alumno, individualmente explora las distintas posibilidades de respuesta.
2. El profesor pide que, de todas las respuestas dadas, cada alumno retenga un número reducido de ellas, tres por ejemplo, y las ensaye repetidas veces hasta que sea capaz de dominarlas.

3. Se forman parejas. Cada miembro de la pareja enseña a su compañero las respuestas que él ha dado. Ambos son responsables de dominar todas las respuestas diferentes y de conseguir que su compañero lo haga también. En nuestro caso, cada pareja dominará entre tres (si todas las respuestas de ambos miembros hubieran sido iguales) y seis (si todas hubieran sido diferentes) posibilidades motrices.
4. Cada pareja selecciona entre sus respuestas un número determinado, tres por ejemplo, y ambos miembros las ensayan repetidas veces hasta que son capaces de realizarlas correctamente y al mismo tiempo. La única condición para elegir las respuestas que se van a ensayar es que cada miembro de la pareja debe aportar, al menos, una propuesta.
5. Dos parejas se unen y forman un grupo de cuatro. Cada pareja enseña a la otra las tres respuestas que han elegido. Cada alumno es responsable de dominar todas las respuestas diferentes y de conseguir que todos los compañeros que ahora forman el equipo lo hagan también.
6. El grupo de cuatro selecciona entre sus respuestas un número determinado, con la condición de que ambas parejas deben aportar, al menos, una propuesta. El grupo ensaya repetidas veces las respuestas elegidas hasta que todos los miembros del grupo son capaces de realizarlas correctamente y al mismo tiempo.
7. Dos grupos de cuatro se unen para formar un grupo de ocho personas. Cada grupo de cuatro muestra y enseña al otro las propuestas que han elegido. Como en los pasos anteriores cada alumno es responsable de dominar todas las respuestas diferentes y de conseguir que todos los compañeros que ahora forman el equipo lo hagan también.
8. El grupo de ocho selecciona entre sus respuestas un número determinado, con la condición de que ambos grupos deben aportar, al menos, una propuesta. Los alumnos ensayan repetidas veces las respuestas elegidas hasta que todos los miembros del grupo son capaces de realizarlas correctamente y al mismo tiempo.
9. A partir de la combinación de las respuestas elegidas puede realizarse una coreografía sobre una base musical que se muestra a la clase o todo el grupo, o una parte del mismo (tres personas por ejemplo) puede mostrar, una tras otra, las respuestas seleccionadas y ejecutarlas al mismo tiempo.
10. Se pueden otorgar recompensas en función de la calidad del trabajo realizado, en base a unos parámetros previamente definidos y conocidos por el alumnado.

Un ejemplo:

Tarea: Elaboración de una coreografía sobre una base musical.

Sobre una base musical, el profesor pide a los alumnos que se muevan por la sala libremente ensayando los diversos pasos que se les ocurran y que encajen en la música que suena. Cada cual se mueve por el espacio ejecutando diferentes pasos, algunos más difíciles, otros más sencillos.

De entre todos los pasos ensayados el profesor pide a los alumnos que retengan tres, los que consideren más originales, los que más les gusten, etc., y los ensayen repetidas veces hasta estar seguros de que los dominan.

A continuación se forman parejas. El profesor indica que cada alumno debe mostrar a su compañero los pasos que él ha elegido y enseñárselos. La responsabilidad de cada alumno es dominar todos los pasos y conseguir que el compañero los domine también. En algunas parejas los alumnos se disponen uno junto al otro para ensayar los pasos, en otras lo hacen uno detrás del otro. Algunos optan por ensayarlos alternativamente, uno ejecuta y el otro observa y corrige.

El profesor pide a las parejas que consigan coordinar sus movimientos, de forma que cada uno haga los pasos al tiempo que su compañero. La dificultad aumenta.

El profesor va más allá, pide que las parejas decidan el orden de ejecución de los distintos pasos de forma que al escuchar una señal ambos miembros de la pareja cambien el paso sin perder la coordinación. Tras algunos ensayos las parejas lo van consiguiendo.

Se pide entonces que, de los pasos ensayados, cada pareja retenga sólo tres y se asegure de que ambos componentes son capaces de dominarlos y de ejecutarlos al mismo tiempo que su compañero. Cada miembro de la pareja debe aportar al menos uno de los tres pasos elegidos.

A continuación, mediante la unión de dos parejas, se forman grupos de cuatro personas, repitiéndose el proceso. Cada pareja muestra a la otra los pasos que ha seleccionado y se asegura de que los aprende. A continuación, el grupo ensaya los distintos pasos hasta ser capaces de ejecutarlos de forma correcta todos al mismo tiempo. Ellos mismos pueden marcar cuándo cambiar de un paso a otro o, en un nivel superior, hacerlo cuando cambie la frase musical.

El profesor pide entonces que, de los pasos ensayados, cada grupo elija sólo tres, uno de los cuales debe ser aportado por una de las parejas y los otros dos por la otra. Los pasos seleccionados se ensayan nuevamente hasta que el grupo consigue realizarlos al mismo tiempo y de forma coordinada.

Más tarde, dos grupos de cuatro se unen para formar un grupo de ocho. Nuevamente, cada grupo muestra al otro los tres pasos que ellos han seleccionado y se hace responsable de que los aprenda. A continuación el grupo de ocho ensaya los pasos, una y otra vez, hasta conseguir realizarlos todos al mismo tiempo.

Finalmente, el grupo selecciona un número de pasos determinado, tres o cuatro, aportados por los distintos subgrupos que lo componen, y los ensayan nuevamente hasta dominarlos, ejecutándolos de forma correcta y cambiando de un paso a otro de forma coordinada.

Por último, el profesor pide a los grupos que, sobre la base musical que han estado trabajando durante toda la sesión, elaboren una coreografía utilizando únicamente los pasos que han elegido. Los grupos deben decidir entonces en qué orden ejecutarán los pasos, cuándo cambiarán de un paso a otro, etc.

Los distintos grupos muestran sus respectivas coreografías al resto de la clase que comenta cómo ha estado su ejecución en base a los parámetros previamente

conocidos por todos: ¿los miembros del grupo realizaron los pasos al mismo tiempo?, ¿consiguieron cambiar de paso en el momento justo?, ¿lo hicieron coordinando sus movimientos?, etc.

BIBLIOGRAFÍA

- Alves, K.M.; Santos, S.A.P. y Brotto, F.O. (1999): "El programa sobre juegos cooperativos en el CEPEUSP. Una evaluación". En *Lecturas de Educación Física y Deporte, Revista Digital*, nº 13. Buenos Aires. <http://www.efdeportes.com>
- Ames, C. (1984): "Cooperative, competitive and individualistic goal structures. A cognitive-motivational analysis". En R. Ames y C. Ames (eds.): *Research on motivation in education*, vol. 1. Academic Press. Orlando, Florida.
- Aronson, E. et.al (1978): "The jigsaw classroom". Sage Publications, Inc. Beverly Hills, California.
- Barbero, J.I. (1996): "El tratamiento pedagógico de lo corporal. Hacia la construcción de un discurso autónomo en/de la Educación Física". En "Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio. Universidad de Alcalá. Alcalá de Henares, pp. 19 – 29.
- Barrett, T. (2003): "Effects of cooperative learning on performance and social behaviors of Sixth Grade Physical Education students". (En prensa).
- Brotto, F.O. (1997): "Jogos cooperativos. Se o importante é competir, o fundamental é cooperar". Projeto Cooperação. Santos.
- Brotto, F.O. (1999): "Jogos cooperativos. O jogo e o esporte como um exercício de convivência". Disertación de Maestrazgo. Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. Campinas.
- Brotto, F.O. (2001): "Jogos cooperativos. O jogo e o esporte como um exercício de convivência". Projeto Cooperação. Santos.
- Brown, G. (1992): "Qué tal si jugamos... otra vez. Nuevas experiencias de los juegos cooperativos en la educación popular". Ed. Humanitas. Buenos Aires.
- Cáceres, M.P. et. al. (1995): "El juego no competitivo como recurso didáctico en el currículo escolar de Educación Física". En "Revista interuniversitaria de formación del profesorado, nº 22. Enero - abril de 1995", pp. 51 – 60.
- Chaves, S.L. (2001): "Jogos cooperativos: uma experiência na Escola Pública de Cuiaba – MT". En "2º Festival Jogos Cooperativos. Construindo um mundo onde todos podem venSer – Taubate, 5 a 9 setembro 2001. Livro de boas memórias". UNITAU. Taubaté.
- Collins, B. (1970): "Social psychology". Addison-Wesley. Reading, Massachusetts.
- Cortés, N.; Astráin, C. y Barbero, J.I. (1996): "El deporte en la escuela. Narración en torno a una práctica de investigación - acción". En "Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio. Universidad de Alcalá. Alcalá de Henares, pp. 31 – 38.
- Delors, J. (Dir.) (1996): "La educación encierra un tesoro". Santillana - Ediciones UNESCO. Madrid.

- Deustch, M. (1962): "Cooperation and trust. Some theoretical notes. En M.R. Jones (ed.), Nebraska symposium on motivation, pp. 275 - 319. University of Nebraska Press. Lincoln, NE.
- Dewey, J. (1970): "Experience and education". Collier. Nueva York.
- Díaz-Aguado, M.J. (1995): "Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos". MEC. Madrid.
- Dunn, S. y Wilson, R. (1991): "Cooperative learning in the Physical Education classroom". En Journal of Physical Education, Recreation and Dance, vol. 62 - nº 6. Junio, pp. 22 - 28.
- Dyson, B. y Grineski, S. (2001): "Using cooperative learning structures in Physical Education". En Journal of Physical Education, Recreation and Dance, vol. 72 - nº 2. Febrero, pp. 28 - 31.
- Ebbeck, V. y Gibbons, S.L. (1998): "The effect of a team building program on the self-conceptions of grade 6 and 7 Physical Education students", en "Journal of Sport and Exercise Psychology, nº 20, pp. 300 - 310.
- Echeita, G. (1995): "El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje". En Hernández, P y Melero, M.A. (comps.): "La interacción social en contextos educativos". Siglo XXI. Madrid.
- Echeita, G. y Martín, E. (1990): "Interacción social y aprendizaje". En Marchesi, A.; Coll, C. y Palacios, J. (comps.): "Desarrollo psicológico y educación", tomo 3: "Necesidades educativas especiales". Alianza. Madrid.
- Fernández Río, J. (2000a): "Una metodología para una Educación Física de/con futuro". Áskesis, 9; Revista digital: <http://www.akesis.es>, (consultada el 26 de septiembre de 2002).
- Fernández Río, J. y col. (2001): "La construcción del autoconcepto del alumnado a través de la metodología cooperativa en Educación Física". En La enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar. Actas del IV Congreso Internacional. Caja Cantabria. Santander.
- Fernández Río, J. (2003): "El aprendizaje cooperativo en el aula de Educación Física. Análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje". La Peonza Publicaciones. Valladolid. Cederrón.
- Fernández Río, J. y González, C. (1998): "Aproximación teórico - práctica a la cooperación como metodología en el aula de Educación Física. La importancia de su inclusión en el currículum de los estudios de Educación Física de la diplomatura de Magisterio". En "Actas del XVI Congreso nacional de Educación Física de Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio". Facultad de Educación. Badajoz.
- Freire, J.B. (1998): "Desporte educacional". En Actas del Congresso Latino-Americano de Educação motora e II Congresso Brasileiro de Educação motora - Foz do Iguaçu, 9 al 13 de octubre de 1998. UNICAMP, FEF/DEM. Campinas, pp. 106 - 108.
- Garaigordobil, M. (1995): "Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad". Desclee De Brouwer. Bilbao.
- García, R., Traver, J.A. Candela, I. (2001): "Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas". CCS - ICCE. Madrid.

- Gibbons, S. y Black, K.M. (1997): "Effect of participation in team building activities on the self-concepts of middle school physical education students". En *Avante*, nº 1, pp. 46 – 60.
- Gibbons, S. y Ebbeck, V. (1997): "The effect of different teaching strategies on the moral development of Physical Education students". En *Journal of Teaching in Physical Education*, nº 17, pp. 85 - 98.
- Glover, D. y Midura, W. (1992): "Team building through physical challenges". Human Kinetics. Champaign, IL.
- Glover, D. y Anderson L.A. (2003): "Character education. 43 fitness activities for community building". Human Kinetics. Champaign, IL.
- González, C. y Fernández-Río, J. (2003): "La enseñanza del deporte desde una metodología cooperativa". En *Tándem*, nº 10. Enero – marzo, pp. 93 – 100.
- Grineski, S. (1989): "Children, games and prosocial behavior: insight and connections". En *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, vol. 60 – nº 8. Agosto, pp. 20 – 25.
- Grineski, S. (1991): "Affective learning in physical education". En *Teaching Elementary Education*, vol. 2 – nº 6, p. 9.
- Grineski, S. (1993): "Achieving educational goals in physical education. A missing ingredient". En *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, vol. 64 – nº 5. Mayo, pp. 32 – 34.
- Grineski, S. (1989): "Student can learn to cooperate". En *Strategies*, vol. 9 – nº 1, pp. 27 – 29.
- Grineski, S. (1996): "Cooperative learning in physical education". Human Kinetics, Champaign, IL.
- Grineski, S. (1997): "The effect of cooperative games on the promotion of prosocial behaviors of preeschooled students". En *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol. 67 – nº 1. Suplemento, pp. 68 – 69.
- Grineski, S. (1998): "Conflict reduction through cooperative learning". En *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, vol. 69 – nº 3. Marzo, pp. 5 – 26.
- Gutiérrez, M. (2000): "Actividad física, estilos de vida y calidad de vida". En *Revista de Educación Física*, nº 77. Enero – marzo, pp. 5 – 14.
- Hackman, J.R. y Morris, C.G. (1975): "Group tasks, group interaction process and group performance effectiveness. A review and proposed integration. En Berkowitz, L. (Ed.) "Advances in experimental social psychology, vol. 8, Academic Press. Nueva York, pp.45 - 99.
- Henert, S. (2001): "Shifting competitive sport games to cooperative activities". En *Illinois Schools Journal - Health, Physical Education and Recreation*. Volume 81, nº 1. Otoño, 2001, pp. 35 – 43.
- Huang, C.Y. (2000): "The effects of cooperative learning and model demonstration strategies on motor skills performance during video instruction". En *Proceedings - National Science Council. ROC*, vol. 10, nº 2, pp. 255 – 268.
- Huertas, J.A. y Montero, I. (2001): "La interacción en el aula". Aique. Buenos Aires.
- Johnson, D.W. et.al. (1984): "Circles of learning". Association for Supervision and Development. Alexandria, VA.
- Johnson, D.W., Johnson, F. (1975): "Joining together. Group theory and group skills". Prentice-Hall. Englewood Cliffs, NJ.

- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1981): "Effects of cooperative and individualistic learning experiences on interethnic interaction". *Journal of Education Psychology*, nº 73, pp. 444 – 449.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Smith, K. (1998): "Active learning. Cooperation in the college classroom". Interaction Book Company. Edina, MN.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1999): "Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista". Aique. Buenos Aires.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E. (1999a): "Los nuevos círculos de aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela". Aique. Buenos Aires.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E. (1999b): "El aprendizaje cooperativo en el aula". Paidós. Buenos Aires.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Stanne, M. y Garibaldi, A. (1990): "The impact of leader and member group processing on achievement in cooperative groups". En *The Journal of General Psychology*, nº 118, pp. 341 – 347.
- Kagan, S. (1992): "Cooperative learning resources for teachers". Resources for Teachers. San Juan Capistrano, CA.
- Kagan, S. et.al. (1985): "Classroom structural bias. Impact of cooperative and competitive classrooms structures on cooperative and competitive individuals and groups". En VV.AA. "Learning to cooperate, cooperating to learn". Plenum. Nueva York.
- Kerr, N. y Bruun, S. (1981): "Ringelmann revisited: alternative explanations for the social loafing effect". En *Personality and social psychology bulletin*, nº 7, pp. 224 – 231.
- Kohn, A. (1986): "No contest. The case against competition". Houghton Mifflin Company. Boston.
- Latane, B., Williams, K. y Harkins, S. (1979): "Many hands make light the work: the causes and consequences of social loafing". En *Journal of personality and social psychology*, nº 37, pp. 822 – 832.
- Lobato, C. (1997): "Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo". En *Revista de Psicodidáctica*, nº4. <http://www.vc.ehu.es/deppe/contenidos/nmero4.html> (consultada el 4 de septiembre de 2002).
- López, V. (coord.) (1999a): "Educación Física, evaluación y reforma". Ed. Diagonal. Segovia.
- López, V. (coord.) (1999b): "La Educación Física en la escuela rural". Ed. Diagonal. Segovia.
- Midura, W. y Glover, D. (1995): "More team building challenges". Human Kinetics. Champaign, IL.
- Midura, W. y Glover, D. (1998): "The competition – cooperation link". Human Kinetics. Champaign, IL.
- Moos, R.H. (1979): "Evaluating educational environments: Procedures, measures, findings and policy implications. Jossey-Bass. San Francisco, CA.
- Mosston, M. (1978): "Enseñanza de la Educación Física. Del comando al descubrimiento". Paidós. Barcelona.
- Mosston, M. (1982): "La enseñanza de la Educación Física". Paidós. Barcelona.
- Omeñaca, R. y Ruiz, J.V. (1999): "Juegos cooperativos y Educación Física". Paidotribo. Barcelona.
- Omeñaca, R., Puyuelo, E. y Ruiz, J.V. (2001): "Explorar, jugar, cooperar". Paidotribo. Barcelona.

- Onrubia, J. (1997): "Escenarios cooperativos". En Cuadernos de Pedagogía, nº 255. Febrero, pp. 65 - 70.
- Orlick, T. (1986): "Juegos y deportes cooperativos". Popular. Madrid.
- Orlick, T. (1988): "El juego cooperativo". En Cuadernos de Pedagogía, nº 163, pp. 84 - 86.
- Orlick, T. (1990): "Libres para cooperar, libres para crear". Paidotribo. Barcelona.
- Orlick, T. Y Botterill (1975): "Every kid can win". Nelson-Hall Publishers. Chicago.
- Orlick, T.; McNally, J. y O'Hara, T. (1978): "Cooperative games: systematic analysis and cooperative impact". En Smoll, F.L. y Smith, R.E. "Psychological perspectives in youth sports". Hemisphere. Nueva York.
- Orlick, T. y Zitzelsberger, L. (1995): "Enhancing children's sport experiences". En Smoll, F.L. y Smith, R.E. "Children and youth in sport: a biopsychosocial perspective". Brown & Benchmark. Madison.
- Ovejero, A. (1988): "Psicología social de la Educación". Herder. Barcelona.
- Ovejero, A. (1990): "El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional". Promociones y Publicaciones Universitarias. Barcelona.
- Pardo, A. y Chagas, N.G.N. (2001): "Cooperação, uma prática a ser resgatada". En "Actas del IV Congresso Sul-Matto-Grossense de atividade física: Educação, saúde, cultura. Campo Grande, 4 a 7 de outubro de 2001", pp. 38 - 40.
- Polvi, S. y Telama, R. (2000): "The use of cooperative learning as a social enhancer in Physical Education". En Scandinavian Journal of Educational Research, vol. 44, nº 1.
- Posada, F. (1999): "Transversalidad y educación en valores en Educación Física". En Revista de Educación Física, nº 74. Abril - junio, pp. 15 - 24.
- Puckett, D. (2001): "The effects of team building exercises on the communication skills of fourth grade students". School of Education - Withworth College. En [www.whitworth.edu/Academic/Department/Education/MIT/Research/PDF Documents/Journal/DaraPuckett.pdf](http://www.whitworth.edu/Academic/Department/Education/MIT/Research/PDF/Documents/Journal/DaraPuckett.pdf) (consultada el 23 de diciembre de 2002).
- Pujolas, P. (1997): "Los grupos de aprendizaje cooperativo". En Aula de Innovación Educativa, nº 59. Febrero, pp. 41 - 45.
- Rich, Y.; Amir, Y. y Slavin, R.E. (1986): "Instructional strategies for improving children's cross-ethnic relations". Barllan University, Institute for the Advancement of Social Integration in the Schools. Ramat Gan.
- Rossetti, E. (2001): "Se a criança aprende a competir, porque não ensiná-la a cooperar". Unimonte. Centro Universitario Monte Serrat. Disertación de post-grado universitario. (Sin publicar).
- Rubin, Z. (1998): "Amistades infantiles". Ediciones Morata. Madrid.
- Rué, J. (1991): "El treball cooperatiu: l'organització social de l'ensenyament-aprendizatge". Barcanova. Barcelona.
- Salomon, G. (1981): "Communication and education: social and psychological interactions". En People and communication, nº 13, pp. 9 - 271.
- Smith, B.T.; Markley, R. y Goc Karp, G. (1997): "The effect of a cooperative learning intervention on the social skill enhancement of a 3rd grade Physical Education class". En Research Quarterly for Exercise and Sport, vol. 68, nº 1. Enero. Suplemento, p. 68.
- Sharan, S. et.al. (1984): "Cooperative learning in the classroom, Research in desegregated schools". Erlbaum. Hillsdale, NJ.

- Sharan, Y. y Sharan, S. (1992): "Small-group teaching". Educational Technology Publications. Englewood Cliffs, NJ.
- Sharan, S., Hertz-Lazarowitz, R. y Ackerman, Z. (1980): "Academic achievement of elementary school children in small groups vs. whole class instruction". En *Journal of Experimental Education*, nº 48, pp. 125 – 129.
- Slavin, R.E. (1979): "Effects of biracial learning teams on cross-racial friendships". *Journal of Educational Psychology*, nº 71, pp. 381 – 387.
- Slavin, R.E. (1980): "Effects of individual learning expectations on student achievement". *Journal of Educational Psychology*, nº 72, pp. 520 – 524.
- Slavin, R.E. (1986): "Using Student Team Learning". Johns Hopkins University, Center for Research on Elementary and Middle Schools. Baltimore.
- Slavin, R.E. (1999): "Aprendizaje cooperativo, Teoría, investigación y práctica". Aique. Buenos Aires.
- Slavin, R.E. y Karweit, N.L. (1981): "Cognitive and affective outcomes of an intensive student team learning experience". *Journal of Experimental Education*, nº 50, pp. 29 – 35.
- Slavin, R.E. y Oickle, E. (1981): "Effects of cooperative learning teams on student achievement and race relations. Treatment by race interactions". En *Sociology of Education*, nº 54, pp. 174 – 180.
- Solé, I. (1997): "Reforma y trabajo en grupo". En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 255. Febrero, pp. 49 - 53.
- Springer, L.; Stanne, M.E. y Donovan, S.S. (1999): "Effects of small-group learning on undergraduates in Science, Mathematics, Engineering and Technology. A meta-analysis. En *Review of Educational Research*, vol. 69, nº 1, pp.21-51.
- Trigo, E. y De la Piñera, S. (1995): "En busca de una Educación Física integradora". En *Revista de Educación Física*, nº 58. Marzo – mayo, pp. 5 – 10.
- Vaca, M. (1996): "La Educación Física en la práctica de la Educación Primaria". Asociación Cultural". Cuerpo, Educación y Movimiento. Palencia.
- Vaca, M. (2002): "Relatos y reflexiones sobre el tratamiento pedagógico de lo corporal en Educación Primaria". Asociación Cultural "Cuerpo, Educación y Motricidad". Palencia.
- Valencia, C. (2002): "La influencia de los juegos cooperativos en la mejora de la capacidad respiratoria e integración escolar de los(as) niños(as) asmáticos de 6 a 9 años de la ciudad de Arica". En "Actas del V Congreso Internacional de Investigación y Perfeccionamiento en Ciencias de la Actividad Física y Salud. Arica, 14 al 17 de agosto de 2002". Universidad de Tarapacá, pp. 280 – 305.
- Velázquez, C. (et al.) (1995): "Ejercicios de Educación Física para Educación Primaria. Fichero de juegos no competitivos". Escuela Española. Madrid.
- Velázquez, C. (coord.) (1996a): "Proyecto curricular de Educación Física en Educación Primaria. Una propuesta orientada a la paz". La Comba. Valladolid.
- Velázquez, C. (coord.) (1996b): "Actividades prácticas en Educación Física. Cómo utilizar materiales de desecho". Escuela Española. Madrid.
- Velázquez, C. (2000): "Juegos cooperativos en Educación Física". En *Escuela Hoy*, nº 45. Mayo, pp. 8 – 9.
- Velázquez, C. (2001a): "Educación Física para la paz. Una propuesta posible". En *Lecturas de Educación Física y Deporte, Revista Digital*, nº 36. Mayo de 2001. Buenos Aires. <http://www.efdeportes.com>

- Velázquez, C. (2001b): "Las actividades físicas cooperativas en un programa de Educación Física para la paz". En "Actas del I Congreso Estatal de actividades físicas cooperativas. Castillo de la Mota, Medina del Campo, 9 – 12 de julio de 2001". La Peonza Publicaciones. Valladolid. Cederrón.
- Velázquez, C. (2001c): "¿Cooperar o no cooperar? Esa es la cuestión". En *Escuela Hoy*, nº 53. Noviembre – diciembre, pp. 16 – 17.
- Velázquez, C. (2001d): "Los juegos y danzas del mundo como recurso para una educación física intercultural. Una propuesta para educación primaria". En *Tándem*, nº 5. Octubre – diciembre, pp. 48 – 58.
- Velázquez, C. (2002): "Los juegos del mundo como recurso en Educación Física". En *Escuela Hoy*, nº 54. Enero – febrero, pp. 16 – 17.
- Velázquez, C. (2002): "Hacia la coeducación física. Una propuesta basada en la cooperación". En "El clarión", nº 6 – II Época. Marzo, pp. 29 – 31.
- Velázquez, C. (2002): "Propuestas para el desarrollo de programas cooperativos en Educación Física. Tú cooperas, él coopera y yo..., ¿por dónde empiezo?". En "Actas del II Congreso Estatal de actividades físicas cooperativas. Cáceres, 7 – 9 de julio de 2002". La Peonza Publicaciones. Valladolid. Cederrón.
- Velázquez, C. (2003): "El aprendizaje cooperativo como recurso metodológico para la convivencia y la integración de la diversidad en Educación Física". (Sin publicar).
- Velázquez, C. y Fernández, M.I. (2002): "Educación Física para la paz, la convivencia y la integración". La Peonza Publicaciones. Valladolid. Cederrón.
- Velázquez-Buendía, R. (1996): "Iniciación a los deportes colectivos: las hojas de registro como instrumento para facilitar el aprendizaje cooperativo y la coevaluación. Un enfoque de enseñanza para transmitir a los estudiantes de Educación Física.". En *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*, pp. 391 – 399. Universidad de Alcalá. Alcalá de Henares.
- VV.AA. (1986): "Sociología y Psicología social de la educación". Anaya. Madrid.
- VV.AA. (1995): "III Congreso Estatal de Educación para la Paz. Hacia un movimiento de educación para la paz". Grupo de Educación para la Paz de Concejo Educativo de Castilla y León. Valladolid.
- VV.AA. (1998): "Aprender a vivir juntos. Educación para la convivencia. XIX concurso de experiencias escolares". Santillana. Madrid.
- VV.AA. (1999): "El aprendizaje cooperativo". Departamento de Educación y Cultura. Gobierno de Navarra. Pamplona.
- VV.AA. (2001): "Actas del I Congreso Estatal de actividades físicas cooperativas. Castillo de la Mota, Medina del Campo, 9 – 12 de julio de 2001". La Peonza Publicaciones. Valladolid. Cederrón.
- VV.AA. (2001): "2º Festival Jogos Cooperativos. Construindo um mundo onde todos podem venSer – Taubate, 5 a 9 setembro 2001. Livro de boas memórias". UNITAU. Taubaté.
- VV.AA. (2002): "Actas del II Congreso Estatal de actividades físicas cooperativas. Cáceres, 7 – 9 de julio de 2002". La Peonza Publicaciones. Valladolid. Cederrón.
- Wankel, L. (1971): "Competition in motor performance: an experimental analysis of motivational components". University of Alberta. Alberta.

- Weinstein, M. y Goodman, J.B. (1993): "Playfair, everybody's guide to non-competitive play". Impact. San Luis Obispo.
- Weiss, M.R.; McCullagh, P.; Smith, A.L. y Berlant, A.R. (1998): "Observational learning and the fearful child influence of peer models on swimming skill, perform and psychological responses". En Research Quaterly for Exercise and Sport, vol. 69 - nº 4. Abril, pp. 380 - 394.
- Yager, S. Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1985): "Oral discussion, group-to-individual transfer and achievement in cooperative learning groups". En Journal of educational psychology, nº 77, pp. 60 - 66.
- Yoder, L.J. (1993): "Cooperative learning and dance Education". En Journal of Physical Education, Recreation and Dance, vol. 64 - nº 5. Mayo, pp. 47 - 56.
- Ziegler, S. (1981): "The effectiveness of cooperative learning teams for increasing cross-ethnic friendship. Additional evidence". En Human organization, nº 40, pp.264 - 268.

Para contactar con el autor: cvelazqu@roble.cnice.mecd.es

ÍNDICE DE
PONENCIAS

La Educación Física en... Reforma

PARA UNA ENSEÑANZA EFICAZ DE LAS ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS

Maurice Pierón

Pierón, Maurice (1999), "La gestión del tiempo", en *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*, Barcelona, INDE, pp.106-110.



2. LA GESTIÓN DEL TIEMPO

Resulta evidente que la noción de tiempo no concierne únicamente al alumno, sino que también depende de la gestión del tiempo que realiza el profesor. Si el tiempo es considerado a nivel individual en lo que se refiere al alumno, el del profesor debe ser visto en el ámbito de la clase, en la planificación y en la acción sobre el terreno a la vez. Toda pérdida de tiempo en la gestión por parte del profesor suele ser irrecuperable.

Es imprescindible hacer una precisión terminológica con el fin de facilitar la comprensión de los diversos conceptos relativos a la gestión del tiempo y a su resultado: el compromiso motor del alumno.

1. La primera noción que hay que tener en cuenta es la del tiempo-programa, es decir, el que otorgan los poderes públicos a la educación física en los horarios escolares. En los diferentes países, puede rondar entre una y tres horas a la semana.

2. El tiempo útil o tiempo funcional. El profesor no dispone de la totalidad de su tiempo-programa. En realidad, los alumnos utilizan una parte para desplazarse hasta el gimnasio o la pista de deporte. Es el resultado de diversas sustracciones. El equipamiento y las gestiones administrativas lo recortan aún más antes de llegar el tiempo útil, el que el alumno pasa realmente sobre el terreno.

3. El tiempo disponible para la práctica. Si sustraemos del tiempo útil los momentos utilizados para presentar las actividades (información) y el traslado del material (transición), obtendremos el tiempo disponible para la práctica. Los alumnos deben preparar el material y el equipo. Aún existe otra reducción antes de encontrar la cantidad de tiempo durante el cual pueden practicar. Cuando los profesores hablan mucho, cuando pasan demasiado tiempo dando instrucciones de organización, el tiempo disponible se reduce aún más.

4. El tiempo de compromiso motor, durante el cual el alumno pone realmente en práctica las actividades físicas, representa el resultado de toda una serie de sustracciones. Metzler (1979) denomina esta reducción "efecto embudo" (*funneling effect*). Es fácil de entender que un alumno no pueda permanecer activo durante todo el tiempo disponible para la práctica. El equipamiento limita la participación, como también lo hacen los periodos de reposo necesarios tras la realización de un gran esfuerzo. Una parte del compromiso motor del alumno, además, se efectúa fuera de los objetivos específicos de manera que una nueva sustracción conduce al tiempo real utilizado en la tarea, el más representativo de las posibilidades de aprendizaje (figura 5.1).

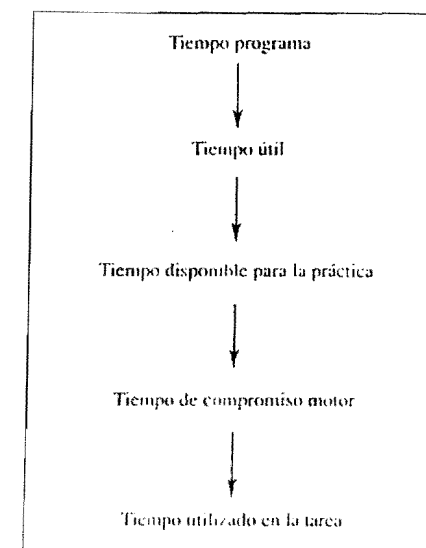


Figura 5.1. Reducción del tiempo en clase: efecto embudo

Son muy diversas las variables cercanas al tiempo de compromiso motor que, según las ocasiones de aprendizaje, han llamado la atención. Los primeros estudios que hicieron referencia a la noción de tiempo eran simplemente descriptivos. Sin embargo, tuvieron el mérito esencial de atraer nuestra atención sobre el uso, normalmente desastroso, que se hacía del tiempo destinado a las actividades físicas y deportivas. La variable tiempo parecía importante pero sin que nadie supiera exactamente por qué.

El efecto embudo fue particularmente señalado por Scheiff, Renard, Roelandt y Swalus (1987) mediante una muestra de 124 clases de educación primaria en la comunidad francesa de Bélgica. El tiempo útil alcanzaba el 74 % del tiempo programa. En cuanto al tiempo disponible para la práctica, era ligeramente inferior a 60 %, valor que se mantenía muy estable en todas las etapas de educación primaria. Los autores llegaron a determinar diversas recomendaciones para mejorar la gestión del tiempo. Nosotros podemos hacerlas nuestras y citarlas tal como son, ya que se corresponden con principios didácticos que ya habíamos enunciado en otras obras (Piéron, 1985; 1992).

