

Tercer Taller de Actualización
sobre los Programas de Estudio 2006

Educación Física III

Antología

SEP



Reforma de la Educación Secundaria

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Educación Física III

Antología



Educación Física III. Antología. Tercer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria fue elaborada por personal académico de la Dirección General de Desarrollo Curricular, que pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

La SEP agradece a los profesores y directivos de las escuelas secundarias y a los especialistas de otras instituciones por su participación en este proceso.

Compiladores

Juan Arturo Padilla Delgado
Miguel A. Dávila Sosa
Sergio Octavio González Nevarez
Amparo Juan Platas
Leticia Gertrudis López Juárez

Coordinador editorial

Esteban Manteca Aguirre

Cuidado de edición

Leslie Abril Cano

Formación

Gloria Alejandra Mariñelarena Guzmán
Óscar Salas Rangel

Primera edición, 2008

D.R. © SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2008

Argentina 28
Colonia Centro, CP 06020
México, D. F.

ISBN 978-970-829-004-3

MATERIAL GRATUITO. PROHIBIDA SU VENTA

Índice

Presentación	5
Introducción	7
La reflexión. El desafío en la profesionalización y transformación de la docencia. <i>Martha Magdalena Mecott Miron</i>	9
Introducción: nuevas competencias profesionales para enseñar <i>Philippe Perrenoud</i>	15
Lo que necesitan conocer y saber hacer los profesores. <i>Linda Darling-Hammond</i>	25
Los rasgos deseables del nuevo maestro: perfil de egreso <i>Secretaría de Educación Pública</i>	29
La evaluación en educación física. Características, clases, mecanismos e instrumentos de la evaluación <i>Luis Conte</i>	33
Instrumentos y medios para la evaluación de la Educación Física <i>Jordi Díaz Lucea</i>	41
Esperar lo inesperado <i>Ángela Ainsenstein</i>	79
Decisiones preactivas, interactivas y postactivas. El proceso de planificar en Educación Física <i>Jesús Viciana</i>	85
Una didáctica centrada en los contenidos de la enseñanza: propuesta de un modelo de congruencia <i>Pedro Ahumada Acevedo</i>	99

Estrategias didácticas o de intervención docente en el área de la educación física <i>Analía Rosales</i>	105
La Educación Física y el deporte: ámbitos de intervención <i>Miguel Ángel Dávila Sosa</i>	109

Presentación

Los maestros son elemento fundamental del proceso educativo. La sociedad deposita en ellos la confianza y les asigna la responsabilidad de favorecer los aprendizajes y de promover el logro de los rasgos deseables del perfil de egreso en los alumnos al término de un ciclo o de un nivel educativo. Los maestros son conscientes de que no basta con poner en juego los conocimientos logrados en su formación inicial para realizar este encargo social sino que requieren, además de aplicar toda la experiencia adquirida durante su desempeño profesional, mantenerse en permanente actualización sobre las aportaciones de la investigación acerca de los procesos de desarrollo de los niños y jóvenes, sobre alternativas que mejoran el trabajo didáctico y sobre los nuevos conocimientos que generan las disciplinas científicas acerca de la realidad natural y social.

En consecuencia, los maestros asumen el compromiso de fortalecer su actividad profesional para renovar sus prácticas pedagógicas con un mejor dominio de los contenidos curriculares y una mayor sensibilidad ante los alumnos, sus problemas y la realidad en que se desenvuelven. Con ello, los maestros contribuyen a elevar la calidad de los servicios que ofrece la escuela a los alumnos en el acceso, la permanencia y el logro de sus aprendizajes.

A partir del ciclo 2006-2007 las escuelas secundarias de todo el país, independientemente de la modalidad en que ofrecen sus servicios, inician la aplicación de nuevos programas, que son parte del Plan de Estudios establecido en el Acuerdo Secretarial 384.

Para apoyar el fortalecimiento profesional de los maestros y garantizar que la reforma curricular de este nivel logre los resultados esperados, la Secretaría de Educación Pública elaboró una serie de materiales de apoyo para el trabajo docente y los distribuye a todos los maestros y directivos: *a*) documentos curriculares básicos (plan de estudios y programas de cada asignatura); *b*) guías para orientar el conocimiento del plan de estudios y el trabajo con los programas de primer grado; *c*) antologías de textos que apoyan el estudio con las guías, amplían el conocimiento de los contenidos programáticos y ofrecen opciones para seleccionar otras fuentes de información, y *d*) materiales digitales con textos, imágenes y sonido que se anexarán a algunas guías y antologías.

De manera particular, las antologías reúnen una serie de textos para que los maestros actualicen sus conocimientos acerca de los contenidos de los programas de estudio, se apropien de propuestas didácticas novedosas y de mejores procedimientos para planear y evaluar la enseñanza y el aprendizaje. Se pretende que los maestros reflexionen sobre sus prácticas y fortalezcan su tarea docente mediante el análisis individual y colectivo de esos materiales.

Asimismo, con el propósito de que cada entidad brinde a los maestros más apoyos para la actualización se han fortalecido los equipos técnicos estatales con docentes que conocen el plan y los programas de estudio. Ellos habrán de atender dudas y ofrecer las orientaciones que requieran los colectivos escolares, o bien, atenderán las jornadas de trabajo en que participen grupos de maestros por localidad o región, según lo decida la autoridad educativa local.

Además, la Secretaría de Educación Pública iniciará un programa de actividades de apoyo a la actualización sobre la Reforma de Educación Secundaria a través de la Red Edusat y preparará los recursos necesarios para trabajar los programas con apoyo de los contenidos de internet.

La Secretaría de Educación Pública tiene la plena seguridad de que estos materiales serán recursos importantes de apoyo a la invaluable labor que realizan los maestros y directivos, y de que servirán para que cada escuela diseñe una estrategia de formación docente orientada a fortalecer el desarrollo profesional de sus integrantes. Asimismo, agradece a los directivos y docentes las sugerencias para mejorar los contenidos y la presentación de estos materiales.

Secretaría de Educación Pública

Introducción

La presente antología complementa la guía de trabajo para el docente que imparte la asignatura Educación Física en tercer grado de la escuela secundaria. En ella se encuentran los materiales considerados básicos y necesarios para ser revisados por el docente. Es necesario establecer una vinculación teórica entre lo sugerido desde el programa de tercer grado y lo presentado en las lecturas que contiene este material.

Para lograr lo anterior será necesario ir analizando los tres documentos en conjunto, es decir: el programa de tercer grado, la guía del docente y esta antología. Con ello el docente podrá clarificar conceptualmente cada estrategia utilizada en el programa; relacionarla con el propósito de cada bloque, el contenido propuesto, los aprendizajes esperados y las secuencias de trabajo; y orientarla hacia las competencias sugeridas en todo el programa, de este modo comprenderá la importancia de consolidar su quehacer como profesional de la actividad física en este nivel educativo.

Las lecturas seleccionadas sirven para interpretar de mejor manera la docencia, no sólo como acto de atención a los alumnos sino también de reflexión hacia su propia práctica: sus intenciones pedagógicas y las

posibilidades que se tienen de intervención en cada sesión a la que asisten los alumnos en secundaria. Para comprender que la enseñanza se debe transformar también a partir de nuevos contenidos y nuevas competencias educativas y para la vida, se sugiere, por ejemplo, la lectura “Diez nuevas competencias para enseñar”, de Phillippe Perrenoud, en la cual se habla de redimensionar la docencia mediante nuevos perfiles profesionales y nuevas competencias didácticas para la educación básica.

En un segundo momento, se pueden observar aquellas lecturas cuyo contenido se ubica fundamentalmente en la planeación, analizada como acción pedagógica y no necesariamente como acción burocrática, tal es el caso de aquellas que relacionan la evaluación, la programación y la planeación educativa en su conjunto.

Finalmente podemos identificar aquellas que sugieren diferentes maneras de ver la evaluación en sus tres momentos: en la enseñanza, en el aprendizaje y en la planeación. Asimismo, las lecturas que nos dan elementos para analizar la intervención del docente en esta última etapa de la Educación Física en la educación básica.

La reflexión. El desafío en la profesionalización y transformación de la docencia*

Martha Magdalena Mecott Miron

En el marco de las reformas educativas actuales se pretende elevar la calidad de la educación, intención que implica la consideración de múltiples elementos, máxime cuando dicha necesidad está encaminada hoy día a mejorar y transformar el desempeño de los docentes en servicio y formación, situación que se hace patente a través de la política educativa vigente que viene impulsando propuestas para lograrlo, desde el orden de las reformas políticas y educativas hasta la implementación de propuestas curriculares en las escuelas normales y en la educación básica.

Sin embargo, pese a lo anterior en las prácticas de las aulas se viven procesos lentos de transformación en el mejor de los casos, porque en la realidad las prácticas tradicionales y la inercia prevalecen en forma importante en ellas, lo cual obliga a preguntarse qué ha pasado en la formación inicial de docentes en las escuelas normales y qué ha pasado con los procesos de capacitación y actualización de los docentes en servicio, que difícilmente han podido responder a la necesidad de transformar las prácticas, para que respondan a la diversidad educativa, que en materia de política e integración de programas educativos se enuncia con cualidades relativas a la pertinencia, igualdad, eficacia y calidad; desde la perspectiva mundial se plantea como las necesidades básicas de aprendizaje, las cuales se definen

desde una visión ampliada de la educación básica, que inicia con el nacimiento y dura toda la vida (Rosa María Torres, 1998), es decir para la autora el carácter “básico” no viene a configurar una especie de techo, sino de piso para apuntalar una formación permanente; por lo tanto, para promover una intervención educativa de calidad habría que reconocer dichas necesidades básicas.

Se observa entonces que, desde la perspectiva citada, por ejemplo, en torno a los resultados de la educación básica se podría evaluar cómo están preparados los alumnos para la supervivencia inmediata en la vida, incluido el campo laboral, su capacitación real en la sociedad y la continuación de su aprendizaje; es decir, criterios que aluden a una formación por competencias, entendidas desde una perspectiva holística que las presenta como la articulación de un conjunto de capacidades que abarca conocimientos, actitudes y habilidades que los sujetos construyen para enfrentar las problemáticas y situaciones cambiantes en el contexto en el que se desenvuelven.

Como así también frente al reconocimiento de los retos la educación en el siglo XXI propuesta por la UNESCO bajo la coordinación de Delors (1996), trabajo previo incluso, pero que en concordancia con la idea anterior de la visión ampliada sobre la educación básica, hace compatible una nueva concepción de la educación, que ha de sustraerse a través de la consideración de cuatro pilares de aprendizaje fundamentales, que para todas las personas serán importantes en el transcurso de su vida, tales como aprender a conocer, relativo a ad-

* Ponencia “La docencia reflexiva”. Primer coloquio “La WEBI hoy. Avances y perspectivas de un posgrado profesionalizante”, diciembre, 2005.

quirir las herramientas para la comprensión; aprender a hacer, con las posibilidades de incidir e influir en el entorno; aprender a vivir juntos, por la riqueza que aplica la interacción con los otros a través de la participación y cooperación, entre otras acciones y actitudes; finalmente aprender a ser, en relación a la constitución del sujeto en plenitud.

Por consiguiente, lo anterior advierte que el conocimiento de las características de desarrollo del educando para reconocer sus necesidades de aprendizaje y expectativas en general, por principio y entre otros elementos, es un punto de partida fundamental para la intervención educativa, debido a que dicho conocimiento influye y determina los rasgos de la intervención en el aula, porque pone en juego variables metodológicas –Zabala Vidiella (2003)– tales como:

- Las secuencias de actividades de enseñanza-aprendizaje.
- El papel de los alumnos y del docente.
- La organización de la clase.
- La utilización de los espacios y del tiempo.
- La forma de organizar los contenidos.
- Los materiales curriculares y los recursos didácticos.
- Y el papel, la finalidad o sentido de la evaluación.

El sentido de estas variables y las relaciones que se establezcan entre ellas, dependerá en mucho del enfoque a partir del cual se comprenda el desarrollo, Bowman (1994) sugiere al respecto optar por el enfoque constructivista desde una perspectiva cultural, porque éste considera las diferencias culturales, individuales, los saberes y los distintos ritmos de aprendizaje, como así también las expectativas y el carácter dinámico de los intereses de quien aprende; es decir, para la autora el conocimiento de las características del desarrollo de los educandos, bajo los términos que propone, es vital y señala que de no hacerlo, puede suceder que los educadores comprendan mal a sus alumnos, evalúen mal sus competencias en el

proceso de desarrollo y hagan planes erróneos para su realización educativa.