Scheiff y col. (1987) aconsejaban:

- Reducir el tiempo de desplazamiento y el de permanencia en los vestuarios, lo que hará aumentar automáticamente el tiempo útil.
- Conseguir que el resto de profesores respeten el tiempo horario destinado a la clase de educación física.
- Acostumbrar a los alumnos a desplazarse rápidamente al entrar al vestuario y al salir de él.
- Estimular a los niños y niñas a cambiarse de ropa con rapidez.
- Permitir que el alumno, en cuanto esté preparado, pueda realizar algunas actividades en el gimnasio.
- Pasar lista mientras los alumnos se cambian de ropa.
- Reducir el tiempo de presentación de los ejercicios para alargar el tiempo ofrecido.
- Abreviar la explicación y la demostración de las tareas en la medida de lo posible.
- Evitar las redundancias, es decir, los criterios y las prescripciones superfluas.
- Expresarse en general de manera clara y concisa; precisar a los alumnos el objetivo de una acción suele dar mejores resultados que ofrecerles una explicación técnica detallada.
- Sustituir algunas largas instrucciones por documentos visuales como quinegramas, esquemas, fotos, dibujos, etc.
- Mejorar los procedimientos de organización y de colocación del material para aumentar el tiempo ofrecido y/o la ocupación posible.

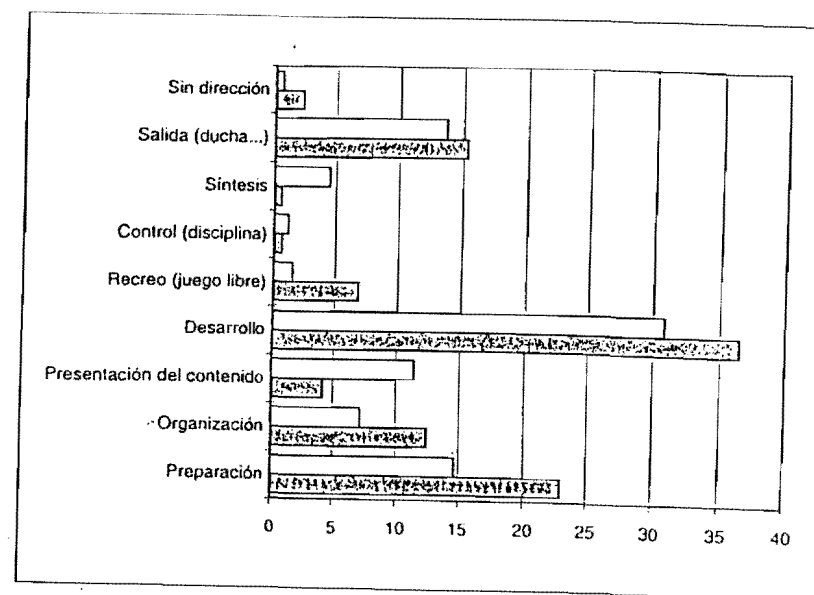


Figura 5.2. Reparto del tiempo en la sesión de educación física observado en 52 profesores y reparto postulado por expertos (según Zakrajsek, 1974)

- Preparar y/o colocar el material (o una parte de éste) antes de la sesión si es posible.
- Prever que los traslados de material voluminoso durante la clase sean los mínimos posibles, una vez que ya está instalado.
- Designar el máximo número posible de alumnos para montar y desmontar los aparatos grandes.
- Multiplicar los lugares de trabajo o establecer suficientes estaciones para llegar a una tasa de ocupación posible importante.
- Constituir grupos y equipos que permanezcan estables durante varias semanas de clase.

Dos variables de tiempo, el tiempo útil y el tiempo disponible para la práctica, constituyen un primer reflejo del comportamiento del profesor. Es conveniente considerarlas, estudiar su viabilidad, antes de describir las diferentes funciones e intervenciones específicas del profesor. Hemos visto con Carreiro da Costa y Piéron (1992) que diferenciaban entre dos profesores situados en los extremos de una clasificación constituida en base al progreso de los alumnos.

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

Zakrajsek (1974) ha confirmado, mediante la observación de la distribución de las actividades durante el tiempo de una clase, que una parte nada desdeñable de este tiempo útil se empleaba en diversas cosas que no tenían nada que ver con la actividad física propiamente dicha. Este autor ha comparado las observaciones directas de 52 profesores con la opinión de ocho expertos. Como se puede constatar (figura 5.2), existen varias diferencias entre la teoría y la realidad de la clase. Parece que más del 30 % del tiempo asignado a las actividades físicas y deportivas se destina a tareas ajenas a la participación propiamente dicha. Desde un punto de vista didáctico, parece evidente que hay que llamar la atención de los profesores sobre la necesidad de limitar al máximo estas pérdidas de tiempo.

3. LOS COMPORTAMIENTOS

3.1. La variabilidad individual de los comportamientos

Numerosos estudios, que se refieren al análisis de la enseñanza y que toman en consideración los comportamientos o intervenciones del profesor de educación física, se basan en la observación de una única clase impartida por un mismo profesor. Antes de afirmar que de esa manera, se obtiene una imagen válida de lo que es la enseñanza, resulta imprescindible tomar en cuenta la variabilidad intraindividual de los comportamientos educativos. La realidad pretende que las visitas de los formadores universitarios, los inspectores y los asesores pedagógicos se limiten normalmente a un número muy reducido de observaciones.

Si las estrategias y los comportamientos son poco variables o previsibles, un escaso número de observaciones permitirá un juicio representativo de la relación pedagógica de la persona observada. En el caso de comportamientos más imprevisibles, se actuará con extrema precaución.

Tengamos en cuenta la variabilidad intraindividual bajo dos aspectos: a) la gestión del tiempo en la clase; b) las funciones e intervenciones del profesor.

3.1.1. La gestión del tiempo

La definición de la categoría tiempo de actividad motriz, utilizada en el estudio realizado por Rink (1983), corresponde con bastante exactitud con la que damos al tiempo disponible para la práctica. En nuestro estudio llegamos a constataciones ligeramente diferentes a las de este autor. En el caso de los tres profesores observados por Rink, este tiempo aumentaba según se desarrollaban las clases, mientras que en nuestro estudio esta variable se mantenía relativamente constante, en los profesos-

Sánchez Bañuelos, Fernando (2003), "La programación en la enseñanza de la Educación Física", en Fernando Sánchez Bañuelos (coord.), *Didáctica de la Educación Física*, Madrid, Prentice Hall (Didáctica primaria), pp. 73-79.



COLECCIÓN
DIDÁCTICA
PRIMARIA

Didáctica de la Educación Física

Prentice
Hall

Coordinador:
Fernando Sánchez Bañuelos

1. Introducción

La planificación de la enseñanza estará relacionada con aquellas decisiones que el maestro debe tomar antes de iniciar el desarrollo de la misma, o lo que es igual, con todas aquellas funciones, actividades o decisiones relacionadas con el proceso educativo que se deben determinar antes de poner en práctica las distintas actividades con los alumnos.

Por lo tanto programar es anticiparse de una forma reflexiva al proceso educativo, anticiparse a la acción, lo que supone describir previamente una actividad en sus diferentes fases o elementos y donde se sistematiza, ordena y secuencia eficazmente el trabajo en Educación Física. Sin embargo esta programación, aun siendo una formalización de lo previsible no rechaza lo imprevisible, sino todo lo contrario, pues lo admite y lo contempla como necesario, y se considera, como subraya Imbernón (1992) como un proyecto innovador e intrínseco en el proyecto curricular de etapa. Sirva de síntesis el siguiente guión como reflejo de los apartados a desarrollar en este capítulo.

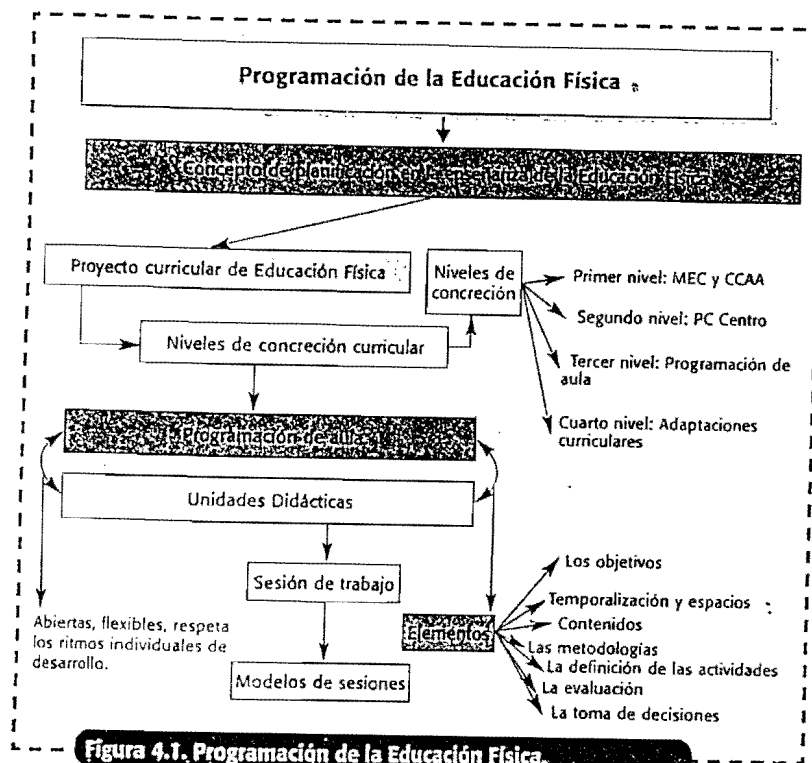


Figura 4.1. Programación de la Educación Física.

2. Objetivos

Los objetivos que se pretenden conseguir tras la asimilación y comprensión de los contenidos de este capítulo son:

- Conocer y profundizar en la planificación y o programación educativa.
- Conocer cuál es la proposición curricular del sistema educativo español o, lo que es lo mismo, los tres niveles de concreción curricular y en especial lo relacionado con el tercer nivel o programación de aula.
- Intentar percibir, entender y examinar los distintos elementos que conforman la programación de aula y tener en cuenta a la hora de programar en Educación Física todo lo referido a los objetivos, los contenidos, las estrategias metodológicas, el diseño de tareas o actividades motrices y la misma evaluación.

3. Desarrollo del capítulo

3.1. Aproximación al concepto de planificación en la enseñanza. Especial consideración de la Educación Física

La complejidad de la realidad educativa y su sentido dinámico incrimina y, a la vez, atribuye a los profesionales de la educación la necesidad de reflexionar sobre lo que hacemos en los procesos de acción, a la vez que reflejar dicha reflexión, lo cual exige una previsión y una preparación o planificación.

Fuentes (1988, 94) apunta que al intentar definir el término planificar debemos de asumir una serie de dificultades como son:

«1º) normalmente los expertos le dan un enfoque que está mediatizado por el campo de acción en el que trabajan, y 2º) se suelen utilizar también otras palabras para referirse a la misma acción, como son planteamiento por planificación y planear por planificar, incluso llegan a confundirse diseñar/programar y planificar.»

Y más adelante indica que la planificación educativa ha de ser «un proceso» sistemático, continuo y abierto que sirve para disponer formas de actuación aplicables a la educación». (Fuentes 1988, 101).

Ander-Egg (1993) por su parte recoge algunas de las definiciones que se han dado del concepto de planificación y presenta las siguientes: «Planificar es decidirse por la racionalidad y la intencionalidad, en contra de los azares y las fatalidades» (Pierre Marsé) y la facilitada por Simón Romero: «La planificación educativa es, ante todo, un asunto de decisión y actuación y no un ejercicio académico de elaboración de estudios y planes que se consignan en volúmenes».

Definiciones que vienen a coincidir con la facilitada por Clark (citado en Pieron, Digitalizado por: I.S.C. Héctor Alberto Turrubiarres Cerino hturrubiarres@beceneslp.edu.mx

1999, 93) para quien la planificación es «un proceso psicológico fundamental en el que una persona visualiza el futuro, hace inventario de los fines y los medios, y construye un marco para guiar su acción futura». Y Ferreres (1997, 37-38) que caracteriza el término planificación como una anticipación del futuro y la define como una estructuración flexible y que integra planes, programas y actuaciones que afectan a los distintos niveles educativos.

A estos efectos, la planificación es un proceso unitario y continuo, y comienza con el desarrollo de objetivos y contenidos que se llevan a cabo por medio de tareas o actividades, define estrategias para conseguirlos y además establece mecanismos de control que permitan las adaptaciones necesarias que los nuevos destinatarios impongan. La planificación es una manera de pensar y de vivir una actitud en el proceso de reflexión, lo que implica una intencionalidad práctica. A su vez, ésta, tiene una dimensión ideológica, consecuencia de las opiniones subjetivas que se tienen que tomar; como pueden ser el cómo se desarrolle o el cómo se lleve a la práctica (estilos de enseñanza tradicionales, participativos, individualizados, cognitivos o que promuevan la creatividad). Y finalmente cabe indicar que los procesos de planificación deben ser lo más integrales posibles, pues deben tener en consideración las variaciones que imponga el transcurso del tiempo en su aplicación, así como la variedad de las distintas situaciones que influyan en cada momento en su puesta en práctica.

Siedentop (1998) establece que para la planificación o elaboración de un programa de Educación Física se deben tener en cuenta las siguientes consideraciones:

1. La concepción de la Educación Física que tenga el profesor, ya que considera que si el programa contiene o refleja sus intereses, éste tiene unas grandes posibilidades de estar bien concebido y desarrollar una enseñanza eficaz.
2. La naturaleza de la institución local. Es de una gran importancia que el profesor conozca los valores y las normas de la comunidad donde enseña. Por ejemplo, la oposición de las comunidades musulmanas a que las niñas hagan Educación Física junto a los niños (el caso ocurrido en Almería en el curso 2001/2002). Aunque con el tiempo este educador puede, incluso, cambiar los valores y las normas que influyen en la enseñanza de la Educación Física, desde luego lo que el maestro no puede hacer en ningún momento es ignorar estas normas o valores en la planificación del programa.
3. El material o equipo y el espacio. Es de suma importancia conocer el tipo de material existente, las instalaciones deportivas interiores o exteriores y sus dimensiones, así como las condiciones climáticas. Por ejemplo, en un colegio de la zona centro de España que no tenga un gimnasio o una pista cubierta los contenidos de expresión corporal deben programarse en los meses de invierno, cuestión esta bien distinta de si el colegio está situado en el litoral mediterráneo o tiene una pista cubierta.

En este sentido el espacio es un condicionante de la programación. Los distintos tipos de contenidos en Educación Física precisan de unos determinados espacios que se adapten a las distintas actividades motrices. Así, dentro del ambiente, entorno de aprendizaje o espacio de acción y aventura que hemos de construir en el patio, en la sala o gimnasio, hay dos aspectos fundamentales que tendríamos que destacar como son el espacio y la organización y gestión de la clase. Como señala Blández (1995, 18) las instalaciones son el espacio básico del centro donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que el ambiente es la disposición espacial y material que estimula dicho proceso.

El conocer el espacio (el gimnasio, patio, pista deportiva) nos permite conocer dónde situaremos a los alumnos en las distintas actividades, dónde colocaremos los distintos rincones o estaciones de un circuito o dónde nos ubicaremos nosotros. Y con respecto a la organización del espacio nos permitirá estudiar cuáles son las posibilidades de trabajo individual, de agrupamientos. Por tanto programar el espacio nos llevará a reflexionar sobre la adecuación del mismo para desarrollar unos u otros contenidos y sobre las posibilidades educativas del mismo. Así, el reflexionar sobre dónde desarrollaremos las tareas motrices nos ayudará a evitar errores y adaptar cada vez mejor los contenidos de Educación Física a los espacios disponibles para el área en el centro. Por ejemplo, los juegos o deportes los trabajaremos en la pista polideportiva ya que ésta cumple mejores funciones para estas tareas que la sala o gimnasio, siendo éstos más imprescindibles para trabajar la expresión corporal.

4. El programa de la escuela. Es el maestro el que debe adaptar su programa al de la institución en cuestión y al horario que se le ha asignado en el centro para ese determinado curso.
5. Y como no, las características de los aprendices, las características de los alumnos y alumnas.

En este sentido la programación debe estar sometida a un continuo seguimiento por el profesorado, de tal forma que le permita saber al maestro, en cada momento, el nivel de aplicación de la misma. Para lo cual el profesor debe conocer y disponer de diferentes metodologías para evaluar la planificación.

Stront y Morton (citados en Siedentop 1998, 228) señalan que existen cuatro razones por las cuales los profesores dedican tiempo y atención a la planificación y que podríamos resumir así:

1. Asegurarse de que existe una progresión entre las sesiones de una unidad didáctica, así como entre una determinada unidad didáctica y la siguiente.
2. Les permite permanecer centrados en las tareas de enseñanza-aprendizaje y a la vez permite utilizar el tiempo de clase de manera más eficaz.
3. Le permite al profesorado reducir la ansiedad ya que hay profesores que se sienten incómodos al no tener esa planificación en sus carpetas e incluso

algunos sienten la necesidad de situarla en la pared del gimnasio. Dicha planificación debe fortalecer la confianza en quienes la utilizan.

4. En ocasiones es necesario satisfacer las políticas de la institución o del sistema escolar.

Cabe señalar que el modelo de planificación más usado por los docentes ha sido el indicado por Tyler y que consiste en secuenciar el proceso programador en cuatro pasos: en un primer momento se especifican los objetivos, después se pasa a la selección de las actividades coherentes con el proceso de enseñanza-aprendizaje y que responden a los objetivos propuestos, para dar paso después a la organización de las actividades, en nuestro caso las tareas motrices, para concluir con la especificación de los procesos de evaluación.

Pieron (1999, 94) por su parte y siguiendo el modelo de planificación de la enseñanza propuesto por Tyler (y que como ya hemos indicado consiste en una selección de objetivos, una selección de actividades que se desprenden de los objetivos seleccionados, una organización de las mismas actividades para que éstas produzcan aprendizajes y finalmente unos procedimientos de evaluación con la finalidad de comprobar el nivel de logros conseguidos en los objetivos propuestos) propone que los aspectos más importantes a tener en cuenta en la enseñanza de las actividades físicas y deportivas sean conocer cuáles son los modelos, o las elecciones o iniciativas metodológicas que nosotros podemos utilizar para el aprendizaje de una actividad motriz determinada, para pasar a continuación a preparar o diseñar los objetivos concretos de la tarea o ejercicio físico (de iniciación o habilidad deportiva tanto de un deporte individual como colectivo, de un deporte de invasión o de cancha dividida, de expresión corporal, de salud desde el punto de vista de la prevención de enfermedades cardiovasculares y desde el punto de vista psíquico y de bienestar sociológico de la persona, por citar algunos ejemplos).

Seguidamente se pasaría al análisis, elección o selección y al diseño de las actividades motrices a utilizar, a establecer los estilos de enseñanza y a continuación a ocuparnos de la distribución, disposición y preparación de los materiales para desarrollar las actividades. Otra tarea también importante será el preocuparnos por el modo de facilitar el *feedback*, preparar la organización de la clase (relación a la distribución y agrupamiento de los alumnos (por trios, por parejas, actividades grupales o actividades individuales) a la vez que preocuparnos del control de la clase, para pasar finalmente a la evaluación y la observación de actividades propuestas.

Por lo tanto, podríamos concluir diciendo que la planificación en el área de Educación Física es «una función reflexiva del docente que consiste en organizar flexible y sistemáticamente los contenidos del currículo de Educación Física y la intervención docente, en función de los objetivos educativos, para crear, justificadamente, un plan futuro de actuación eficaz» (Viciana 2001, 1). En este sentido el profesor de Educación Física actuará con respecto a la planificación adoptando decisiones oportunas que forjen un proyecto de

enseñanza útil, significativo, fuerte y efectivo, diseñado para el alumno y contextualizado en un centro concreto.

3.2. Niveles de concreción curricular del actual sistema educativo español

El currículo que la Administración educativa presenta supone una definición de intenciones de lo que dicha Administración quiere que los alumnos desarrollen como consecuencia de la intervención educativa. El proceso de concreción de las intenciones educativas en el modelo de diseño curricular propuesto presenta tres niveles, que van desde la máxima generalización, hasta la explicitación más detallada.

3.2.1. Primer nivel de concreción curricular

El primer nivel de concreción es responsabilidad de la Administración educativa, tanto del Estado como de las Comunidades Autónomas con competencias educativas y se materializará en el diseño curricular base y en los Reales Decretos de Currículo, donde se establecen y regulan los objetivos que se han de conseguir a lo largo de la etapa, los objetivos generales de cada una de las áreas, los bloques de contenidos de cada área, referidos a conceptos, procedimientos y actitudes, y las orientaciones metodológicas y los criterios de evaluación de la etapa, en nuestro caso de Educación Física.

3.2.2. Segundo nivel de concreción curricular

Para la elaboración de este segundo nivel de concreción o lo que será el proyecto curricular de la etapa de Educación Física habrá que tomar como referencia el currículo oficial (del Estado o de las distintas Comunidades Autónomas) y el proyecto educativo del centro.

Cada etapa educativa habrá de elaborar su proyecto curricular, pero debemos señalar que en la elaboración de los proyectos curriculares de cada centro se han de elaborar conjuntamente el de la etapa de Educación Infantil y el proyecto curricular de la Educación Primaria y que lo englobarán los distintos proyectos curriculares de cada una de las áreas que componen esta etapa educativa, para de esta forma asegurar su continuidad. Así pues, es el claustro de maestros de cada centro, en su totalidad, el responsable de la aprobación de los proyectos curriculares de cada etapa educativa. De esa forma se asegura una responsabilidad compartida por todos los docentes.

Para esa elaboración del proyecto curricular serán fuentes de información el proyecto educativo del centro, el contexto educativo, el currículo oficial de la etapa y las experiencias que se deriven de la propia práctica educativa.

Sánchez Bañuelos, Fernando (2003),
"Criterios de selección de las
actividades y tareas", en Fernando
Sánchez Bañuelos (coord.), *Didáctica
de la Educación Física*, Madrid,
Prentice Hall (Didáctica primaria), pp.
126-136.



COLECCIÓN
DIDÁCTICA
PRIMARIA

Didáctica de la Educación Física

Prentice
Hall

Coordinador:
Fernando Sánchez Bañuelos

3.4. Criterios de selección de las actividades y tareas

Una de las tareas más importantes del profesor de Educación Física es la selección de propuestas prácticas que permitan cumplir los objetivos propuestos y el trabajo de los diferentes contenidos de enseñanza. Y que éstas se adecúen a las necesidades e intereses de nuestros alumnos y a los recursos existentes en cada centro educativo, por tanto, al contexto específico de enseñanza-aprendizaje.

3.4.1. Principios que orientan la selección de actividades y tareas

Existe una serie de principios generales que sirven de base para la determinación de los diferentes elementos que componen nuestras programaciones de

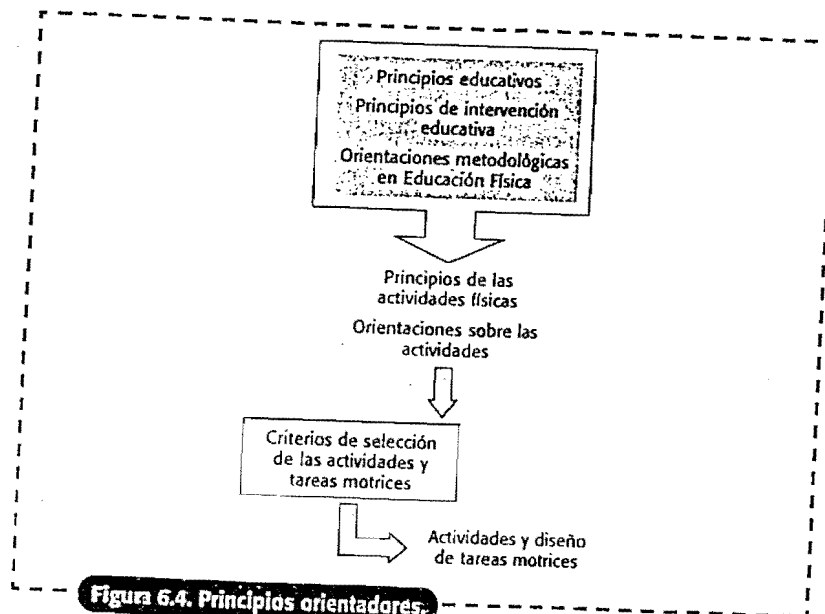


Figura 6.4. Principios orientadores.

aula y otros más específicos que orientan sobre la selección de actividades y tareas motrices.

Teniendo en cuenta los planteamientos educativos a partir de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, basados en el constructivismo de los aprendizajes, se proponen una serie de principios educativos cuya significación en el ámbito de la Educación Física es que mediante la actividad física y las tareas motrices propuestas, se posibilite: *la autonomía* de los alumnos; *el autocontrol* de las propias ejecuciones independientemente de los *feed-backs* que pueda realizar el profesor; *la creatividad* a partir de que el alumno adapte las respuestas motrices en función de las diferentes situaciones planteadas, rompiendo con las respuestas automatizadas y estandarizadas; generar *el interés* de los alumnos por la propia actividad, que les motive y satisfaga sus expectativas y necesidades; *la individualización*, planteando actividades y tareas motrices adecuadas a las diferencias corporales y psicológicas, sus capacidades físicas, experiencias previas que influyan en el nivel y ritmo de enseñanza-aprendizaje; *la socialización*, teniendo en cuenta que el movimiento humano es uno de los medios de relación más natural que tiene el ser humano, y que a través del juego podemos contribuir al desarrollo de conductas socio-motrices (integración, tolerancia, cooperación, asumir roles, etc.); y *el juego*, destacando el aspecto lúdico en las actividades realizadas que puedan motivar hacia su realización no sólo dentro del aula, sino en su tiempo de ocio.

Igualmente existen principios que orientan nuestras intervenciones didácticas:

Partir del nivel de desarrollo de los alumnos.

Asegurar la construcción de aprendizajes significativos y que los alumnos sean capaces de crear sus propios aprendizajes.

Que la intervención didáctica modifique esquemas de conocimiento.

Que suponga una intensa actividad por parte de los alumnos.

A su vez, el propio diseño curricular y los Decretos de las Comunidades Autónomas correspondientes a la etapa de Enseñanza Primaria, a través de las orientaciones metodológicas de cada área de conocimiento, en Educación Física destacan la importancia de:

- La globalidad, tanto en las estrategias de práctica utilizadas, como en el trabajo de las distintas capacidades del alumno (motrices, afectivas, sociales o cognitivas).
- Una individualización que permita la adecuación de las tareas a la heterogeneidad de la clase, incluso la programación de adaptaciones curriculares.
- El proceso en el que se tiene en cuenta el trabajo realizado por cada alumno, su evolución en cuanto a las capacidades iniciales, y no los resultados.

- El juego como estrategia pedagógica, de reglas simples y de los más espontáneos a los más reglados y complejos.
- La progresión dentro de la enseñanza, que permite poder evolucionar desde lo básico a lo específico y de lo simple a lo complejo.
- La seguridad en la práctica, lo cual afecta tanto al tipo de tarea utilizada como su organización y manejo de recursos.
- Transversalidad e interdisciplinariedad.
- La indagación y el autoaprendizaje por parte de los alumnos.
- La práctica, en la que se fomenta la implicación activa en la clase, mediante tareas que permitan la máxima participación y disminuya el tiempo de espera.
- Diseñar prácticas con varios propósitos, tanto con el fin de respetar la globalización, como por el escaso tiempo asignado a la Educación Física. Las actividades deben ser diseñadas de forma que puedan abordar diferentes objetivos y contenidos.
- La adecuación de los métodos de enseñanza a los objetivos propuestos, de forma que éstos sean variados y seleccionados en atención al resto de principios, ya sea para fomentar la cooperación, la individualización o la indagación.

3.4.2. Criterios de selección de las actividades y tareas motrices

Una vez expuestos aquellos principios que orientan y guían el desarrollo del currículum en la Etapa de Primaria, fundamentalmente en lo referido al área de Educación Física, el profesor debe seleccionar las actividades más adecuadas y diseñar las tareas específicas que deben realizar los alumnos, teniendo igualmente en cuenta una serie de principios que se refieren concretamente a la actividad física.

Ya en los años setenta, Seybold expuso una serie de principios que afectan específicamente al carácter de las actividades de Educación Física (véase Cuadro 6.3).

Individualización	Sobre la ejercitación: Práctica activa, enfrentamiento directo con las cosas marco natural y práctica en colaboración.
Solidaridad	Sobre el juego: Libre acción, separación del mundo lúdico y orden en el juego.
Experiencia práctica	Sobre el rendimiento: Tareas adecuadas, aseguramiento del éxito, autonomía en el rendimiento, preferencia por el rendimiento del grupo.
Intuición y objetivación	Sobre la danza: Movimiento espontáneo en la danza, expresión genuina, formación activa de la danza desde la forma sencilla hacia la perfección y ritmo intencional y objetivo.
Aproximación a la naturaleza	
Adecuación a la persona	
Espontaneidad	

Cuadro 6.3. Principios de Seybold (Citados en Sáenz-López, 1997, pp. 195-199).

La actividad física, siguiendo a autores entre los que podemos citar a Pieron (1988), Sánchez Muñoz (1993), Seybold (1974 y 1976), entre otros, debe cumplir unos principios de:

- **Acción motriz y esfuerzo.** El movimiento es la base de los aprendizajes en Educación Física, por tanto no debemos caer en una excesiva verbalización y teorización de nuestro cuerpo de conocimientos. Además, las actividades deben permitir una evolución en los aprendizajes, planteando actividades cuyas respuestas no sean previamente conocidas por el alumno o demasiado fáciles.
- **De orientación,** en la que tratamos de que los alumnos sean conscientes del trabajo realizado y la finalidad de las tareas para que realmente tengan un papel activo en la clase.
- **De utilidad y significación:** siendo el alumno el verdadero protagonista de la acción, las actividades y tareas tendrán que estar adecuadas a sus expectativas y necesidades.
- **De progresión.**
- **De adecuación o adaptación** al alumno teniendo en cuenta sus características individuales.
- **De efectividad** en cuanto al objetivo para el que ha sido diseñada la tarea, por lo que exige a su vez la continuidad de la práctica y, en caso de que se busquen efectos fisiológicos, aplicar principios en cuanto al tipo y cantidad de trabajo realizado.
- **Especificidad y trabajar los contenidos** para los que han sido seleccionadas las tareas.
- **Creatividad y variedad.** El planteamiento de actividades y tareas debe ser abierto, y proponer variedad de situaciones en cuanto al tipo de actividad o las condiciones de práctica.
- **Evaluación o constatación** por parte de los alumnos del proceso de aprendizaje.

Además de estos principios, para la selección de actividades y diseño de tareas podemos utilizar los criterios que aparecen en el Cuadro 6.4 (Siedentop, 1998; Díaz Lucea, 1994; Real Decreto 1006/91; Rath, 1971, en Sáenz López, 1997; Florence, 1991), representados en el Cuadro 6.4.

Todo esto nos ayuda a seleccionar no sólo el tipo de actividades y tareas más adecuadas, sino a diseñar todos los aspectos que nos puedan garantizar el éxito de las actividades en relación con la finalidad para la que se han elaborado.

3.5. Las actividades y tareas en la sesión de Educación Física

Por último, dentro de este apartado, debemos destacar, (en atención a las necesidades específicas de la etapa de Educación Primaria), las características que

Que las actividades contribuyan al logro de los objetivos del programa (funcionalidad).
 Que exista una interrelación coherente entre las actividades y tareas propuestas.
 En función de su originalidad, dinamismo y capacidad de motivar o generar interés.
 Su adecuación al momento evolutivo de nuestros alumnos.
 Variedad.
 Actividades abiertas, que permitan la toma de decisión y reflexión de los alumnos.
 Adecuadas a los recursos existentes.
 Que permitan la interacción, incluso la participación de otras personas menos habituales.
 Adaptadas a las diferencias individuales.
 Que supongan un reto para el alumno, fundamentalmente de auto superación.
 Secuenciación lógica de las tareas, en progresión.
 Que estén relacionadas con el contexto habitual del alumno.
 Deben permitirle alcanzar un cierto grado de éxito y la revisión de sus esfuerzos.
 Que permitan la indagación de los alumnos y generen su autonomía.

Cuadro 6.4. Criterios para la selección de actividades y diseño de tareas motrices.

deben tener las tareas motrices para su inclusión en las sesiones de Educación Física.

Según hemos comentado anteriormente, la utilización de *actividades lúdicas* es la forma de trabajo más adecuada para las edades a las que estamos haciendo referencia. Además, tenemos los objetivos generales de área, en los que no se plantean la especialización o búsqueda de resultados sino de capacidades, por lo que las tareas a incluir en cada clase de Educación Física deben ser *variadas* con objeto de enriquecer las experiencias de los alumnos (diferentes tipos de propuestas o de sus condicionantes, como son el tipo de ejecución, agrupaciones de alumnos, tipos de materiales y espacios y su organización).

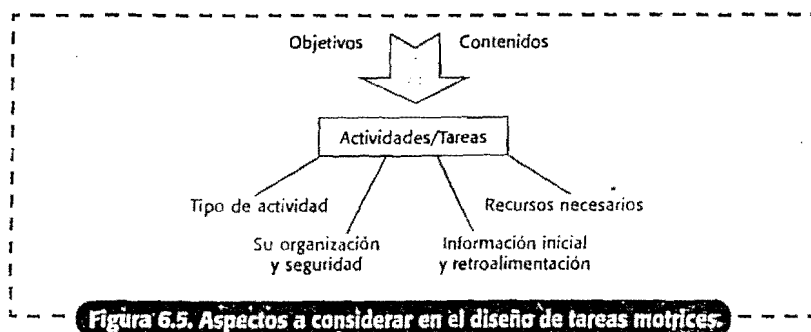


Figura 6.5. Aspectos a considerar en el diseño de tareas motrices.



Figura 6.6.

La *adaptación a las características de los alumnos* es una de las diferencias más importantes en el desarrollo o aplicación de las unidades didácticas, incluso dentro del mismo ciclo, puesto que los cursos suelen tener características muy heterogéneas entre sí.