Los docentes entonces necesitan estar conscientes y reconocer cómo proponen la intervención educativa que tiene un antes, un durante y un después, donde para Zabala (2003) es reconocible el valor de la planeación y la evaluación para fortalecer y mejorar la práctica docente, para lo que habría que analizar cómo las variables anotadas tienen distintas posibilidades de concreción en conformidad a una toma de posición ideológica, psicológica, pedagógica, y didáctica entre otras.

Al respecto el mismo autor señala que en el aula acontecen al mismo tiempo múltiples situaciones, que requieren ser analizadas y reflexionadas, con miras a lograr la tan pretendida transformación de la práctica, en ese sentido se reconoce hoy día en el marco de la transformación educativa el enfoque de la docencia reflexiva, que pretende profesionalizar a los maestros a través de un proceso de análisis de sus experiencias, para que cambien su práctica a partir de una toma de conciencia de lo que saben y hacen, es decir el conocimiento de cómo han construido una forma de ser y estar en esta profesión en los diferentes contextos reales en los que se desempeñan.

Lo anterior apunta a considerar que el reto de la actualización y de la formación permanente de docentes se puede cifrar en lograr que los educadores aprendan de sus experiencias mediante la reflexión sistemática y que dicho proceso reflexivo contribuya al mejoramiento de su vida profesional.

La docencia reflexiva, en consideración con lo anterior y a las aportaciones de diversos autores como Zeichner y Liston (1996), Perrenoud (2004), Escudero (1997), Loughran (1996), entre otros, se plantea como una herramienta para el mejoramiento de la práctica pedagógica, a través de promover procesos que posibiliten la toma de conciencia acerca de las formas de pensar y de actuar en la docencia, es decir el desempeño docente se torna en un objeto de estudio, para lo cual se requiere de una toma de distancia sobre lo que ocurrió en el aula.

Al respecto Dewey (en Zeichner y Liston, 1996) señala que el proceso reflexivo empieza cuando el docente enfrenta alguna dificultad, problema, experiencia o incidente que no puede resolver de inmediato, asimismo, el autor considera que en la acción reflexiva se hacen presentes la acción y la emoción, por lo que encuentra importante señalar actitudes básicas que dan lugar a la reflexión, las cuales son a su parecer mente abierta, responsabilidad y honestidad, actitudes que pueden desarrollar los docentes para reconocer que en la práctica existen dilemas, incertidumbre, imprevistos y una constante toma de decisiones, que hay que cuestionar para conocer qué elementos intervienen y cómo se eligen los caminos para resolver o enfrentar las dificultades y la cotidianidad en el aula. Se trata por lo tanto de un proceso de concientización, de autoconocimiento y de cambio, para los docentes que se definan como reflexivos.

Porque también existe la posición de los maestros irreflexivos, que según Dewey (en Zeichner y Liston, 1996) son los que hacen de su práctica una rutina inamovible que se caracteriza por la inercia, la tradición e incluso el autoritarismo. Schön (Zeichner y Liston, 1996) retoma la idea de la docencia reflexiva de Dewey antes expuesta y plantea por su parte que ésta se puede dar en distintos marcos temporales, antes y después de la práctica, a lo que denominó reflexión *sobre* la acción y reflexión *en* la acción. Así también enfatiza en el valor y la importancia de que los docentes reflexivos definan y redefinan sus problemas en forma continua para poder aprender de sus propias experiencias y por ende las puedan transformar.

Por su parte Perrenoud por principio advierte que la práctica reflexiva remite a dos procesos mentales que se deben distinguir:

- La reflexión durante la acción. Respecto a la cual plantea que no existe acción compleja sin reflexión durante el proceso, lo cual en el transcurrir de una acción propicia que se generen preguntas sobre lo que está pasando y al respecto se valora lo que hay

que hacer y se toman decisiones sobre las estrategias más adecuadas a la finalidad que se busca, se advierten los riesgos que se pueden enfrentar, etcétera.

- La reflexión sobre la acción. Señala en torno a ésta que la propia acción se toma como objeto de reflexión, por lo tanto posibilita posteriormente aprender, comprender y reconstruir lo que sucedió sistemáticamente para comparar y confrontar, con el apoyo de evidencias, condición que fortalece a la reflexión para no quedar atrapada en la evocación y más bien lograr avanzar respecto a ese momento, hacia un ámbito de análisis relacional y de crítica propositiva.

Asimismo advierte que la docencia reflexiva debe procurar pasar del inconsciente práctico a la concientización, dado que en el primero se encuentran muchas prácticas arraigadas al *habitus*, al que concibe como “pequeño conjunto de esquemas que permite engendrar infinidad de prácticas”, es decir que dicho *habitus* se configura como un conjunto de disposiciones interiorizadas que se reflejan en los actos, la cuestión es sacarlos a la luz, es por ello que el autor considera que en torno a la reflexión se movilizan recursos cognitivos y se viven procesos psicológicos y sociales que hacen posible la toma de conciencia, dando lugar a la transformación de la práctica docente, evitando la formación de ejecutores de instrucciones, sino que antes bien se consolida un pensamiento reflexivo que conjuga los saberes prácticos y teóricos, que permiten además de atender situaciones específicas y diversas, también propuestas para la construcción de nuevos conocimientos sobre la docencia.

Ahora bien, las aportaciones de Escudero se encaminan a reconocer a la docencia reflexiva desde una perspectiva investigadora, pues entiende a la enseñanza como una investigación o aprendizaje en, desde y para la práctica (Escudero 1997), esta visión la plantea desde su entendido de que el docente no se limita a la ejecución de acciones que otros imponen, es decir se resiste a la racionalidad

técnica del docente y más bien se inclina hacia la riqueza de la reconstrucción de la experiencia y la construcción de conocimientos al respecto. Ante tal postura Escudero recupera el ciclo reflexivo de Smyth (1991) el cual hace posible la reconstrucción de la práctica, dado que implica el:

- Describir lo que se hace en la práctica.
- Explicar los principios que inspiran la enseñanza.
- Confrontar cuáles son las causas.
- Y reconstruir cómo se podría cambiar o transformar la práctica.

Finalmente me parece que referir las aportaciones de Michael Fullan respecto a la docencia reflexiva resulta interesante, en tanto que reconoce que ésta impulsa más allá a los docentes, de lo que son los reducidos objetivos de las capacitaciones muy específicas y los lleva a procesos más amplios de educación meditada (Fullan y Hargreaves, 1999). Asimismo advierte que la práctica reflexiva puede correr el riesgo de ser mal interpretada y confundida como una consigna, un eslogan o como casi todo acto de pensamiento, disfrazando o nombrando lo que ya hacemos como “docencia reflexiva”, ante tal problemática reconocen que la mayoría de docentes reflexionan sobre su práctica, pero también en la mayoría de los casos se trata de prácticas reflexivas débiles, sugieren entonces tres dimensiones de la práctica reflexiva que fortalecen el proceso para poder acceder a las mejoras profundas, que son las más escasas, las cuales a continuación cito:

- Contar con más información sobre el proceso vivido, por ejemplo recoger testimonios e indicios de los alumnos acerca de qué y cómo mejorar. Por ejemplo se puede hacer uso del diario de clase.
- La reflexión profunda necesita de otras miradas y perspectivas junto a las nuestras, por lo que por una parte el aprendizaje colaborativo a través del trabajo entre pares, equipos y en la dimensión

grupal es enriquecedor, y por otra, la observación de las prácticas también, lo cual ofrece la oportunidad de la coparticipación para la planeación y el trabajo colegiado para el diálogo profesional.

- La reflexión crítica sobre la intención y el contexto, la cual pretende trascender los problemas técnicos sobre lo que sí funcionó o no, que son importantes pero no únicos y exclusivos, hay que recurrir a la valoración de las intenciones y los principios que argumentan nuestro proceder y toma de decisiones fundamentadas e informadas en el aula.

Por último, coinciden Fullan y Perrenoud en sugerir en el terreno de la docencia reflexiva, trabajar sobre uno mismo, escogiendo experiencias difíciles y exitosas en el aula para analizar los elementos de una condición y de otra; en relación a ello el primero sugiere recurrir para ello a la evocación de imágenes personales positivas; la lectura profesional; el diálogo profesional; los grupos de apoyo al docente; la investigación docente; las autobiografías y las historias de vida; y la posibilidad de acudir a cursos externos. Y el segundo indica la necesidad de que el *habitus* sea develado (sugiere las videograbaciones en el aula), es decir que se vuelva consciente, a través del análisis de distintas evidencias de la práctica.

Para concluir me parece importante en lo personal señalar que para transformar, mejorar y elevar la calidad de la práctica docente, resulta sumamente valioso considerar todas las aportaciones de los autores que sobre la docencia reflexiva nos ofrecen un marco explicativo argumentativo importante, sin embargo creo que además y sustantivamente hay que aprender de la experiencia y trabajar sobre uno mismo, para poder entonces realmente reconocer a los otros y acceder juntos a los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde una intervención educativa construida, pero también con un nivel de asunción de responsabilidades desde el rol que desempeñamos como docentes formadores, docentes en formación y docentes en servicio, donde en suma a través de

los procesos de reflexión se puede contribuir a la transformación de la práctica docente, por ende el impacto podrá trascender a las aulas de la educación básica.

El desafío en suma de la docencia para la profesionalización y la transformación de la docencia, finalmente consiste entonces en apuntalar la intervención educativa con argumentos y fundamentos que emanen de un trabajo sistemático y continuo de análisis, que requiere la valoración del trabajo cotidiano que se realiza en las instituciones educativas. Porque no podemos negar que existen todavía muchas prácticas inadecuadas y rutinas enraizadas en mitos y tradiciones, pero también siendo justos sabemos que algunos grupos de docentes buscan realizar prácticas propositivas, ante tal situación el reto a final de cuentas no es hacer un recuento de lo “bueno y lo malo” de las experiencias docentes desde la reflexión, a manera de catarsis o terapia; no, sino que con base en un análisis profundo e informado, se construya un conocimiento profesional para la toma de posición y decisión para la transformación, que supera así el culto del cambio por el cambio y rescata antes bien la responsabilidad de la innovación como modo de pensar y hacer en educación, tal como la define Escudero (en Carrera, 2000), por lo tanto todo cambio se puede construir desde la reflexión, en pro de una educación de calidad en nuestro país y en este nuevo siglo, como resultado de un proceso de crecimiento permanente en el que se pueda re-significar, releer y recrear nuestra realidad para transformarla.

Bibliografía

- Bowman, Barbara T. y Frances M. Stott (1994), *Cómo comprender el desarrollo en un contexto cultural. El desafío para los maestros*. Nueva York, Early Childhood (Education series).
- Carrera Gonzalo, Ma José (2000), *Evolucionar como profesor. Diálogo, formación e investigación*, España, Granada, pp. 59-74.
- Escudero, Juan M. (coord.) (1997), “La formación y el aprendizaje de la profesión mediante la reflexión de la práctica”, en *Diseño y desarrollo del currículo en la educación secundaria*, Barcelona, ICE/Horsori (Cuadernos de formación del profesorado), pp. 157-165.
- Fullan, Michael y Andy Hargreaves (1999), “Reflexiones en, sobre y para la acción”, en *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*, Amorrortu/SEP, pp. 115-123.
- Delors, Jacques (1996), *La educación encierra un tesoro*, UNESCO.
- Perrenoud, Philippe (2004), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Graó.
- Torres, Rosa María (1998), “Introducción” y “Enfoque de necesidades básicas de aprendizaje”, en *Qué y cómo aprender. Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*. México, SEP, pp. 11-13 y 47-60.
- Zabala Vidiella, A. (2003), *La práctica educativa. Como enseñar*, Barcelona, Graó.
- Zeichner, Kenneth M. y Daniel P. Liston (1996), [“Raíces históricas de la enseñanza reflexiva”] “Historical roots of reflective teaching”, en *Reflective teaching. An introduction*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 8-18.

Introducción: nuevas competencias profesionales para enseñar*

Philippe Perrenoud

Práctica reflexiva, profesionalización, trabajo en equipo y por proyectos, autonomía y responsabilidad ampliadas, tratamiento de la diversidad, énfasis en los dispositivos y las situaciones de aprendizaje, sensibilidad con el conocimiento y la ley, conforman un “escenario para un nuevo oficio” (Meirieu, 1989). Éste aparece en un marco de crisis, en un momento en el que los profesores tienden a recogerse en su clase y las prácticas que han dado prueba de sus aptitudes. Dado el estado de las políticas y de las finanzas públicas de los países desarrollados, no habría motivo para reprochárselo. Sin embargo, puede esperarse que numerosos profesores aceptarán el desafío, por rechazo de la sociedad dual y del fracaso escolar que la prepara, por deseo de enseñar y de hacer aprender a pesar de todo, o incluso, por temor a “morir de pie, con una tiza en la mano, en la pizarra”, según la fórmula de Huberman (1989a) cuando resume la cuestión existencial que surge al acercarse el 40 aniversario en el ciclo de vida de los profesores (1989b).

Decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia (Perrenoud, 1996c) es una forma de

caracterizar la *experiencia* de los profesores, que realizan una de las tres profesiones que Freud llamaba “imposibles”, porque el alumno se resiste al saber y a la responsabilidad. Este análisis de la naturaleza y del funcionamiento de las competencias está lejos de conseguirse. La experiencia, el pensamiento y las competencias de los profesores son objeto de numerosos trabajos, inspirados en la ergonomía y la antropología cognitiva, la psicología y la sociología del trabajo, el análisis de las prácticas.

Intentaré aquí abordar la profesión del docente de una manera más concreta, proponiendo un *inventario* de las competencias que contribuyen a redefinir la profesionalidad del docente (Altet, 1994). Tomaré como guía un referencial de competencias adoptado en Ginebra en 1996 para la formación continua, en cuya elaboración he participado activamente.

El comentario de esta cincuentena de enunciados, de una línea cada uno, sólo me compromete a mí. Podría ocupar 10 páginas así como 2000, puesto que cada entrada remite a aspectos completos de la reflexión pedagógica o de la investigación en educación. La dimensión razonable de esta obra se debe al hecho de que las competencias seleccionadas están reagrupadas en 10 grandes familias y cada una da lugar a un capítulo autónomo. Me he empeñado en que éstas conserven una dimensión razonable remitiéndolas a las obras de Develay (1995), Houssaye (1994), De Peretti, Boniface y Legrand (1998) o Raynal y Rieunier (1997) para un tratamiento más enciclopédico de los distintos aspectos de la educación.

* En *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó, 2004.

El tema de este libro ha aparecido anteriormente en el *Éducateur*, revista de la Société Pédagogique Romande, en 12 artículos publicados en intervalos de tres semanas, durante el año escolar 1997-1998. Agradezco profundamente a Cliente Creton, redactora del *Éducateur*, por haberme invitado a escribir esta serie de artículos que aparecen en el número 10 de *Éducateur*, 5 de septiembre de 1997, pp. 24-28.

Mi propósito es distinto: dar a conocer competencias profesionales favoreciendo a las que surgen actualmente. Este libro no tratará las habilidades más evidentes, que siguen siendo de actualidad para “hacer la clase” y sobre las cuales Rey (1998) ha propuesto una interesante síntesis para la escuela elemental. Yo haré hincapié en *lo que cambia* y, por consiguiente, en las competencias que representan un *horizonte*, más que una experiencia consolidada.

Un referencial de competencias sigue siendo en general un documento bastante escueto, que a menudo se olvida con rapidez y que, poco después de su redacción, da motivo ya a todo tipo de interpretaciones. El referencial de Ginebra que me guiará aquí se ha desarrollado con una intención clara: orientar la formación continua para convertirla en coherente con las renovaciones en curso en el sistema educativo. Se puede leer pues como una declaración de intenciones.

Las instituciones de formación inicial y continua tienen necesidad de referenciales para orientar sus programas, los inspectores los usan para evaluar a los profesores en ejercicio y pedir explicaciones. No pretendo aquí hacer un uso particular del referencial adoptado, sino simplemente ofrecer un pretexto y un hilo conductor para construir una representación coherente del trabajo del profesor y de su evolución.

Esta representación no es neutra. No pretende dar cuenta de las competencias del profesor medio de hoy en día. Más bien describe un futuro posible y, a mi entender, deseable de la profesión.

Es un periodo de transición, agravado por una crisis de las finanzas públicas y de las finalidades de la escuela, las representaciones se hacen añicos, no se sabe muy bien de dónde venimos ni adónde vamos. Así pues, lo importante es descubrir la pólvora y algo más. Sobre temas de esta índole, el consenso no es ni posible, ni deseable. Cuando se busca la unanimidad, lo más inteligente es seguir siendo muy abstracto y decir, por ejemplo, que los profesores tienen que dominar los conocimientos que enseñan, ser capaces de impartir cursos,

conducir una clase y evaluar. Si nos limitamos a las formulaciones sintéticas, seguramente todos coincidiremos en que la profesión del docente consiste también, por ejemplo, en “conducir la progresión de los aprendizajes” o “implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo”.

El acuerdo en estas evidencias abstractas puede esconder profundas divergencias en cuanto a la manera de utilizarlas. Veamos un ejemplo:

- Practicar una pedagogía frontal, hacer regularmente controles escritos y poner en guardia a los alumnos con dificultades, avisándoles de un fracaso probable si no cogen de nuevo las riendas: he aquí una forma bastante clásica de “conducir la progresión de los aprendizajes”.
- Practicar una evaluación formativa, un apoyo integrado y otras formas de diferenciación, para evitar que las diferencias se acentúen, es otra forma, más innovadora.

Cada elemento de un referencial de competencias puede, del mismo modo, remitir bien a prácticas más selectivas y conservadoras, o bien a prácticas democratizadoras e innovadoras. Para saber de qué pedagogía o de qué escuela hablamos, es necesario ir más allá de las abstracciones.

También es importante analizar con más detalle el *funcionamiento* de las competencias definidas, sobre todo para hacer el inventario de los conocimientos teóricos y metodológicos que movilizan. Por consiguiente, un trabajo profundo de las competencias consiste en:

- Relacionar cada una con un grupo delimitado de problemas y de tareas.
- Clasificar los *recursos cognitivos* (conocimientos, técnicas, habilidades, aptitudes, competencias más específicas) movilizados por la competencia considerada.

Tampoco existe un modo neutro de hacer este trabajo, puesto que la misma identifica-

ción de las competencias supone opciones teóricas e ideológicas, por lo tanto, una cierta arbitrariedad en la representación de la profesión y de sus facetas. He decidido retomar el referencial de Ginebra puesto en circulación en 1996, porque surge de una administración pública y ha sido objeto, antes de ser publicado, de varias negociaciones entre la autoridad escolar, la asociación profesional, los formadores y los investigadores. Es la garantía de una mayor representatividad que la que tendría un referencial construido por una sola persona. Como contrapartida, este referencial ha perdido un poco de coherencia, en la medida en que resulta de un *compromiso* entre varias concepciones de la práctica y las competencias.

Esta fabricación institucional no significa que esta división esté consensuada en el seno del cuerpo docente, suponiendo que cada practicante en ejercicio se tome la molestia de estudiarla con detenimiento... Las divergencias no se hallarían tan sólo en el contenido, sino en la misma oportunidad de describir las competencias profesionales de forma metódica. Nunca resulta inofensivo poner en palabras las prácticas, y el rechazo de entrar en la lógica de las competencias puede expresar, primero, una reticencia para verbalizar y colectivizar las representaciones de la profesión. El individualismo de los profesores empieza, de algún modo, con la impresión de que cada uno tiene una respuesta personal y original a preguntas como: *¿qué es enseñar?*, *¿qué es aprender?*

La profesión no es inmutable. Sus transformaciones pasan sobre todo por la aparición de nuevas competencias (relacionadas, por ejemplo, con el trabajo con otros profesionales o con la evolución de las didácticas) o por el énfasis de competencias reconocidas, por ejemplo, para hacer frente a la heterogeneidad creciente de los públicos y a la evolución de los programas. Cualquier referencial tiende a pasar de moda, a la vez porque las prácticas cambian y porque el modo de concebirlas se transforma. Hace 30 años, no se hablaba de un modo tan corriente del tratamiento de las diferencias, evolución

formativa, situaciones didácticas, práctica reflexiva o metacognición.

El referencial seleccionado hace hincapié en las competencias consideradas prioritarias porque son coherentes con el nuevo papel de los profesores, la evolución de la formación continua, las reformas de la formación inicial y las ambiciones de las políticas de la educación. Es compatible con los ejes de renovación de la escuela: individualizar y diversificar los itinerarios de formación, introducir ciclos de aprendizaje, diferenciar la pedagogía, ir hacia una evaluación más formativa que normativa, dirigir proyectos de institución, desarrollar el trabajo en equipos de profesores y la responsabilidad colectiva de los alumnos, situar a los niños en el centro de la acción pedagógica, recurrir a métodos activos, a la gestión de proyectos, al trabajo por problemas abiertos y situaciones problema, desarrollar las competencias y la transferencia de conocimientos y educar en la ciudadanía.

El referencial en que se inspira este libro intenta pues comprender el *movimiento de la profesión*, insistiendo en 10 grandes familias de competencias. Este inventario no es ni definitivo, ni exhaustivo. Ningún referencial puede además garantizar una representación consensuada, completa y estable de una profesión o de las competencias que lleva a cabo. He aquí estas 10 familias:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua.

Para asociar representaciones a estas fórmulas abstractas, dedicaremos un capítulo a cada una de estas 10 familias. Si los títulos están sacados de un referencial adoptado por una institución en concreto, la forma de explicitarlos sólo me compromete a mí. Estos capítulos no tienen más ambición que contribuir a formar representaciones cada vez más precisas de las competencias en cuestión. Es la condición de un debate y de un acercamiento progresivo de los puntos de vista.

He renunciado a las fichas técnicas, más analíticas, para conservar un enfoque discursivo. Para dar a conocer modos de preparar la clase, por ejemplo, en torno a la diferenciación, a la creación de situaciones didácticas o a la gestión de las progresiones a lo largo de un ciclo de aprendizaje, una *argumentación* me ha parecido más razonable que una lista de ítems cada vez más detallados. La urgencia no es clasificar el mínimo gesto profesional en un inventario sin fallos. Como propone Paquay (1994), consideramos un referencial como un *instrumento para pensar las prácticas*, debatir sobre la profesión, descubrir los aspectos emergentes o las zonas controvertidas.

Sin duda, para crear controles de *competencias* o de elecciones muy precisas de módulos de formación, convendría poner a disposición instrumentos más precisos. Esta empresa me parece prematura y podría desarrollarse en una etapa ulterior.

El mismo concepto de *competencia* merecería ser desarrollado ampliamente. Este atractivo extraño (Le Boterf, 1994) suscita desde hace algunos años numerosos trabajos, al lado de los *conocimientos de experiencia* y de los *conocimientos de acción* (Barbier, 1996), en el mundo del trabajo y de la formación profesional así como en la escuela. En varios países, se tiende asimismo a orientar el currículo hacia la creación de competencias desde la escuela primaria (Perrenoud, 1998a).

El concepto de competencia representará aquí una *capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones*. Esta definición insiste en cuatro aspectos:

1. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales *recursos*.
2. Esta movilización sólo resulta pertinente en *situación*, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas.
3. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por *esquemas de pensamiento* (Altet, 1996; Perrenoud, 1996, 1998g), los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.
4. Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la *navegación* cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra (Le Boterf, 1997).

Por lo tanto describir una competencia vuelve, en larga medida, a representar tres elementos complementarios:

- Los tipos de situaciones de las que da un cierto control.
- Los recursos que moviliza, conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes, habilidades y competencias más específicas, esquemas motores, esquemas de percepción, evaluación, anticipación y decisión.
- La naturaleza de los esquemas del pensamiento que permiten la solicitud, la movilización y la orquestación de los recursos pertinentes, en situación compleja y en tiempo real.