Otro factor determinante en la programación de las tareas es su *adaptación a las condiciones espaciales y temporales* en las que se desarrollan, no sólo a la duración real de la clase o fases de la sesión, sino a las condiciones climáticas que influyen en la ejecución de las mismas (dependiendo de la localidad del centro educativo, estación del año y horario asignado).

Las actividades y tareas también deben *adaptarse al contexto sociocultural* en el que se desarrollen las programaciones, incorporándose propuestas en las que se den a conocer los hábitos y costumbres de cada Comunidad Autónoma, como forma de integrarlos y también de hacerles respetar estas costumbres.

Que sean *seguras*, tanto por el tipo de tarea y su nivel de dificultad o intensidad, como por los materiales y espacios utilizados y formas de realización.

Y además que favorezcan una *participación no discriminatória* de los alumnos *según sus posibilidades*, una buena relación y respeto de los compañeros y contribuir con las tareas al mantenimiento de un buen clima de clase.



Figura 6.7.

En la *primera fase* de una sesión de Educación Física, podemos incluir diferentes tipos de tareas, atendiendo a su finalidad en relación con los objetivos didácticos y contenidos de tipo conceptual, *procedimental* o *actitudinal*:

- a) Tareas lúdicas poco estructuradas cuya duración suele ser breve buscando una adaptación fundamentalmente psicológica de los alumnos, y que no exijan una organización muy formal y que permitan la participación de todos los alumnos. Además deben ser globales, variadas y de una intensidad moderada, que predispongan positivamente hacia la realización de la sesión. Ejemplos de tipos de actividades son las basadas en las actividades locomotrices, juegos sencillos (de imitación, búsqueda, persecución), tanto individuales como por parejas o grupos.



Figura 6.8.



Figura 6.9.

b) Utilización indistinta de tareas lúdicas y ejercicios físicos, con mayor duración, con los que buscamos principalmente una adaptación fisiológica. Estos ejercicios están más organizados y estructurados cumpliendo unos principios metodológicos (orden, fluidez, progresión, individualización,...), función que cumple el calentamiento dentro de la Etapa de Primaria, orientado hacia la creación de hábitos higiénicos preventivos en relación con la actividad física y la salud.

En la *parte central* de la clase, se incluirán tareas que trabajen cada uno de los contenidos, tareas perceptivo-motrices, tareas de coordinación y equilibrio, tareas basadas en las actividades alternativas, recreativas, tareas relacionadas con las actividades en la naturaleza, tareas deportivas, de condición física-salud, expresivas (de danza, juegos de dramatización), etc., en las que en cumplimiento de las directrices anteriormente expuestas, se destaquen las formas lúdicas.

En la *fase final* de la clase, generalmente se incluirán tareas que contemplen la normalización física y psicológica de los alumnos, basándonos en propuestas de relajación, respiración, juegos sensoriales o cualquier tarea que no exija demasiado esfuerzo físico, de menor movilidad que las anteriores. Igualmente se podrán realizar actividades de verbalización de experiencias, de evaluación o de culminación (conclusión), en las que se concreten e intercambien ideas sobre el trabajo realizado. No obstante, a veces durante esta fase de la sesión y teniendo en cuenta las tareas realizadas en la fase anterior, será necesario estimular, tonificar el interés o motivación de los alumnos, por lo que podemos incluir juegos más activos y dinámicos que predispongan positivamente a los alumnos hacia la práctica de la actividad física.

4. Casos prácticos

1. Plantear una serie de tareas que posteriormente el alumno deberá ordenar de menor a mayor dificultad, especificando los criterios tenidos en cuenta. Una vez definido el aspecto de dificultad, elaborar una alternativa didáctica para adaptar la actividad a los alumnos.
2. Diseñar una sesión de Educación Física, concretando las actividades de desarrollo. Indicar qué tipo de actividad se realizaría como iniciación, refuerzo, ampliación, etc.
3. Analizar las características de las actividades de una sesión de Educación Física.
4. Diseñar diferentes tareas en cuanto a su organización, recursos utilizados o tipos de actividades, con respecto a un contenido dado.
5. Realizar propuestas prácticas en función de las habilidades y destrezas a desarrollar (clasificaciones existentes).

6. Diseñar actividades para un mismo contenido de iniciación, desarrollo, ampliación y culminación.
7. Atendiendo a los objetivos y contenidos especificados en una supuesta unidad didáctica, diseñar actividades y tareas concretas de evaluación que contemplen aspectos conceptuales, *procedimentales* y *actitudinales*.

■ ACTIVIDADES PARA LA REFLEXIÓN

1. ¿Existe relación entre las características de las actividades y el clima de clase?
2. Reflexionar sobre las diferencias existentes entre las características de las actividades y tareas motrices en cada uno de los ciclos educativos.
3. ¿Mediatiza el entorno la selección de las actividades? ¿Cuáles son sus causas?
4. Analizar y reflexionar sobre las características de las actividades existentes en la bibliografía específica. ¿Fomentan la autonomía, el autocontrol, la motivación, la individualización y la socialización?
5. Reflexionar sobre la complejidad de una tarea y su estrategia de enseñanza-aprendizaje.

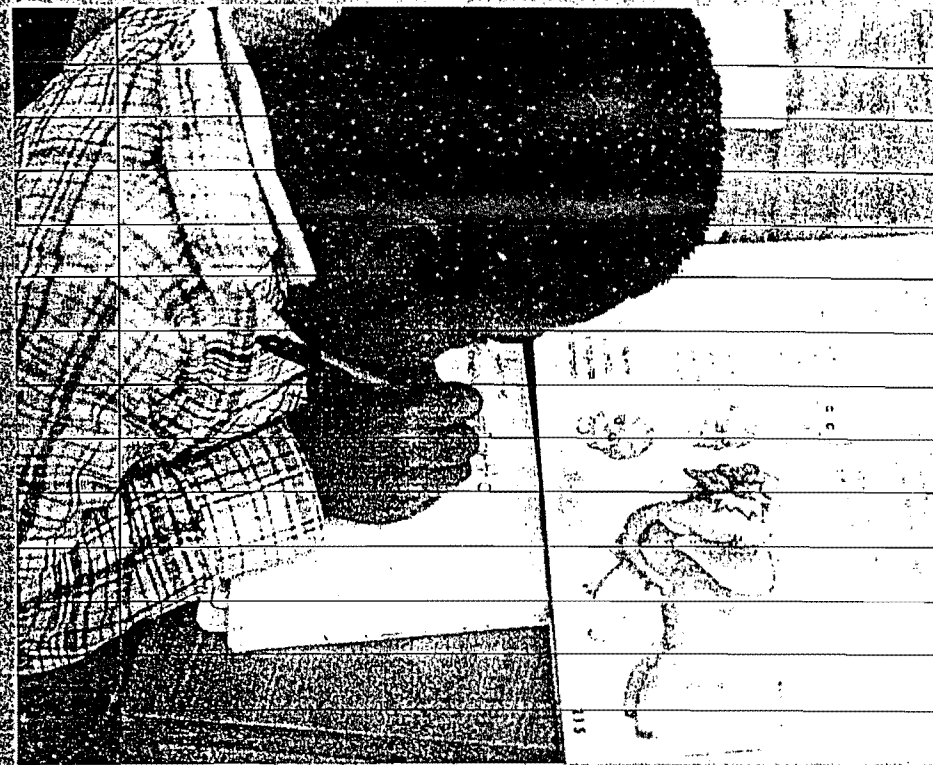
■ BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- BATALLA, A. (2000): *Habilidades motrices*, Inde, Barcelona.
- DELGADO, M. A. (1993): Las tareas motrices en la Educación Física para Enseñanza Primaria, en VV. AA, *Fundamentos de Educación Física para Enseñanza Primaria*, Vol. I, Inde, Barcelona.
- DÍAZ LUCEA, J. (1994): *El currículum de la Educación Física en la reforma educativa*, Inde, Barcelona.
- GAMOSE, J. P. (1992): *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*, Paidotribo, Barcelona.
- FLORENCE, J. (1991): *Tareas significativas en Educación Física escolar*, Inde, Barcelona.
- LACAZAGA, A. (1989): Habilidad, destreza y habilidad motriz. Clasificaciones generales, análisis de las tareas motrices, en VV. AA, *Bases para una nueva Educación Física*, Cepid, Zaragoza.
- QUIZ PÉREZ, L. M. (1994): *Desarrollo motor y actividades físicas*, Gymnos, Madrid.

**LOS NIÑOS Y LOS
ADOLESCENTES Y SU
PRÁCTICA MOTRIZ EN
EDUCACIÓN FÍSICA**

BIBLIOTECA II

Bertely Busquets, María (1987), "Cascarita callejera vs. futbol de liga: ¿dos posibilidades de socialización para los niños? Primera parte", en *Cero en conducta*, año II, núm. 7, enero-febrero, México, Educación y Cambio, pp. 57-62.



Cascarita callejera vs. futbol de liga: ¿dos posibilidades de socialización para los niños?

Primera parte

María Bertely Busquets

No es lo mismo *jugar al futbol que jugar futbol*. Cuando se juega al futbol, cada quien hace lo que quiere y nada más se hacen payasadas. Se cree que nada más se trata de darle de patadas a la pelota... Otra cosa es jugar futbol. Para eso hay que tener disciplina y entrenamiento, saber qué es lo que se debe hacer, cómo y dónde. Prepararse en un entrenamiento profesional.¹

Introducimos a la *cascarita callejera*, por una parte, y al *futbol de liga*, por la otra, en una zona popular del norte de la ciudad de México, e interpretar las distintas formas de socialización que involucran estas situaciones de aprendizaje son los objetivos de este artículo.

Este material forma parte de un avance de investigación realizado alrededor de las dinámicas colectivas que caracterizan el juego grupal espontáneo de los niños en su proceso de socialización primaria en la escuela, y amplía la problemática a experiencias extraescolares.²

Los hechos y diálogos presentados, a la vez que su análisis, no constituyen un simple tratamiento anecdótico, sino la elección de situaciones de socialización recurrentes factibles de ser tratadas como tipos ideales.

Seremos partícipes de algunas experiencias de los niños en relación con la práctica del futbol, ampliando nuestra mirada a jóvenes y adultos aficionados. No discutiré los beneficios o perjuicios a los que puede conducir, en términos de aprendizaje individual y desarrollo físico, esta forma lúdica particular.³

Resaltaré, en cambio, la relación entre experiencia lúdica o deportiva e interacción comunicativa particular. Las categorías lúdica, por una parte, y deportiva, por la otra, constituyen tipos ideales para la comprensión de dicha relación.

Algunos niños, jóvenes y adultos que participan en la cascarita o entrenan en

juego espontáneo en la socialización primaria "motivación y participación social", avance de investigación, Departamento de Investigaciones Educativas / Cinvestav / IPN, México, 1986, inédito.

³ Sobre la relación entre ideología y control del cuerpo ver: M. Foucault, *Vigilar y castigar*, Siglo XXI Editores, México, 1981.

¹ Opinión de un adulto aficionado al futbol.

² Nos referimos a nuestro trabajo titulado "El

la liga de fútbol local serán los actores principales en el tratamiento del tema. Se elegirán conversaciones y sucesos, recurrentes y comunes, en el acontecer cotidiano.

Seguramente algunos de los lectores se preguntarán sobre la elección de tan extraño —no por ello poco común— y debatido tema como objeto de interpretación. Como investigadora educativa interesada en el juego social, y en lo que he denominado *colectivo espontáneo*,⁴ no pude ignorar la riqueza y complejidad de esta manifestación lúdica tan arraigada en los sectores populares de la ciudad de México.

La perspectiva de investigación a la que me adhiero para *iniciarme* en el tema es la etnográfica. Con ella pretendo, primero, la interpretación de las situaciones sociales como recolección o restauración del sentido dado a ellas por los propios participantes, y, segundo, una reflexión crítica de su acontecer cotidiano.

"Jugar al fútbol" o la "cascarita callejera"

Imágenes cotidianas en los barrios de la ciudad de México: niños, jóvenes y adultos "echándose una cascarita" en plena calle; "volando" la pelota a las casas de una sola planta que delimitan la cancha improvisada y suplicando o exigiendo su devolución; gritos de "goool", "ay, güey"; y euforia. Algunos niños juegan todas las tardes, y cuando no hay escue-

⁴ La categoría *colectivo espontáneo* representa el producto incipiente de observaciones y análisis etnográficos exhaustivos iniciados a partir de 1982 en una situación escolarizada. Con el presente apartado se amplía esta noción a aprendizajes extraescolares, adquiriendo con ello un contenido específico y situacional.



la o trabajo, en las mañanas. Las señoras pasan entre estos grupos eufóricos rapidito, para evitar recibir un buen pelotazo. Los jóvenes juegan más esporádicamente, dos o tres tardes a la semana, "de las cuatro hasta que la luz nos deja ver". Los adultos lo hacen los sábados.

Es común que las cascaritas se organicen con miembros de la familia, hermanos, primos, padres e hijos, o *en familia*, ampliando la filiación sanguínea o habitacional a los vecinos, amigos y gente de la misma calle o barrio.

Un informante adulto afirmó:

Primero nos organizamos los hermanos, luego invitamos a nuestros primos que viven a la vuelta y después se unieron algunos cuates y vecinos. Siempre jugamos *en familia* y lo hacemos para divertirnos.

En una cascarita de niños:

Jugaban ocho niños de 10 a 13 años en la calle. Observé entonces que se podrían agrupar por familias en términos de pares. Una pareja era de hermanos, y las otras tres restantes estaban constituidas por primos.

Más tarde se inicia otra cascarita donde sólo intervienen cuatro primos.

Estos juegos *en familia* nos hablan de un tipo de socialización donde los lazos familiares (restringidos o ampliados) y afectivos son fundamentales. Los participantes adquieren una identidad dentro de la cascarita en tanto forman parte de una familia sanguínea, de calle o barrio.

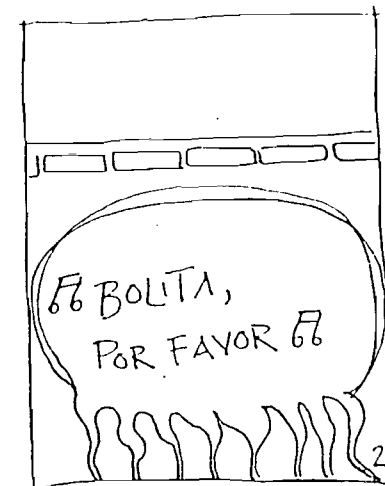
El objetivo del juego es la diversión y no existen lazos contractuales formales más allá de la intención de participar e interactuar.

La idea de comunidad desarrollada por algunos autores como Tönnis (1963) y Nisbet (1970)⁵ como el conjunto de lazos afectivos, tradicionales y familiares que dan cohesión a un grupo está presente. La acción colectiva en este juego callejero parece estar arraigada en un sentimiento de comunidad. Es la noción de pertenencia al grupo lo que determina, en parte, la euforia característica de estos juegos:

Se escuchan gritos de "¡goool!" fuera de mi casa. Los gritos son de niños. Se escuchan palabras como: "¡pásala!", "¡ay, güey!", "¡yo no sé pararla!", "¡el que la vuela la pide!", "¡no manches, si quieres agárrame bien!", "¡ya cambias, güey?", "¡yo me pongo, yo me quiero poner!", "¡no mames, güey, parece que nomás quieres que nos metan gol!", "¡no te metas con mi primo!"

Las filiaciones familiares sanguíneas representan, hacia adentro del juego, garantías de seguridad y solidaridad, y parecen establecer un equilibrio entre los representantes de las distintas familias, que, al igual que en la descripción prime-

⁵ Sobre las obras de Tönnis y Nisbet consultar: S. Giner, *El proceso de conciencia sociológica*, Editorial Península, Barcelona, 1974.



ra, se ubican en pares. A esta altura de la exposición podemos sugerir —a manera de hipótesis tentativa— que el colectivo espontáneo está definido por una acción grupal, fundada en una relación de comunidad y encuadrada por la noción de pertenencia.

En la cascarita callejera, además de lo anterior, se dan múltiples interacciones informales que están en continuo juego y significan subjetivamente la acción.

Acerquémonos a este mundo de interacciones a través de una cascarita de niños:

Juegan trece niños de 10 a 13 años en promedio. Todos corren de un lado para otro de la cancha improvisada, sudan y se ven excitados. Las porterías están delimitadas por botellas de ron vacías. Una niña se coloca al frente de una de las botellas y grita continuamente: "¡yo soy el poste!". Todos están en movimiento y sólo los porteros están en espera, oscilando de derecha a izquierda de su portería. Uno de los porteros dice *al aire*: "¡yo no sé parar, yo no sé parar!" (insistente y en tono desesperado). Parece no hablar a alguien en particular, sino a todos. Na-

die le contesta individual o directamente. Viene el gol y él se ve más desesperado. Va a caer el gol y... una perra se atraviesa. "¡Se atravesó La Flaca!", gritan algunos. El juego se reinicia y uno de los niños corre a tomar el lugar del portero desesperado. Éste sale inmediatamente de la portería y se incorpora al juego tomando el lugar del otro. Comienza a correr como los demás, detrás de la pelota. Todos cubren en distintos momentos determinadas posiciones. Los que unos segundos antes eran defensas son ahora delanteros. Se dan indicaciones repentinas: "¡Vete para adelante!" De repente la pelota se atora debajo de un coche estacionado y cuatro de los niños intentan sacarla, primero con los pies, luego con las manos: "¡vete por una escoba!" El juego se suspende por unos minutos. Siguen jugando y la pelota cae de nuevo en un *coche trampa*. El juego, esta vez, no se suspende y se escucha un grito de "¡goooooo!". Yo me pregunto qué es lo que ha pasado si la pelota está aún atorada debajo del coche y cuatro niños intentan sacarla. Observo que la pelota fue sustituida imperceptiblemente por una cáscara de naranja que estaba por ahí.

El juego sigue desarrollándose por unos segundos con la cáscara de naranja. Viene un coche y toca el claxon. Los niños siguen jugando. El coche se nifrena y ellos parecen no tomar en cuenta su presencia. De repente, el automovilista *deja ir* el coche sobre los jugadores y todos brincan a la vez y hacia afuera, continuando inmediatamente con el juego.

Regresa la pelota y se incorporan los cuatro jugadores que la han rescatado.

Uno de los participantes parece molesto y se sale del juego. Segundos después y detrás de él sale su primo y demás participantes, uno a uno. "Es que El Negro ya no va a jugar", dice uno... "Pero vamos a seguir jugando nosotros", dice otro... "Pos, qué no

ves (contesta el primero), todos ya se están saliendo".

En la esquina, a unos diez metros, se inicia otra cascarita con niños de otras familias.

Se puede observar que esta cascarita, *colectivo espontáneo improvisado*, desarrollado en comunidad y *en familia*, cuenta con varias características en relación con la interacción comunicativa desplegada. *Improvisación, creación y construcción espontánea* de reglas de juego y acuerdos inmediatos son constantes. Se da un *movimiento espacial libre y creativo de los participantes*. Aquí no hay posiciones fijadas de antemano y todos pueden tomar la posición deseada: *yo me quiero poner*, independientemente de *saber* cubrirla. El delantero puede serlo ahora y un momento después convertirse en defensa o en lateral, atendiendo a lógicas espontáneas del desarrollo del juego o a una sugerencia inmediata: "tú ve para adelante". No se mantiene, aun en la portería, una posición definitiva y todos llegan en cualquier momento a otra posición. El juego está siendo *espacialmente construido* y *no mantiene* a los jugadores en una situación limitada y fijada más allá de los requerimientos del juego.

La verbalización es constante. Se opina, presiona, insulta e indica constantemente a los otros en general o en particular. Algunas verbalizaciones se lanzan *al aire* para que todos escuchen y se llegue a acuerdos comunes espontáneos sin discusión formal o estrategia alguna. Alguien decide tomar el lugar del otro cuando la dinámica del juego lo exige o cuando en particular lo requiere.

La solución de problemas y obstáculos cotidianos es inmediata. Estos niños están jugando en el cauce de la vida urbana y tienen que convivir con automóviles circulando o estacionados, gente



que se dirige al mercado o a su trabajo, perros, y un sinfín de *estorbos*. Las casas o *autos trampa* que detienen la circulación normal de la pelota no constituyen obstáculos insalvables.

Mientras la interacción comunicativa se mantiene el juego sigue. Mientras exista un acuerdo entre los participantes, el juego sigue. El tiempo dedicado a éste varía de acuerdo con la posibilidad de interacción. Cuando ésta se rompe, el juego termina, y no hay más que hacer porque: "¿qué no ves, todos se están saliendo!" Quizá esto es, en parte, provocado por las implicaciones que tiene la salida de uno de los miembros y la ruptura del equilibrio en términos de filiación familiar restringida.

Los elementos anteriores nos remiten a Bateson, quien señala que el "marco paradójico o psicológico" dentro del cual se sitúa el juego es una clase o conjuntos de mensajes (o acciones con sentido) intercambiados por los participantes dentro de un periodo determinado y ciertos límites de significación. Los marcos psicológicos actúan, de acuerdo con este autor, por exclusión —cuando incluimos ciertos mensajes excluimos otros— y

también, consiguientemente, por inclusión.⁶

También nos remite a Huizinga, teórico del juego desde el punto de vista cultural y social, en tanto el juego es:

Una acción ejecutada "como si" y situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella un interés material ni se obtenga de ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de determinado tiempo y en un determinado espacio...⁷

Allen A. Sack agregaría a la definición de Huizinga que en el juego no sólo se trata de crear un orden sometido a reglas, sino precisamente de desafiarlo. Aportaciones al respecto son las de Sutton Smith, quien sostiene que el problema de asumir que el juego únicamente socializa es que dejamos de lado todas las otras manifestaciones que también se están expresando en el juego y que no

⁶ G. Bateson, *Pasos hacia una ecología de la mente*. Editorial Lohé. Buenos Aires, 1976.

⁷ J. Huizinga, *Homo Ludens*, Alianza Editorial. El Libro de Bolsillo, Madrid, 1972, p. 26.

implican modelamiento alguno al mundo en que los niños viven.

El que el juego pueda, algunas veces, integrar al individuo a la sociedad y otras veces darle competencias innovadoras útiles para la sociedad muestra que el juego es variable en sí mismo. Algunas veces la participación lúdica es altamente imitativa de la sociedad adulta, en otras contiene la variabilidad sugerida en las teorías innovadoras.⁸

Para Duvignaud, el juego es capaz de trastornar las combinaciones fijas y las representaciones colectivas. Es la posibilidad de transgresión expresada en el juego la que posibilita la generación de nuevas formas sociales. La noción de juego recupera su papel dinámico y transformador.

Pareciera que la ruptura que define la actividad lúdica permitiera el surgimiento de un tiempo literalmente explosivo y que la instantaneidad pareciera hiciera añicos el transcurso del tiempo, mientras que una proyección hacia el futuro, una *orientación utópica*, absorbe el presente y borra el pasado. La fuerza que así se revela aparece como una voluntad renovada y creadora, un alud volcánico, incluso en sus formas más exiguas o triviales, que empujara al individuo o al grupo a un enfrentamiento con una fuerza inabarcable capaz de sugerir combinaciones nuevas y desconocidas y barajar las cartas de una manera que desafía las previsiones estadísticas.⁹

⁸ B. Sutton Smith, "Towards an Anthropology of Play", en *Studies in Anthropology of Play: Papers in Memory of B. Allan Tindall*, The Association of Anthropological Study of Play, Leisure Press, Nueva York, p. 235.

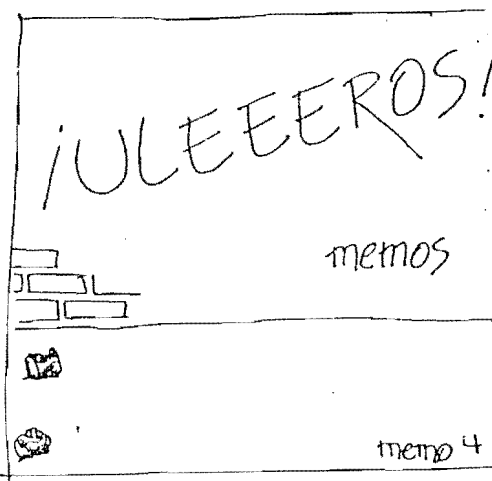
⁹ J. Duvignaud, *El juego del juego*, Fondo de Cultura Económica, México, 1982, p. 72.

La transgresión a la regla, en el caso de la cascarita y la misma idea de jugar al fútbol, nos lleva a reconocer un jugar *como si* con una forma deportiva que cuenta con estructuras rígidas y formalizadas, desplegadas en el juego profesional.

La transgresión está sugerida en cuanto al uso del espacio y el tiempo, la posibilidad de inventar y construir reglas y acuerdos espontáneos, la verbalización y la utilización abierta de lenguaje altisonante y cotidiano, la solución individual y colectiva de los imponderables de la vida de todos los días y, en pocas palabras, *jugar con* un juego formalizado.

Lo hasta aquí mostrado da cuenta de los posibles elementos constitutivos del colectivo espontáneo, representado, en este caso, por la cascarita callejera. Con ello se intenta resaltar la potencialidad socializadora, a la vez que transgresora, de estas asociaciones lúdicas espontáneas.

En la segunda parte de este artículo veremos el tipo de socialización a que los niños se ven sometidos a través del deporte de liga u organizado.



La formación
de maestros

cero en conducta

□ Año 2 □ Número 8
□ Marzo-abril de 1987

Bertely Busquets, María (1987), "Cascarita callejera vs. futbol de liga: ¿dos posibilidades de socialización para los niños? Segunda parte", en *Cero en conducta*, año II, núm. 8, marzo-abril, México, Educación y Cambio, pp. 46-51.



Cascarita callejera vs. futbol de liga: ¿dos posibilidades de socialización para los niños? /Segunda parte

Jugar futbol o futbol de liga

De acuerdo con J. Habermas, en la sociedad moderna la legitimidad se fundamenta en la capacidad de organizar a los sujetos en relación con acciones racionales bien delimitadas y finalizadas. Se erige el trabajo como la acción racional de acuerdo con fines por excelencia. La racionalidad en el trabajo se refiere a aquellas acciones instrumentales o reglas técnicas necesarias y a las elecciones entre estrategias que determinan valorativamente la *utilidad o inutilidad* de lo realizado. La disciplina de habilidades, destrezas y comportamientos tiene, así, una finalidad productiva.

En esta forma de organización social la racionalización en relación con fines económicos cubre gran parte de las acciones, las mentes y los cuerpos de los sujetos. El campo de las interacciones o actuar comunicativo, el de las creencias, el de la imaginación, tradiciones y sentimientos íntimos, siempre presente, tiende a modificarse o a ignorarse por el énfasis científico, racional y tecnológico (Habermas, 1981).

María Bertely Busquets

El siglo XIX está impregnado de este énfasis racional-instrumental y de las implicaciones de la transición entre una sociedad tradicional y una moderna. De acuerdo con Brian Sutton-Smith (1982), la primera necesidad social planteada por esta transición fue la *educación* como proceso de instrucción de las masas y, la segunda, *el control del ocio y del tiempo libre*.

Con relación al control del ocio surgen dos grandes corrientes que han elaborado teorías acerca del juego infantil: una *de los ricos* y la otra *para los pobres*. Las clases medias comienzan a incidir para que el tiempo libre de las masas quede bajo el control social. Se introducen:

- a) Los aparatos gimnásticos (1850) y los ejercicios de calistenia, cuyo objetivo es la inculcación de hábitos de obediencia.
- b) La militarización y el adiestramiento físico.¹

¹ El INDE, desaparecido hace tres años y ubicado en el edificio del excolegio Militar, es ahora el Centro Deportivo Militar Popotla.

- c) Los juegos organizados, como el futbol y el atletismo.

Así, el procedimiento central de la clase media educadora o de los recreacionistas a fines del siglo XIX fue atender el *desorden* infantil y juvenil. Se intenta, entonces, organizar las áreas de juego, en las que los deportes y el adiestramiento militar son lo fundamental.

Se sostendría, de acuerdo con Sutton-Smith, que el juego de los pobres es algo que puede ser organizado como un fenómeno colectivo o grupal que les proporcione felicidad y el correcto uso del ocio, a la vez que elementos necesarios para la construcción del carácter.²

En México el deporte organizado y profesional ha venido constituyéndose en una preocupación del Estado. Desde finales de la década pasada y principios de la actual se promovió la creación del Instituto Nacional del Deporte (INDE), sustituido en estos momentos por el Consejo Nacional del Deporte, ubicado en las instalaciones de la Alberca Olímpica de la ciudad de México.

En la vida cotidiana de la ciudad de México el futbol profesional, y el uso de canchas y deportivos que éste representa, atrae a miles de personas y grupos. La falta de espacios de juego para los sectores populares —aun en las calles—, el *gusto* por la participación y la *diversión* que posibilita este juego, o el deseo

² En la ciudad de México existe desde 1983 la licenciatura en Administración del Tiempo Libre y Recreación, en el Instituto de Estudios Profesionales para la Administración del Tiempo Libre YMCA. Entre las materias que integran el currículum están Pedagogía, Psicología, Sociología, Teoría del Tiempo Libre, Educación Física, Anatomía, Fisiología, Biomecánica, Acondicionamiento Físico, Matemáticas Financieras, Contabilidad de Costos Financieros y Economía de Empresas No Lucrativas.

de llegar a ser *uno de los grandes*, motivan a muchos equipos, *en familia*, a registrarse dentro de la liga de futbol más cercana a su barrio.

La gran cantidad de niños, jóvenes y adultos que conforma las ligas de futbol en el D.F. queda sugerida en una conversación informal con unos jóvenes:

¿En dónde juegan?

Miguel: En la Liga de la Reynosa.

¿Y cuántos equipos hay allí? ¿Como cuántas personas juegan?

José: ¡Uyyy!... calcule, son 320 equipos en las tres categorías: infantiles, juveniles y libres; cada uno tiene 18 jugadores... (toma un lápiz y hace una multiplicación en un papel) 5 700 jugadores en una sola liga!

¿Se cuenta con una liga por colonia?

Miguel: No, aquí en Azcapotzalco hay tres ligas.

En cuanto a las cifras nacionales, de acuerdo con datos proporcionados por el Partido Revolucionario Institucional (PRI), a través del cual se organizó el último torneo nacional, se registraron 22 mil equipos y 296 mil participantes individuales. Esta cifra no incluye la categoría de infantiles; sólo representa las de juveniles y libres.

Vemos, así, que el deporte profesional o de liga tiene un peso importante en la utilización del tiempo libre de los mexicanos, sin incluir aquellos equipos *cascareros*, difícilmente censables por su carácter fortuito.

Introduzcámonos ahora, brevemente, en el tipo de interacción y socialización que los niños *viven dentro de una liga de*



fútbol conociendo la opinión de un niño
de 11 años:

Tenemos que ser 18 niños y buscarnos un entrenador que haya jugado fútbol y conozca las reglas del juego. En la cancha el entrenador nos pone ejercicios fuertes para calentarnos y controlar el cuerpo. El entrenador se fija quién juega mejor y nos dice en qué posición ponernos... también nos dice cuándo podemos cambiarnos; él ve quién juega bien y quién mal. Los mejores son puestos de delanteros. Tengo que ir al deportivo dos veces por semana, de cuatro a cinco de la tarde. A mí me pusieron de lateral y a veces me ponen de portero. El entrenador es muy exigente. A mí me gustaría ser delantero, porque son los más efectivos y pueden meter gol más fácil. Para eso voy a ser obediente y disciplinado.

Se parte de un conocimiento de las reglas del juego, fijas y racionalizadas, en las que el entrenador tiene la autoridad. La palabra del entrenador establecerá el deber ser del deporte.

Este deber ser está referido, primero, al perfeccionamiento individual de las habilidades físicas, corporales. Se aprende, como dijo un comentarista de fútbol, a "racionalizar el esfuerzo físico".

Las reglas establecidas desde fuera por un entrenador adulto inciden también en el uso del espacio. *La determinación espacial es fija* y se define en función de las valoraciones del entrenador sobre los *mejores* y los *malos* jugadores.

El cambio posicional es dicho por el entrenador y depende de tales valoraciones fundadas en el *deber ser*. Los participantes no tienen gran incidencia en el uso del espacio.

La determinación espacial implica una idea de jerarquía y poder con relación a la concordancia entre habilidad física y *deber ser*. Al frente, con acceso *más fácil* al gol, reconocidos por los demás, están los *mejores*, los *efectivos*, los delanteros. A la mitad, entre los *mejores* y los *malos*, más cercanos al gol y deseos de llegar a ser delanteros, los latera-

les. En la defensa, los *malos*, los que requieren mayor obediencia y disciplina para ser promovidos en esta situación de verticalidad.

El uso del tiempo es también determinado desde afuera. Existe un horario de juego que establece días y horas precisas en que el juego tendrá, necesariamente, que llevarse a cabo: "dos veces a la semana, de cuatro a cinco de la tarde". El compromiso parece ser algo formalizado y los participantes no pueden decidir sobre el *contrato inicial* que supone la autoridad que sobre el desarrollo del juego tienen la institución deportiva y sus *conocedores*.

Lo anterior sugiere que, en cuanto a socialización particular se refiere, en el deporte de liga los infantiles viven una interpretación comunicativa subordinada al *deber ser deportivo*, expresada en un control racionalmente establecido sobre los cuerpos, la construcción del espacio y tiempo, y la determinación de jerarquía y poder.³

Pasemos de esta expresión particular de la interacción entre los niños y el entrenador a la socialización amplia —vista en términos longitudinales— en que los niños se están introduciendo desde estas primeras experiencias.

Pertenecer a una liga de fútbol parece significar, para los infantiles, introducirse en los usos político-ideológicos a que el deporte, en este sentido, queda subordinado. La manipulación política directa de jóvenes y adultos es explícita. Los niños aparecen como una *materia prima* en espera para tal proceso manipulador. Escuchemos una opinión de juveniles:

³ Habrían muchas otras manifestaciones interesantes de esta peculiar socialización, como por ejemplo la influencia negativa que ejercen sobre la dinámica de grupo o equipo la exaltación del trabajo individual de los héroes deportivos.