Este último aspecto es el más difícil de objetivar, puesto que los esquemas de pensamiento no son directamente observables y sólo pueden ser *inferidos*, a partir de prácticas y propósitos de los actores. Además, resulta difícil tener en cuenta la inteligencia general del actor –su lógica natural– y los esquemas de pensamiento específicos desarrollados en el marco de una

experiencia concreta. Intuitivamente, se prevé que el profesor desarrolle esquemas de pensamiento propios a su profesión, distintos a los del piloto, el jugador de ajedrez, el cirujano o el agente de bolsa. Falta describirlos con más detalle.

En resumen, el análisis de competencias remite constantemente a una teoría del pensamiento y de la acción situados (Gervais, 1998), pero también del trabajo, la práctica como profesión y condición (Descolonges, 1997; Perrenoud, 1996c). Es decir, que nos hallamos en terreno pantanoso, a la vez que en el plano de conceptos e ideologías...

Un punto merece que le prestemos mayor atención: en medio de los recursos movilizados por una competencia mayor, se encuentran en general otras competencias, de alcance más limitado. Una situación de clase presenta en general múltiples componentes, que hay que tratar de forma coordinada, incluso simultánea, para llegar a una acción acertada. El profesional dirige la situación globalmente, pero moviliza ciertas competencias específicas, independientes las unas de las otras, para tratar ciertos aspectos del problema, al modo de una empresa que subcontrata algunas operaciones de producción. Sabemos, por ejemplo, que los profesores experimentados han desarrollado una competencia muy preciada, la de percibir simultáneamente múltiples procesos que se desarrollan a la vez en su clase. (Carbonneau y Héту, 1996; Durand, 1996). El profesor experto "tiene ojos en la espalda", es capaz de advertir lo esencial de lo que se trama en varias escenas paralelas, sin que ninguna lo deje estupefacto o lo angustie. Esta competencia apenas resulta útil en sí misma, pero constituye un recurso indispensable en una profesión en la que varias dinámicas se desarrollan constantemente en paralelo, incluso en una pedagogía frontal y autoritaria. Esta competencia se moviliza por numerosas competencias más globales de gestión de clase (por ejemplo, saber prever y prevenir el alboroto) o de animación de una actividad didáctica (por ejemplo, saber descubrir e implicar a los alumnos distraídos o con dificultades).

El referencial seleccionado aquí asocia a cada competencia principal algunas competencias más específicas, que son en cierto modo sus componentes principales. Por ejemplo, "conducir la progresión de los aprendizajes" moviliza cinco competencias más específicas:

- Concebir y dirigir las situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos.
- Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de enseñanza.
- Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje.
- Observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje, desde un enfoque formativo.
- Establecer controles periódicos de competencias, tomar decisiones de progresión.

Cada una de estas competencias se podría analizar a su vez, pero permaneceremos en este nivel, por temor de que los árboles no nos dejen ver el bosque. Un análisis más detallado sólo tendría sentido para los que comparten globalmente las orientaciones y las concepciones globales del aprendizaje y de la acción educativa que sostienen los dos primeros niveles y exigen además poner el referencial al servicio de un proyecto común.

Yo no propondré un inventario sistemático de conocimientos ya expuesto, para no sobrecargar el propósito. Además rara vez se relacionan con una sola competencia. Tanto es así que los conocimientos relativos a la *metacognición* son movilizados por las competencias tratadas en capítulos distintos, por ejemplo:

- Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos.
- Trabajar a partir de los errores y los obstáculos al aprendizaje.
- Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas a los niveles y posibilidades de los alumnos.
- Observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo.

- Practicar el apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades.
- Suscitar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño.
- Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno.

Una cultura en psicología de las organizaciones será, por su parte, movilizadora por las competencias siguientes:

- Instituir y hacer funcionar un consejo de estudiantes (consejo de clase o de escuela) y negociar con los alumnos distintos tipos de reglas y de contratos.
- Liberalizar, ampliar la gestión de clase en un espacio más amplio.
- Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua.
- Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes.
- Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones.
- Formar y renovar un equipo pedagógico.
- Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.
- Elaborar, negociar un proyecto institucional.
- Organizar y hacer evolucionar, en el sí de la escuela, la participación de los alumnos.
- Fomentar reuniones de información y debate.
- Prevenir la violencia en la escuela y en la ciudad.
- Participar en la instauración de reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta.
- Desarrollar el sentido de las responsabilidades, la solidaridad, el sentimiento de justicia.
- Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red).

Comprendemos a través de estos dos ejemplos la relativa *independencia* del análisis de los conocimientos y del de las competencias, por lo menos en lo que se refiere a los conocimientos cultos, nacidos de las ciencias de la educación. Los primeros se organizan según campos disciplinarios y problemáticas teóricas, mientras que el referencial de competencias remite a un análisis más pragmático de los problemas para resolver en el terreno.

A menudo, los conocimientos pertinentes serán nombrados “de paso”. Con frecuencia figurarán “indirectamente” en la descripción de las competencias. Si queremos “utilizar las nuevas tecnologías”, evidentemente tenemos que dominar los conceptos básicos y ciertos conocimientos informáticos y tecnológicos.

Otros conocimientos quedarán implícitos: todos los conocimientos de acción y de experiencia sin los que el ejercicio de una competencia se ve comprometida. A menudo son conocimientos locales: para utilizar un ordenador en una clase, hay que conocer las particularidades de la máquina, sus programas, sus periféricos y su posible conexión a una red. Cada participante asimila dichos conocimientos con motivo de su pertenencia a una institución o a un equipo. También los crea a merced de su experiencia, a pesar de que estos conocimientos son para una parte de orden privado, por lo tanto, poco comunicables y difíciles de identificar. Demasiado generales o demasiado específicos, los conocimientos movilizados no son pues organizadores adecuados de un referencial de competencias.

El inventario elegido sin duda no es el único posible. Por supuesto se podrían proponer otras reagrupaciones, también del todo plausibles, de las 44 competencias específicas finalmente distinguidas. Fijémonos, sin embargo, en que los 10 grandes dominios se han constituido *al principio*, mientras que las competencias más específicas no se han definido hasta un segundo tiempo. En este sentido, el referencial no nace de un método inductivo que formaría parte de una miriada de gestos profesionales descubiertos en el terreno. Este método, seductor en apariencia, conduciría a una visión bastante con-

servadora de la profesión y a una reagrupación de las actividades según criterios relativamente superficiales, por ejemplo, según los interlocutores (alumnos, padres, compañeros u otros) o según las disciplinas escolares.

Las 10 familias resultan de una construcción teórica conectada a la problemática del cambio.

Por esta razón no se encontrarán en este referencial las categorías más consensuadas, tales como la construcción de secuencias didácticas, evaluación, gestión de clase. Por ejemplo, planificar un curso o las lecciones no figuran entre las competencias elegidas, por dos razones:

- El deseo de romper la representación común de la enseñanza como “sucesión de lecciones”.
- La voluntad de englobar los cursos en una categoría más amplia (organizar y fomentar las situaciones de aprendizaje).

Esta elección no invalida el recurso de una enseñanza magistral, que a veces es la situación de aprendizaje más apropiada, teniendo en cuenta los contenidos, los objetivos fijados y las obligaciones. Sin embargo, el curso debería convertirse en un dispositivo didáctico entre otros, utilizado en el momento oportuno, más que el emblema de la acción pedagógica, modalidad muy distinta que parece excepcional.

Sin ser la única posible, ni agotar los distintos componentes de la realidad, esta estructu-

ra de dos niveles nos guiará en un *viaje alrededor de las competencias* que, aunque sin duda menos épico que *La vuelta al mundo en 80 días*, nos conducirá a pasar revista a las múltiples facetas del oficio de profesor.

Este libro se presta, pues, a varias lecturas:

- Aquellos y aquellas que buscan identificar y describir las competencias profesionales encontrarán en este libro un referencial, uno más, cuya única originalidad quizás reside en basarse en una visión explícita y argumentada de la profesión y su evolución.
- Aquellos y aquellas que se interesen más bien por las prácticas y la profesión pueden hacer abstracción de las competencias, para seleccionar solamente los gestos profesionales que éstas sostienen.
- Aquellos y aquellas que trabajan para modernizar y para democratizar el sistema educativo encontrarán en este libro un conjunto de proposiciones relativas a los recursos del cual depende el cambio.

Sobre ninguno de estos puntos la investigación da garantías en cuanto a los medios, ni respuesta en cuanto a las finalidades. La obra pretende ser una invitación al viaje, luego al debate, a partir de una constatación: los programas de formación y las estrategias de innovación se basan demasiado a menudo en representaciones poco explícitas y poco negociadas de la profesión y las competencias subyacentes, o bien en referenciales técnicos y escuetos cuyas bases el lector no entiende.

Referencial completo

Cuadro 1. Diez dominios de competencias consideradas prioritarias en la formación continua del profesorado de primaria.	
Competencias de referencia	Competencias más específicas para trabajar en formación continua (ejemplos)
1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje. • Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos. Trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje. • Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas. • Implicar a los alumnos en actividades de investigación en proyectos de conocimiento.

2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.	<ul style="list-style-type: none"> • Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos. • Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza. • Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje. • Observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo. • Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase. • Compartimentar, extender la gestión de clase a un espacio más amplio. • Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades. • Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua.
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño. • Instituir y hacer funcionar un consejo de alumnos (consejo de clase o de escuela) y negociar con ellos varios tipos de reglas y de acuerdos. • Ofrecer actividades de formación opcionales “a la carta”. • Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno.
5. Trabajar en equipo.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes. • Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones. • Formar y renovar un equipo pedagógico. • Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales. • Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.
6. Participar en las gestiones de la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar, negociar un proyecto institucional. • Administrar los recursos de la escuela. • Coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares, del barrio, asociaciones de padres, profesores de lengua y cultura de origen). • Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos.
7. Informar e implicar a los padres.	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer reuniones informativas y de debate. • Dirigir las reuniones. • Implicar a los padres en la valorización de la construcción de los conocimientos.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar los programas de edición de documentos. • Explotar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de enseñanza. • Comunicar a distancia a través de la telemática. • Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.	<ul style="list-style-type: none"> • Prevenir la violencia en la escuela o la ciudad. • Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales. • Participar en la creación de reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta. • Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase. • Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia.
10. Organizar la propia formación continua.	<ul style="list-style-type: none"> • Saber explicitar sus prácticas. • Establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua propios. • Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red). • Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo. • Aceptar y participar en la formación de los compañeros.

Fuente: *Archivo Formation continue. Programme des cours 1996-97. Enseñanza primaria, Ginebra. Servicio del perfeccionamiento, 1996.* Este referencial ha sido adoptado por la institución bajo proposición de la comisión paritaria de la formación.