¿Y qué hay que hacer para estar en la liga?

Oscar: Bueno, antes que nada, desde que estás en juveniles, apoyar al PRI.

¿Ustedes son del PRI?

Jaime: ¡No, qué va!, pero si no apoyamos al PRI nos sacan de la liga y no nos dejan usar las canchas ni los deportivos. El año pasado, en el Deportivo Oceanía, el PRI organizó un Campeonato Nacional⁴ y todos tuvimos que ir a la fuerza para poder seguir en la liga. ¡Nosotros estamos allí sólo para divertirnos! Desde el principio, me acuerdo, muchos equipos se dejaron ganar y se hicieron los mensores para no seguir.

¿Y los niños van?

Jaime: No, ellos todavía no.

El uso de canchas y deportivos se condiciona políticamente a los jóvenes y adultos. En el futuro los infantiles podrán también ser condicionados, pero, por ahora, "ellos todavía no".

La idea de Huizinga según la cual en la actualidad se emplean más o menos conscientemente formas lúdicas para encubrir objetivos sociales, económicos y políticos adquiere contenido (1972). Resultaría interesante analizar al respecto el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, 1984-1988, donde se establece:

⁴ Se refiere al Torneo Nacional del PRI, del cual se obtuvieron las cifras respectivas en cuanto a número de equipos y jugadores, mencionadas en este inciso.

La educación física es parte de la formación del educando, pero no ha recibido la atención adecuada. En tal virtud se le integrará en el esquema de la educación básica. Con ese fin se apoyará la formación, capacitación y actualización de profesores de educación física, se fortalecerán los mecanismos de supervisión y evaluación, y se buscará proporcionar el servicio a todos los educandos. Atención particular han de recibir el uso y aprovechamiento de la infraestructura y equipo deportivos disponibles en el sistema educativo.

Las acciones en materia deportiva deberán conducir, paulatinamente, a la integración de un sistema nacional del deporte, como un medio para lograr que los servicios correspondientes se pongan al alcance de grandes grupos sociales. Se entiende el deporte como una actividad estrechamente asociada con la calidad de la vida, por lo que el deporte organizado de masas deberá alcanzar las dimensiones que el país requiere.

Para concluir, quisiera aclarar que no estoy discutiendo aquí las proezas a que puede conducir una disciplina física particular, sino su uso ideológico. Intente principalmente resaltar la relación entre la experiencia lúdica o deportiva y un tipo particular de socialización para los niños, sea en un sentido transgresor e innovador, o reproductor y conservador. Las polarizaciones planteadas en el análisis del juego colectivo espontáneo, por una parte, y el deporte organizado, por la otra, no expresan en estado puro la realidad, pero son factibles de ser utilizadas como tipos ideales en la investigación de los juegos grupales infantiles, donde se establecen formas particulares de interacción social, de acuerdo con las distintas situaciones.

Bibliografía

- Bateson, G., "Una teoría del juego y la fantasía", en *Pasos hacia una ecología de la mente*, Ediciones Carlos Lohlé, Buenos Aires, 1976.
- Bertely, M., *La realidad emocional en la familia y el jardín de niños*, tesis de maestría, CINVESTAV del IPN, DIE, México, 1985.
- Callois, R., *La teoría de los juegos*, Editorial Seix Barral, Barcelona, 1958.
- Duvignaud, J., *El juego del juego*, Fondo de Cultura Económica, México, 1982.
- Foucault, M., *Vigilar y castigar*, Siglo XXI Editores, México, 1981.
- Freud, Sigmund, *Introducción al psicoanálisis*, Alianza Editorial, Madrid, 1971.
- , *Psicología de masas y análisis del yo*, obras completas, vol. XVIII, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1984.
- Giner, S., *El progreso de la conciencia sociológica*, Editorial Península, Barcelona, 1974.
- Guiraud, P., *La semiología*, Siglo XXI Editores, México, 1984.
- Habermas, J., "Técnica y ciencia como ideología", en *Revista de la División de Ciencias y Humanidades*, vol. II, núm. 3, Universidad Autónoma Metropolitana, México, mayo-agosto de 1981.
- Huizinga, J., *Homo Ludens*, Alianza Editorial, El Libro de Bolsillo, Madrid, 1972.
- Mead, G., *Espíritu, persona y sociedad*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1972.
- Nisbet, R., *The Sociological Tradition*, Heinemann, Londres, 1970.
- Piaget, J., *La formación del símbolo en el niño*, FCE, México, 1961.
- Ricoeur, P., *Freud: una interpretación de la cultura*, Siglo XXI Editores, México, 1970.
- Roberts, J., y B. Sutton-Smith, "Child Training and Game Involvement", en *Ethnology*, núm. 2, University of Texas Press, Austin, 1962.
- Robinson, F.C., "The Ethnography of Children's Spontaneous Play", en *Doing the Ethnography of Schooling*, editado

por G. Spindler, Holt, Rinehart and Winston, Nueva York, 1982.

Sack, A., "Sport, Play or Work?", en *Studies in Anthropology of Play: Papers in Memory of B. Allan Tindall*, The Association of Anthropological Study of Play, 1977.

Sutton-Smith, B., "Piaget on Play: A Critique", en *Psychological Review*, vol. 73, 1966.

—, "Play as Adaptive Potentiation", en

Studies in the Anthropology of Play: Papers in Memory of B. Allan Tindall, The Association of Anthropological Study of Play, 1977.

—, "Towards an Anthropology of Play", en *ibid.*

Weber, Max, "Conceptos sociológicos fundamentales", en *Economía y sociedad*, Fondo de Cultura Económica, México, 1977.

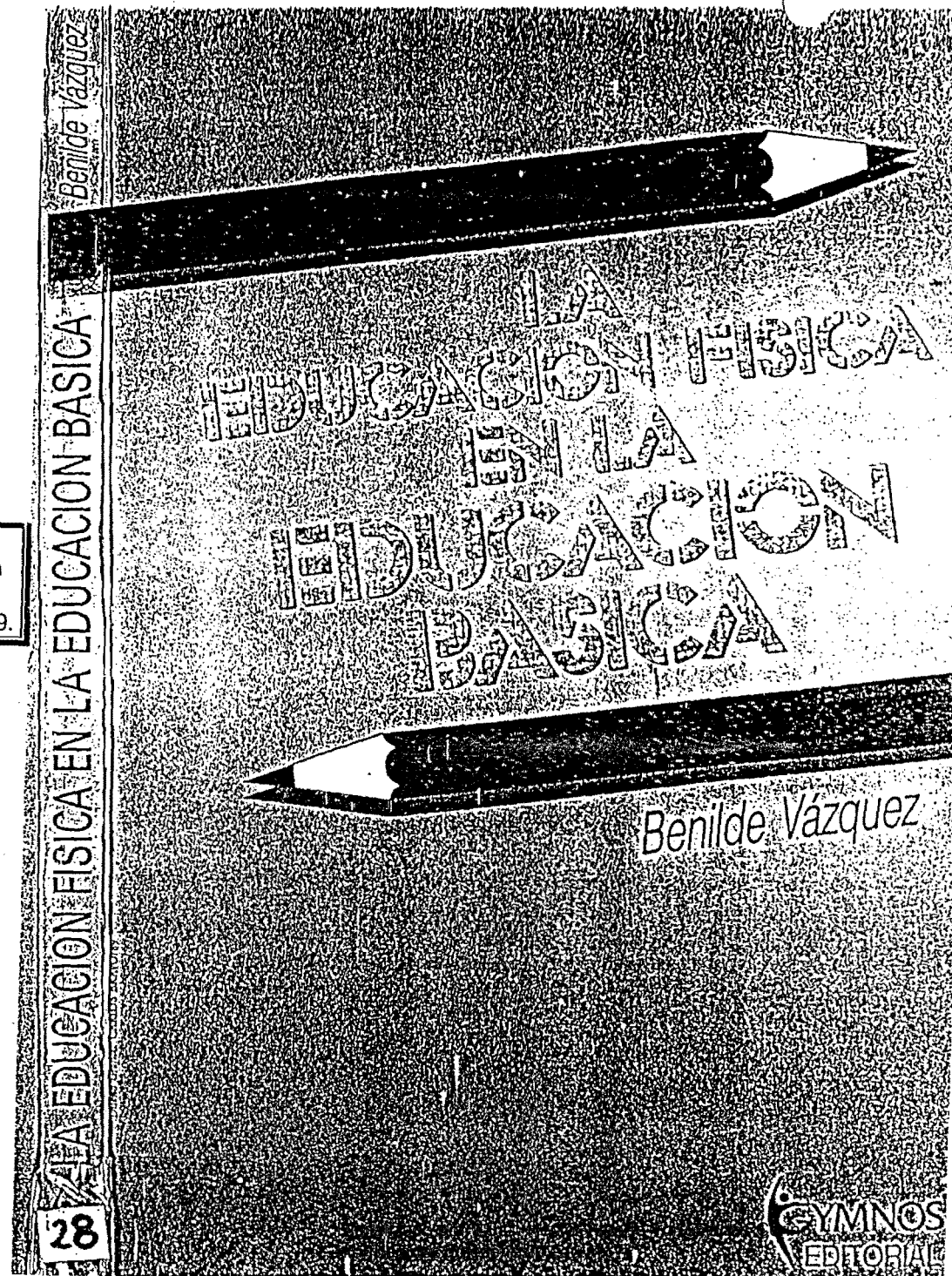


NO SE VALE PORTERO AMBULANTE. MANO SOBRE CUL NO ES GOL. EL QUE LA VUELA ME LA PAQA. PROHIBIDO ANDAR GRITANDO LEPERADAS Y TREPARSE A LOS COCHES. SI ME LLAMA MI MAMA SE SUSPENDE EL JUEGO HASTA QUE YO REGRESE. YO MARCO LAS JUGADAS PELIGROSAS, LOS TIROS DE ESQUINA, LAS FALTAS, LAS EXPULSIONES, LOS FUERA DE JUEGO, LOS SAQUE DE BANDA, LOS PENALTIES, ETC. ETC.



¡¡ XSI CÓMO VIN A APRENDER A JUGAR, BOLA DE DESORGANIZADOS !!

Vázquez, Benilde (1989), "El olvido del cuerpo por la escuela tradicional", en *La educación física en la educación básica*, Madrid, Gymnos, pp. 143-149.



El olvido del cuerpo por la escuela tradicional.

6

ESCUELA TRADICIONAL Y CUERPO.

¿Es posible que después de lo dicho hasta aquí se pueda hablar del olvido del cuerpo? ¿El cuerpo ha sido olvidado por la escuela?

Para esclarecer la situación es preciso diferenciar claramente dos planos: el plano de las ideas pedagógicas y el plano de la práctica educativa. Y así como la Historia de la Pedagogía ofrece ejemplos abundantes e interesantes de preocupación por la educación corporal, los ejemplos en la práctica educativa son mucho menores.

En la práctica misma habría que diferenciar sectores, al menos dos: los sectores de élite y la educación popular. En el primero la educación del cuerpo, con mayor o menor intensidad, ha estado casi siempre presente; por ceñirnos a la época moderna, está presente desde la "educación de príncipes del Renacimiento hasta los Colegios británicos del XIX y las realizaciones de la Escuela Nueva. No así en la educación popular donde, excepto las primeras realizaciones pestalozzianas la preocupación por el cuerpo en las escuelas no ha llegado a hacerse realidad casi hasta nuestros días, a pesar de las innumerables declaraciones de buenos principios e intenciones de los organismos educativos.

Este distinto tratamiento del cuerpo por la práctica educativa es otro argumento más para reforzar la constatación sociológica de que la significación y cuidado del cuerpo varía según la clase social, como hemos destacado en otro lugar, y la educación no ha hecho más que ajustarse a esas diferencias; tanto es así que ateniéndonos al ámbito de la educación física podríamos afirmar que ésta, mucho más que la educación general, ha sido una educación desigual y de clase. Todavía hoy podemos observar fácilmente este asunto, entre nuestros colegios de élite y los populares.

Más aun, podríamos hacer un paralelismo entre la evolución de la educación en general y la evolución de la educación física y nos encontraríamos reforzados en ésta las manifestaciones históricas de aquélla. En efecto, como sabemos, la educación tardó en popularizarse: el derecho de todos a la educación solamente en los últimos tiempos se está desarrollando; la educación era patrimonio de las clases altas. Lo mismo sucedió en educación física como hemos señalado más arriba. Desde otra perspectiva, si relacionamos educación con progreso, las sociedades más avanzadas han extendido más la educación tanto en cantidad como en calidad; lo mismo podemos señalar en educación física; una simple observación sobre la actualidad pone de manifiesto que está más extendida y a ella se dedican más recursos en las sociedades más desarrolladas. Si relacionamos educación y sexo, la educación ha sido sobre todo patrimonio del varón y solo recientemente se ha incorporado la mujer a todos los niveles educativos; lo mismo sucede en educación física donde el protagonista ha sido también el varón y solo muy recientemente se respeta el derecho de las mujeres a la misma. Sirva a título de ejemplo las disposiciones sobre participación en los Juegos Olímpicos tanto en la Antigüedad griega como en los instituidos por el barón de Coubertín; solo se admitió la participación femenina a partir de los Juegos de 1928 (Amsterdam).

Creemos poder afirmar que, en términos generales, la educación tradicional se ha desarrollado en el olvido del cuerpo; veamos cómo al definir los rasgos por los que se ha caracterizado a aquella este olvido aparece bien patente y hasta lógico.

No vamos a identificar educación tradicional, sin más, con toda educación anterior a la revolución pedagógica de finales del siglo XIX. Seguramente el término no tiene un sentido estrictamente cronológico ya que podemos encontrarnos en siglos anteriores con ideas y prácticas pedagógicas consideradas hoy patrimonio de la pedagogía actual: es el caso de tantos innovadores como Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, etc. y remontándonos aun mas encontramos concepciones sobre la educación integral en el Renacimiento comparables a las que hoy utilizamos. Por contra es fácil encontrar en nuestra época actual ideas y prácticas educativas que serían más propias de etapas ya superadas.

Utilizaremos el término "tradicional" en el sentido de escuela fundamentalmente intelectualista, basada en una concepción dualista de la persona humana, que le lleva a buscar el perfeccionamiento de la parte espiritual del hombre con olvido, cuando no menosprecio, del cuerpo; escuela más centrada en los contenidos a aprender que en el sujeto que aprende; escuela más dogmática que de descubrimiento personal; escuela como lugar de trabajo más que como lugar de vida infantil; escuela libresca más que experimental; escuela donde la relación pedagógica es unidireccional (de arriba a abajo), por lo tanto fría, distante; escuela impuesta más que vivida; escuela más dirigida al hombre abstracto y futuro (ideal) que al hombre concreto, actual y real; en fin, escuela más normativa que propedéutica.

Pues bien, este tipo de escuela, que no es ajena tampoco a nuestros días es a la que pertenecen los rasgos que E. Faure (1974) atribuye al "hombre dividido": "La educación tal como ella funciona, la enseñanza tal como se imparte a los adolescentes, la formación que los jóvenes reciben, la información a la cual el hombre no puede sustraerse, todo contribuye, quíerese o no, a esta obra de disociación de los elementos de la personalidad. Para las necesidades de la instrucción se ha destacado arbitrariamente una dimensión del hombre, la dimensión intelectual bajo el aspecto cognitivo, y se han

olvidado o descuidado las otras dimensiones, que se encuentran reducidas a un estado embrionario o se desarrollan de una manera anárquica" (pág. 234).

Si repasamos los rasgos de esta escuela veremos como en todos ellos puede encontrarse un olvido e incluso rechazo del cuerpo y sus funciones. Así si hablamos de escuela intelectualista el propio nombre expresa su atención exclusiva a los valores y contenidos intelectuales. Si la escuela se centra más en los contenidos que en el sujeto, es evidente que se acaba cayendo en un desconocimiento que ha llevado a prescindir del cuerpo en los aprendizajes e incluso a reprimirlo como garantía de la adquisición de estos, dando lugar a una "escuela descorporalizada" (a este respecto no son paradójicas algunas publicaciones actuales como la titulada "A la escuela con el cuerpo", 1983). Si la escuela es más dogmática que respetuosa con la iniciativa personal, el cuerpo del escolar también aparece reprimido: no se le permite expresarse. Si la escuela se concibe como un lugar de trabajo y no como un lugar de vida y si, además, el tipo de trabajo a ejecutar es el trabajo intelectual no hay lugar para la vida corporal: el cuerpo hay que silenciarlo; el movimiento, el juego son fuente de distracciones; el profesor no tolera el movimiento; el mejor alumno es el que es capaz de estar más quieto, más inmóvil, etc. Si la escuela es más libresca que experimental no cabe duda que el cuerpo como soporte y agente de esa experiencia personal queda también reducido. Si la escuela se dirige más al hombre abstracto que al concreto, no cabe duda que sus objetivos miran más al hombre ya formado, adulto, que al ser concreto, al niño, con unas necesidades concretas de movimiento y experiencia corporal; el niño y su cuerpo no cuentan. Si la escuela se organiza según una relación pedagógica autocrática, la relación corporal por lo que tiene de espontánea será reprimida. En fin, si la escuela es más normativa que propedéutica también en el cuerpo se manifiesta ya que el cuerpo del escolar es un cuerpo normativizado en sus gestos, expresiones, actitudes, es un cuerpo más reprimido que vivenciado y por lo tanto con menos posibilidades de desarrollo y de disponibilidades posteriores.

La historia de esta educación en su relación con el cuerpo es, como muy bien dice D. Denis, la "historia de un rechazo" (D. Denis, 1980). ¿Cómo se ha gestado este rechazo? Es una historia que viene de antiguo, habría que remontarse a la Edad Media para encontrar sus orígenes, pero que con distintos altibajos llega hasta nuestros días. La educación es, según esta tradición, algo relativo al alma en la que el cuerpo no tiene nada que ver, salvo como soporte o como obstáculo, en cuyo caso habrá que reprimirlo, ya que las atenciones al cuerpo distraen de lo fundamental y a la escuela se va a aprender y no a distraerse. Así "los maestros de la Edad Media han proscrito los juegos corporales sin concesión; los han proscrito sometiendo a los escolares a un horario de un rigor increíble" (J. Ulmann, pág. 149).

Este rechazo aparece tan evidente para algunos pensadores que hace afirmar a M. Bernard (1980) que toda nuestra educación es en cierta medida... "el ajuste de nuestro cuerpo en conformidad con las exigencias normativas de la sociedad" (M. Bernard, pág. 123), afirmación que recuerda a Freud para quien la cultura se ha elaborado a expensas de la represión del cuerpo.

D. Denis, en línea con lo que pudiera ser una historia de la educación del cuerpo, define a esta etapa de la educación, como la etapa del "cuerpo perdido", cuerpo perdido en tanto que es un cuerpo que no le pertenece al propio individuo, es sobre todo un "cuerpo social" en el que el cuerpo se pierde en la vida social, en la cultura, en la ideología, etc. (D. Denis, 1980).

lógicas, económicas, etc.; "experimentamos nuestro cuerpo menos que la imagen que de él proyecta el entorno social" (D. Denis, pág. 15).

Nosotros entendemos este "cuerpo perdido" en dos sentidos: en tanto que "cuerpo sometido" a los intereses y normas sociales; y, en tanto que "cuerpo ignorado" por la institución escolar. En ambos casos el cuerpo no se constituye en objeto de educación sistemática.

LA ESCUELA "DESCORPORALIZADA".

Lo es en muchos sentidos, pero vamos a tomar tres como más significativos: las características del "trabajo escolar", la relación entre ritmos escolares y ritmos biológicos, y la arquitectura escolar.

EL TRABAJO ESCOLAR.

Comencemos por el "trabajo escolar". La primera cuestión es ya el propio término trabajo. Trabajo normalmente se opone a juego y ésta es la primera dicotomía con que se encuentra el escolar. Como el juego en la infancia es fundamentalmente corporal no es extraño que aparezca también el primer conflicto: en la escuela hay que olvidarse del juego que es lo mismo que olvidarse del cuerpo.

Sin entrar en la polémica de si lo natural en el niño es el juego o el trabajo, si citaremos a A. Neil como el defensor más radical del juego al afirmar que deberá ser la actividad fundamental hasta los 18 años (A. Neill, 1963).

En el otro extremo situaríamos a C. Freinet (1971) para quien: "no hay en el niño necesidad natural de juego, no hay sino la necesidad de trabajo" (pág. 137-138).

Otros, por el contrario, afirman que el niño disfruta tanto en el juego como en el trabajo, y se acomoda a éste fácilmente, excepto cuando no les damos responsabilidad en el trabajo y se aburren, o cuando no son trabajos apropiados para él, que será probablemente lo que pasa a veces en la escuela.

En efecto, las características del trabajo escolar en tanto que es un trabajo dirigido fundamentalmente a obtener rendimientos intelectuales, se oponen frecuentemente a las mínimas exigencias corporales. Una de ellas es la ausencia de movilidad como presupuesto básico para el trabajo intelectual que se le impone al escolar desde muy pronto, cuando todavía al niño le resulta muy difícil controlar sus impulsos motrices. La edad habitual de entrada en la Educación General Básica, que es en torno a los 6 años, coincide con un momento del desarrollo en que, según A. Gessel (1963) los impulsos motrices experimentan un incremento importante y al escolar le cuesta organizar su motricidad; unido a esto, la nueva configuración corporal (paso de la figura de bebé a la de niño) dota al niño de nuevas posibilidades corporales que quiere experimentar y le hacen por tanto, difícil la adaptación al trabajo escolar. La identificación entre trabajo escolar y trabajo intelectual por parte de muchos profesionales les lleva a no tolerar toda manifestación que desvíe de estos objetivos. Una de estas manifestaciones no toleradas son las manifestaciones motrices que, por un lado, son objeto de distracción, y, por otro, se suelen identificar con el juego y por lo tanto deben estar proscritas del aula.

Sería importante dilucidar si muchos bajos rendimientos escolares se deben en las primeras edades a que los escolares deben gastar muchas de sus energías en controlar estas manifestaciones. Es muy probable que muchos escolares tengan esos bajos rendimientos no por falta de capacidad o interés sino simplemente porque no son capaces de "estarse quietos". A este respecto habría que recordar la importancia de la "variable temporal" (Vázquez Gómez, G., 1981) en términos de "tiempo gastado" y "tiempo de aprendizaje activo".

La investigación apoya, por otra parte, la tesis de que, desde el nacimiento, los niños parecen tener diferencias individuales fundamentales respecto a sus necesidades e impulsos motrices. (Kagan, J. y Moss H.A., 1962) prueban lo que se suele observar fácilmente en un jardín de infancia, que hay grandes diferencias individuales en la cantidad de energía que cada niño despliega, diferencias que persisten hasta la madurez. Esto nos lleva a la necesidad de buscar otras estrategias de aprendizaje que no supongan esta dicotomía entre intelecto y cuerpo. La prematura intelectualización de la que se acusa a nuestra educación, que se puede detectar tanto en los contenidos como en los métodos que se emplean, podría considerarse, pues, como una posible causa del fracaso escolar, como se verá más adelante.

RITMOS ESCOLARES Y RITMOS BIOLOGICOS.

Analizando los horarios y calendarios escolares a la luz de los ritmos biológicos (circadiano, semanal y anual) se pone de manifiesto que, por lo que se refiere al primero, la jornada escolar no siempre los respeta; valga a modo de ejemplo, el hecho de que en la educación básica se señala la misma jornada de cinco horas diarias desde los seis hasta los catorce años, cuando las alternancias de actividad y reposo no son las mismas a una edad que a otra.

Por otra parte, los horarios escolares se han ido modificando más según los intereses económicos y laborales de la sociedad y las familias que según los intereses estrictamente pedagógicos, de tal manera que se somete al escolar a los ritmos laborales de los adultos, incluso a la jornada continuada, de modo que hay muchos escolares que permanecen en la institución escolar las ocho horas diarias seguidas, a las que, si le sumamos las que debe emplear en los polémicos "deberes para casa", resulta que el niño viene a tener una jornada de trabajo superior a la de muchos adultos.

El cambio del descanso del jueves al sábado, va en la misma dirección, de tal manera que el niño llega al viernes tarde verdaderamente cansado. Por otra parte, el lunes mañana parece ser un momento de intensa fatiga (M. Magnin, 1986) y no siempre se respeta esto en la distribución de las materias y en la exigencia.

Otra modificación de los horarios escolares para ajustarlos a los laborales la encontramos en el "cambio horario", impuesto en los meses de primavera y otoño que requieren un gran esfuerzo de adaptación por parte del alumno. Sandler, señala en sus estudios cómo se detecta en estos períodos somnolencia matinal, agresividad después del mediodía, disminución de la atención, etc.

También es fácil observar como los ritmos estacionales tampoco se respetan totalmente ya que por ejemplo en nuestro país tenemos períodos fijos de escolaridad y de vacaciones sea cual sea la región climática. Los estudios biológicos apuntan a una reorganización de los períodos de vacaciones. Menos largos y menos horas semanales.

Este análisis evidentemente no es nuevo. La preocupación por compaginar las necesidades biológicas y el trabajo escolar es antigua. En Francia, los estudios sobre fatiga escolar datan de hace cien años, pero a pesar de los numerosos estudios sobre la fatiga y los horarios escolares (Binet, 1912; Latarjet, 1930; y mucho más recientes los de Debret, 1962; Testu, 1979; Verneil, 1977; Thomazi, 1972; Magnin, 1979; Lévy 1980) estamos lejos todavía de una "biopedagogía" que tenga en cuenta las necesidades y biorritmos infantiles. Por supuesto que no se trata de estudiar el trabajo escolar según las técnicas de la "ergonomía" (Verneil, 1977), para conseguir un mayor rendimiento en el trabajo escolar, (a imitación de lo que se hace en medicina del trabajo) la finalidad aquí creemos que es mucho más amplia: se trata de poner en práctica una educación que satisfaga las necesidades actuales del niño en todos los ámbitos de su personalidad lo que le producirá un mayor equilibrio psicofísico imprescindible para superar con éxito las exigencias tanto de la escuela como de la sociedad. En un reciente (octubre de 1986) informe del Dr. P. Magnin sobre los ritmos escolares presentado al Ministro de Educación francés, (M. Monroy) se pide que se inscriba toda actividad escolar "en las fases de actividad fisiológica del alumno, sin desbordarlas".

El informe propone un cuarto de hora de "cultura física" bajo la forma de una "puesta a punto respiratoria y gestual" al comenzar la jornada escolar. Así como el establecimiento de tres horas semanales para la educación física.

¿Podrá la educación física paliar este estado de cosas? Desde luego los primeros intentos modernos de introducción sistemática de los ejercicios físicos en el horario escolar vienen por la vía de la fatiga escolar (Binet). Sin embargo una simple observación empírica en nuestras escuelas actuales sobre los horarios de educación física (dos horas semanales) por una parte muy limitados, y por otra la hora "lectiva" de educación física, pone en evidencia el riesgo de aumentar aún más la fatiga del escolar ya que por su brevedad no le da tiempo a adaptarse al ejercicio físico (cuando no está agravado por el poco tiempo necesario para cambiarse de indumentaria o ir al lugar de la clase de educación física). Y otro segundo aspecto, todavía más importante que éste y que se deriva de la tendencia actual a "mimetizar" en la clase de educación física lo que sucede en las clases en el aula en orden al cumplimiento de programas, evaluaciones, etc.; es el "didactismo" en que se cae y que en nada favorece ni a la propia educación física ni a este "descanso" del escolar. La situación se hace más insostenible aun cuando, como sucede en muchos colegios, el horario de educación física o bien se hace coincidir con el del recreo, o es un horario residual de las otras materias.

Como resumen, las horas que el escolar pasa en el recinto escolar pueden suponerle un estrés y un aumento de su agresividad. Una observación ilustrativa al respecto es la hora de salida del colegio, en la que los escolares salen como una tromba y donde abundan las clásicas peleas, que en el fondo no son más que una descarga inespecífica de agresividad acumulada.

Y también pueden suponer un factor de "fracaso escolar" ya que para un gran número de escolares, el 30% al menos del tiempo escolar actual se encuentra irremediablemente perdido" (M. Magnin, 1986).

LA ARQUITECTURA ESCOLAR.

El otro aspecto significativo del olvido del cuerpo por la institución escolar es su arquitectura y la concepción y distribución del espacio que esta supone.

La arquitectura escolar como parte de la llamada "pedagogía invisible" (B. Bernsteín, 1975) es también una forma silenciosa de educación, forma que no se debe a factores meramente económicos, como muchas veces se cree, sino que el factor principal es la concepción del espacio escolar por el arquitecto apoyada en la actitud de los docentes quienes, en general, no consideran primordiales las relaciones entre su pedagogía y la arquitectura (D. Denis, 1980).

La concepción del espacio escolar "su disposición, distinción y decoración como estructura simbólica transmisora de mensajes" (Alonso Hinojal 1982), juega también un papel importante en la consideración y utilización del cuerpo. Así la distribución del espacio fundamentalmente en aulas fijas, típico de la educación tradicional, el diseño del mobiliario escolar pensado sobre todo para seres inmóviles y el poco espacio entre las mesas, espacio además unidireccional convirtiendo la escuela en una "escuela mirador", o "escuela cuartel" (D. Denis, pág. 113), habla claramente de una escuela pensada sobre todo para el trabajo intelectual, ya que "las distintas disposiciones en el aula constituyen un medio o recurso didáctico más, siempre presente, necesariamente incardinado en la situación de aprendizaje" (A. de la Orden, 1984).

Aunque hay ya en la literatura y en la práctica de la organización escolar modelos alternativos y más flexibles del espacio escolar, como son las salas de usos múltiples o la distribución del mobiliario en las aulas según las características de la tarea a desarrollar, sin embargo en la práctica se tiende a considerar todavía como espacio fundamentalmente educativo el aula de clase cuando evidentemente puede serlo y lo es también el patio de recreo, el gimnasio, una excursión al aire libre o un recorrido por la ciudad.

El constreñimiento del cuerpo infantil en la institución escolar se ve agravado aun más con la utilización del transporte escolar que supone, para muchos niños, un horario adicional importante a las horas de clase y una inmovilización igual o mayor. Si a esto se une el poco espacio que en la vivienda familiar disponen muchos niños y las pocas posibilidades de juego exterior que ofrece la estructura de nuestras ciudades tendremos que lamentarnos como lo hace R. Sommer (D. Denis, 1980) de que "exista más información seria sobre las necesidades de espacio que tienen los animales cautivos en los jardines zoológicos y circos que información sobre las necesidades espaciales de los hombres en el hogar, la oficina, la fábrica, etc.". (Pág. 113).

A la vista de lo anterior no es difícil concluir que, efectivamente, el cuerpo del niño no solo es un "cuerpo olvidado" por la institución escolar y por la estructura social, sino que incluso es un "cuerpo agredido" en múltiples ocasiones y sentidos.

“EN TORNO AL RECREO... Y LOS RECESOS”

visión de los alumnos normalistas

Los acercamientos a las escuelas de educación básica nos han permitido observar a los niños y a los adolescentes dentro y fuera del aula. Nos han llamado la atención la hora del recreo y los descansos, porque hemos visto alumnos que comen, corren o juegan, hasta los que buscan pareja o prefieren estar separados del grupo, por lo cual haremos referencia a nuestras inquietudes con motivo de esos acercamientos en los tres niveles de educación básica.

El patio de la escuela es uno de los diversos espacios en donde los niños o adolescentes conviven, ahí reflejan cada uno de ellos sus respectivos intereses e inquietudes, al satisfacer sus diversas necesidades lúdicas, ya que la expresión a través del juego es la manera que los niños o adolescentes adoptan para decir aquello que piensan o sienten y por qué no decir, lo que viven dentro de casa. También les permite ir constituyendo una identidad.

Empezamos por describir al preescolar, donde los niños juegan sin pensar ni analizar por qué hay un recreo; sin embargo, poco a poco van cambiando sus formas de relacionarse, actitudes e intereses, conforme van pasando por cada uno de los tres niveles de educación básica, respondiendo con ello a un proceso de evolución, cambio y maduración que caracteriza a dicha etapa.

Nos hemos dado cuenta de qué tan esperados y divertidos suelen ser esos espacios, donde para ellos lo más importante es disfrutar el momento en el que estén juntos y jugar a lo que sea; lo mismo da corretearse entre ellos, que perseguir a las niñas, armar su “banda de juego” o ¿por qué no?, buscar insectos, patear un bote y jugar al fútbol, ver a aquel niño que se encarga de acusar a todos sus compañeros que se portan mal o a ese otro, a quien le tienen miedo porque siempre les pega, y al que, equivocadamente, la maestra suele condicionar dejándolo sin recreo... aunque, a final de cuentas, lo deja salir a jugar.

Para los alumnos de preescolar las normas de la escuela no suelen ser impedimento; es más, pareciera que para ellos no hay reglas ni límites aunque hemos observado que ellos mismos establecen reglas, eligen con quién jugar y a qué jugar.

Peña Hernández, María Rebeca (2003), “En torno al recreo... y los recesos. Visión de los alumnos normalistas”, México, (Documento).

Considerando el trabajo en primaria, pudimos observar lo que sucede con estos niños que en su media hora de recreo: la mayoría interacciona con sus compañeros, juegan con sus amigos y con ellos platican sobre cómo es su familia, otros juegan solos, pero además hay niños que son tímidos y se apartan. Hay otros que en su recreo prefieren jugar con las maestras o los maestros, éstos interactúan con los niños sin reprimirlos y ayudándoles a desenvolverse con actividades placenteras, dándoles así una seguridad que, conforme pasa el tiempo, les permite adaptarse a la compañía de sus compañeros y entonces forman e inventan nuevas formas de divertirse y aprovechar esos 30 minutos al máximo.

Hemos observado a los niños que van evolucionando y van adquiriendo otros intereses y pasando por cambios emocionales, nos referimos, entre otros, a la adaptación social, al cambio del juego, a la adquisición de responsabilidades en la escuela —como sus tareas. Dejando un poco de lado el asunto de la diversión, observamos como van modificando en algunos aspectos sus propios juegos, amigos, pláticas, travesuras y experiencias ya que para unos el recreo permite conocer nuevos amigos y juegos en un patio diferente, pero a su vez entra la timidez de hablar y compaginar con nuevos compañeros. En el recreo pudimos encontrar momentos que para el niño van a ser inolvidables, con nuevas vivencias, que para muchos niños fueron cambiando de acuerdo con su avance de grado, puesto que en cada nuevo ciclo algunos niños cambian de maestro y el grupito que se juntaba a la hora del recreo ya no comparte un mismo salón; sin embargo, podemos decir (por lo que hemos observado), que el recreo los sigue manteniendo unidos y lo ocupan para esperarse unos a otros.

Como evidencia de ello, rescatamos la siguiente conversación de alumnas del 5° grado:

Brianda: —¿Con quién te tocó de los compañeros que teníamos?

Ángeles: —Con Toño, Alejandro, Arturo y Cristina.

Brianda: —¡Ay! qué padre, ahí me los saludas.

Ángeles : —Claro, y a tí ¿con quién te tocó?

Brianda : —Con Tania, Emmanuel y Luis.

Ángeles: —Y tu maestra, ¿quién es?

Brianda: —La maestra Rosita, ¿haz oído de ella?

Ángeles: —Sí, dicen que es muy buena onda.

Brianda: —Sí, es muy amigable.

Ángeles: —Tienes suerte porque la maestra Leopolda está bien loca: es el primer día y ya nos dejó mucha tarea.

Brianda: —Te manchas, Ángeles, ¿por qué le dices así?

Ángeles: —Si la tuvieras, me entenderías.

Al terminar este diálogo aparece su maestra de cuarto año y se muestran contentas al verla, ella les pregunta.

Profra. Esperanza: —¿Cómo les ha ido en este su primer día?

Ángeles: —Bien maestra.

Esperanza: —¿Ya desayunaron niñas?

Ángeles: —En eso estábamos maestra.

En este nivel pudimos percibir que lamentablemente algunos maestros dejan de tener un vínculo con sus alumnos, puesto que algunos se van a comer con sus demás compañeros, o bien lo ocupan en algunas ocasiones para pasar calificaciones o hacer sus pendientes y no le dan al recreo la importancia que tiene, como un espacio en donde los alumnos son libres y se expresan de manera natural: pierden así la oportunidad de conocer más y mejor a sus alumnos. Piensan que sus alumnos salen al recreo a descansar, comer y hacer sus necesidades y en ocasiones no llegan a comprender por qué en horas de clase siguen comiendo, piden salir al baño o descansan, tampoco entienden el porqué juegan tanto, cuando la respuesta probable sería que por medio de estos juegos desarrollan habilidades como la socialización, la comunicación y el desenvolvimiento corporal, sacan una parte de sus energías y, en un momento dado, liberan algunas tensiones emocionales. al gritar, al correr, al caminar o simplemente pueden platicar con sus amigos y con esto lograr un mayor desarrollo.

También tenemos presente cómo se convierten esos patios en centros de batallas campales, lo mismo cuidan los de 6° grado a los indefensos de 1°, que los de 2° tratan de ser aceptados por los de 5° —quienes son los rebeldes y rudos—, pues sus únicos aliados eran los de 3° y 4° grado. Entonces el lugar se vuelve una *locura* en donde todos corren, gritan, juegan, conocen, ríen y comen. Para ellos es un momento de fiesta.

Otro espacio que llama la atención son las cooperativas; nos dimos cuenta de que, cuando los niños van a comprar, los más pequeños están hasta atrás y los más grandes al frente, siendo así que les impiden el paso para comprar y esto en ocasiones lleva a que termine el recreo y aquéllos no puedan consumir nada.

Mientras pasa esto, hay otros para quienes el recreo se vuelve un tiempo en el que todos se corretean para escapar de la dichosa "guardia", evadiendo a quienes les toca

"vigilar" y hacer cumplir la consabida sanción: recoger cierta cantidad de basura. Por otra parte, a quienes no les toca la guardia, insisten en correr por todo el patio para que la "guardia" corra tras de ellos y entonces el recreo se vuelve más interesante y adquiere un gran sentido recreativo para los alumnos.

Pero, ¿qué pasa cuando esta etapa se termina, entran a la secundaria y pasan de ser niños a ser adolescentes?

Narraremos algunos comportamientos y actitudes de los niños que están en proceso de llegar a la adolescencia, momento fuertemente angustiante para ellos.

Si juegan, los adultos les piden que maduren, pero si actúan como los adultos les reprimen algunos comportamientos y les dicen:

¡Aún no te mandas solo o sola! o bien ¡aún no eres adulto para que te comportes así!, entonces entran en un gran conflicto; además, el recreo es más corto y a eso se añade el cambio de nombre, de "recreo" a "receso" el cual abarca un tiempo de 20 minutos en algunas escuelas.

Los adolescentes, según las observaciones, pasan por tres niveles muy distintos: en primer grado aún consideran el juego como parte de un recreo, piensan y entran jugando como si aún estuvieran en la primaria y no es así, no saben de los cambios, tanto psicológicos y emocionales como académicos a los cuales se van a enfrentar.

En segundo grado tratan de ser aceptados por los compañeros de otros grados y poco a poco se deja de lado el concepto original del recreo, ahora los juegos pueden ser: esconderse las mochilas, jugar basquetbol, futbol o simplemente corretearse hasta ver quién es el primero que cae.

Por otro lado, hay algunos que están más preocupados por el barrito que les salió que por lo que van a jugar; especialmente al llegar a tercer grado.

Finalmente, cuando están en tercer grado utilizan el receso para demostrarse unos a otros quién es el más galán o, por parte de ellas, quién es la más bonita, ambos sexos cuidan qué van a comer para conservar su figura y no engordar, se olvidan de los tacos, chicharrones y golosinas. En fin, empiezan a demostrar en el receso quién es el más fuerte, más ágil, más alto y más inteligente y de esta forma cosechan relaciones interpersonales con el sexo opuesto, no es raro ver las parejitas en algún rincón del patio de la escuela, haciéndose así también de nuevas amistades o, como dijeran ellos, *ligando*.

Cabe mencionar que, para algunos alumnos de secundaria, sobre todo de 1^{er} grado, el receso representa una *situación traumática*, porque algunas mamás asisten a sus recesos

a dejarles de comer, lo que provoca la burla de sus compañeros, éstas se hacen evidentes en la clase de educación física, porque al quitarse la ropa se oyen expresiones tales como: ¡oye gordo, ¿y tu mamá?!, ¡hoy no te traje de comer!, ¡Ay tu mamá, tu mamá! Y es preocupante ver a estos niños que en ocasiones se quedan sin comer, jugar y convivir con sus compañeros por esperar a su mamá.

Por otro lado, qué fácil es para algunos jugar futbol o basquetbol, y cómo aprovechan esas juntas interminables o inesperadas de los profesores, cuando afortunadamente para ellos se amplía el receso –ya que por lo general las reuniones se realizan dentro de este tiempo–, así que ellos se ven “obligados” a continuar con lo que más les gusta, que para los de tercero es buscar pareja y para los de primero y segundo es jugar.

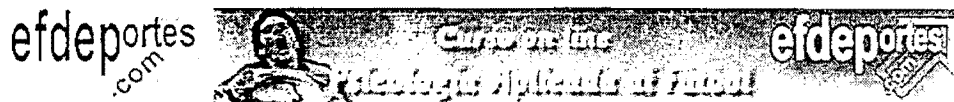
Nos hemos dado cuenta de que las actividades que algunos adolescentes realizan en el receso son las siguientes:

- Jugar basquetbol, futbol, correteadas.
- Comer papas, tortas, gorditas y refrescos.
- Convivir con sus maestros en una plática amena, fuera de sus rutinas.
- Tratar de conseguir novia o novio, preocupándose por lucir atractivas o atractivos.

Como conclusión, nos pusimos a analizar y a comprobar que a algunos docentes en formación, e incluso a maestros titulares, se nos han olvidado esos recreos, esos recesos que son lúdicos para cualquier edad y nos hacen recordar años maravillosos, así que no terminamos de preguntar: ¿qué ha pasado con el recreo?, ¿en qué momento cambiamos nuestra diversión por meternos de lleno al trabajo?

Recordemos aquellos momentos en que, cuando estábamos más divertidos, algo nos obligaba a terminar con la diversión y ese algo sigue siendo la famosa “chicharra”, que anuncia el fin o el principio de esas grandes aventuras que generación tras generación seguirán existiendo, a menos que se acaben los juegos, las convivencias y la creatividad de los alumnos.

En fin, son las experiencias que nosotros hemos tenido en los acercamientos al nivel básico, en escuelas urbanas, por ello nos preguntamos: *¿qué pasará con los niños y adolescentes de contextos diferentes a la hora del recreo y el receso?*



La observación de las clases de educación física como instrumento de ayuda profesional

IEF Jorge E. Coll, Mendoza
(Argentina)

María Cristina Carosio
ccarosio@impsat1.com.ar

<http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 7 - N° 41 - Octubre de 2001

1 / 1

Acerca del concepto de observación

La observación es un procedimiento que, aplicado a las clases de Educación Física, nos permite analizar y reflexionar sobre la realidad de las prácticas, para poder decidir sobre ellas y transformarlas con sentido educativo.

"Observar es un proceso que requiere atención voluntaria, selectiva, inteligente, orientado por un proceso terminal u organizador" (De Ketele, 1984)

Los alumnos y profesores de Educación Física necesitamos "aprender a observar" y "aprender a registrar las observaciones". Estos aprendizajes nos permiten enriquecer las propias percepciones y la de los alumnos o colegas. Nos permiten la reflexión crítica sobre el desempeño profesional, del futuro docente o del docente en ejercicio. Por esto debiera desarrollarse en todos los espacios de Formación Docente y en todos los niveles de desempeño.

La observación necesita ser acompañada del registro fiel de lo que se observa. En este registro no se trata sólo de mirar, sino de buscar. Es preciso conocer lo que realmente está sucediendo en las clases, este proceso de conocimiento exige un registro fiel de lo que sucede y una explicación intencionada que permita la interpretación posterior de lo que acontece.

Es en la amplitud de miradas y perspectivas diferentes en donde se posibilita el replanteo del rol para su mejora intencionada ya que se recogen los datos de la realidad misma sin intermediarios, eliminando el doble nivel de significado y evitando discrepancias propias de otros procedimientos de indagación.

Acerca del procedimiento de observación

La observación es un procedimiento que consta de los siguientes pasos:

- Decisión sobre el espacio físico desde donde observar. Un lugar que no interfiera las relaciones de comunicación entre docente y alumnos y permita registrar lo que se ve y lo que se escucha.
- Observación de lo que ocurre.
- Registro descriptivo de los datos que se perciben de la observación.
- Descripción de estos datos en forma objetiva.

- Diferenciación (en distintas columnas o en corchetes) de las impresiones personales cargadas de juicio.
- Separación en el registro de la observación e interpretación.
- Inclusión de aspectos como diálogos (textuales entre comillas), trabajo que se realiza, instrucciones que se dan (ídem diálogos), organización del tiempo y del espacio, canales y formas de comunicación, entre otros, para enriquecer la descripción.
- Exclusión de calificativos.

El fenómeno de la observación requiere una preocupación por el contexto y una focalización que centre selectivamente la atención. No se puede observar todo a la vez, pero poco sentido tienen recoger una frase, un hecho, un gesto si no tenemos en cuenta el contexto en el que se ha dado. Se puede empezar prestando atención al contexto para realizar después un "zoom atencional", o bien centrarse en una parcela aislada que posteriormente se sitúe en el contexto.

"El profesor los distribuye en grupos por sexo: tres grupos de varones y uno de mujeres. El grupo de mujeres se ubica a un costado de la cancha de balonmano, no ocupan más de diez metros cuadrados, mientras que los grupos de varones utilizan las dos canchas de balonmano y vóleybol. Las mujeres juegan [(?) (no escuché la indicación del profesor)] con aros y sogas mientras que los varones juegan al fútbol." (Observación de C.C. - octubre 2000).

La atención selectiva permite recoger datos con precisión y dar dimensión relevante a lo que pasa inadvertido al espectador cotidiano y superficial o al profesor observado que en ocasiones no puede observar a todo el grupo por distintas ubicaciones espaciales.

"Los alumnos se quedan quietos y no realizan los ejercicios abdominales cuando el profesor les da la espalda y no lo ven..." (Observación de L.M. - agosto 2000).

Cuando se lee el registro de la observación y se comentan los datos recogidos se interpreta en conjunto los mismos. La finalidad de la observación determinará la forma en que se lleve a cabo esta interpretación pudiendo desarrollarse entre observador y profesor observado, observador y grupo observado, observador, profesor y grupo.

Se observan situaciones. La situación es la unidad perceptible en tiempos y lugares concretos donde actúan personajes en determinados papeles, hay cosas y se dan conductas que suelen repetirse de forma parecida. Hay conductas que se repiten y otras que son ocasionales. Una situación por ejemplo, es el hecho de que los alumnos formen en filas perfectamente alineados antes de empezar la clase:

"El profesor enfrentado a la hilera de alumnos formados de mayor a menor toma lista..." (Observación de M.C. - 1999)

...Una situación es el hecho de que los alumnos disfruten el juego y no de otras actividades:

"El profesor les dice "Ahora vengan que vamos a jugar"... los alumnos saltan, gritan gritan y aplauden acercándose al centro de la cancha " (Observación de M.C. - 1999)

...Una situación es el hecho de que los alumnos trabajen individualmente, ...la forma de examinar a través de pruebas objetivas, ...el hecho de exigir la bolsa de higiene y el uniforme.

Hay situaciones que se dan en una sola ocasión y que son especialmente relevantes: el profesor expulsa de la clase a un alumno, la anormalidad del fenómeno confiere un significado especial al hecho.

Hay que situarse donde se pueda conseguir mayor información y donde menos se interfiera en la realidad. Lo cual no quiere decir que el observador ha de estar permanentemente en el mismo sitio. Cada circunstancia exigirá una posición diferente, una clase en la que los alumnos están ubicados circularmente exige una posición diferente a otra en la que está desarrollando el trabajo en pequeños grupos.

No se trata de describirlo todo, de detallar lo que no es pertinente. Lo meramente anecdótico y superficial. Hay que buscar, no sólo mirar y describir. El observador crítico sabe qué es lo que está sucediendo en el campo, por qué está pasando, qué es lo previsible, cómo se explica el resultado. Esa educación de los ojos supone *un largo ejercicio práctico y una base de carácter teórico*. Y para el crítico, la capacidad de transmitirlos a otros de forma clara y precisa.

Pero la observación encierra grandes dificultades por lo que es muy importante su aprendizaje ya que implica una capacidad que puede perfeccionarse con la práctica, el análisis y la reflexión. El observador puede ver lo que *"espera o desea ver"* (todo es del color del cristal con que se mira), puede observar evidencias contradictorias bajo la capa de los mismos hechos, puede serle difícil su rol (a veces entre un extraño o uno más del grupo) y llamar permanentemente la atención con su tarea perturbando los acontecimientos y quitándole a la práctica la espontaneidad necesaria.

Las dificultades pueden aminorarse aprendiendo a observar: aplicando los pasos del procedimiento y asumiendo las actitudes necesarias. Desde lo procedimental es importante la fidelidad del registro, ya que son los registros de las observaciones los que nos permitirán indagar y reflexionar sobre la clase que deseamos transformar.

Respecto a los registros es necesario considerar:

¿El **registro** es objetivo? ¿Se diferencian en la descripción juicios de valor o apreciaciones del observador (utilizando corchetes, paréntesis, escribiendo al margen, etc.).

Describe aspectos referidos a:

-**Tiempo** (¿a qué hora inicia la clase, cuánto tiempo ocupa, a qué hora cierra?)

-**Espacio** (¿cómo es el espacio?, ¿cómo se dispone el material?, ¿hay luz, hace calor, hace frío?, ¿hay ruidos de afuera?)

-**Actores** (¿quiénes están en la clase, cuántos son, de qué sexo y edad?)

¿Qué **hacen** en la clase? (¿se registran comportamientos y conductas masivas, individuales, repetitivas o anómalas?)

¿Qué **dicen** entre sí? (se registran diálogos, expresiones verbales y no verbales, gestos, posturas?, ¿se utilizan comillas para el registro del lenguaje verbal?)

¿Cómo **interactúan**? (¿qué roles aparecen?, ¿cómo se vinculan los actores entre sí?)

-**Recursos** (¿qué recursos se emplean en las actividades y cómo son asignados?)

Desde las actitudes es imprescindible que la observación se desarrolle en trabajos colaborativos basados en la honestidad, la confianza y el afecto.

Acerca de las actitudes de la observación

La observación no debe entenderse como una crítica y debe establecerse una actitud de apertura. Es un procedimiento de AYUDA y de FORMACIÓN PROFESIONAL, imprescindible para mejorar las prácticas pedagógicas y para iniciarse en trabajos de tipo colaborativo. Siempre hay algo para dar, y siempre hay algo para recibir.

Cuando asumimos el rol de observadores es a fin de ayudar a nuestros compañeros en su mejora profesional. Cuando observamos lo hacemos en el patio en contacto directo con los sujetos.

Esta práctica colaborativa por su importancia merece realizarse en el ámbito de la FORMACIÓN PERMANENTE Y CONTINUA: formación docente inicial y en el ámbito del profesorado ya que:

- *sirve de apoyo moral,*
- *se acepta la hipótesis que el profesor aprende más observando la práctica de los demás,*
- *el intercambio de roles conduce a un enriquecimiento mutuo,*
- *se combate el tradicional individualismo,*

La observación requiere ser comunicada y por ello quienes desempeñen el rol de observadores necesitan asumir actitudes facilitadoras de la comunicación. Se requiere saber decir y saber escuchar.

Una crítica constructiva necesita ser descriptiva y empezar con los aspectos positivos. Necesita la capacidad de poder ponerse en el lugar del otro. Escuchar es una habilidad poco trabajada, implica captar más que las palabras, percibir una mirada, un gesto, un tono de voz. Implica despojarse de sus creencias y valores y poder entender que significa para el otro lo que está comunicando. La capacidad de escuchar bien permitirá al observado y al observador establecer una relación de cooperación para la búsqueda de soluciones a los problemas que se presentan.

Jack R. Gibb ha catalogado seis pares de estilos o climas que provocan defensa o facilitan la relación interpersonal. Los seis pares de actitudes son "interactivos"; unas actitudes pueden compensar o neutralizar a las otras. El significado de cada una de las actitudes queda aclarado por el significado de la actitud opuesta.

Actitudes que bloquean la comunicación	Actitudes que favorecen la comunicación
<i>Evaluación:</i> es todo lo que implica juicio o crítica. Una actitud evaluativa puede manifestarse de muchas maneras sobre todo en el tono o la expresión de la voz, o por el contexto. La pregunta más inocente: ¿qué ha pasado?, ¿quién ha hecho esto?, puede llevar implícita una acusación. Actitudes "evaluativas" que provocan defensa, son frecuentes en los grupos cuando hay inseguridad. Entonces se tiende a ver a los otros en categorías de buenos y malos, a suponer que hay más de lo que se oye, a "leer entre líneas", etc. En un clima de suspicacia es fácil ver evaluación donde no la hay. Una comunicación no evaluativa, pero percibida como evaluativa, bloquea la relación interpersonal. Toda relación percibida como controladora provoca resistencia.	<i>Descripción:</i> en este contexto es todo lo contrario: presentar hechos, sentimientos, percepciones, etc. que no impliquen juicio o interpretación de la otra persona, que, por tanto, no siente necesidad de defenderse, ni siente que se le pide o exige que modifique su comportamiento.

Control: Hay muchas maneras de utilizar el "lenguaje neutro" para controlar. Insistir en detalles legalistas que retrasen el proceso, mostrar excesiva conformidad a leyes y normas, etc. Todo intento de persuasión provoca resistencia porque: hace que se sospeche motivos ocultos, implica que la postura del otro es inadecuada, inmadura, etc. (y por esto debe ser cambiada).	Centrarse en el problema: El centrarse en el problema de que se trata, es la antítesis de la persuasión: Lo que se percibe es entonces: Que no se tiene ninguna solución preestablecida, Que se respeta al interlocutor y su derecho a tener puntos de vista propios y a evaluar su propio proceso.
Estrategia: Cuando se percibe una estrategia surge el temor al engaño, el interlocutor ve fácilmente motivaciones ocultas, o no expresadas, o ambiguas, y tiende a exagerar sus aprensiones. En cambio, en una actitud de espontaneidad no se perciben motivaciones ocultas. Hay muchas conductas que implican estrategia y son percibidas como tales: fingir emoción, retener información, aparentar espontaneidad, buscar excusas, tener fuentes privadas de información, etc.	Espontaneidad: no se perciben motivaciones ocultas. Se adivina naturalidad en el trato y las palabras.
Neutralidad: el tono neutral bloquea el proceso de comunicación interpersonal en la medida en que se perciba como falta de interés, falta de aprecio del valer de la otra persona, falta de afecto, actitud crítica o mejor clínica, de estudio, etc.	Empatía: la empatía supone percibir o aceptar los sentimientos de la otra persona. Con la empatía se transmite un mensaje diferente: respeto a sentimientos ajenos, identificación con la otra persona, aceptación de la situación, etc.
Dogmatismo: el dar a entender que se saben todas las respuestas y todas las soluciones posibles, crea defensividad, e inhibe toda relación interpersonal. Lo que se manifiesta con estas actitudes es que no se necesita más información y que se desconfía de la ciencia, madurez, etc. de la otra persona.	Provisionalidad-apertura: es la actitud opuesta al dogmatismo, acompaña a la sencillez y naturalidad, genera sentimientos de acercamiento.
Superioridad: Cuando una persona comunica, da a entender a otra persona que se siente superior en algo (posición, poder, prestigio, presencia física, etc.) suele despertar actitudes defensivas en el otro. Cuando se percibe en el otro un deseo de manifestarse como superior, lo que de hecho se percibe es esto: que no se desea entrar realmente en una verdadera relación interpersonal, que no se desea feedback, que no se tolera la crítica, que no se necesita ayuda, que se intentará reducir el poder, prestigio, etc. del interlocutor	Igualdad: Se da cuando se comunica naturalidad, deseo de acercamiento

Es cierto que muchas veces nos disponemos a actuar de manera que obstaculizamos el aprendizaje de los alumnos. En forma conciente o inconsciente asumimos actitudes que la observación y los registros nos posibilitan desocultar, repensar y cambiar.

La observación es eso: UNA POSIBILIDAD DE MEJORA PROFESIONAL, quien la realice debe estar dispuesto a ello. Debe asumir las actitudes necesarias, y analizar los procedimientos empleados, revisarlos con otros observadores, someterlos a juicio. Sólo en estas condiciones se constituye en un instrumento valioso imprescindible.

Bibliografía

- MARTÍNEZ, SÁNCHEZ, A. (1986), "Andamios para la escuela". Zaragoza, Edelvivos.
- LATORRE, A. Y GONZALEZ, R. (1987), *El maestro investigador, La investigación en el aula*, Graó, Barcelona.

- SANTOS, MIGUEL ANGEL (1990), *Hacer visible lo cotidiano, Teoría práctica de la evaluación de los centros escolares*, Akal, Madrid.

Otros artículos de María Cristina Carosio
sobre Formación docente

Recomienda este sitio

efdeportes com	http://www.efdeportes.com/ · FreeFind
	Buscar
revista digital · Año 7 · N° 41 Buenos Aires, Octubre de 2001 © 1997-2001 Derechos reservados	

**MATERIALES
REVINDASO EN OTROS
CURSOS DEL
PRIMER Y SEGUNDO
SEMESTRES**

Vázquez Gómez, Benilde (1998), "La necesidad de la educación física escolar", en *La educación física en la educación básica*, Madrid, GYMNOS, pp. 151-170.

La necesidad de la educación física escolar.

7

LA JUSTIFICACION DE LA EDUCACION FISICA EN LA ESCUELA.

Dos cuestiones necesitamos dilucidar ahora: una si la educación física es necesaria a los niños y a los adolescentes, y otra si es en la escuela donde debe facilitarse.

ASPECTOS GENERALES.

En primer lugar diremos que la educación física como intervención sistemática e intencional sobre el ser humano con fines previamente asignados es tan necesaria como en otros ámbitos educativos.

Generalmente, la necesidad de la educación y por lo tanto su justificación última se fundamenta por dos vías: una, por la inmadurez del ser humano al nacer y otra por las exigencias de la sociedad en la que vive. Curiosamente las dos afectan fundamentalmente al cuerpo.

La inmadurez del ser humano al nacer es por lo pronto una inmadurez corporal, acentuada más especialmente en el estado de su sistema nervioso. Todos sabemos que si no se ayudara al recién nacido parecería, ya que no nace con el repertorio de respuestas motrices necesarias para atender ni a sus necesidades ni a las exigencias del medio. Esta inmadurez inicial o falta de "acabamiento" es lo que hace que la naturaleza humana sea una "naturaleza indeterminada" y plástica por lo tanto sin una dirección fija en el ser y en el obrar. La falta de un sistema adecuado de respuestas instintivas hace que el ser humano deba aprender las respuestas necesarias para sobrevivir, estando condicionado este aprendizaje por la estimulación que recibe.

El aprendizaje corporal es el aprendizaje inicial; la utilización del propio cuerpo a través del movimiento como primer instrumento de actuación en el entorno es una tarea ineludible para el nuevo ser. Pero este aprendizaje puede hacerlo, como todos los aprendizajes, espontáneamente, o bien mediante la intervención sistemática del adulto.

Entre las actividades corporales, Mc Graw distingue las filogenéticas de las ontogenéticas; las primeras se deben más a la maduración que al ejercicio y al aprendizaje, y las segundas se deben sobre todo a este último. El andar se consigue más por maduración de las distintas estructuras anatómicas y nerviosas que porque ensayemos con el niño a ponerle de pie; pero evidentemente el andar bien o mal, de una manera o de otra con gracia o sin coordinación se debe a un proceso de aprendizaje. Por lo tanto lo biológico no garantiza por sí solo el buen funcionamiento o el funcionamiento socialmente esperado de las capacidades corporales.

A este respecto es curioso constatar como la historia de la educación, salvo en lo que se refiere a la "crianza", ha dado por supuesto la sabiduría de la naturaleza en este aspecto, en contraposición a otros aspectos educativos en que con mayor o menor intensidad, según las teorías, se ha realizado una intervención pedagógica. Se ha considerado durante mucho tiempo en la educación que el cuerpo no era su objeto y por lo tanto solo se le tenía en cuenta respecto de la salud, pero no se concebía el aprendizaje corporal.

Hoy, por el contrario, el aprendizaje corporal es considerado objeto educativo como lo pueden ser los otros aprendizajes. El hombre tiene que aprender a utilizar su cuerpo en las mejores condiciones y de la forma más eficaz y según los fines que persiga en cada momento, así que no se entiende muy bien por qué esto se ha dejado abandonado al tipo de aprendizaje por ensayo y error, como no sea por vestigios del tradicional dualismo. El hombre nace con unas capacidades físicas transmitidas genéticamente, pero éstas no se actualizan sino es a través de la actividad, del ejercicio, y muchas no llegarían a su plenitud si no se ejercitan en el momento oportuno (períodos críticos).

El desarrollo sano de la personalidad exige el cuidado precoz de la actividad corporal. Exige no sólo la adecuada protección alimenticia y sanitaria, sino también protección y estimulación psicomotora oportuna; el niño debe tener la oportunidad para ejercitar sus propios movimientos espontáneos y para elaborar esquemas intencionados de acción, comunicación y representación corporal y activa (M. Yela, 1982).

En efecto, el hombre no "sufre" su cuerpo inevitablemente como le sucede al animal, su comportamiento no le es impuesto de una manera unívoca por su naturaleza; el hombre tiene que aprender su comportamiento. A diferencia del animal que se rige por sus instintos, el "hombre tiene que elaborar él mismo su plan de comportamiento" (Kant). El hombre puede dejar "en suspenso" sus urgencias naturales y reflexionar sobre ellas; así tiene sentido la afirmación de Herder de que "el hombre es el primer liberado de la creación". En este sentido el hombre no solamente "es cuerpo" dirá O. Gruppe (1976), sino que "tiene cuerpo"; el hombre "tiene cuerpo" porque lo construye. Evidentemente el cuerpo se nos da pero el "tener un cuerpo u otro" depende en buena parte de nosotros, de la educación. Precisamente la educación física, sostiene el mismo autor, es posible porque el hombre puede hacer esta construcción, puede darle sentido al cuerpo: "lo corporal se presenta al hombre como una tarea".

Pero no solamente es posible, sino que además es necesaria, según vimos antes.

Educar el cuerpo no es algo añadido a la educación sino que es la educación misma. El cuerpo es el origen de la personalidad y matiza todo su desarrollo (M. Yela, pág. 228), de ahí la importancia que tiene. La relación que uno establece con su cuerpo, las decisiones que toma sobre él son temas esencialmente educativos que los educadores no pueden pasar por alto. Habría que preguntarse, como lo hace O. Gruppe, si el olvido o el abandono de la educación física por la educación formal no esconde un desconocimiento de la verdadera naturaleza humana. Concebir la educación como viene haciéndose todavía, como educación sólo del espíritu es falsear dicha naturaleza. Es evidente que el objetivo de la educación no es el cuerpo sino el hombre, pero el hombre no es sólo espíritu sino también cuerpo y el cuerpo se vuelve humano por la educación.

La segunda vía de necesidad de la educación es justificarla por exigencias sociales y culturales. ¿Exige la sociedad actual grandes prestaciones corporales? Evidentemente, no; no estaríamos, pues, en el caso de la "gimnasia industrial" de Pestalozzi, ni tampoco en la "gimnasia militar", uno de los objetivos más generalizados desde los orígenes de la educación física, puesto que la preparación de las Fuerzas Armadas actualmente no se basa fundamentalmente en la "fuerza física" de sus soldados. En una sociedad en que se ha ido sustituyendo la "fuerza de los brazos" por la "fuerza de la mente" podría parecer inútil ese esfuerzo educador; sin embargo y paradójicamente, al hombre del siglo casi XXI le resulta imprescindible la ejercitación del cuerpo si no quiere ver atrofiadas antes de tiempo muchas de sus funciones y capacidades corporales y si desea funcionar adecuadamente en sociedad. Esto lo conocen muy bien las grandes empresas modernas que incluyen en sus propuestas de trabajo la práctica de ejercicios físicos a costa de la propia empresa (proporcionando, tiempo, instalaciones, etc.).

Pero aun pensando que esta oferta esté dirigida sobre todo a fines económicos y de rendimiento laboral y no fundamentalmente a satisfacer las necesidades del individuo, una mirada a las condiciones de vida de gran parte de nuestra población nos pone de manifiesto la poca actividad corporal desplegada en el actual sistema de vida y no sólo en el sistema de trabajo, y la necesidad de compensarla. Así, los desplazamientos en vehículos, la sustitución continuada de los trabajos realizados directamente por el hombre por trabajos de máquinas apropiadas, las viviendas con espacios muy reducidos, las ciudades con el mínimo espacio disponible para el peatón, etc. exigen que se dé cada vez mayor importancia a las actividades físicas como medio de equilibrio psicofísico y de mantenimiento. Por otra parte, si es verdad que la vida profesional actual no se basa en la fuerza corporal, si en cambio exige un mayor ajuste psicofísico que implica un control corporal importante (como hemos visto en el apartado anterior).

La observación de los cambios más recientes en la sociedad y en el sistema productivo con una reducción progresiva del tiempo de trabajo pone también de manifiesto la ampliación continua del tiempo libre, en el que las actividades físicas ocupan un porcentaje muy alto y obtienen una preferencia creciente, lo que obliga a que el individuo puede acceder fácilmente a ellas a través de una preparación básica. Diríamos que actualmente los objetivos de la educación física no son sólo los utilitarios sino en gran parte los recreativos y sociales en general.

En resumen, tanto desde el punto de vista de las exigencias personales, como desde el punto de vista de las necesidades sociales, la educación física aparece plenamente justificada.

Si el hombre es una unidad bio-psico-social la educación debe atender a esta unidad, y no fragmentarla. Este es el concepto de educación que recoge el término "edu-

cación integral" que en palabras de G. Hoz, es "aquella que pone unidad en todos los posibles aspectos de la vida de un hombre", o bien "aquella que centrándose en un aspecto determinado se dirige a todos los demás" (G. Hoz, 1968).

Han sido muchos en la Historia de la Pedagogía, desde Platón a Rousseau, desde Victorino de Feltre a Pestalozzi y a las teóricas realizaciones actuales los que han argumentado la necesidad de esta educación integral, como se ha visto en el apartado correspondiente.

De las consideraciones generales sobre la educación física pasemos ahora a la educación física en la escuela. Es hoy habitual diferenciar los aprendizajes sociales en tres tipos en razón del grado de formalización o institucionalización. Un tipo se refiere a los menos formalizados, los que espontáneamente tienen lugar en los distintos ámbitos y grupos sociales y que no están expresamente orientados a un fin, ésta es la "educación informal". El resto de la educación, aquella que sí es intencional y cuenta con unos medios expresamente orientados a un fin educativo se puede subdividir en "educación formal" y "educación no formal" en razón de que haya sido o no reconocida e incorporada al sistema educativo institucional y regulado, característico de toda sociedad moderna. (Tournián, 1983).

La educación de un tipo u otro y la proporción que representa en el conjunto del aprender y enseñar varía de una sociedad a otra. En las sociedades modernas se ha pretendido incorporar a la educación formal un volumen muy amplio de saberes a transmitir. Pero en los últimos tiempos, de cambios tecnológicos y sociales tan importantes, surgen con tal frecuencia nuevas parcelas del saber o del hacer que se consideran muy importantes o que adquieren una fuerte demanda social que hacen surgir iniciativas sociales muy abundantes fuera del sistema formal, demasiado rígido y lento en los cambios. Esto hace que la llamada educación no formal se haya desarrollado en los países que admiten la iniciativa privada y se convierta en un sector muy dinámico y estimulante a la vez del sistema educativo o educación formal, que lentamente y a veces con evidente retraso va incorporando esas parcelas a su quehacer.