Referencias bibliográficas

- Altet, M. (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, París, PUF.
- (1996), “Les compétences de l’enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d’action et adaptation: le savoir-analyser”, en L. Paquay *et al.* (dirs.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, Bruselas, De Boeck, pp. 27-40.
- Carbonneau, M. y J. C. Héту (1996), “Formation pratique des enseignants et naissance d’une intelligence professionnelle”, en L. Paquay *et al.* (dirs.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, Bruselas, De Boeck, pp. 77-96.
- De Peretti, A., J. Boniface y J. A. Legrand (1998), *Encyclopédie de l’évaluation en formation et en éducation*, París, ESF éditeur.
- Develay, M. (dir.) (1995), *Savoir scolaires et didactiques des disciplines*, París, ESF éditeur.
- Durand, M. (1996), *L’enseignement en milieu scolaire*, París, PUF.
- Gervais, F. (1993), *Médiation entre théorie et pratique en formation professionnelle à l’enseignement: représentations d’intervenant/es* [Tesis], Québec, Université Laval, Faculté des Sciences de l’Éducation.
- Houssaye, J. (dir.) (1994), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd’hui*, 2^a ed., París, ESF éditeur.
- Le Boterf, G. (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, París, Les Éditions d’organisations.
- Meirieu, Ph. (1989a), *Itinéraires des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe?* Tome I, 3^a ed., Lyon, Chronique sociales.
- (1989), *Apprendre... oui, mais comment?*, 4^a ed., París, ESF éditeur. (Traducción al español: *Aprender sí... pero cómo*, Barcelona, Octaedro, 1992.
- Paquay, L. (1994), “Vers un référentiel des compétences professionnelles de l’enseignant?”, en *Recherche et Formation*, 16, pp. 7-38.
- Perrenoud, Ph. (1996c), *Enseigner: agir dans l’urgence, décider dans l’incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, París, ESF éditeur.
- (1998a), *Construire des compétences dès l’école*, 2^a ed., París, ESF éditeur.
- (1998g), *De la réflexion dans le feu de l’action à une pratique réflexive*, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l’Éducation.
- Raynal, F. y A. Rieunier (1997), *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*, París, ESF éditeur.
- Rey, B. (1996), *Les compétences transversales en question*, París, ESF éditeur.
- (1998), *Faire la classe à l’école élémentaire*, París, ESF éditeur.
- Retschitzki, J. y J. L. Gurtner (1996), *L’enfant et l’ordinateur: aspects, psychologiques et pédagogiques*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Lo que necesitan conocer y saber hacer los profesores*

Linda Darling-Hammond

Apartado 1

¿Qué han de saber los profesores para enseñar a todos los alumnos con arreglo a las aspiraciones educativas de los nuevos estándares de aprendizaje? Con toda seguridad, tienen que comprender los contenidos de la enseñanza con un nivel suficientemente exhaustivo como para disponerlos de tal modo que los alumnos puedan desarrollar mapas cognitivos poderosos de lo que estudian. Tienen necesidad de mucho más que una comprensión superficial o mecánica de las ideas fundamentales de una disciplina. Han de penetrar, además, en las estructuras profundas del conocimiento, sus relaciones, así como en los métodos para someterlas a prueba, evaluación y ampliación. Precisan habilidades pedagógicas para hacer un uso flexible del conocimiento disciplinar, pues es así como pueden prestar atención a las ideas que van surgiendo en el curso del proceso de aprendizaje. Tienen que saber realizar investigaciones en un determinado ámbito del conocimiento y qué tipo de lógica impera en cada uno de ellos (por ejemplo, qué se considera una comprobación aceptable en matemáticas y qué en el dominio de la historia). Han de saber apreciar el poder de establecer relaciones entre conceptos pertenecientes a diferentes áreas, así como conectar las ideas y la vida cotidiana, de tal forma que sean capaces de seleccionar y utilizar ejemplos pertinentes, problemas y aplicaciones significativas.

* En *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*, México, Ariel/SEP (Biblioteca para la actualización del maestro), 2002, pp. 369-374.

Apartado 2

Comprender en esos términos los contenidos escolares es, a fin de cuentas, lo que constituye el *conocimiento del contenido pedagógico* (Shulman, 1987), que puede permitir a los profesores representar las ideas de forma comprensible para otros. El conocimiento del propio ámbito disciplinar resulta decisivo; los profesores han de conocer qué conceptos son llave de otros y cómo establecer conexiones y acomodaciones fructíferas entre ellos. El conocimiento de los alumnos, por supuesto, también es fundamental: sus diferencias en lo que se refiere a la comprensión de ideas está marcada en gran medida por su experiencia previa y contexto. Para crear experiencias fructíferas de aprendizaje, un buen profesor tiene que descubrir qué es lo que ya saben los estudiantes y cuáles son los contenidos y conceptos que permiten conectar con su mundo. También son importantes los conocimientos sobre distintas modalidades de inteligencia, procesamiento de información y comunicación, pues eso contribuye a que los docentes organicen explicaciones, materiales, centros de aprendizaje, proyectos y discusiones de una manera que sean útiles para facilitar el aprendizaje.

Apartado 3

Para promover experiencias fructíferas de enseñanza hay que dominar los conocimientos disponibles sobre el *desarrollo* evolutivo de los estudiantes: cómo piensan y se comportan los

niños y los adolescentes; qué persiguen; qué encuentran interesante; qué es lo que ya saben y cuáles son los conceptos que les plantean dificultades en determinadas materias y a ciertas edades. Los profesores deberían saber cómo estimular su desarrollo social, físico y emocional, así como el propiamente intelectual.

Apartado 4

Una enseñanza que pretenda conectar con los alumnos también exige tomar conciencia de las *diferencias* surgidas de la cultura, el lenguaje, la familia, la comunidad, el género, la experiencia escolar previa y otros factores que configuran las experiencias de las personas, y percatarse de las diferencias en la inteligencia, en las estrategias de aprendizaje por las que cada uno tiene preferencia o de las dificultades que puedan encontrarse en el curso de los aprendizajes. Es preciso que los profesores indaguen sensata y eficazmente sobre las experiencias vividas por los alumnos y sus concepciones sobre la materia, de forma que puedan interpretar el currículo a través de sus ojos y diseñar las lecciones estableciendo puentes de enlace con sus conocimientos y estilos de aprendizaje. Para obtener información no estereotipada, los profesores tienen que saber escuchar atentamente y examinar el trabajo de los alumnos, así como organizar situaciones didácticas que inciten a los alumnos a escribir y hablar de sus experiencias y concepciones. Este tipo de saberes componen lo que suele denominarse *conocimiento pedagógico del alumno* (Grimmett y MacKinnon, 1992) que puede irse enriqueciendo al observar cuáles son los estilos de pensamiento y razonamiento de cada estudiante, las formas que mejor ayudan a aprender y los factores que tienen el poder de motivarlos.

Apartado 5

Comprender bien el tema de la motivación es crucial, pues, ciertamente, adquirir la comprensión es una tarea difícil y costosa, los pro-

fesores deben saber cómo estructurar las tareas y la información a fin de alentar el esfuerzo constante de los alumnos, procurando que persistan en el afán de comprender, sobre todo cuando progresar resulte difícil, y evitando que caigan en el desaliento y acaben por abandonar. Motivar a los alumnos exige, no sólo un conocimiento general sobre cómo implicarles en las tareas y mantener el interés en edades diferentes, sino también captar las imágenes que cada uno tiene de sí mismo y de sus capacidades, qué es lo que más les preocupa y qué tipo de tareas permiten el éxito necesario para sostener los esfuerzos de aprender.

Apartado 6

Sobre el *aprendizaje* escolar también necesitan los profesores conocimientos en profundidad. Ya que puede adoptar múltiples formas (por ejemplo, aprender para reconocer la información frente a aprender para resolver un problema o producir), deben advertir qué supone aprender distintos tipos de información con propósitos diferentes, cómo estimular la diversidad de los aprendizajes utilizando determinadas estrategias didácticas y cómo determinar cuáles pueden ser las más oportunas en momentos y circunstancias particulares. No todo puede aprenderse en profundidad, es decir, con un abanico amplio de oportunidades para la aplicación generalizada, pero sí debe hacerse de ese modo al trabajar aquellos contenidos que servirán de base al trabajo posterior y como un medio de desarrollar determinadas habilidades y comportamientos. Hay conceptos que pueden aprenderse de forma menos profunda, por ejemplo, hacerse una idea de conjunto de un determinado ámbito, aunque, en todo caso, deberán ser aprendidos relacionándolos significativamente con los demás.

Apartado 7

Es preciso que los profesores comprendan qué es lo que puede ayudar a los estudiantes (en realidad,

a cualquier persona) a aprender de todas esas formas diferentes. Para ello es necesario desarrollar la capacidad de *evaluar* sus conocimientos y estilos de aprendizaje, identificar sus potencialidades y desventajas, percatándose de quiénes tienden a emplear claves visuales u orales, quiénes a razonar partiendo de lo específico para llegar a lo general (o a la inversa), quiénes recurren a organizadores espaciales o gráficos, o están más apegados al texto, quiénes tienen una inteligencia lógico-matemática altamente desarrollada, o quiénes, un marcado sentido estético.

Apartado 8

Hacer buen uso de toda esta información requiere que los profesores tengan en su repertorio didáctico *estrategias de enseñanza* que permitan responder a diferentes formas de aprender y múltiples metas de aprendizaje deliberadamente seleccionadas. Además de emplear regularmente diferentes representaciones del contenido y caminos hacia el aprendizaje, el profesorado necesita instrumentos para trabajar en el aula con aquellos alumnos que presentan determinadas dificultades o necesidades de aprendizaje: 15% de los alumnos presenta dislexia o disgrafía, dificultades visuales o perceptivas, o problemas a la hora de procesar la información. Hay estrategias didácticas que son útiles para estos casos, que son muy comunes, aunque desgraciadamente es raro que los profesores normales y corrientes sean formados al respecto. Más aún, debido a que el lenguaje constituye la principal puerta de acceso al aprendizaje, es preciso que los profesores comprendan cómo se produce su adquisición, ya se trate de una primera o una segunda lengua. Quienes comprendan ese proceso estarán en mejores condiciones de desarrollar habilidades lingüísticas con sus alumnos, así como crear experiencias de aprendizaje suficientemente asequibles, recurriendo a estrategias que van desde la enseñanza explícita de un vocabulario esencial y el uso de claves visuales y orales hasta la creación de escenarios de aprendizaje cooperativo donde los alumnos usen el lenguaje para realizar determinadas tareas.

Apartado 9

Son precisos, igualmente, conocimientos sobre *tecnologías y recursos curriculares*. De ese modo los docentes podrán desarrollar capacidades para poner en contacto a los alumnos con fuentes de información y conocimiento diferentes a los libros de texto, fomentar la búsqueda de conocimientos, la habilidad de recoger y sintetizar información y el desarrollo de modelos, trabajos escritos, diseños y otros tipos de trabajos escolares. El papel del profesor consistirá en ayudarles a aprender, a localizar y utilizar recursos para plantear y resolver problemas, lo que es mucho más interesante que limitarse a hacerles memorizar contenidos incluidos en una sola fuente.

Apartado 10

Los profesores, al mismo tiempo, tienen que saber *colaborar*. Así serán capaces de organizar y promover interacciones entre los alumnos de tal modo que pueda producirse un aprendizaje en común suficientemente potente. Conviene saber de qué forma organizar el aula como un espacio que estimule el discurso fructífero e impulse el razonamiento disciplinado y riguroso de los alumnos. Y, desde luego, también son necesarios los conocimientos y las disposiciones favorables hacia la colaboración con otros colegas, para planificar, evaluar y mejorar el aprendizaje dentro del centro, así como trabajar con las familias, conocer mejor a cada alumno y modelar experiencias de apoyo, tanto en el centro como en el hogar.

Apartado 11

Finalmente, los profesores tienen que ser capaces de *analizar* su práctica profesional y *reflexionar* sobre ella, evaluar los efectos de su docencia y, cuando proceda, acometer su reconstrucción y mejora. Cuando la enseñanza se orienta a la comprensión, el pensamiento de los profesores debe discurrir permanentemente por

dos vertientes relacionadas entre sí: *a)* ¿qué estoy haciendo para conseguir que los alumnos avancen hacia niveles elevados de comprensión y actuación competente?, y *b)* ¿qué atención estoy prestando a los conocimientos e intereses de los alumnos al hacerles progresar hacia las metas del currículo y al desarrollo de su talento y competencia social? Los profesores deben de apreciar continuamente lo que piensan y comprenden sus estudiantes, pues ése es un punto de referencia obligado para remodelar sus planes de trabajo aprendiendo de lo que van descubriendo al desarrollar el currículo para el logro de las metas planteadas.

Apartado 12

Para la mayor parte del profesorado son nuevas estas exigencias de conocimiento que surgen, a fin de cuentas, de la necesidad de enseñar a un espectro mucho más amplio de alumnos para alcanzar estándares de rendimiento escolar ahora mucho más altos. Y como quiera que son pocos los profesores que han vivido en sus propias carnes la experiencia de

un aprendizaje para la comprensión, ¿cómo introducir a gran escala una enseñanza diferente? La única respuesta creíble es que debemos imaginar y promover modalidades más potentes de formación del profesorado: tanto en su formación inicial como en el transcurso de sus carreras profesionales. Esta formación debe facilitarles sistemáticamente los conocimientos y las experiencias que acabamos de describir y reclamar. Y deben estar al alcance de todos, no sólo de unos cuantos. En pocas palabras, pienso que tenemos que desarrollar una visión de la enseñanza como una verdadera profesión.