En relación con la educación física, y como consecuencia de la nueva valoración social del cuerpo y de las nuevas exigencias sociales sobre el mismo, cabe destacar que en los tres tipos de educación considerados, la informal, la no-formal y la formal, la educación física ha recibido un fuerte impulso en algunas de sus formas, según vimos en su momento (Parte segunda). También aquí, como en la educación en general, cabría decir que al sistema formal este impulso y demanda llega, pero es el más lento y tardío en reaccionar. Basta recordar las variadas prácticas corporales y la proliferación de servicios que en relación con ellas se ofrecen y, por otra parte, la poca importancia real que al tema se da en el sistema educativo.

Nuestra atención se centrará en la educación formal y dentro de ella en la educación básica. Después de lo dicho, parecería ya justificada la inclusión en ella, en la educación básica, de la educación física, que, por supuesto y en principio, no se cuestiona. Pero veamos algunos de los poderosos argumentos que la sustentan. Cuatro serían los principales.

PRINCIPALES ARGUMENTOS.

Ante todo y como más inmediato estaría el argumento histórico. Desde hace ya tiempo la educación física se ha ido incorporando a la educación general y hoy en los sistemas educativos modernos es una disciplina más del curriculum, aunque su desarrollo práctico sea un tanto peculiar y desigual. Esta situación histórica se refleja en la propia terminología: la expresión generalizada de "educación física" así lo atestigua. Para el caso de España su presencia en la legislación escolar será señalada posteriormente.

Hay también evidentemente razones de filosofía y política social que vienen a coincidir en general con las que han llevado a la creación y extensión de una educación básica y común para toda la población infantil. Estas razones son, de una parte, colectivas, los intereses sociales de contar con una población instruida y educada en las ideas, valores y prácticas que favorecen la integración y el funcionamiento colectivo; de otra, individuales, aunque generales, como las análogas oportunidades de promoción y participación social ofrecidas a todos. La educación física, como cualquier otro aspecto educativo, no debe ser patrimonio de unos cuantos, y solamente a través de la incorporación real al sistema educativo puede cumplir el ideal social de igualdad de oportunidades. En otro lugar hemos apuntado que la educación física había sido históricamente una "educación de clase". Pues bien todavía actualmente la discriminación en nuestro país en este tema se puede confirmar. La dotación de profesores de educación física para los Colegios Nacionales es de 808 para un total de 6.995 Centros, mientras que para los privados es de 3.508, para 4.528 Centros. (J. Crespo, 1986). ¿Por qué unos sí y otros no?

Un argumento lógico será el comparar los fines de la educación en este nivel con los de la educación física y comprobar que en lo fundamental coinciden.

Siguiendo a J. Ulmann (pág. 447) podríamos caracterizar a la educación por sus mayores rasgos formales y comprobar luego que también la educación física los presenta. Vamos a referirnos a tres:

- 1.º La educación hace referencia a la cultura, y culturales son los valores a los que se dirige, incluso en la educación que mantiene a la naturaleza como ideal.
- 2.º Toda educación tiende a conformar al educando a esos valores que en abstracto serán lo verdadero, lo bueno, lo bello y en concreto estarán especificados por las circunstancias de cada caso (políticas económicas, sociales, y culturales). Por eso, distintos grupos e individuos asignan diferentes fines a la educación, de donde las diversas concepciones doctrinales de la misma.
- 3.º Ninguna educación puede pretender incorporar al niño ni tampoco al adulto toda la cultura, de ahí que haya que elegir y establecer una progresión.

Pues bien, la educación física no puede dejar de tener estos mismos rasgos formales de toda educación, dice Ulmann. La educación física significa también una llamada a la cultura a sus valores y a sus contravalores aplicados al cuerpo en un tiempo y lugar dados; la educación física trata de aproximar al individuo a esos modelos culturales desarrollando en lo físico la traducción de esos valores dominantes; y en tercer lugar la educación física, mas que en la educación en general, tendrá que elegir y secuenciar en razón del desarrollo individual. Resulta, pues, que "los fines de la educación física no pueden escapar a los que se imponen a toda educación, son fines culturales. (J. Ulmann, p. 449).

Pero es más, históricamente se constata la convergencia de los fines de la educación física con los que fijan los sistemas pedagógicos predominantes y así ocurre en nuestra época. En efecto, a cuatro reduce este autor las grandes corrientes educativas actuales y sus pretensiones:

- 1) Liberar la naturaleza, y por lo tanto desarrollar en el niño una vida de acuerdo con ella (Educación Nueva en general);
- 2) subordinación de la naturaleza a la cultura, al espíritu (en sus diversas manifestaciones según las distintas concepciones y orígenes de la cultura);
- 3) pretensión de armonizar las exigencias de lo real con el principio de placer (educación no represiva en su sentido más amplio);
- 4) la importancia concedida al desarrollo y la creatividad personal.

En correspondencia con esas pretensiones tendríamos correlativamente una educación física natural de tipo funcional predominantemente, otra orientada al servicio de la cultura que se refiere a la adquisición de las prácticas y actitudes corporales más propias de nuestra época; otra, que pretende reflejar los deseos de naturaleza freudiana, la expresión corporal; y por último la que se refiere al cuerpo como fuente de valores e impulsos creativos, apuntando a una especie de creatividad orgánica.

Un último, argumento, tratándose de la educación básica, y por tanto primaria en el sentido literal, tenemos que añadir a las anteriores razones generales y comunes a las otras áreas educativas. En la educación del cuerpo las primeras edades tienen una significación de especial necesidad y urgencia. Al ser la educación física mucho más dependiente del desarrollo corporal y dada la naturaleza de éste, la falta de la educación correspondiente en las primeras etapas puede ser un condicionamiento, una limitación insuperable, para futuros desarrollos y prestaciones corporales. Valgan como indicativo de lo que estamos diciendo dos ejemplos, uno de naturaleza más profunda que se refiere al desarrollo y elaboración del esquema corporal, y que todos los especialistas señalan como finalizado en torno a los 12 ó 13 años, lo que significa que los años de la educación básica son cruciales en cuanto a la formación y enriquecimiento del mismo; otro tiene que ver con la progresiva pérdida de la plasticidad biológica. Si la habituación a determinados comportamientos corporales no se realiza en los llamados períodos críticos, muchas capacidades corporales no alcanzarán su desarrollo óptimo nunca y el nivel de las "performances" disminuirá. La investigación actual sostiene que si una habilidad no se ha desarrollado en el momento oportuno, las posibilidades de adquisición en una época posterior pueden desaparecer. (R. Rigalt y otros, 1979, pág. 129). Evidentemente en los demás ámbitos educativos estos condicionamientos existen pero no son tan rígidos.

LA EDUCACION FISICA Y LA RENOVACION DE LA ESCUELA.

La sociedad actual es una sociedad de cambios y de crisis; cambios y crisis que no han olvidado la escuela más para exigirla y criticarla que para ofrecerle más recursos y facilitarle los cambios. Esto es así especialmente en la práctica; en lo teórico, en todo caso han abundado los planteamientos a la vez críticos e innovadores o sugerentes de una escuela adaptada a la nueva situación social, una escuela renovada.

Las críticas en la educación general son abundantes y, en lo fundamental, coincidentes en críticas de diversas orientaciones. Ateniéndonos a la actualidad y en todo caso a los últimos análisis, los ocurridos en los años ochenta, se destaca, tanto en la reforma producida al comienzo de la década con el establecimiento de los "Programas Renovados" como la que desde hace unos años están experimentando las autoridades educativas, que el gran problema de nuestra educación básica es el fracaso escolar; aunque no siempre definido con precisión, alcanza porcentajes muy elevados (el 35% no obtienen el título de graduado escolar").

Sin entrar ahora en el análisis de la cuestión, que veremos más adelante, lo que sí es verdad es que este dato es todo un síntoma de la poca adecuación del sistema educativo en su conjunto a las necesidades del alumno y a las exigencias de la sociedad. La falta de éxito en el mismo puede deberse a múltiples causas, tanto sociales como personales; pero por ceñirnos al ámbito pedagógico pueden estar tanto en el profesorado, como en el propio alumno, en los currícula como en los métodos de aprendizaje que se emplean.

Abstracción hecha de los demás factores y a efectos de nuestro trabajo, nos centraremos en los dos últimos, que ponen de manifiesto el tipo de escuela que tenemos. También aquí el tipo de análisis que se hace suele ser coincidente y se citan: Enseñanza memorística y repetitiva en vez de creativa; sobrecarga en las programaciones; escaso énfasis en las materias instrumentales; carácter demasiado abstracto de los contenidos; contenidos no actualizados.

A pesar del sin fin de declaraciones abogando por una educación básica no tanto propedéutica a los niveles superiores sino más bien dirigida a conseguir una formación integral del alumno y el desarrollo de su personalidad, lo cierto es que todavía nuestra escuela sigue siendo esencialmente intelectualista, tanto en los contenidos como en los métodos y sistemas de aprendizaje.

El objetivo fundamental de desarrollo de la personalidad señalado en lugar destacado por nuestras leyes educativas (Ley General de Educación, 1970 y Ley Orgánica reguladora del derecho a la Educación, 1985), aparece diluido, cuando no olvidado en la práctica entre la maraña de contenidos, programaciones, evaluaciones, etc. En efecto, en la práctica el gran "objetivo real" es la adquisición de contenidos resumidos en una "nota" que declara al alumno apto o no apto para seguir adelante. A pesar de todas las "revoluciones pedagógicas" habidas y de todas las declaraciones políticas, el niño sigue siendo en muchas escuelas un "ser artificialmente reducido" por decirlo con palabras de Fleise (1964); el tipo de vida que experimenta en la escuela no tiene nada que ver con la vida que él experimenta fuera. Los objetivos cognitivos parecen ser los únicos y aun así más en su aspecto material (contenidos) que en el formal (desarrollo de las capacidades intelectuales), olvidándose los afectivos y psicomotores.

La Ley General de Educación de 1970 recogía sí estos aspectos, pero no se señaló en que consistían, por ejemplo, los objetivos afectivos y cómo debían evaluarse, traduciendo en una "impresión" que el profesor tenía respecto de la actitud positiva o negativa del alumno en relación con una materia determinada. En el caso de los objetivos psicomotores recogidos por la misma Ley en su artículo 16 como desarrollo de la capacidad físico-deportiva, estaban mínimamente diseñados pero no hubo una regulación posterior de las enseñanzas de educación física y deportiva ("Informe de la Comisión de evaluación de la Ley General de Educación", de 1976); es más, este mismo informe afirma que hay indicios para suponer que la situación de la educación física y

deportiva había sufrido un sensible deterioro tanto a nivel de profesorado como de instalaciones.

Aspectos como el desarrollo del carácter, la vivencia y utilización del propio cuerpo, la formación estética, e incluso el aprendizaje profundo de las normas sociales y de convivencia, no siempre son atendidos suficientemente por nuestras escuelas.

La escuela, hoy, debe ser más formativa que informativa y ampliar consiguientemente sus objetivos educativos, entre otras cosas porque el niño está cada vez más tiempo en la escuela y menos en casa; el niño cada vez es menos educado por su madre debido al acceso de ésta al mundo del trabajo, y más por la institución escolar. Por esta razón la escuela se está convirtiendo cada vez más en un centro de vida, y la vida es más rica que la simple adquisición de conocimientos; la vida no es solo la vida intelectual, aunque la inteligencia haya de regir los demás aspectos de la misma. Precisamente lo que el niño debe aprender es esa dirección consciente de su propia vida a través de la inteligencia, pero hay que enseñárselo, no ocultárselo o simplemente abandonarlo.

La introducción práctica de nuevos contenidos en los currícula creemos que es una exigencia urgente en la educación básica que no ha pasado en esto de afirmaciones generales. No se trata, evidentemente, de una nueva acumulación sino de una reorganización del currículum actual. Basar todos los objetivos en los cognitivos supone dejar al margen de la experiencia infantil otros campos como el de la vivencia artística o el de la vivencia corporal. Estamos acostumbrados a oír que lo verdaderamente rentable tanto para el alumno como para la sociedad, es el desarrollo de la inteligencia ya que ésta es la que ha podido distanciar definitivamente al hombre de los demás seres de la naturaleza. Ahora bien, el desarrollo de la inteligencia no se hace en abstracto sino en un individuo determinado con una personalidad determinada que es la que le permite actuar; es sabido que el hombre actúa según su personalidad, no exclusivamente según su inteligencia (los ejemplos son cotidianos), y esto también sucede en el escolar. El objetivo educativo prioritario debería ser el desarrollo de la personalidad, pero parece que nuestra educación concede mucha más importancia al "saber" que al "ser" a la transmisión de conocimientos que al propio desarrollo personal. No nos damos cuenta que incluso para adquirir un saber, en este caso "saber obligatorio" es necesario tener antes el deseo de adquirirlo, y para ello haber liquidado algunos problemas emocionales que pueden bloquear la propia capacidad cognitiva.

El centrar la educación sobre todo en los contenidos intelectuales supone dividir al escolar: el niño que tiene que aprender determinados contenidos escolares, "el niño de la escuela", por un lado, y "el niño de la calle", que vive una vida espontánea que no tiene mucho que ver con aquella por otro. De ahí la falta de motivación por los aprendizajes escolares que está en la base de gran parte del "fracaso escolar".

Refiriéndonos al campo de la educación física, ésta suele quedar como una educación marginal, tanto por los recursos que se le asignan, como por los horarios, el profesorado o la simple indiferencia de los equipos educativos hacia ella. Gran parte de éstos la encuentran útil como "descarga" de las tensiones del aula o como desarrollo y mantenimiento de la salud; otros, los más, consideran que resta tiempo a otras actividades más serias y rentables en el futuro. Evidentemente esto lo que pone de manifiesto es incluso, sin entrar en consideraciones hechas ya en otro lugar, el estrecho sentido de rentabilidad que se maneja. El desarrollo de las capacidades físicas beneficia fundamentalmente al individuo y, en efecto, la educación física se mueve más en el cam-

po de las vivencias, de ahí que no parece directamente transformable en producto sujeto a la ley de la oferta y la demanda, salvo en el caso del deportista de élite, siendo esto último quizá la razón de que los recursos se orienten sobre todo a las instituciones deportivas y no a las educativas. Se olvida así con frecuencia que la eficiencia corporal en el trabajo, la promoción de la salud y el concepto de bienestar psicofísico (objetivos incluidos en la educación física) podrían suponer una gran economía frente a los accidentes laborales y a las enfermedades reales o imaginarias que producen gran absentismo laboral.

En otro lugar (B. Vázquez e I. Alonso, 1986) hemos sostenido que la educación física se sitúa en la encrucijada de la educación actual. En efecto, en el marco de la demanda que desde hace años viene haciéndose desde los Organismos Internacionales sobre la diversificación del sistema educativo en general, y en particular del nivel obligatorio, la educación física, más joven, flexible y motivadora, pudiera servir de ejemplo y estímulo para la diversificación general. Y esto en dos ámbitos, en el del currículum y en el de la metodología. En cuanto al primero no se trata de aumentar indefinidamente los contenidos curriculares ni de satisfacer unas demandas profesionales que llegarían a convertir al escolar en "víctima" de las necesidades de los adultos, sino de abrir nuevos horizontes tanto al desarrollo personal como de sentar el germen de nuevas profesiones que la sociedad demanda; se trata en definitiva de abrir la escuela a la sociedad y a sus necesidades. Los grandes talentos deportivos, igual que los artísticos, en nuestro país, se han desarrollado al margen de la escuela, y no sabemos cuanto pudieran aumentar estos si la educación física y la educación artística estuvieran desarrolladas seriamente desde el nivel obligatorio.

En cuanto al segundo, posiblemente sea ésta, una de las disciplinas más adecuadas, contrariamente a lo que el deporte deja ver, para la puesta en práctica de los principios más actuales de la Pedagogía sin la continua "espada de Damocles", de abarcar todos los contenidos programados oficialmente como en las demás disciplinas. En la educación física los contenidos son verdaderamente "medios educativos", en el sentido instrumental de la palabra medio.

La educación física puede representar, aparte de sus tareas específicas como asignatura, una forma determinada de llevarse a cabo la formación y la educación, por lo que no debe ser entendida como una mera "parte" de la educación total, sino "como un principio necesario de la educación" (O. Gruppe, pág. 49).

Recogiendo algunos de los principios de la nueva Pedagogía (R. Marín, 1982) vemos la especial significación que alcanzan en la educación física:

- actividad propia frente a actividad del profesor.
- autonomía propia frente a dependencia.
- autocontrol propio frente a control externo.
- creatividad propia frente a rutina.
- interés por la actividad frente a pasividad.
- individualización frente a masificación.
- socialización frente al aislamiento.
- juego como actividad motivante frente a trabajo.

Los comentaremos brevemente referidos a la educación física.

Actividad propia. Evidentemente nadie se puede mover por otro; claro que la actividad propia tiene muchos grados, desde el simple mimetismo hasta la autorrealiza-

ción. La educación física será verdaderamente educación si consigue la autorrealización física, si el individuo genera, decide y controla su propia actividad. La propuesta de problemas motrices a resolver por los alumnos, la táctica individual o colectiva, el resultado de la propia experiencia, etc., son altamente motivantes para el alumno y le dan el sentido fundamental de actividad propia.

Autonomía. Ser autónomo es ser fuente y origen de las propias acciones y decisiones. La educación física debe liberar al niño de sus propios miedos corporales, de los estereotipos sociales transmitidos a través de las modas culturales, de los prejuicios, de la manipulación ya sea a través del deporte, del espectáculo, del erotismo o del avasallante consumismo. Tener autonomía corporal es poder disponer libre y conscientemente del cuerpo y de sus acciones; el cuerpo no debe ser una rémora o un lastre que llevemos pesadamente, ni tampoco una imposición social que nos lleve a perder nuestra identidad.

Autocontrol. La actividad física establece continuamente el "feed back" en su ejecución, desde la más automatizada (no se alcanza el automatismo sino es a través del tanteo, y por lo tanto a través de ese "feed back") hasta la más creativa; sin el establecimiento de esta retroacción la eficacia sería nula. Por lo tanto el niño debe aprender a controlar su propia actividad ya que es el verdadero protagonista; el resultado de la acción es directamente observable y por lo tanto evaluable por él mismo. La actividad física es un buen campo de observación propia.

Creatividad. Desde el mimetismo infantil hasta la expresión propia hay todo un camino que recorrer para la educación física. Desde el gesto estereotipado y automatizado hasta la rotura del automatismo con vistas a acciones más complejas e innovadoras; desde las "habilidades cerradas" (de Knapp) en que la consecución del automatismo es lo esencial, hasta las "habilidades abiertas" en que el individuo tiene que adaptarse continuamente a las variantes condiciones del medio que exigen de él la adaptación de conductas no previstas de antemano, la educación física es un campo de expresión creadora importante. No es el más educado físicamente el que ha conseguido automatizar más conductas, sino aquél que consigue romper el automatismo en el momento oportuno y aporta una conducta nueva. Lo primero es un simple adiestramiento, aunque cueste mucho conseguirlo, y lo segundo es movimiento verdaderamente humano y creativo.

Interés. El interés es el motor de la actividad. Sabemos que el "querer hacer", el "querer aprender" es el requisito previo para aprender, de ahí que la motivación del aprendizaje sea una tarea indispensable para el docente. Pues bien, la actividad física es naturalmente motivante en los niños. Estos aman y necesitan el movimiento, aunque haya unas grandes diferencias individuales en cuanto a las necesidades motrices.

Los estudios sobre el interés y las actitudes de los escolares hacia la educación física se han hecho desde hace tiempo y en dos direcciones: como actitudes hacia las enseñanzas de educación física entre otras enseñanzas y en cuanto actitudes hacia el deporte, (J. Bielefeld, 1.9).

En la primera dirección las respuestas han sido consistentes desde que empezaron a hacerse estudios a principios de siglo; según los resultados, la educación física está entre las enseñanzas preferidas, tanto en 1911 como en 1978 en países como Alemania Federal, Noruega, Finlandia, Dinamarca y muchos otros países. Esta preferencia disminuye a medida que avanza el nivel escolar.

Los tipos psicomotores son distintos (Bizet) pero a veces el menor interés por las actividades físicas no es una causa sino un efecto, producido en muchas ocasiones por un autoconcepto negativo sobre sus propias posibilidades motrices generado o por experiencias anteriores, superprotección de los padres, alguna enfermedad crónica, etc. o por las propias expectativas del profesor sobre sus posibilidades. Esto se puede observar claramente en la enseñanza deportiva donde los "menos buenos" pierden interés por falta de estimulación del profesor.

Una mala estrategia pedagógica puede ocasionar que el niño rechace el movimiento sobre todo aquellos que tienen menos necesidades en este campo; para ellos las experiencias motrices gratificantes son fundamentales.

Individualización. Si el principio de individualización es básico en la Pedagogía actual, en las actividades físicas es totalmente incuestionable. Las características corporales, los niveles de crecimiento y desarrollo, las experiencias motrices previas, el ritmo cinético (A. M. Seybold, 1974) son tan distintos de unos niños a otros dentro de la misma edad cronológica que una educación física científica sólo puede hacerse partiendo del propio individuo y de sus características. Si a esto se añade la forma de asumir el cuerpo cada niño, la gratificación o frustración que las actividades físicas le han supuesto anteriormente, las expectativas que sus padres y profesores tienen sobre su propia eficacia corporal, no podemos entender la educación física masificada y "todos a una".

Socialización. El movimiento humano es el medio más natural de relación que el hombre tiene, pero no solamente con el medio físico sino fundamentalmente con el medio social (H. Wallon). A través del movimiento nos manifestamos ante los demás; el porte, la expresión facial, el gesto agresivo, violento, o el comprensivo y solidario están manifestando una forma de relación con el otro. Tenemos que aprender a utilizar nuestros gestos en consonancia con los de los demás; pero no solo a través de los movimientos básicos y cotidianos, sino también a través de formas más ritualizadas como pueden ser el juego o el trabajo.

El juego motriz y el juego deportivo son un buen campo de socialización no sólo de las conductas motrices (socio-motricidad), sino también como todo juego, de conductas sociales globales. Como sabemos, a través del juego el niño aprende a ser protagonista y a depender menos de los mayores, su conducta debe estar regulada por él mismo en función de las circunstancias y de las conductas de los demás. Pero además las actividades físicas en el niño raramente se hacen en soledad, sino en grupo; si además estas actividades se hacen en la naturaleza, las marchas, acampadas, escaladas, etc. exigen un gran espíritu de solidaridad y cooperación convirtiéndose en un buen medio de aprendizaje de las relaciones sociales.

Desde una problemática social más amplia habría que considerar ciertos problemas sociales o juveniles considerados hoy como de graves consecuencias y difícil solución. A la escuela se le pide, o, al menos de ella se espera, que los solucione o contribuya a solucionarlos. A este respecto la educación físico-deportiva podría jugar un papel importante en la integración social de los adolescentes y jóvenes, al menos en los siguientes aspectos:

- Integración juvenil mediante la actividad deportiva (equipos, clubs, federaciones, etc.), frente a la integración en grupos marginados,
- Ejercicio físico, frente a la drogadicción,

- Aventura, riesgo y competición en el deporte, frente a la delincuencia y la violencia.

No faltarían, por supuesto, quienes ante estas atribuciones a la educación física hablen de una nueva manipulación o alienación, o de sucedáneos frente a otras soluciones sociales más directas, tajantes o revolucionarias para resolver estos problemas, pero estas críticas como se sabe, son las mismas o paralelas a las que se hacen a la educación en general, desde unas u otras posiciones ideológicas. Aquí no vamos a entrar en ellas, pero sí decir que, efectivamente no consideramos a la educación física "la solución", ni pretendemos justificar la falta de otras medidas sociales, sólo pretendemos afirmar que la educación física, dentro de la educación, tendrá algún efecto hacia estos fines que la educación general sin ella no tendría y que estos fines no podrán conseguirse en la edad juvenil si antes en el período educativo no se ha desarrollado la capacidad y las actitudes positivas hacia las prácticas físicas y deportivas. Sería ésta una forma de disminuir la distancia entre la "escuela" y la "extraescuela" (J.M. Cagigal, 1979, pág. 57).

Juego. Si el aprender jugando es una máxima en la Pedagogía infantil actual desde Fröbel, la educación física se presenta como un campo inestimable para ello. Sabemos, además, que el juego hasta los 14 años es sobre todo juego corporal: ya sea funcional, simbólico, o reglado, pasando de ser individual en los primeros años a ser colectivo en plena edad escolar.

El principio del juego es fundamental en la didáctica de la educación física; muchas actividades físicas no tienen sentido más que por su componente lúdico. Tan ligado está el componente lúdico a la educación física que la nuestra máxima de la maestría corporal en nuestros días recibe el nombre de "Juegos", nos referimos a los Olímpicos naturalmente.

Respecto del juego, dos son las funciones que la educación física debe cumplir en la escuela: una la educación "a través del juego", en la línea de la posible transferencia de los comportamientos exigidos en la práctica de los ejercicios físicos y el deporte, a la vida en general, y otra, para nosotros todavía más específica, la educación "para el juego". Es sabido que las tendencias lúdicas y el interés por el juego disminuyen con la edad, llegando incluso a acotarse en nuestra sociedad el juego como actividad típicamente infantil, y poco sería para el adulto. ¿Tendencia de la naturaleza, o exigencia cultural? esa disminución de las tendencias lúdicas. Habría que recurrir, evidentemente, a las diversas teorías del juego que se han formulado para aclarar la cuestión.

En efecto, algunas teorías explicativas del juego como son las teorías biológicas "exceso de energía" (Schiller, Spencer), "ejercicio preparatorio" (K. Groos) "estimulante del desarrollo", etc. se avienen bien (aunque no lo explican totalmente) al juego infantil. Como corolario de estas teorías se desprende la idea de que el adulto juega menos porque no lo necesita biológicamente. No así las teorías psicológicas: "diversión", "catarsis" (Carr. 1902), "realización de tendencias antisociales" (Freud, Adler), que explicarían tanto el juego infantil como el del adulto.

Ahora bien, observando los hechos es incuestionable que el adulto juega menos que el niño. Gran parte de la tarea educativa consiste, precisamente en hacerle pasar al niño del mundo del placer al mundo de la realidad, del juego (actividad autoplacentera) al trabajo (actividad impuesta y utilitaria); el principio pedagógico "del juego al trabajo" confirma este esquema, aunque como muy bien señala R. Marín (1982) debe

ser superado por el ideal de "el trabajo como juego", por la incorporación al propio trabajo del principio de placer en cuanto aquel reúna no solamente el valor utilitario sino también el de autorealización y satisfacción propio del juego.

Nuestra cultura y sistema de vida actual, propios de la sociedad industrial, en cuyos rasgos destacan la eficacia, el espíritu de trabajo, la competitividad, etc., ha ido alejando al hombre de su espíritu lúdico; acuciado además por las necesidades económicas y de consumo que le han llevado a aceptar trabajos no deseados, el pluriempleo etc. ha desarrollado una moral del trabajo que le ha convertido en un trabajador permanente para quien es difícil llenar el tiempo libre, si no es con otro trabajo; el llamado "síndrome del fin de semana" lo atestigua. Se han impuesto el "homo sapiens" y "homo faber" sobre el "homo lúdus". (Huizinga, 1938).

Por contra, la sociedad posindustrial se vislumbra como una sociedad de mayor tiempo libre, "la sociedad del ocio", o "la cultura del ocio" (Dumazedier 1950); sociedad que es realidad ya para algunos sectores de la población (semana de 35 horas laborales es una exigencia de muchos sindicatos). Pues bien, en este sentido, se impone a la educación actual la preparación o educación para el ocio y el tiempo libre, de manera que éste sea un tiempo de creación y expresión personal. Creemos que a la educación física le corresponde fomentar esta educación para el juego a través de actividades que le son propias: juegos deportivos, danza, actividades en la naturaleza etc.

ACTIVIDADES MOTRICES Y APRENDIZAJES ESCOLARES: UN EJEMPLO DEL "FRACASO ESCOLAR"

Como manifestación quizá la más expresiva, de las numerosas deficiencias que achacan a la educación básica, tomemos el caso del "fracaso escolar" y veamos sus relaciones con la educación física.

Buena parte de la gran preocupación que los individuos y los gobiernos sienten por la educación se centra en su rendimiento, su éxito, o por el contrario su fracaso. Por razones evidentes el fracaso escolar ha centrado la atención y movido no pocos recursos en busca de las causas y sus remedios. La producción científica, más o menos rigurosa es abundante, pero dentro de su variedad es bastante uniforme la tipificación y agrupación de los diversos factores o causas señaladas del fracaso escolar.

En un estudio sintético y de ámbito internacional, J. Blat Jimeno (1984) ordena en tres grandes bloques los factores determinantes del éxito y el fracaso escolar. Estos bloques o conjunto de factores, que de una u otra manera se fijan en prácticamente todos los estudios sobre el tema son: factores externos, personales e internos (externos e internos con referencia a la educación misma).

Los factores externos (medio familiar, disparidades lingüísticas, medio rural o urbano, etc.) y los internos (cualificación de los maestros, programas, etc.) no interesan aquí más que muy indirectamente, por lo que nos detendremos en los factores personales.

Los factores personales, a su vez, se agrupan en tres tipos: inteligencia y aptitud, la afectividad y las insuficiencias personales. La inteligencia y aptitudes tenidas en cuenta son las definidas y medidas por los tests de inteligencia al uso (Recordemos que los tests introducidos por Binet a principios de siglo, lo fueron buscando, precisamente,

manera de detectar anticipadamente los fracasos escolares). Entre los factores afectivos se citan aquellos de seguridad, estabilidad y confianza en los demás que hacen referencia simultánea al hogar y a la escuela. Finalmente en las "insuficiencias personales" se incluyen "otros fenómenos generadores de dificultades escolares": trastornos de nutrición, problemas de carácter orgánico, sensorial, neurológico y de otra naturaleza que afectan especialmente al aprendizaje como la dislexia, la discalculia u otros "handicaps". Se incluyen en este grupo otros factores de fracaso que no consideraremos por ser más propios de los grupos anteriores, como las relaciones afectivas madre-hijo o las expectativas que el profesor tiene sobre el alumno.

"Las insuficiencias personales" propiamente tales, citadas en términos globales son, a nuestros efectos, de dos clases:

- por un lado, los problemas sanitarios (nutrición, orgánicos, sensoriales, neurológicos)
- y, por otra, los psicomotrices.

Guy Avanzini, con un enfoque y metodología distinta, clarifica mucho más el tema para nuestros intereses. También diferencia Avanzini los tres tipos de factores: ambientales, escolares e individuales, pero introduce otra distinción en el análisis que ayuda a localizar las causas. Se trata de la distinción entre fracasos globales y parciales, aunque éstos determinen aquéllos muchas veces.

Deteniéndonos también aquí en los factores personales, en los relativos al fracaso global considera dos: la insuficiente inteligencia y la pereza. Esta, que no tiene base científica alguna viene a ser un fantasma inventado por quienes "necesitan" descargar no sólo sus causas sino culpas varias en el niño y conlleva numerosas y peligrosas consecuencias sobre él: "la magia de la palabra pereza actúa y el pensamiento regresa en cierto modo a un estado primitivo" (Avanzini, 1982, pág. 43). No hay por tanto pereza sino explicaciones de un comportamiento que se eluden por las razones que sea; es un término "cubre-lo-todo".

Entre los fracasos parciales considera tres ámbitos: la lectura, la escritura y las matemáticas, claves, sin duda, por su naturaleza instrumental básica. En los tres pueden incidir, y de hecho inciden, elementos de la inteligencia, afectivos, ambientales e internos del centro escolar y sus métodos. Pero en los tres trastornos hay una modalidad importante (dislexia, disgrafía y discalculia, respectivamente) en los que un factor fundamental son las deficiencias en la ordenación y estructuración del espacio y el tiempo.

Tanto en el estudio de Blat Gimeno, como en el de Avanzini parece, pues, que la relación del cuerpo con el éxito o el fracaso escolar se presenta, al menos en algunos casos, decisiva. Conclusiones que vienen a coincidir con las de otros estudios y de otros ámbitos.

En efecto, el estudio de las dificultades para dominar los aprendizajes escolares básicos o instrumentales (lectura, escritura y cálculo) puso de manifiesto que dichas dificultades no provienen exclusivamente de las capacidades mentales del niño sino que aparecen ligadas a las dificultades de organización espacio-temporal y a trastornos del esquema corporal. En nuestro país, S. Molina (1983), después de hacer una revisión crítica de las teorías sobre la dislexia, recomienda que se preste atención, antes de iniciar a los alumnos en la lectura, a sus niveles madurativos más directamente relacionados con el aprendizaje de la lecto-escritura: estructuración espacio-temporal, lenguaje oral y orientación viso-espacial. Esto es lo que ha llevado a introducir en algunas

escuelas, tanto europeas como americanas, programas de actividades motrices orientados a la prevención de estas dificultades.

J. Le Boulch (1969) propone considerar a la educación psicomotriz como el eje de aprendizaje de base. R. Muchielli (1979) autor de un gran cantidad de estudios sobre dislexia sostiene, incluso, que la educación motriz o psicomotriz no debe ser su una parte del programa escolar o reducirla a unas sesiones determinadas, sino que de estar en la base de cualquier actividad y de cualquier aprendizaje en estas edades. En nuestro país, J. M. Cagigal (1979), considerando que gran parte del fracaso escolar puede estar causado por la "prematura intelectualización" de los aprendizajes escolares propone una mayor participación de la dimensión corporal en la educación básica.