Referencias bibliográficas

- Grimmett, P. y A. Mackinnon (1992), "Craft knowledge and education of teachers", en G. Grant (ed.), *Review of research in education* (vol. 18), Washington, DC, American Educational Research Association, pp. 385-456.
- Shulman, L. (1987), *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*, Harvard Educational Review, 57(1), pp. 1-22.

Los rasgos deseables del nuevo maestro: perfil de egreso*

Secretaría de Educación Pública

El propósito central del plan de estudios es que el estudiante adquiera los rasgos deseables del perfil de egresado del profesor de educación física al concluir la formación inicial en la escuela normal. Es decir, que obtenga un conjunto de conocimientos, competencias, habilidades, actividades y valores que le permitan ejercer la profesión docente con calidad y con un alto nivel de compromiso; así como la disposición y la capacidad para desarrollar su aprendizaje permanentemente, basándose en la propia experiencia motriz y en el estudio sistemático.

Los rasgos deseables del nuevo maestro se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, conocimiento de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela.

Los rasgos del perfil han sido el referente principal para la elaboración del plan de estudios, pero también son esenciales para que la comunidad educativa normalista disponga de criterios para valorar: el avance del plan y de los programas de estudio de la licenciatura; la adecuación y la eficacia de los materiales y del proceso de enseñanza; el aprendizaje de los estudiantes; el funcionamiento de los órganos colegiados; el desempeño de las autoridades de la escuela y las demás actividades y prácticas realizadas en cada institución.

Todos y cada uno de los rasgos deseables del nuevo maestro están estrechamente relacionados, se promueven articuladamente y no corresponderán de manera exclusiva a una asignatura o actividad específica; algunos, como el conocimiento de los contenidos de enseñanza, se identifican primordialmente con espacios delimitados en el plan de estudios; otros, como la consolidación de las habilidades intelectuales o la formación valoral, se promoverán a través de los diversos estilos y formas de enseñanza que se utilicen en el conjunto de los estudios; la disposición y la capacidad para aprender de manera permanente dependerá tanto del interés y la motivación que despierte en el alumno el ámbito de la educación física, como del desarrollo de las habilidades intelectuales básicas, de la comprensión de la estructura y la lógica de la disciplina, de los hábitos de estudio consolidados durante la educación normal, del ambiente académico y cultural y del fomento a las actividades de educación física en cada plantel, así como de la vinculación constante con las escuelas de educación básica.

Con base en las anteriores consideraciones, al término de sus estudios cada uno de los egresados de la Licenciatura de Educación Física deberá contar con los conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores que se establecen a continuación:

Habilidades intelectuales específicas

- a) Posee una alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura; en particular, valora críticamente

* En *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física*, México, SEP, 2002, pp. 47-52.

lo que lee, lo relaciona con la realidad y con su práctica profesional.

- b) Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma oral y escrita; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar; adaptándose al desarrollo y características culturales de niños y adolescentes.
- c) Plantea, analiza y resuelve problemas. Enfrenta los desafíos intelectuales de comprender y explicar la corporeidad de los sujetos y la acción motriz, generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias; en consecuencia, es capaz de orientar a los niños y a los adolescentes para que adquieran la capacidad de analizar situaciones y resolver problemas de carácter cognitivo, motriz y de convivencia social.
- d) Tiene disposición, capacidades y actitudes propias de la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y poner a prueba respuestas, y reflexión crítica sobre la práctica docente. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa.
- e) Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo, tanto de fuentes escritas como de material gráfico y audiovisual, en especial la que necesita para apoyar su actividad profesional.
- f) Muestra interés e iniciativa intelectual para continuar aprendiendo sobre el campo de la educación física y sobre la educación en general, por ejemplo, a través del vínculo con otros profesionales, con el fin de generar ideas y aplicar proyectos o actividades motrices con niños y adolescentes, así como para reflexionar y enriquecer su práctica pedagógica.

2. Conocimiento de los contenidos de enseñanza

- a) Posee conocimientos pedagógicos y disciplinarios comunes del campo profesio-

nal para ejercer como educador físico en los distintos niveles de la educación básica.

- b) Conoce las finalidades de la educación básica, así como los propósitos y contenidos particulares de la educación preescolar, primaria y secundaria; y tiene claridad sobre cómo la educación física contribuye al logro de dichas finalidades.
- c) Conoce y comprende los propósitos y los contenidos de la educación física que se proponen en el currículo de la educación básica y el enfoque para su aplicación, así como las interrelaciones que puede establecer con los otros campos de conocimiento que estudian los educandos en la escuela.
- d) Posee conocimientos fundamentales sobre el crecimiento y desarrollo de los niños y los adolescentes, en especial de las características de su motricidad. Aplica este saber de forma flexible, según las necesidades y características de sus alumnos.
- e) Maneja con seguridad y fluidez el conocimiento acerca del desarrollo de la competencia motriz en los alumnos que cursan la educación básica; lo que le proporciona fundamentos para dosificar los contenidos y formar a los escolares acerca del movimiento, a través del movimiento y en el movimiento.
- f) Reconoce la relación que existe entre las vivencias corporales y los procesos cognitivos, afectivos y de socialización, e identifica la forma como esa vinculación se manifiesta en el desarrollo de los niños y de los adolescentes. Así, favorece en sus alumnos una motricidad dirigida por el pensamiento, la intención, la creatividad y el gusto personal.
- g) Posee la capacidad para vincular los contenidos y los medios de la educación física: el juego, la iniciación deportiva, el deporte educativo y en general las actividades motrices, que son útiles para promover el conocimiento del cuerpo,

la higiene, la alimentación adecuada, la promoción de la salud y la prevención de enfermedades, accidentes y adicciones.

3. Competencias didácticas

- a) Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas para promover el desarrollo de las habilidades y competencias motrices de sus alumnos.
- b) Reconoce en los alumnos las diferencias cognitivas y los estilos de aprendizaje individuales que influyen en la integración de la corporeidad y en los procesos de aprendizaje motor y aplica estrategias didácticas para estimular dichos procesos; en particular, identifica las necesidades especiales que respecto al desarrollo motriz pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende a través de estrategias adecuadas y materiales específicos, sabe dónde obtener orientación y apoyo a su labor o, de ser el caso, posee información sobre las instituciones especializadas para canalizar al alumno, según sus necesidades.
- c) Impulsa el desarrollo de habilidades motrices a través de distintos recursos, con el fin de que niños y adolescentes desplieguen un aprendizaje motriz amplio y diversificado, así como un pensamiento estratégico para actuar en forma conjunta en el área donde se desarrolla la práctica y en la solución de tareas comunes.
- d) Proporciona a los alumnos un amplio repertorio de opciones en el campo de la motricidad para que desarrollen sus competencias motrices durante su tiempo libre. Es capaz de promover proyectos a favor de la actividad física dentro y fuera de la escuela, a partir de los recursos disponibles en la comunidad y con la participación de las familias.
- e) Conoce distintas estrategias y formas de evaluación para valorar efectivamente el

aprendizaje integral de los alumnos y la calidad de su trabajo docente. A partir de los resultados de la evaluación, modifica los procedimientos didácticos, con el fin de mejorar su labor profesional.

- f) Es capaz de establecer ambientes de aprendizaje en el grupo escolar, en los que prevalece el respeto a los derechos de los niños y de los adolescentes, para favorecer y estimular en cada alumno actitudes de confianza, creatividad y placer por el movimiento, el juego y el deporte escolar, así como el descubrimiento de las capacidades de su cuerpo, lo que fortalece su autonomía personal.
- g) Selecciona los materiales de enseñanza y los recursos didácticos de que dispone, diseña los que necesita y aprovecha los medios que ofrece el entorno escolar, según los criterios del enfoque de la educación física que se propone para la educación básica; además de que los utiliza con creatividad, flexibilidad y propósitos claros.

4. Identidad profesional y ética

- a) Asume, como principios de su acción y de sus relaciones con sus alumnos, familiares y colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la legalidad.
- b) Reconoce, a partir de un análisis realista, el significado que su trabajo tiene para los niños y los adolescentes, las familias de éstos y la sociedad.
- c) Tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano; en particular asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública.
- d) Conoce los principales problemas, necesidades y retos que deben resolverse para

fortalecer el sistema educativo mexicano, en especial los que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive.

- e) Asume su profesión como una carrera de vida, conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos a su alcance para desempeñarse adecuadamente como educador físico de niños y adolescentes.
- f) Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela. Tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas a fin de contribuir con su labor a la formación integral de los alumnos.
- g) Tiene la disposición y capacidad para promover la actividad física y el deporte educativo y recreativo dentro y fuera de la escuela.
- h) Identifica y retoma los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana; en particular, reconoce el desarrollo de la profesión y la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad.

5. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela

- a) Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país, como una característica valiosa de nuestra nación y como recurso de enseñanza para lograr los propósitos de la educación básica y en especial de la educación física. Comprende que dicha diversidad

está presente en las situaciones en que realiza su trabajo profesional.

- b) Ubica las diferencias individuales y culturales de los alumnos como un componente de la diversidad en el aula. Comprende que la integración de la corporeidad, el aprendizaje motor y la edificación de la competencia motriz se desarrollan de manera diferenciada en cada alumno, debido a factores físicos, familiares, sociales y culturales, y que la escuela y el maestro deben contribuir al logro de los propósitos de la educación básica.
- c) Valora la función educativa de las familias, se relaciona con las madres y con los padres o con los tutores de los alumnos de manera receptiva, colaborativa y respetuosa, con el fin de orientarlos para que participen positivamente en el desarrollo motriz infantil y juvenil.
- d) Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela tomando en cuenta los recursos, las posibilidades y las limitaciones del medio en que trabaja.
- e) Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en que labora y tiene la disposición para contribuir a su solución con la información necesaria, a través de su participación directa o mediante la búsqueda de apoyos externos, sin que ello implique el descuido de sus tareas educativas.
- f) Asume y promueve el uso racional de los recursos naturales y la preservación del patrimonio cultural, es capaz de enseñar a los alumnos a actuar de manera personal y en conjunto con el fin de proteger el ambiente.

La evaluación en educación física. Características, clases, mecanismos e instrumentos de la evaluación*

Luis Conte

1. Sobre el concepto de evaluación

Noción de evaluación

Etapa del proceso educativo que tiene por fin comprobar, de modo sistemático, en qué medida se han logrado los resultados previstos con los objetivos, especificados con antelación. Entendiendo la educación como un proceso sistemático, destinado a lograr cambios duraderos y positivos en la conducta de los sujetos, sometidos a su influencia con base en objetivos definidos de modo concreto y preciso, social e individualmente aceptables (Lafourcade, 1973).

Determinación de cómo se han alcanzado los objetivos propuestos por el programa. Por lo tanto, incluye la actividad del profesor, la disponibilidad de locales, de equipos, la investigación, la calificación, el tiempo destinado al programa, la participación de los alumnos y la administración del programa. La evaluación concierne pues al proceso educacional (Litwin-Fernández, 1974).

2. Finalidades de la evaluación

2.1. El ámbito de la educación física

Antes de seleccionar la evaluación:

Paso I. Determinar cuál va a ser el referente y cuáles son los datos que se van a tomar. Sirve como primera orientación.

Paso II. Cuál es la información necesaria para el tipo de evaluación que se va a efectuar, relacionada con los contenidos que vamos a valorar. Se determinará si lo que queremos saber es: gestos técnicos, aspectos teóricos, datos antropométricos, motivación, etcétera.

Paso III. Localizar toda la información disponible, como datos disponibles de ese grupo de años anteriores.

Paso IV. Determinar fecha y cómo se va a realizar la evaluación: por medio de observación, test, examen teórico, etcétera.

Paso V. Seleccionar el medio de un modo más concreto y preciso.