Otros muchos autores son ya clásicos en estudios sobre este tema. Kephart (1964) considera que un adecuado desarrollo perceptivo-motor es requisito preliminar para el aprendizaje de la lectura; Bruner (1973) da gran importancia al desarrollo de la coordinación manual que considera ligada íntimamente a las capacidades intelectuales del niño; Frostig y Maslow (1984) después de muchos estudios experimentales proponen también la educación motriz como un aprendizaje básico en todo proyecto educativo por las repercusiones que tiene en el aprendizaje escolar directa o indirectamente.

B. J. Cratty (1974) después de analizar una gran cantidad de investigaciones, considera que, en general, buenos programas de experiencias motrices en niños de preescolar y de educación básica pueden mejorar las tareas escolares, por las siguientes razones:

- 1*) las habilidades físicas desarrolladas en el juego y en periodos más estructurados de educación física mejorarán los sentimientos generales de eficiencia del niño;
- 2*) las destrezas motrices creativas, fomentadas por medio de diversas formas de expresión artística y de juegos motores en los que se estimula un comportamiento selectivo en los niños, probablemente desembocarán en una participación más activa y cualitativa en todos los aspectos de interacción social que prevalecen en las escuelas elementales;
- 3*) los niños activos, si están demasiado tiempo "quietos" y "encerrados", seguramente emprenderán con menos entusiasmo las tareas de clase. Los investigadores sugieren que tener inmóviles durante periodos prolongados a niños de buena condición física, que verosimilmente necesitan desplegar gran actividad puede estar contraindicado en las escuelas elementales;
- 4*) el movimiento parece ser una necesidad inherente de los niños, que al ser primido puede conducir a comportamientos indeseables.

Cratty, después de analizar los resultados de muchos estudios realizados en EE.UU. y los suyos propios, llega a algunas conclusiones:

- 1*) a veces se consiguen mejoramientos en los aprendizajes escolares y el rendimiento escolar a través de las actividades motrices simplemente por un mejoramiento en el "concepto de sí mismo"; el éxito en las actividades motrices mejora el autoconcepto, que viene a funcionar como motivación aportando seguridad en sí mismo, más que como una transferencia real;
- 2*) para que se produzca la deseada transferencia debe incluirse en los programas de educación motriz la participación de aquellas operaciones mentales que qu

remos mejorar, ya que la transferencia de la acción motriz a la acción mental no es automática;

- 3*) si se quiere producir dicha transferencia deben buscarse cuáles son los puntos comunes y de contacto entre ambos aprendizajes e incluirlos en la experiencia motriz.

A conclusiones parecidas llegan también algunos estudios posteriores; Shephard, R.V. y otros (1982) y Keller, S. (1982) en una revisión histórica sobre la supuesta relación entre actividad física y logros académicos, considera que el desarrollo de las condiciones físicas refuerzan las habilidades académicas.

En resumen, parece que, aunque no hay resultados definitivos y unitarios en estas investigaciones, (los resultados no significativos pueden deberse, como afirma el propio Cratty a la pobreza o falta de adecuación de las experiencias motrices propuestas), razones de estrategia pedagógica avalarían la utilización de los programas de actividades motrices en la escuela elemental. Es evidente que el niño tiene gusto y necesidad de movimiento, pero también es verdad que este movimiento se traduce casi siempre en forma de juego y es "mal tolerado" por el adulto, y también por el profesor, sobre todo si éste tiene la mentalidad de que el niño es un "trabajador escolar" y por lo tanto debe inhibir los movimientos y canalizar esa "energía inútil" en fuerza de trabajo. Esto supone que para muchos niños el hecho de enfrentarse con los aprendizajes escolares suponga un verdadero sacrificio y que no alcancen el rendimiento adecuado no por falta de capacidades sino porque no pueden concentrarse en la tarea, lo que puede, además traducirse en una "aversión" a dichos aprendizajes y a la escuela en general.

Incluso esto se puede complicar más profundamente si el niño se queda atrapado respecto de sus compañeros "más dóciles", desencadenando un sentimiento de frustración e incapacidad generalizada.

Por todo ello, no solamente deben promoverse dichas actividades motrices, sino también hacer desaparecer algunas pretendidas "técnicas de motivación escolar" que prohíben las actividades físicas en los estudiantes porque les "distraen" sobre todo en aquellos niños que "van mal" en los estudios, lo cual significa, probablemente, privarles de aquellas esferas de actividad en la que se sienten más seguros y gratificados. La estrategia pedagógica será justamente la contraria, como se ha podido ver.

OBJETIVOS GENERALES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR.

Como se desprende de todo lo anterior, la educación física y sus objetivos, se corresponden en gran medida con los cambios que desde distintos ámbitos se propugnan en educación, aportando, además, nuevas perspectivas alternativas al comportamiento docente-discente y al desarrollo de la personalidad.

A los argumentos teóricos anteriormente citados hay que añadir las disposiciones emanadas de nuestro ordenamiento educativo, que señalan el marco legal en el que se sitúa a la Educación física.

El artículo 15 de la Ley General de Educación de 1970 dice lo siguiente:

"La Educación General Básica tiene por finalidad proporcionar una formación in-

tegral fundamentalmente igual para todos y adaptada, en lo posible, a las aptitudes y capacidades de cada uno".

Y en su artículo 16:

"En la Educación General Básica, la formación se orientará a la adquisición, desarrollo y utilización funcional de los hábitos y de las técnicas instrumentales de aprendizaje, al ejercicio de las capacidades de imaginación, observación y reflexión, a la adquisición de nociones y hábitos religioso-morales, al desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional, a la iniciación en la apreciación y expresión estética y artística, y al desarrollo del sentido cívico-social y de la capacidad físico-deportiva".

Por consiguiente, el concepto de formación integral recogido en el artículo 15 aparece más desarrollado en el siguiente, en que, al lado de otros, aparece el desarrollo de la capacidad físico-deportiva.

Más recientemente en la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), se dice en su artículo 1º que "todos los españoles tienen derecho a una educación básica que le permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad"; y en su artículo 2º destaca como objetivo primero de la misma, el pleno desarrollo de la personalidad humana, y en el artículo 6º relativo a los derechos de los alumnos vuelve a recogerse en primer lugar el derecho a recibir una formación que asegure el pleno desarrollo de su personalidad.

Aunque en este articulado no aparece específicamente señalado el desarrollo de las capacidades físicas, bien puede entenderse por supuesto, ya que la personalidad humana, según todo lo dicho hasta aquí no solo incluye lo biológico y corporal sino que constituye elemento fundamental de la misma.

Y en la propuesta administrativa emanada últimamente del Ministerio de Educación (1983) para la reforma de la 2ª etapa de la Educación General Básica, se insiste en los objetivos educativos generales de dicha etapa que mostraremos a continuación como muestra de las conexiones evidentes entre educación física y educación general.

En el anteproyecto para la Reforma de la 2ª etapa de E.G.B., la propia Educación General Básica se define como "el nivel de escolaridad que proporciona al alumno los conocimientos, los valores, actitudes, hábitos y destrezas de los que nadie debe carecer y que le permitirán desenvolverse en la variedad de situaciones en que presumiblemente se verá envuelto". "La Educación General Básica ha de ser una educación integral, en cuanto que debe abarcar todas las facetas de la personalidad humana en sus dimensiones individual y social".

Lo primero que hay que analizar en toda esta documentación es la propia denominación de Educación General Básica. Esta aparece definida por dos determinaciones claras, la de ser general y la de ser básica. En cuanto a lo primero implica que sea extensiva y común a todos y por lo tanto no discriminativa ni selectiva, sino superable para todos los españoles. El que sea común no quiere decir que sea homogeneizadora, sino que ha de valorar y procurar desarrollar las peculiaridades de cada uno y de su estilo personal. Respecto a lo segundo, el ser básica exige que garantice una formación inicial base de aprendizajes posteriores; que sea motivante y dé prioridad a la creación de actitudes, hábitos y destrezas sobre la obligada transmisión de conocimientos, facilitando de esta manera la futura educación permanente.

te. Para ello evidentemente se necesita que los aprendizajes que se impartan sean significativos y relevantes para el propio individuo.

Por lo tanto, respecto a la educación física se exige que sea extensiva a todos y no sólo a los que pueden pagarla o tienen más deseo de hacerla como sucede actualmente; al valorar y desarrollar las peculiaridades de cada uno se exige que debe haber una educación física adecuada para cada niño, con lo que el socorrido "certificado de exención" tan frecuente, dejaría de tener sentido.

En segundo lugar, el concepto más repetido, es el concepto de "educación integral" utilizado por nuestras leyes. Este concepto definido por Víctor García Hoz (1968) como "aquella educación capaz de poner unidad en todos los posibles aspectos de la vida de una persona" implica por parte de la educación física no un añadido más a los contenidos educativos, sino una integración real en el proceso educativo al que debe servir. Si ahora analizamos el concepto de integración, "ajuste entre las partes de un sistema para construir un todo", veremos que es un proceso en el que las partes deben ser solidarias y por lo tanto participar con sus valores en el todo del cual también reciben un nuevo sentido y significación.

Así pues la integración de la educación física en la educación general no se produce con señalar un horario en el que hacer escolar sino mediante el intercambio mutuo entre los valores educativos de la actividad física y el resto de las actividades educativas. No se trata, como muy bien señala O. Gruppe, (1976) de que "la educación física tuviera que existir para que la educación quede redondeada y completa como un todo en lo que también lo corporal tiene su parte; la educación física ha de existir porque no puede darse una auténtica educación, basada en la naturaleza del hombre, si no tiene en cuenta lo corporal". (pág. 49).

Resumiendo y poniendo lo anterior en relación con lo dicho en la Parte II, la Educación física escolar no puede ser concebida estrechamente, como una materia de enseñanza más, sino como un campo de objetivos educativos que le son propios y específicos aunque perfectamente armonizados con los objetivos generales de la educación, que se pueden atender utilizando diversas vías.

Estos objetivos educativos creemos que pueden resumirse en los siguientes.

1º) La educación física deberá promover la salud y la belleza corporal.

Es la educación física más natural y optimizará el desarrollo normal del organismo, en cuanto a su porte, actitud, condición biológica, etc. ayudando en la prevención de enfermedades y la adquisición de hábitos higiénicos. La educación física deberá ayudar al bienestar corporal, a utilizar los recursos disponibles por el individuo para alcanzarlo: limpieza, alimentación, vestido, condiciones de trabajo, ejercicio físico adecuado, etc.

Se trata de sentar las condiciones básicas en cuanto a la consecución de hábitos y actitudes corporales necesarios para conseguir la eficiencia corporal y el bienestar psicofísico.

La salud, afirma Lafu Entralgo (1985) no es solo un "don de la naturaleza" sino que es el resultado de una acción técnica: podemos y debemos conseguir una buena salud. Actualmente sabemos que la salud depende no solo de la dotación biológica sino también de los "modos de vivir sociales". En este sentido "educación sanitaria" y "educación física" se complementan.

Sería bueno recordar, la máxima galénica: "tenemos medicina porque no tenemos gimnástica". En este sentido el profesor de educación física debería estar en con-

tacto permanente con el médico escolar, de tal manera que éste no se limite a constatar las deficiencias o enfermedades ya existentes, sino a la prevención de las mismas.

2º) La educación física promoverá la adaptación del niño a su propio cuerpo, los cambios que a lo largo del proceso de crecimiento y desarrollo se producen ante el desarrollo de la conciencia corporal y las estrategias pedagógicas adecuadas para conseguir una "autoimagen corporal" positiva y autónoma, base del libro psicofísico y de seguridad y confianza en uno mismo. La autonomía de la imagen corporal es indispensable en la autonomía personal (un buen ejemplo son tímidos incapaces de imponer su imagen corporal a los demás, por lo que suelen ser fuente de ansiedad y angustia).

3º) La educación física promoverá la adaptación del niño a su entorno físico y cultural. En este sentido la educación física:

- A) utilizará el movimiento y las vivencias corporales como punto de partida para las experiencias educativas en las primeras edades. A esta función responde la "educación psicomotriz", mediante el desarrollo y mejora de la capacidad perceptual y la elaboración de las respuestas motrices adecuadas;
- B) desarrollará la adaptación de los gestos motrices a las necesidades de la vida actual, hasta conseguir una "disponibilidad motriz generalizada" que le permita acometer con éxito las exigencias tanto del medio físico, como del medio cultural, capacitándole para la participación plena en los bienes culturales de la sociedad actual (deporte, danza, juego, etc.), superando el "analfabetismo motriz funcional" en que se encuentran muchos adultos.

4º) La educación física promoverá el desarrollo de las "conductas lúdicas", es decir, de hábitos y actitudes positivas hacia la práctica de los ejercicios físicos, en el tiempo libre. No se trata solo de educar "a través del juego", sino de "educar para el juego" y la recreación. A ello responderán los diversos juegos motrices, los juegos deportivos, la danza, los llamados deportes de tiempo libre, actividades en la naturaleza, etc.

5º) La educación física promoverá las "conductas de autocontrol" como factor de disciplina y conocimiento de uno mismo. A ello responderán la gimnasia educativa, algunos deportes individuales (natación, atletismo), así como las sesiones de relajación, yoga, etc. y todo lo que suponga aumentar la autoconciencia corporal.

6º) La educación física promoverá las "conductas de rendimiento", ya que la simple vivencia es insuficiente para el mejoramiento de la capacidad biológica y el desarrollo de las cualidades físicas y de las habilidades motrices. La eficiencia corporal, en el ámbito que sea, solamente se consigue a través de un proceso de entrenamiento que requiere capacidad de esfuerzo, resistencia a la fatiga y fuerza de voluntad, por lo que es necesario crear los hábitos y actitudes básicas para ello. A esto responderá la iniciación deportiva en la escuela. La autorrealización, la búsqueda de la excelencia y el éxito son motivaciones básicas en nuestra sociedad que el deporte puede ayudar a fomentar. El deporte, mezcla de juego y trabajo, es un buen campo de aprendizaje y de confrontación del principio del placer y del de la realidad, de satisfacción y frustración.

7º) La educación física promoverá las "conductas de expresión", "comunicación no verbal", e integración a través del propio cuerpo y sus movimientos.

A ello responderá la expresión corporal en todas sus formas, como el mimo, la c-

za o lo que hemos definido más atrás como expresión corporal en sentido estricto, y debe abarcar no solamente el movimiento expresivo sino también el creativo.

Es sabido que las capacidades expresivas y creativas de los niños disminuyen en la etapa escolar (a partir del tercer grado, aproximadamente); ¿evolución normal? o ¿sucesión a las normas?. La educación física presenta un campo inestimable para la recuperación y fomento de estas cualidades a través de la expresión corporal.

8º) La educación física cumplirá una función de terapia canalizando las necesidades de movimiento del niño como contrapeso de las exigencias del "trabajo escolar". En este sentido no debe caer en un "didactismo" que llevaría a la educación física a ser solo un reflejo mimético de las asignaturas de aula.

9º) La educación física cumplirá una función de socialización a través de la práctica de los juegos y deportes colectivos así como el aprendizaje de la convivencia y de la supervivencia a través de las actividades en la naturaleza: marchas, acampadas, etc.

10º) La educación física a través de las actividades extracurriculares promoverá la integración social de los niños y adolescentes.

Colección
La Educación Física en... Reforma

LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS HABILIDADES Y DESTREZAS MOTRICES BÁSICAS

Jordi Díaz Lucea

Díaz Lucea, Jordi (1999), "Desarrollo de las habilidades y destrezas motrices", en *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices*, Barcelona, INDE, pp. 41-63.



Desarrollo de las habilidades y destrezas motrices

1. FASES EN EL DESARROLLO Y SU IMPLICACIÓN EN LA DISTRIBUCIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.
2. DESARROLLO DE LAS HABILIDADES MOTRICES EN LA EDAD ESCOLAR.
3. ¿HABILIDAD O DESTREZA?
4. LA TAREA MOTRIZ COMO BASE DEL APRENDIZAJE DE LAS HABILIDADES Y DESTREZAS.
5. LOS CONCEPTOS DE EFICACIA, EFICIENCIA Y EFECTIVIDAD APLICADOS A LAS HABILIDADES Y DESTREZAS MOTRICES.
6. HABILIDADES Y DESTREZAS MOTRICES BÁSICAS Y ESPECÍFICAS.
7. LAS HABILIDADES Y DESTREZAS EN RELACIÓN CON EL DESARROLLO Y APRENDIZAJE.
8. PROPUESTA DE CLASIFICACIÓN DE LAS HABILIDADES Y DESTREZAS MOTRICES BÁSICAS (H Y DMB).

1. FASES EN EL DESARROLLO Y SU IMPLICACIÓN EN LA DISTRIBUCIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Nos referimos a una fase o estadio cuando se trata de un periodo de tiempo diferenciado y definido del proceso de desarrollo, caracterizado por unas manifestaciones concretas en la conducta, e idóneo o propicio para la adquisición de ciertos aprendizajes.

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

En el caso de los contenidos de la educación física escolar, estas fases son los diferentes periodos de tiempo en el proceso de desarrollo que tienen unas características específicas y que propician aprendizajes motores concretos. El aprendizaje de cada uno de los diferentes contenidos de la educación física se materializa en las diferentes fases.

Sánchez Bañuelos (1986) establece cuatro fases en el proceso de desarrollo en las edades escolares y las considera especialmente significativas para el desarrollo, la distribución y aprendizaje óptimos de los diferentes contenidos de la educación física.

La primera de estas fases la denomina "*desarrollo de las habilidades perceptivas a través de las tareas motrices habituales*"; va desde los cuatro a los seis años y corresponde al último ciclo de la educación infantil y primer curso de primaria.

En esta primera fase se busca una mejora de las diferentes habilidades perceptivas mediante la utilización de tareas motrices habituales cuya finalidad es la mejora de los aspectos perceptivos implicados en la ejecución motriz (estructuración del esquema corporal, percepción temporal y espacial, etc.).

La segunda fase, llamada de "*desarrollo de las habilidades y destrezas motrices básicas*", corresponde a las edades de siete a nueve años y coincide con los ciclos inicial y medio de la educación primaria.

Los niños y niñas inician la escuela primaria con unos esquemas de movimiento relativamente estructurados y consolidados, lo que les permite un cierto grado de autonomía motriz y unas posibilidades relativas de interacción con su entorno.

Esta segunda fase se caracteriza por la estabilización, la fijación y refinamiento de los esquemas motores y por el desarrollo de las habilidades y destrezas motrices básicas.

La tercera fase, la de "*iniciación a las habilidades motrices específicas y desarrollo de los factores básicos de la condición física*", abarca desde los diez a los trece años y se corresponde con el tercer ciclo de primaria y el primero de secundaria.

Esta fase supone la culminación de las dos anteriores y permite desarrollar todas aquellas habilidades específicas a partir de la transferencia de los aprendizajes realizados anteriormente.

Finalmente, la cuarta, "*desarrollo de las actividades motrices específicas y desarrollo de la condición física general*", abarca desde los catorce a los diecisiete años y corresponde al segundo ciclo de secundaria y al bachillerato.

Esta fase se caracteriza por el desarrollo de un número importante de habilidades específicas, entre ellas los deportes.



1.1. La actividad motriz en la etapa de la enseñanza primaria

En la misma línea de pensamiento anterior y con el afán de orientar al profesor en la programación a partir de las directrices del actual sistema educativo y a una concepción pedagógica de la motricidad, realizamos a continuación una propuesta que sirva para guiar la distribución de los contenidos de la educación física en la enseñanza obligatoria y situar el desarrollo de las habilidades y destrezas motrices en la misma.

Esta propuesta parte de la motricidad innata y espontánea que va apareciendo en cada una de las fases de desarrollo de los individuos. A partir del análisis de la misma y de sus características surge una idea directriz, la cual guiará la selección y el desarrollo de los contenidos más propicios para incentivar los procesos de desarrollo motor de cada fase.

Los cuadros siguientes —inspirado el primero en trabajos de Batalla (1995)— resumen nuestra propuesta para la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria obligatoria.

LA ACTIVIDAD MOTRIZ EN LA ETAPA DE PRIMARIA			
	ESPONTÁNEA	ELABORADA	CODIFICADA
	<i>Ciclo Inicial</i>	<i>Ciclo Medio</i>	<i>Ciclo Superior</i>
EDAD	De 5 a 7/8 años	De 8 a 9/10 años	De 10 a 11/12 años
CARACTERÍSTICAS	- Actividad motriz libre. - Sin interiorización. - No existe una idea motriz previa. - La carrera constituye la base de los juegos.	- Existe una idea previa del movimiento. - Interiorización de la acción motriz. - Organización de la motricidad para lograr un objetivo concreto. - El juego tiene un simbolismo.	- La acción motriz se orienta hacia la eficacia. - Búsqueda de la técnica adecuada. - Competencia entre compañeros. - Imita actividades propias de los adultos.
EJEMPLOS	- El juego del niño se fundamenta en correr, saltar, lanzar... sin una orientación precisa. - A través de la actividad motriz se descubre a sí mismo, el mundo, los objetos y los demás.	Los niños y niñas quieren correr más rápido, saltar más alto, lanzar más lejos..., en definitiva: conseguir un objetivo concreto.	- Los niños y niñas quieren imitar acciones motrices propias del adulto: saltar altura, hacer carreras, lanzar la jabalina, jugar a baloncesto. - Establecen normas, técnicas..., en sus actividades.

Finalidad de la
educación física



EXPLORAR EL
CUERPO Y LA
MOTRICIDAD

Finalidad de la
educación física



ESTABLECER LA
MOTRICIDAD
BÁSICA

Finalidad de la
educación física



INTRODUCIR LA
MOTRICIDAD
ESPECÍFICA

Al llegar a la etapa de primaria los alumnos y alumnas han experimentado vivencias corporales a través de las tres grandes áreas de la educación infantil: descubrimiento de sí mismo; intercomunicación y lenguaje, y descubrimiento del entorno natural y social. Esto representa que ya tienen un bagaje motriz importante poseyendo, al iniciar esta etapa, unos esquemas motores globales. El Diseño Curricular de primaria del MEC (1992, pág. 102) destaca que el aprendizaje motor, en la etapa de primaria, supone un salto cualitativo y cuantitativo en su desarrollo y tiene

su base condicionante en los contenidos de la imagen y percepción corporal, así como en las habilidades y destrezas motrices básicas.

El mismo Diseño Curricular establece que debe tenerse presente que la capacidad motriz que se pretende conseguir a lo largo de esta etapa es aquella que permita al alumno aumentar su capacidad de aprendizajes motores nuevos y aplicar soluciones motrices válidas para situaciones nuevas. Debe, por ello, prevalecer la enseñanza de aquellas habilidades que suponen una aplicación funcional o la adaptación a una situación (trepar, gatear, transportar, arrastrar, nadar, patinar, golpear, rodar, montar en bicicleta...), que no suponen un problema de aprendizaje motor, pero que probablemente no se producirían si la escuela no planteara situaciones en las que se den estas respuestas motrices.

De forma concreta la idea que debería guiar la acción didáctica de la educación física en cada uno de los tres ciclos educativos de la enseñanza primaria se concreta en las finalidades que se exponen a continuación.

Explorar el cuerpo y la motricidad:

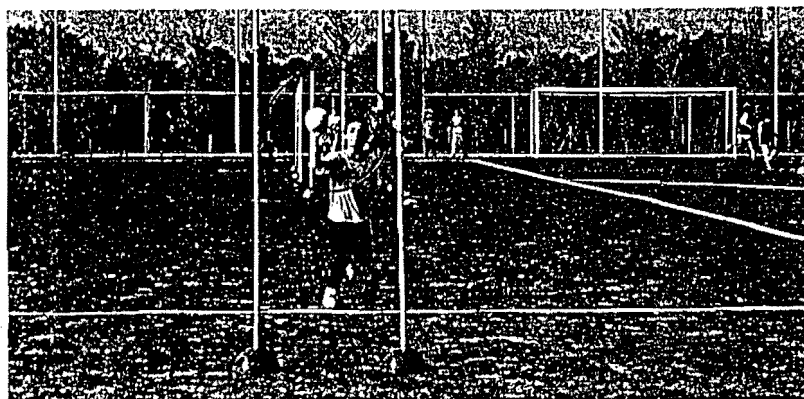
Esta finalidad se orienta al ciclo inicial de primaria y se fundamenta en la necesidad que el alumno tiene de descubrir su cuerpo y sus posibilidades de movimiento. Una concreción para el logro de este objetivo podría darse de la siguiente forma: el cuerpo que se descubre y se conoce a sí mismo; el cuerpo que se expresa al exterior y el cuerpo que se comunica e interactúa con los demás y con los objetos.

Para la consecución de esta finalidad fundamentaremos nuestro trabajo en los contenidos referentes a la imagen y percepción corporal, en la expresión y en las habilidades y destrezas motrices básicas, dándole mayor relevancia a los aspectos perceptivos.

Establecer la motricidad básica:

La finalidad del ciclo medio de primaria debe ser la creación de una amplia base motriz inespecífica sobre la cual se irá construyendo el resto de la motricidad. Por tanto, los contenidos que primarán y sobre los que girarán las actividades en este ciclo serán las habilidades y destrezas motrices básicas.

Con referencia a esta finalidad, el Diseño Curricular del área de educación física para primaria del MEC (1992) especifica que, la capacidad motriz también incluye la mayor eficacia en las actividades que desarrollan las habilidades básicas (actividades de desplazamientos, giros, lanzamientos, recepciones, saltos...) que son la base de adquisiciones posteriores. Estas habilidades deben trabajarse tanto desde el aspecto cuantitativo (saltar más, correr más...) como desde el aspecto cualitativo (explorar todas las posibilidades de salto, de desplazamientos, del manejo de objetos...). El trabajo de condición física no debe plantearse como finalidad en este ciclo ya que éste estará implícito en el desarrollo de los demás contenidos.



Introducir la motricidad específica:

Se corresponde con el ciclo superior de primaria y el trabajo se orientará a la consolidación de las habilidades y destrezas motrices básicas y a la introducción de algunas habilidades específicas de forma adaptada o modificada.

En este ciclo se continúa con los planteamientos globales de la motricidad y se intentará evitar el trabajo de condición física desde actividades o ejercicios específicos, repetitivos o progresivos, encaminados a la mejora de los factores de ejecución, sino que el desarrollo de la condición física se producirá globalmente, mediante la realización de diferentes tipos de juegos o tareas jugadas (MEC, 1992).

Es función del profesor graduar la dificultad de los aprendizajes partiendo de la consideración global del movimiento. Estas actividades deben plantearse en forma de juegos de destreza en los que se tengan que poner en práctica repertorios diferentes de movimientos.

1.2. La actividad motriz en la etapa de la enseñanza secundaria obligatoria

En la educación secundaria obligatoria, la actividad motriz se orienta hacia una progresión de los planteamientos de la etapa anterior. La finalidad es lograr niveles superiores de habilidad y destreza, así como la iniciación a actividades específicas a partir de los diferentes planteamientos que de las mismas pueden realizarse.

El cuadro siguiente recoge la idea directriz de la educación física en esta etapa.

LA ACTIVIDAD MOTRIZ EN LA ESO		
	APLICADA	PRODUCTIVA
	<i>primer ciclo</i>	<i>segundo ciclo</i>
EDAD	De 12 a 13/14 años	De 14 a 15/16 años
CARACTERÍSTICAS	– Organización significativa del movimiento. – Búsqueda de la eficacia. – Actividades propias del mundo que le rodea.	– Búsqueda de la seguridad y de la estabilidad. – Búsqueda de satisfacciones personales. – Autoafirmación personal.
EJEMPLOS	– Los alumnos y alumnas quieren realizar actividades propias de los adultos y del mundo que les rodea.	– Los alumnos y alumnas quieren satisfacer las diferentes necesidades de movimiento.

Finalidad de la
educación física



INICIACIÓN A LAS
HABILIDADES MOTRICES
ESPECÍFICAS

Finalidad de la
educación física



DESARROLLO DE LA
MOTRICIDAD
ESPECÍFICA

El área de Educación Física en el Diseño Curricular Base de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato constituye, por sí sola, un área de aprendizaje.

Desde esta área se desarrollarán las capacidades motrices de los alumnos y alumnas, procurando que no sólo perfeccionen y aumenten su capacidad de movimiento, sino que sepan analizar el porqué del mismo y su significación en el comportamiento humano. Es decir, se trabajarán, además del desarrollo de la motricidad las capacidades expresivas, comunicativas, cognitivas, afectivas y sociales y el sentido y significado de las mismas.

Podemos decir que los tres ejes básicos sobre los que se plantea el currículo de educación física en la educación secundaria son los siguientes:

- *Movimiento como práctica social*: deporte recreativo o de competición.
- *Movimiento como potenciador de las capacidades anatómico-fisiológicas o bio-orgánicas*: acondicionamiento físico.
- *Movimiento como desarrollo de las capacidades cognitivas, relacionales, emocionales y expresivas del individuo*.

Esta etapa está fuertemente marcada y condicionada por la adolescencia, que se caracteriza por los profundos cambios que en ella se producen; comporta sentimientos de inseguridad, inestabilidad e insatisfacción personal que, generalmente, se manifiestan a través de conflictos relacionales tanto con la familia y con el grupo de alumnos, como con otras personas de su misma edad. Es la etapa de la negación para la autoafirmación.

Las características de los alumnos y de las alumnas de educación secundaria, en cuanto a edad, intereses y motivaciones, hacen que la educación física se plantee de distinta manera que en la etapa de primaria. Los contenidos de la materia se deben concretar y agrupar de manera que cada alumno los pueda trabajar en función de sus posibilidades y limitaciones, sin descuidar ninguno de los aspectos básicos que deben intervenir en su educación integral.

El cuerpo y el movimiento son los elementos a educar, pero se debe hacer consciente al alumno de cuáles son los mecanismos que le permiten ejecutar dichos movimientos y controlarlos. Así también, debe saber *qué* es lo que debe trabajar, *cómo* lo ha de hacer, *qué efectos* tiene sobre el organismo, *qué objetivos* se pretenden conseguir y *cómo se evaluarán*. Es decir, se le debe hacer consciente de todo su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para ello, es importante tener bien organizados los contenidos que se quieren trabajar en cada ciclo, aunque su planteamiento sea flexible y adaptable a las características de los alumnos, del centro, del material, de las instalaciones con las que se cuente y de las circunstancias que puedan acontecer.

Además de otras consideraciones, el Diseño Curricular del MEC (1992), señala que en la etapa de la educación secundaria, la educación física debe contribuir a la consolidación de hábitos corporales, a que los alumnos y alumnas tomen conciencia de su imagen corporal y de los cambios evolutivos que se producen en el organismo en esas edades, a ayudarles en el conocimiento y aceptación de su cuerpo, a experimentar un amplio repertorio de actividades físicas y, en definitiva, a procurarles una mayor calidad de vida.

Para lograr todo lo anterior será necesario orientar el ejercicio físico no sólo hacia aspectos lúdicos, sino también hacia la mejora de su imagen, de tal forma que los alumnos puedan sentirse mejor, más hábiles, más eficaces, más felices... El deporte y la actividad física van apareciendo en esta etapa no como un simple juego, sino como un fenómeno cultural con implicaciones sociológicas, culturales, estéticas y económicas; un fenómeno que tienen que ser capaces de valorar críticamente (MEC, 1992, pág. 16).

En esta etapa de educación secundaria será necesario tener también en cuenta que los intereses de los alumnos y alumnas van diversificándose a medida que avanzan en edad, lo que conllevará la diferenciación entre el currículo común y la oferta de opcionalidad u optatividad que atienda a las diversas inquietudes de los mismos. Las actividades físicas, bien comunes u optativas, deben contribuir también a moderar, regular o eliminar, los hábitos de tipo nocivo que surgen en estas edades: consu-

mo de tabaco, alcohol y otras drogas. Igualmente deben fomentar las relaciones de tipo social a través de la participación en diferentes actividades físicas y deportivas.

Iniciación a las habilidades motrices específicas:

Las habilidades y destrezas motrices siguen formando parte de los contenidos de la educación física en la etapa de secundaria. En el primer ciclo, el trabajo de las habilidades y destrezas se orienta todavía hacia aquellas que siendo básicas van tomando un progresivo carácter de mayor especificidad.

El trabajo de las habilidades y destrezas motrices en este primer ciclo se centra en el reajuste de las capacidades coordinativas trabajadas en la etapa de primaria y en los cambios y transformaciones morfológicas propias de este ciclo, en la ampliación de las habilidades adquiridas anteriormente y en la iniciación a las habilidades motrices específicas.

En este último caso, la acción educativa se orienta hacia la aplicación práctica de las habilidades a contextos cada vez más reales, siendo el campo de los deportes, de la expresión y de las actividades en el medio natural, la manifestación más evidente de esta iniciación.

Desarrollo de la motricidad específica:

Una de las finalidades últimas de la enseñanza de la educación física es la de crear hábitos duraderos de actividad física en los alumnos y alumnas una vez terminado su periodo de escolarización. Para ello será necesario ofrecerles la posibilidad de conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de movimiento a través de un gran número de actividades físicas y deportivas que les permitan, en un futuro, escoger las más adecuadas a sus capacidades e intereses. Esta consolidación de hábitos en las actividades físicas no debe limitarse exclusivamente a una práctica continuada, sino que es necesario también vincular esa práctica a una escala de actitudes, valores, normas y al conocimiento de los efectos de ésta, o de su ausencia, sobre el desarrollo y estado personal y sobre su repercusión en la calidad de vida.

Las habilidades motrices que se trabajan en este ciclo son todas aquellas de índole específico que permiten el aprendizaje y desarrollo de un amplio repertorio de actividades físico-deportivas en contextos reales.

El desarrollo de estrategias de decisión cobra un especial significado en este ciclo ya que predispone a la persona a solucionar las diferentes problemas que con la práctica de este tipo de habilidades se plantean.

En este ciclo se debe hacer un trabajo de orientación de los alumnos y alumnas hacia aquellas prácticas físico-deportivas que más se acerquen a sus intereses y necesidades y hacia las diferentes concepciones de las mismas: recreativas, lúdicas, competitivas, etc.

2. DESARROLLO DE LAS HABILIDADES MOTRICES EN LA EDAD ESCOLAR

El aprendizaje de habilidades y destrezas motrices básicas se inicia en la etapa de la educación primaria continuando éste hasta prácticamente el primer ciclo de la etapa de la enseñanza secundaria obligatoria. Por otra parte, las habilidades específicas se inician al finalizar la etapa de primaria, es decir, hacia el tercer ciclo de la misma, para continuar de forma progresiva a lo largo de los siguientes ciclos y etapas educativas. Podemos considerar que entre el final del último ciclo de primaria y durante todo el primer ciclo de secundaria se produce el tránsito de las habilidades básicas a las específicas.

Todo ese repertorio de actividades que se realizan en esta franja de edades no corresponde claramente a aquéllas consideradas básicas ni tampoco específicas, es por ello que las hemos denominado de iniciación a las habilidades específicas. En algunos casos estas actividades serán todavía habilidades básicas orientadas al establecimiento de coordinaciones motrices como base o sustento de posteriores aprendizajes y, por otra parte, se realizarán actividades que, aun no teniendo las características de las habilidades específicas, se les acercan y, a la vez, han perdido la inespecificidad de las habilidades básicas.

A este respecto, el Diseño Curricular del MEC (1992) destaca que los alumnos y alumnas de la etapa de educación primaria han venido explorando su entorno con un movimiento natural, global y espontáneo, y han adquirido, al iniciar la etapa de primaria, unos esquemas motores globales y polivalentes. Ya hemos dicho anteriormente que el aprendizaje motor en primaria supone un salto cualitativo en su desarrollo y maduración y se sustenta en los contenidos referentes a la imagen, percepción, control y consciencia corporal. El trabajo de habilidades y destrezas motrices básicas como contenido importante a partir del segundo ciclo se orienta a movimientos culturalmente más elaborados y organizados. Se trata de desarrollar capacidades motrices de habilidades y destrezas básicas para futuras prácticas, bien de actividad física (habilidades específicas), o bien de acciones y actividades de la vida diaria de los alumnos. Así pues, la orientación en el trabajo de las habilidades y destrezas motrices básicas no debe orientarse sólo al mundo del deporte o de la actividad física sino que debe también posibilitar al alumno una mejor calidad de vida.

Con respecto a la intervención del maestro para lograr estos objetivos, el Diseño Curricular de educación física para primaria del MEC (1992, pág. 103) describe que es función del maestro graduar la dificultad de los aprendizajes partiendo de la consideración del movimiento como un todo, así como analizar los elementos que intervienen en la acción, y ayudar a los alumnos a hacer lo propio, mediante la comparación con modelos de acción. Estas actividades se plantean como juegos de destreza en los que aplicar repertorios diferentes de movimiento; para ello se deben potenciar los tipos y variedades de movimiento.

El siguiente gráfico puede dar una idea general de las edades y ciclos óptimos para el desarrollo de las habilidades motrices en las edades escolares.

6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	edad	
C. Inicial			C. Medio		C. Superior		1 ^{er} Ciclo		2 ^o Ciclo			
EDUCACIÓN PRIMARIA							E.S.O.					
CAPACIDADES PERCEPTIVO-MOTRICES				HABILIDADES Y DESTREZAS MOTRICES BÁSICAS			INICIACIÓN A LAS HABILIDADES MOTRICES ESPECÍFICAS		HABILIDADES MOTRICES ESPECÍFICAS			

Edades y ciclos óptimos para el desarrollo de las habilidades motrices

3. ¿HABILIDAD O DESTREZA?

Históricamente, los términos habilidad y destreza han sido utilizados de forma diversa, teniendo distintas concepciones según la perspectiva desde la que se ha enfocado su estudio. No pretendemos, pues, crear más confusión sobre estos conceptos ni tampoco imponer nuestra visión particular de los mismos. Se trata de exponer el sentido que atribuimos a los conceptos de habilidad y destreza desde la enseñanza de los mismos en el ámbito educativo y a partir de nuestra concepción pedagógica de la educación física.

Las conocimientos tradicionales sobre aprendizaje motor atribuyen diferentes significados a habilidad y destreza, e incluso existen autores que defienden que los dos conceptos son lo mismo. En la bibliografía al respecto encontramos diferentes definiciones que intentan aproximarse a los conceptos de habilidad y de destreza.

Según B. Knapp (1963), una habilidad es *"la capacidad, adquirida por aprendizaje, de producir unos resultados previstos con el máximo de acierto y, frecuentemente, con el mínimo de coste en tiempo, energía, o ambas cosas"*.

Por su parte, Guthrie (1957) prácticamente coincide con la definición de Knapp concretando que una habilidad motriz es *"la capacidad adquirida por aprendizaje para alcanzar resultados fijados previamente con un máximo de éxito y, a menudo, un mínimo de tiempo, de energía o de los dos"*.

Estos autores, al igual que otros muchos, no establecen una diferencia clara y específica de los conceptos de habilidad y destreza. Otras aproximaciones de otros

estudiosos establecen una diferenciación entre ambos conceptos a partir de la idea de la implicación de segmentos corporales en mayor o menor cuantía y de la existencia de desplazamientos en la acción. La concepción global que la mayoría de definiciones realizan sobre habilidad y destreza se enmarcaría en la definición de habilidad motriz que Batalla (1994) formula como el *grado de competencia de un sujeto concreto frente a un objetivo determinado*. Es decir, en el momento que se ha alcanzado el objetivo propuesto en la habilidad se considera que ésta se ha logrado a pesar de que este objetivo se haya conseguido de una forma poco depurada y económica.

En cambio, por destreza motriz, se desprende el concepto de que ésta es *la capacidad del individuo de ser eficiente en una habilidad determinada*. La destreza puede ser adquirida por medio del aprendizaje o innata en el propio individuo.

Nosotros estamos parcialmente de acuerdo con esta idea de habilidad y destreza pero pensamos que se tiene que matizar más la diferenciación entre ellas para así acercarnos más a la práctica cotidiana con los alumnos y que nos ofrezca realmente herramientas para la realización de nuestro trabajo.

De tal manera partimos de la utilización de las tareas como las maneras de proceder del profesor para solicitar a los alumnos que realicen una actividad motriz. La actividad motriz realizada por éstos a partir de una o varias tareas solicitadas por el profesor contribuyen al aprendizaje o desarrollo de una o unas determinadas habilidades. Cuando el alumno o alumna ha conseguido la habilidad en cuestión podemos decir que tal alumno es hábil en tal cosa. Por ejemplo: nosotros solicitamos a los alumnos que realicen diferentes tareas consistentes todas en el pase y recepción de balones de diferentes formas para lograr la habilidad de pasarse el balón. La habilidad es pasar y recibir el balón, de tal manera que cuando esto se produce, podemos considerar que los alumnos tienen adquirida la habilidad de pasar y de recibir el balón. Pero a buen seguro, unos alumnos habrán alcanzado la habilidad rápidamente, a otros les habrá costado más tiempo y, quizá, habrá algunos que no la alcancen en ese momento. También es probable que entre los alumnos que han alcanzado la habilidad exista diferentes niveles en la ejecución; unos la realizarán con un cierto nivel y en cambio otros, tendrán alguna dificultad de diferenciación segmentaria u obtendrán poco acierto en el resultado de la acción. ¿Qué quiere decir eso?, pues que existe un aspecto relacionado tanto con las capacidades innatas del individuo como con los aprendizajes previos del mismo y que determinan un nivel concreto de habilidad en cada uno. Así podemos considerar que la destreza (innata o adquirida por aprendizaje) de cada individuo favorece no sólo un proceso más rápido de aprendizaje de la habilidad sino un mejor resultado en su realización.

Imaginemos, por ejemplo, la habilidad motriz básica de saltar cinco bancos suecos colocados juntos. Para ello solicitamos a los alumnos tareas diferentes como saltar sólo un banco, saltar dos juntos, saltar dos con pies juntos... y, al final solicitamos a los alumnos saltar los cinco bancos juntos. Los alumnos que lo consigan tienen adquirida la habilidad de saltar cinco bancos suecos. Pero entre éstos que han

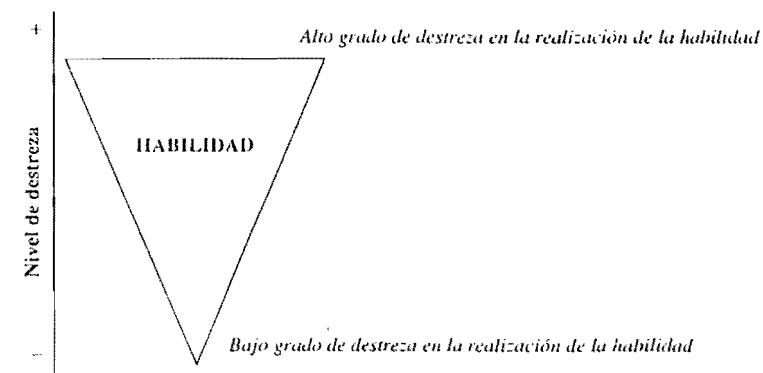
conseguido la habilidad existirá diferentes niveles o grados en la calidad de la ejecución. A esta capacidad la denominamos destreza y puede ser valorada en función de parámetros diferentes y está en función de las capacidades innatas y las adquiridas por aprendizajes anteriores del individuo.

Si la destreza, además de ser innata en el individuo tiene un componente adquirido por aprendizaje debemos hablar de habilidad y destreza como elementos de enseñanza y aprendizaje en la educación física escolar. La habilidad se fundamenta en los contenidos de la motricidad que tienen que ser aprendidos por los alumnos, y la destreza, como la mejora y desarrollo de la capacidad de aprender.

Otro ejemplo, referido en este caso a una habilidad específica como es el saque en voleibol. La habilidad sería la capacidad del jugador de conseguir sacar correctamente el balón enviándolo al campo contrario, cosa que puede conseguir de formas diferentes, es decir, valiéndose de varias formas de movimientos o gestos técnicos conocidos. En efecto, en una situación de juego, el sujeto puede efectuar diferentes formas de sacar el balón y todas con la misma finalidad: colocar el balón en el campo contrario.

Es por ello que debemos considerar el movimiento no como la habilidad en sí sino como el aspecto instrumental de ésta: nos valemos del movimiento para dar una respuesta eficaz a un problema planteado, pero este movimiento, la secuencia concreta de las contracciones musculares y de los recorridos articulares, está sujeto a múltiples variaciones en cada ejecución concreta, por lo que variará en cada una de ellas.

Así, el grado de desarrollo de una habilidad no puede medirse, en la mayoría de los casos, por la perfección en la ejecución de los movimientos, sino por el índice de eficacia a la hora de alcanzar los objetivos propuestos (Batalla, 1994).



En el ejemplo no podremos considerar hábil al jugador que, aun efectuando el gesto técnico del saque de forma correcta y perfecta (tal y como lo describen los manuales sobre técnica deportiva, por ejemplo) no consiga de forma regular el objetivo propuesto: colocar el balón en el campo contrario con el mayor grado de dificultad para que el equipo contrario lo pueda jugar. La destreza estará en función del nivel de eficacia y eficiencia en la consecución de la habilidad.

Así, las habilidades motrices son capacidades adquiridas por aprendizaje que pueden expresarse en conductas determinadas en cualquier momento en que son requeridas con un mayor o menor grado de destreza. Por tanto, para ser hábil en alguna acción motriz es necesario contar previamente con la capacidad potencial necesaria y con el dominio de algunos procedimientos que permitan tener éxito de manera habitual en la realización de dicha habilidad.

4. LA TAREA MOTRIZ COMO BASE DEL APRENDIZAJE DE LAS HABILIDADES Y DESTREZAS

A menudo es posible confundir los términos tarea, habilidad, destreza o actividad motriz ya que son utilizados de forma indistinta para referirse en ocasiones a la misma idea. Pero en realidad, cada uno de estos vocablos, representa un concepto distinto y designa aspectos concretos y diferentes de la motricidad.

Es necesario clarificar y tener una idea precisa de cada uno de estos términos ya que constituyen la base de partida para la propuesta didáctica que nosotros pretendemos plantear. Pero no es objeto de este apartado realizar un estudio exhaustivo de cada uno de estos conceptos, simplemente se trata de ponernos de acuerdo y utilizar un mismo vocabulario que nos permita adentrarnos en la propuesta que posteriormente se plantea.

Entendemos la *tarea motriz* como la concreción máxima del currículo o de los contenidos de enseñanza. Representa el punto de partida en la consecución de cualquier habilidad básica o específica y, en general, de cualquier acción motriz. Es necesario conocer la estructura de las tareas tanto a nivel morfológico como funcional, es decir su estructura y naturaleza.

Igualmente, es necesario conocer la clasificación que de las mismas realizan diversos autores atendiendo casi siempre a finalidades y funciones diferentes. La clasificación de las tareas debe plantearse siempre como un medio para llegar a la solución de problemas concretos y nunca como un fin en sí misma. Partiendo de esta idea nosotros fundamentaremos nuestra propuesta a partir de la clasificación que realiza Famose (1992) y que especificamos en el apartado 5.6 del capítulo III.

Conviene recordar que tarea motriz no es igual a ejercicio; la tarea tiene una connotación didáctica ya que su enunciado encierra siempre unas consignas referen-

tes al objetivo que con ella se pretende conseguir y a la determinación de las condiciones de práctica en la consecución de ese objetivo, tanto de formas de proceder como del acondicionamiento del medio. De esta forma es posible definir la tarea motriz como la *identificación del trabajo motriz a realizar para alcanzar un objetivo así como de las condiciones en que éste debe ser realizado*.

Mediante la práctica de una o varias tareas motrices se logra aprender o incrementar una *habilidad motriz*, es decir, la realización de tareas que tienen una misma intencionalidad posibilitan el aprendizaje de habilidades motrices. El conjunto de aprendizajes de habilidades básicas establece en el individuo una base motriz que tendrá una posterior repercusión en el aprendizaje de otras habilidades más específicas.

Finalmente, y como resultado de la realización de tareas motrices para desarrollar habilidades concretas se da, como consecuencia, una *actividad motriz*. Esta actividad podríamos definirla como el resultado del trabajo en la realización de las tareas para la consecución de una habilidad. Es la actividad que el sujeto realiza para lograr los objetivos de la tarea y en función de los condicionantes planteados en la propia tarea.

En la realización y práctica de tareas se producen dos tipos de actividad: una interna y otra externa. La primera hace referencia a todos aquellos procesos psicológicos que el sujeto desarrolla para poder conseguir la tarea y que constituyen el aprendizaje, mejora o desarrollo de habilidades motrices de diferente índole. La actividad externa es la conducta motriz desarrollada por el sujeto y que es observable directamente desde el exterior. Ambas son las responsables de la modificación de la conducta, de la adaptación y del establecimiento de nuevas relaciones que desembocan en el aprendizaje de nuevas habilidades motrices.

5. LOS CONCEPTOS DE EFICACIA, EFICIENCIA Y EFECTIVIDAD APLICADOS A LAS HABILIDADES Y DESTREZAS MOTRICES

Famose (1992) destaca la importancia que en el aprendizaje de habilidades motrices tienen los conceptos de eficacia y eficiencia. Creemos pues, que una vez llegado a este punto se hace necesario describir estos dos conceptos junto con el de efectividad, los tres están relacionados con el aprendizaje de las habilidades y destrezas. La eficacia, eficiencia y efectividad en el aprendizaje de las habilidades motrices tienen una gran importancia ya que son indicadores de la validez y de la adecuación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por *eficacia* se entiende el grado de consecución de los objetivos propuestos, es decir, la relación que se da entre lo que se ha hecho y lo que se pretendía hacer.

Un jugador de balonmano es eficaz en el tiro a puerta si consigue gol en muchos de sus intentos. Una gimnasta es efectiva en la ejecución de un movimiento si consigue que éste se ajuste en gran medida a los requerimientos que marca el reglamento. Un alumno es eficaz en lanzar y recibir balones si es capaz de realizar estas acciones con fluidez, acierto, con móviles diferentes y en situaciones variadas y cambiantes.

La *eficiencia* hace relación al coste de esta eficacia, es decir, al nivel de esfuerzo requerido para ser eficaz. Así, un sujeto es más eficiente si consigue los resultados previstos con menos esfuerzo, con menor coste. Este coste puede ser expresado en términos energéticos (energía gastada en la ejecución), en términos mentales (el grado de esfuerzo cognitivo necesario para tal respuesta) y también en términos temporales (¿cuánto tiempo ha costado?).

La *efectividad* se entiende en dos vertientes: la primera referida al grado de consecución de una habilidad que más se acerca al punto de máxima calidad. La segunda se refiere al porcentaje de logros (% de efectividad), es decir, cuántos han llegado o lo han conseguido.

Estos tres conceptos nos han de servir para evaluar algunos de los planteamientos didácticos utilizados en la enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas y así poder adecuar la acción didáctica en función de los resultados que continuamente se vayan produciendo. Así, por ejemplo, si observamos que después de un tiempo adecuado la mayoría de alumnos no son capaces de realizar la habilidad propuesta esto es un indicador de que el planteamiento didáctico no es eficaz y de que existe algún elemento que falla y que debemos corregir.

6. HABILIDADES Y DESTREZAS MOTRICES BÁSICAS Y ESPECÍFICAS

Las habilidades y destrezas motrices básicas derivan de la realización de un esquema motor o de la combinación de varios de ellos y se consiguen a partir del trabajo de diferentes tareas lográndose una automatización con la repetición y la variación cuantitativa y cualitativa. Esta variación en cantidad y calidad de movimiento contribuye a la formación de una base motora en el individuo, que será mucho más amplia y rica cuanto mayor y variado sea el número de habilidades adquiridas. Estas habilidades tienen una estructura jerárquica: de simples conductas derivan a estructuras motrices cada vez más complejas y articuladas. Se puede afirmar –como principio didáctico– que cuanto más grande y rico es el repertorio de habilidades motrices básicas, más diferenciadas están las habilidades específicas que se pueden desarrollar después correctamente.

Las habilidades básicas son todas aquellas conductas y aprendizajes adquiridos por una persona, éstas se caracterizan por su inespecificidad y porque no res-

ponden a los modelos concretos y conocidos de movimientos o gestoformas que caracterizan las actividades regladas y estandarizadas.

Las habilidades específicas, según Sánchez Bañuelos (1986), son “toda aquella actividad de índole físico en torno a la consecución de un objetivo concreto enmarcado por unos condicionamientos previos y bien definidos en su realización”.

De lo anterior se deduce que a diferencia de las habilidades básicas, las específicas tienen implícito un objetivo de eficiencia, de efectividad y de rendimiento y que están centradas en la consecución de metas concretas, conocidas y bien determinadas.

En resumen, debemos entender las habilidades como una superación constante y progresiva de diferentes niveles o estadios que van de los más simples y sencillos a los más complejos y específicos.

En educación física, las habilidades específicas constituyen las diferentes acciones de los deportes, de los juegos tradicionales, de las actividades de expresión, de las actividades en el medio natural, de la condición física, etc.

6.1. Diferencias entre las habilidades y destrezas motrices básicas y las específicas

Las principales diferencias entre uno y otro tipo de habilidades podemos analizarlas a partir de los objetivos que unas y otras persiguen, de la edad y características de los alumnos a las que van dirigidas, de la implicación de capacidades motrices implicadas en su realización y la metodología empleada en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Existe una verdadera diferenciación en los *objetivos* que unas u otras pretenden. Las habilidades básicas persiguen la creación de una amplia base motriz inespecífica en el individuo que contribuya a aprendizajes posteriores y a satisfacer toda una serie de necesidades de diferente índole que incidan en una mayor calidad de vida. Las habilidades específicas persiguen la consecución de formas de movimiento, técnicas, maneras de proceder..., encaminadas a la eficacia, eficiencia y efectividad de una determinada especialidad de la actividad física, en definitiva, al rendimiento físico-deportivo.

La diferenciación a partir de las *características de los alumnos* viene dada por dos factores: la edad de los alumnos y el nivel de experiencias y aprendizajes anteriores de los mismos. Las habilidades básicas se orientan a edades de cinco-seis a trece-catorce años y a individuos noveles en la actividad en cuestión. Por el contrario, las habilidades específicas se orientan a edades a partir de los doce-trece años y a individuos con un cierto bagaje motor.

Las diferencia por cuestión de las *capacidades motrices* implicadas se da en que en las habilidades básicas destacan los aspectos cualitativos del movimiento, es decir, las capacidades perceptivas y de coordinación. En cambio, en las habilidades específicas, además de estos aspectos destacan los aspectos cuantitativos del movimiento, es decir, las capacidades condicionales.

La principal diferencia, por lo que a la *metodología* se refiere, radica en que las habilidades básicas se presentan globalmente y se sigue un planteamiento que incita al alumno a la realización de sus propias producciones y, en cambio, en las específicas, la metodología que se acostumbra a seguir se fundamenta en planteamientos analíticos y en la reproducción de modelos.

El gráfico siguiente muestra, de forma comparativa las principales diferencias entre las habilidades motrices básicas y las específicas.

ELEMENTO DE COMPARACIÓN	HABILIDADES MOTRICES BÁSICAS	HABILIDADES MOTRICES ESPECÍFICAS
<i>Objetivos que persiguen</i>	Persiguen aprendizajes polivalentes.	Los aprendizajes son monovalentes.
	Pretenden que se cumpla el principio de la transferencia.	Su adquisición es más sencilla si existe principio de transferencia.
	Persiguen la formación de una amplia base motora.	Persiguen el aprendizaje y perfeccionamiento de un reducido número de gestoformas.
	El objetivo final no es el rendimiento ni la máxima eficacia en la ejecución.	El objetivo final persigue rendimiento y la máxima eficacia en la ejecución.
<i>Características de los alumnos</i>	Se orientan a alumnos en edades comprendidas entre los 6 y 12 años y/o individuos noveles.	Se inician a partir de los 12 años y suelen requerir de un bagaje motor previo.
<i>Capacidades motrices implicadas</i>	Destacan los aspectos perceptivos y coordinativos frente a las capacidades físicas.	Además de la percepción y coordinación requieren un alto grado de capacidades físicas.
<i>Orientación metodológica</i>	Se utilizan diferentes medios en su aprendizaje.	Se actúa de forma unilateral en su aprendizaje.
	Se fundamentan en el movimiento natural y espontáneo de los niños y a partir de unos esquemas de movimiento bien definidos.	Se fundamentan en las técnicas y gestoformas deportivas, de la expresión, de la condición física, etc.

Principales diferencias entre las habilidades básicas y las específicas

6.2. De las habilidades y destrezas motrices básicas a las específicas

Los aprendizajes motrices realizados en el primer ciclo de primaria se sustentan sobre los que los alumnos realizaron en la educación infantil y, a la vez, constituyen el fundamento para los aprendizajes que realizará en el segundo ciclo de primaria y así sucesivamente.

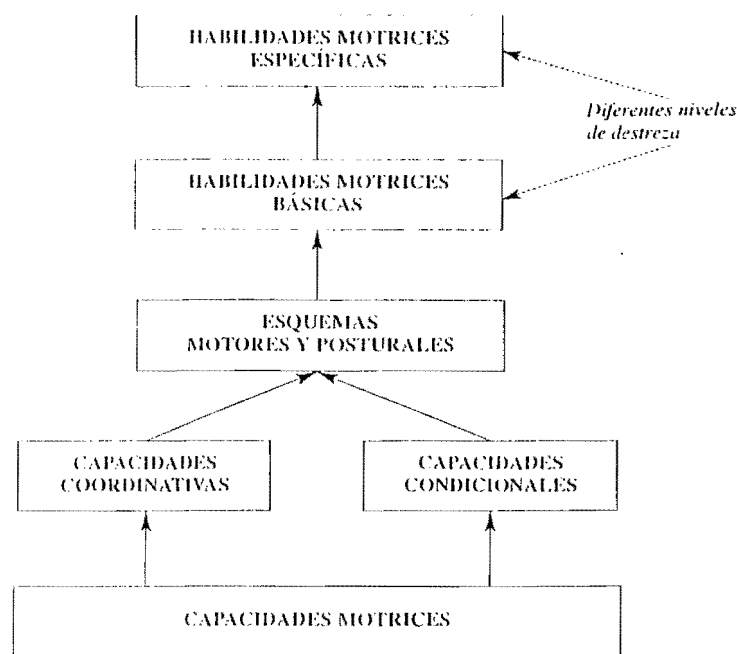
Todo el conjunto de habilidades motrices básicas desarrolladas y aprendidas en la enseñanza primaria y primer ciclo de secundaria constituyen la base de aprendizaje posteriores, básicamente de las habilidades motrices específicas. De esta manera podemos entender la existencia de la capacidad de aprendizaje y formular la hipótesis de que los aprendizajes realizados previamente por los individuos forman la capacidad para producir nuevos aprendizajes. Vemos que nuevamente aparece el concepto de destreza como la capacidad tanto innata y adquirida que establece la base y la capacidad para abordar nuevos aprendizajes de mayor y progresiva complejidad.

A partir de la hipótesis formulada y del concepto de aprendizaje motor como la capacidad del individuo de establecer nuevas coordinaciones de movimientos a partir de los que ya domina, se deben proponer a los alumnos tareas que consoliden habilidades que les permitan progresar hacia una mayor complejidad y especificidad. Esta evolución es acorde con el propio desarrollo del alumno y con el progresivo paso de un nivel educativo a otro.



Actuando de esta manera, llegará un momento en el que el dominio de las habilidades básicas debe dar paso a formas más complejas de movimientos, entre ellos, las técnicas, las gestoformas y las acciones propias de los deportes, de las actividades de expresión, de las realizadas en el medio natural, etc., en definitiva, al conjunto de las habilidades específicas.

El siguiente gráfico muestra un esquema representativo de la formación de las habilidades motrices. Todo el proceso se sustenta sobre las capacidades motrices del sujeto, las cuales están constituidas por dos componentes, unos de tipo cualitativo y otros de tipo cuantitativo. Las primeras se refieren a la capacidad de coordinar el movimiento y representan, de alguna forma, la calidad del mismo. Las capacidades condicionales son el aspecto cuantitativo del movimiento. Ambas, en mayor o menor grado, están presentes en toda actividad motriz y, la conjunción de las mismas propicia y permite la realización de cualquier movimiento.



Bases sobre las que se sustenta la formación de las habilidades y destrezas

7. LAS HABILIDADES Y DESTREZAS EN RELACIÓN CON EL DESARROLLO Y APRENDIZAJE

Hemos dicho con anterioridad que el desarrollo es el resultado de la suma de los procesos de crecimiento y maduración, con especial incidencia de los procesos de aprendizaje. Desde una interpretación madurativa del desarrollo podemos apreciar dos hechos importantes. El primero consiste en que siempre se ha hablado de desarrollo como algo evolutivo y progresivo hacia estadios superiores y, pocas veces, se han considerado o tenido en cuenta los aspectos involutivos del mismo. Actualmente se empieza a considerar en general y, en la educación física en particular, no sólo los procesos de desarrollo sino también aquéllos que, de forma involutiva y degenerativa se producen a partir de ciertas edades. Empieza a ser habitual el interés por la actividad física en la llamada "tercera edad" y el estudio de los procesos que en ella se producen.

El otro hecho importante radica en que los procesos de desarrollo se producirán de forma innata y espontánea en el individuo y siempre condicionados por el medio en donde éste viva y se desenvuelva. Evidentemente los niveles de desarrollo en individuos con un potencial similar variarán a partir de las influencias que éstos reciben del medio o entorno. Así un individuo que viva en un ambiente cultural pobre, con una mala alimentación y con hábitos perjudiciales para la salud alcanzará niveles de desarrollo en general inferiores a otro individuo situado en el otro extremo.

De esta manera, podemos considerar el aprendizaje en general y el aprendizaje y la práctica de actividades físico-deportivas como elementos positivos y activadores de los procesos de desarrollo. Partiendo, pues, de que el aprendizaje favorece los procesos de desarrollo, podemos observar que van apareciendo y desarrollándose entre los cero y cinco-seis años de vida del niño todo un repertorio de acciones motrices que anteriormente hemos explicado y que hemos denominado esquemas de movimiento.

La combinación de estos esquemas de movimientos hace que aparezcan y se desarrollen entre los seis a los doce años toda otra serie de conductas motrices a las que hemos venido en denominar habilidades básicas. En la gran mayoría de estas conductas está implícito el movimiento tanto de tipo segmentario como manipulativo, de locomoción, etc. Si la educación física trata de contribuir a la educación del individuo a través del movimiento, podríamos considerar en un principio que es responsabilidad del profesor de educación física la incentivación del desarrollo de todas esas conductas a través del aprendizaje motor y de la actividad física.

A parte de que esto último no sería posible (no podemos atender en general todas las conductas motrices del individuo), también sería un error ya que muchas de ellas pertenecen a otros ámbitos de conocimiento y tienen incidencia en otros aspectos del aprendizaje y del desarrollo no propios de la educación física. Es nece-



sario pues diferenciar entre estas conductas todas aquéllas que tienen una pertenencia motriz y todas aquéllas que no son de pertenencia motriz, a pesar de que en ellas exista movimiento en su realización.

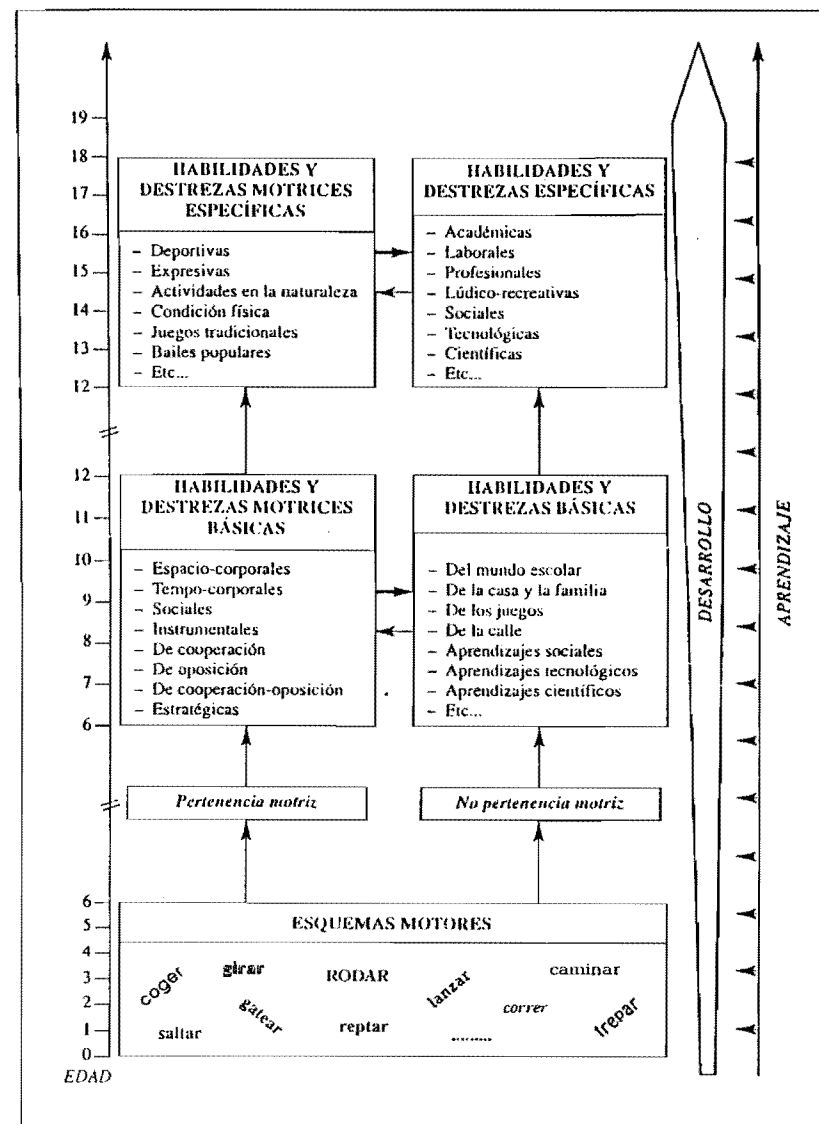
Es este repertorio de conductas de pertenencia motriz las que interesan al profesor de educación física y las que ha de trabajar y desarrollar. En esta edad de seis a doce años se concretan las habilidades y destrezas básicas que clasificaremos y analizaremos en el siguiente apartado, y que se logran con el trabajo de actividades de desplazamientos, saltos, giros, manejo de objetos, equilibrio, etc.

Se ha comprobado que el trabajo riguroso y metódico de las habilidades y destrezas motrices básicas tiene una repercusión positiva e importante en el aprendizaje y desarrollo de las habilidades básicas de no pertenencia motriz. De todos es sabido la incidencia de la educación física en edades tempranas sobre el aprendizaje de la lectura, de la escritura y de otros contenidos y áreas de conocimiento del mundo escolar, de la casa y la familia, de los juegos, de la calle, de los aprendizajes sociales, tecnológicos, científicos, etc.

A partir de los doce años y básicamente durante toda la etapa de la educación secundaria se van adquiriendo y desarrollando otro repertorio de conductas motrices tanto de pertenencia como de no pertenencia motriz. Estas conductas constituyen gradientes superiores de complejidad y de especificidad respecto a las anteriores.

Las conductas pertenecientes a las habilidades y destrezas motrices específicas se concretan básicamente en las deportivas, del mundo de la expresión y la comunicación corporal, de las actividades en la naturaleza, de las actividades lúdico-recreativas, de los juegos tradicionales, etc. Al igual que sucedía con las habilidades básicas, éstas también tienen una incidencia importante en el aprendizaje y desarrollo de muchas de las conductas de no pertenencia motriz, siendo estas últimas básicamente las académicas, las laborales, las profesionales, sociales, tecnológicas, científicas, etc.

El siguiente esquema sintetiza las ideas desarrolladas en este punto:



Las habilidades y destrezas en relación con el desarrollo y el aprendizaje