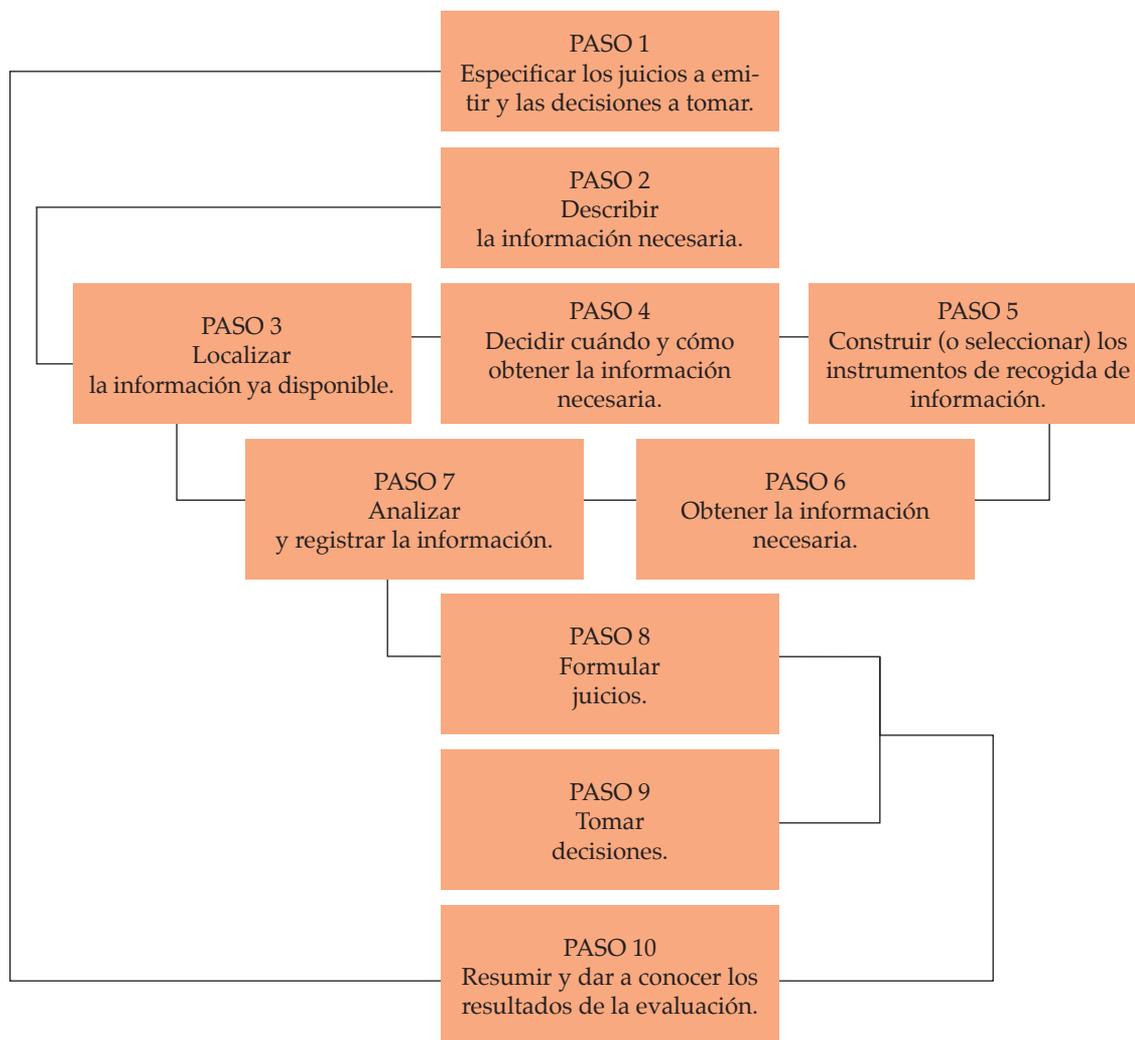
Paso VI. Obtener la información que se busca a través de los alumnos.

Paso VII. Analizar y registrar la información: por unos criterios ya establecidos anteriormente que se registrarán de un modo u otro según el instrumento que se haya elegido.

Paso VIII. Valorar los resultados tanto para los alumnos como para el profesor.

Paso IX. Tomar decisiones en función a lo anterior referente a los contenidos, la metodología y los objetivos para realizar algún cambio, o para corroborar lo que se había determinado anteriormente.

* En *Desarrollo curricular para la formación de maestros especialistas en educación física: temario desarrollado de oposiciones*, Madrid, Gymnos, 1993.



2.1.1. Asignar calificaciones a los alumnos

Se intenta con ello que los alumnos, los padres y el profesor tengan unas referencias y valoraciones sobre cómo han sido los resultados del aprendizaje que se ha llevado a cabo en el aula. Aunque la calificación sea puramente numérica, también es muy importante que sepan las partes implicadas, sobre todo alumnos y padres, los procesos y resultados que se han llevado a cabo en otros ámbitos de la evaluación, como puede ser el aspecto afectivo y relacional con los demás compañeros.

2.1.2. Obtener datos para la investigación

Uno de los servicios más importantes que los profesores de Educación Física pueden prestar

a la ciencia y práctica educativas, consiste en la recogida de datos a partir de los cuales podemos caracterizar la posición de los alumnos en relación a rasgos biológicos (estatura, peso...), físico-motores (nivel de rendimiento físico y de las conductas perceptivo-motoras), psicológicos (aptitudes, intereses...), y sociales. Los datos recogidos pueden servir para la elaboración de cuadros o tablas de carácter local, regional y nacional. Con ellos será posible mejorar la enseñanza, hacerla más científica y eficaz.

Al mismo tiempo, si el profesor es un buen profesional todas estas referencias le serán muy válidas para mejorar día a día su programación y su actuación frente a los alumnos ya que se está evaluando continuamente de cara a los alumnos sobre su actuación tanto desde el punto de vista de contenidos como de actuación procedimental.

3. Modos de evaluación

3.1. Evaluación continua en Educación Física

La evaluación continua es el proceso más óptimo de enseñanza-aprendizaje que se puede llevar a cabo con el alumno. Pero la mayor exigencia que hay al respecto es por parte del profesor, ya que requiere un esfuerzo mayor de actuación en las clases. Pero al mismo tiempo hay una valoración más continua del aprendizaje que se consigue con el alumno y también el profesor puede contrastar mejor cómo va siendo efectiva su actuación en las sesiones de clase, e introducir modificaciones si son necesarias.

3.1.1. Fases de la evaluación continua

La mayoría de los autores agrupan las diferentes funciones de la evaluación en tres grandes categorías, según el objetivo:

a) Evaluación inicial.

Es el punto de partida que se tiene para comenzar

a trabajar durante el curso, y es muy importante tanto para el profesor como para el alumno. Es conveniente hacerla siempre al inicio del curso, aunque también puede ser conveniente realizarla cuando se comienza una nueva unidad didáctica o contenido diferente.

b) Evaluación progresiva o formativa.

Nos va a permitir comprobar cómo se está realizando el proceso de enseñanza aprendizaje y si el aprovechamiento de las sesiones es satisfactorio tanto desde el punto de vista de los resultados como del modo en que se está trabajando tanto por parte del profesor como del alumno.

c) Evaluación final o sumativa.

Nos servirá para saber si se han conseguido los objetivos que se tenían propuestos en principio, y en función de ello se sabrá si la actuación y programación ha sido correcta o bien hay que introducir algún cambio, respecto a la temporalización, o a la determinación de objetivos específicos por parte del profesor.

	Evaluación inicial	Evaluación formativa	Evaluación sumativa
Funciones	<p>Pronóstico</p> <ul style="list-style-type: none"> Determinar la presencia o ausencia de las habilidades previamente requeridas. Determinar el nivel del dominio previo. Determinar las causas subyacentes de reiteradas dificultades en el aprendizaje. 	<p>Diagnóstico</p> <ul style="list-style-type: none"> Información del alumno y del profesor sobre el proceso de aprendizaje de la unidad que se trate. Para determinar: Si los objetivos se van consiguiendo. Posibles causas de error en los elementos de proceso. 	<p>Balance</p> <ul style="list-style-type: none"> Valorar el aprendizaje una vez se ha realizado para: Determinar el nivel alcanzado por el alumno. Determinar la eficacia de todos los elementos del proceso educativo.
Momento	<ul style="list-style-type: none"> Antes de iniciar el aprendizaje. Durante el aprendizaje cuando un alumno manifiesta repetidos fracasos en el aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> Durante el aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> Al final de un periodo más o menos largo de instrucción, o al final del curso.
Tipo de instrumento	<ul style="list-style-type: none"> Pruebas de nivel. Pruebas analíticas diagnósticas. Procedimientos de observación directa o lista de control. 	<ul style="list-style-type: none"> Procedimientos de prueba (objetivas o de ensayo) y de observación, elaboradas por el propio profesor. 	<ul style="list-style-type: none"> Pruebas de rendimiento sumativas o finales. Procedimientos de información sobre el producto más que sobre el proceso.
Decisiones	<ul style="list-style-type: none"> Reformar los objetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> Regulación del aprendizaje. Adaptación de las actividades de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> Clasificación. Certificar un nivel conseguido.

3.2. Evaluación normativa o criterial, según el referente

3.2.1. Evaluación referida a la norma

Corresponde a la intención de comparar el resultado del individuo con los resultados de una población o de un grupo al que pertenece.

Popham (1983) hace la siguiente definición: “Un test basado en pautas de normalidad está destinado a determinar la posición de un sujeto examinado en relación con el rendimiento de un grupo de otros sujetos que hayan hecho ese mismo test”.

Las normas pueden ser más o menos amplias: regionales, nacionales e internacionales. Ejemplos no faltan: los test de la AAHPER, la tabla Letessir, la batería EUROFIT, etcétera.

En este clima “normativo”, la referencia aparece como exterior al individuo, en la medida en que la escala utilizada le es impuesta desde fuera, sin tener en cuenta las condiciones de práctica, aprendizaje, etcétera.

Las funciones que cumple este tipo de evaluación son:

- Asignar un lugar de orden en el grupo.
- Certificar un nivel conseguido.
- Predecir futuros resultados.

La evaluación referida al criterio. Este criterio puede ser:

- Fijo: en función a la edad, nivel previo del alumno en el contenido a evaluar.
- Individual: en función de cada alumno en una doble vertiente: cuantitativa y cualitativa.

3.3. Participación del alumno en el proceso evaluador

3.3.1. Heteroevaluación

Se utiliza este término cuando la acción evaluadora es realizada por el profesor ayudado por todas las personas que tienen relación con el alumno.

3.3.2. Autoevaluación

En línea con una concepción renovada de la enseñanza que responsabilice al alumno en su desarrollo y resultado, se considera que la evaluación debe constituir una función a asumir también por el alumno. La participación responsable del alumno en la evaluación viene a constituir un reflejo de su nivel de participación en el conjunto total de componentes del proceso didáctico.

4. Cómo evaluar. El proceso de evaluación

4.1. Procedimientos e instrumentos de evaluación

En Educación Física podemos hablar fundamentalmente de dos grandes tipos de evaluación: objetiva y subjetiva; y de dos técnicas de medición: cuantitativas y cualitativas.

La evaluación subjetiva depende directamente del criterio del profesor, aunque debe intentar que éste sea el mismo al aplicarlo a los alumnos.

La evaluación objetiva es la que resulta de la utilización de pruebas o tests ya establecidos o comprobados y que ya tienen validez por utilizaciones anteriores. El profesor sólo se tiene que limitar a aplicarlas.

La técnica cuantitativa pretende medir y cuantificar, de manera absoluta, un factor, que se pretende observar en los alumnos, y que pueden ser aspectos como: el tiempo, la distancia, el peso, el número de repeticiones, etcétera.

Por técnica cualitativa se entiende aquella que se basa en una escala de medida mental dependiente del pensamiento del examinador. Por oposición a las técnicas cuantitativas, las técnicas cualitativas son generalmente asumidas como subjetivas, aunque es cierto que se puede conseguir una gran fiabilidad objetivo si se hace esta evaluación por medio de técnicas observacionales, estableciendo escalas categóricas de observación, procedimiento éste muy utilizado para trabajar en las ciencias sociales, y ampliamente tratado por María Te-

resa Anguera en su libro *Manual de prácticas de observación*.

4.1.1. Clasificación general de los procedimientos e instrumentos de evaluación, medida y valoración

Para obtener información sobre los alumnos que deseamos evaluar, podemos utilizar los procedimientos e instrumentos derivados de los tipos vistos con anterioridad:

Evaluación subjetiva = *procedimientos de observación*.

Evaluación objetiva = *procedimientos de experimentación o rendimiento*.

4.1.2. Procedimientos de observación

El elevado número de aspectos a tener en cuenta para la acertada valoración del alumno y la imposibilidad de medir buena parte de ellos hace imprescindible el uso de la observación. Por mucha perfección que adquieran las técnicas de medición, la observación seguirá siendo un instrumento indispensable de la evaluación.

La observación por el profesor debe ser:

Planificada. Realizada en función de un objeto definido, buscando los hechos significativos en el trabajo y el comportamiento del alumno.

Sistemática. Los resultados son más fiables cuando han sido comprobados en diferentes días y situaciones.

La más completa posible. Ha de tender a abarcar todos los aspectos que influyen en el aprendizaje: aptitudes, actitudes, conductas, intereses, ritmo y técnicas de trabajo, etcétera...

Registrable y registrada. Es una temeridad confiar en nuestra memoria lo observado en to-

dos ellos y un juicio arriesgado el que emitimos fiándonos de nuestra memoria y experiencia.

La observación fundamentalmente sirve para:

- Recoger información de aquellos factores relacionados con el aprendizaje que no pueden ser medidos por otros instrumentos.
- Completar los resultados obtenidos mediante instrumentos objetivos de medición.

No obstante, la observación como instrumento de evaluación es cada vez más utilizada, llegando a obtener los mismos niveles de validez, de objetividad y de fiabilidad que caracteriza a otros procedimientos de evaluación (Pieron, 1984).

a) Observación directa. Procedimientos de apreciación.

Registro *anecdótico*. Puede ser utilizado por el profesor para realizar observaciones. Se trata de describir o anotar un comportamiento que llame la atención sobre algún alumno.

b) Observación indirecta.

Listas de control. Son pequeñas listas en las que se pretende registrar si se da un tipo de conducta o no, se plantean de modo que sea fácil su registro y observación, deben ser aspectos claves en relación con la ejecución y al mismo tiempo, el observador debe poder percibirlos, en el caso de que no sea el profesor quien haga el registro.

Ejercicio número 1. Dos pases frontales de dedos por parejas.				
	Toque de dedos	B	R	M
Observar:	- Orientación de pies dirigidos al frente.			
	- Separación de codos intermedia.			
	- Separación de manos con dedos extendidos y pulgares hacia abajo.			

Ejercicio número 2. Pase frontal con toque de antebrazos tras lanzamiento.				
		B	R	M
Observar:	- Orientación de pies adelante.			
	- Zona de contacto: antebrazo.			
	- Extensión de piernas y movimiento ascendente en el golpeo.			

Escalas categóricas de observación: es como lo anterior, pero los criterios de valoración ya no son tan sencillos, como sí o no, regular, mal. Sino que son mucho más complicados tanto en su realización como ejecución, es aconsejable que esta anotación sea hecha por el profesor o bien por alumnos muy entrenados en este tipo de técnica de registro.

Sobre un hecho a observar puede haber muchos niveles de calificación y a su vez en cada uno de ellos tiene que quedar muy claro qué es lo que hay que verificar para anotarlo en ese nivel. Como ejemplo imaginar que en el lanzamiento a canasta no sólo se anota si entra o no, sino que hay una escala de anotación que va desde el uno al cinco siendo el uno el fallo total y el cinco encestar sin tocar el aro; pues bien, habría que determinar cuáles son los criterios intermedios entre uno y otro. Esta escala observacional puede ser aplicada a cualquier actividad motriz, pero insisto en que es de gran dificultad de realizar y registrar, por el contrario es mucho más exacta en su calificación que las anteriores.

c) Pruebas de ejecución.

Realización de una tarea motriz por parte del alumno: como puede ser una voltereta, pino, salto, lograr un tanto, etcétera.

En este tipo de prueba hay que atender no sólo el resultado sino también a la destreza de la realización. Para valorar este tipo de prueba el profesor ha de utilizar listas de comprobación y escalas de valoración y como ejemplo pueden servir los anteriores casos de listas de comprobación o escalas categóricas de observación.

d) Test.

5. Objeto de la evaluación en Educación Física

5.1. Evaluación del alumno

En lo que respecta al alumno y teniendo en cuenta que el propósito de los programas de Educación

Física es colaborar en el desarrollo total del individuo, para que éste desarrolle su mayor capacidad potencial, se propone la taxonomía tradicional en tres ámbitos (cognitivo, afectivo y motor) para utilizar como referencia en la evaluación.

El objetivo fundamental de la taxonomía consiste en identificar y, en muchos casos, también en definir los fines de la educación en relación con la conducta. Una vez que estos objetivos generales asumen la forma de metas educacionales y experiencias de aprendizaje, proporcionan la base para la medición y evaluación. Veamos a continuación algunos de los aspectos propios de la evaluación de cada área.

- Área cognoscitiva (ámbito de conocimiento)
 - Conocimiento de los objetivos de la Educación Física y la forma de lograrlos.
 - Conocimiento de estrategia y tácticas deportivas.
 - Conocimiento del funcionamiento del cuerpo en movimiento.
 - Conocimiento de técnicas gimnásticas y deportivas.
 - Enseñanza higiénica.

- Área afectiva (ámbito afectivo)
 - Disposición.
 - Aceptación de valores.
 - Preferencias: hacia los compañeros.
 - Actitudes: hacia las reglas sociales.
 - Caracterización:
 - Extrovertido-introvertido.
 - Cerebral-sentimental.
 - Intuitivo-sensitivo.
 - Aspecto social:
 - Participación en actividades colectivas.
 - Integración al grupo.
 - Capacidad de liderazgo.

5.2. Evaluación de la actitud y la participación.

Propuesta de categorías para ello: observar diariamente a través de:

- Observación sistemática:
 - Actitud en relación actividad.
 - Actitud en relación compañeros.
 - Actitud en relación profesor.
- Registros anecdóticos: circunstancias particulares de problemas que surgen en clase.

Observación sistemática

En relación con la actividad:

1. Puede trabajar solo o tiene que estar el profesor delante.
2. Interés o motivación hacia la tarea.
3. Respeta o no el material.
4. Temor o activación hacia la actividad.

En relación con los compañeros:

1. Tolerante y respeto a los demás.
2. Egoísmo o solidaridad.
3. Cooperación en equipo, dinámica de grupo.
4. Registro de conductas agresivas.

Respecto al profesor:

1. Acuden pronto cuando llama para una explicación.
2. Nivel de colaboración.
3. Aceptan la autoridad del profesor.

Nota: para registrar esta información al principio cuesta mucho porque se conoce poco a los alumnos. La información se registrará entre clases y requiere rapidez. A partir del segundo trimestre se conoce a los alumnos y se hace mejor y más rápidamente posible.

Área motora:

- Cualidades físicas.
- Habilidad motriz:
 - Genérica.
 - Específica.

Ejemplos:

Evaluación habilidad motriz específica.

Actividad deportiva individual:

- Cuantitativa.
- Cualitativa:
 - Listas de control.
 - Escalas categóricas.

Ejemplo de <i>Lista de control</i> de Gimnasia Deportiva. Paloma de brazos.		
	Sí	No
Presalto.		
Impulsión hombros.		
Separación brazos-piernas.		
Posición cuerpo.		

No hay que fijarse en demasiadas cosas, ya que la observación no se podría llevar a cabo, hay que seleccionar lo importante y que sea fácilmente observable.

Escalas categóricas

Hay que puntuar sobre unos valores una parte del gesto a valorar. Se determinará la amplitud de la escala y una descripción lo más operativa posible de lo que es cada una de ellas, tanto por parte del anotador como por el ejecutante.

Evaluación sobre actividades deportivas

Evaluación deportiva:

- Colectiva.
- Vitro: situación artificial.
- Vitro: juego real.

VITRO:

- Test motor. Ejecución técnica de un gesto, en situación cerrada.
- Realizar una prueba global:
 - Por tiempo.
 - Nivel de ejecución.
- Observación en situación similar a la de juego, con incertidumbre de uno o de los dos ejecutantes, con valoración cualitativa. Es importante fijar las referencias de un modo muy claro.

VIVO: observar sobre una situación real de juego: tomar una estadística sobre lo que nos interesa evaluar del modo más objetivo posible.

Evaluación del aspecto teórico en habilidades motrices

Pedir aspectos prácticos y aplicables.

Realizar un trabajo de aplicación: pedir ejercicios, calentamientos, etcétera.

Pedir que realicen una observación sistemática de algún deporte concreto fijándose en aspectos concretos.

Diferentes modelos de calificación

1. Calificación como resultado numérico de la habilidad motriz o conocimiento teórico.
2. Actitud: se valora más la participación del alumno en la actividad.
3. Participación y aprendizaje: según una proporción determinada.
4. Incorporar calificación de conocimiento.

Habilidad + Actitud + Conocimiento.

Según porcentajes creados por el profesor.

5.3. Evaluación del proceso de la acción didáctica

La evaluación del proceso se puede definir como el “examen intencional y sistemático de la propia acción didáctica” (De Corte, 1979).

La evaluación del rendimiento proporciona alguna información de los puntos débiles del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero no lo suficientemente esclarecedora para suplir las deficiencias. Los enseñantes tienden a imputar exclusivamente los malos resultados a las deficiencias de los alumnos, sin darse cuenta que muy a menudo la estrategia de enseñanza y el diseño del programa pueden ser la causa.

5.4. Evaluación del profesor

En la evaluación del profesor es necesario tomar en consideración dos importantes com-

ponentes: la concepción de la función docente y la naturaleza de las técnicas utilizadas para la recogida de datos. Efectivamente, a partir de la concepción que tengamos de lo que es o debe ser la actuación del profesor vamos a recoger datos sobre determinados aspectos de la misma y vamos a utilizar unos determinados criterios para juzgarla. Las técnicas para la recogida de datos variarán o se utilizarán con distinta intensidad según la perspectiva en que nos situamos.

Referencias bibliográficas

- Anguera, Ma. T. (1983), *Manual de prácticas de observación*, México, Trillas.
- Apuntes de Didáctica*. INEF de Granada 5ª promoción.
- Blázquez, D. (1986), *Iniciación a los deportes de equipo*, Barcelona, Martínez Roca.
- (1982), *La actividad motriz en el niño de 3 a 6 años*, Barcelona, Cincel.
- Estarellas, J. (1971), *Preparación y evaluación de objetivos para la enseñanza*, Salamanca, Anaya.
- Fernández-Sarramona (1977), *Tecnología didáctica*, Barcelona, Ceac.
- Lafourcade, P. D. (1973), *Evaluación de los aprendizajes*, Argentina, Kapelusz.
- Litwin-Fernández (1974), *Medida, evaluación y estadística aplicadas a la Educación Física*, Buenos Aires, Estadium.
- Pieron, M. (1988), *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*, Madrid, Gymnos.
- Pila, A. (1974), “Valor del test de los deportes”, en *Rev. Dep. 2000*, núm. 64, Madrid.
- (1974), “Metodología de la educación física y el deporte”, en *Rev. Dep. 2000*, núm. 64, Madrid.
- Sanchez Bañuelos, F. (1976), *Apuntes de didáctica de la educación física*, Madrid, INEF.
- (1973), *Didáctica de la educación física y el deporte*, Madrid, Gymnos.
- Vayer, P. (1973), *El niño frente al mundo*, Barcelona, Editorial Científico-Médica.

Instrumentos y medios para la evaluación de la Educación Física*

Jordi Díaz Lucea

1. Introducción

Debido a la amplia gama de conductas y comportamientos motrices que pueden ser evaluados en Educación Física se ha generado un amplio conjunto de instrumentos que, desde cierta concepción de la enseñanza, tratan de determinar el nivel motor de los sujetos. Esto nos demuestra que los profesores pueden utilizar una amplia gama de actividades e instrumentos que pueden ser adecuados para recoger la información deseada con relación a los propios objetivos de la evaluación y, lo que es más importante, organizar y estructurar esta información.

En este sentido, por sí solos, los instrumentos que se utilizan para evaluar la Educación Física no definen un modelo concreto de evaluación ni una postura pedagógica del profesor ni una concepción educativa. La manera de utilizarlos y las finalidades que se persigan así como el uso que de los resultados se haga es lo que verdaderamente define una postura docente o pedagógica.

Dentro del amplio repertorio de instrumentos para evaluar la Educación Física destacan, de manera especial, los que sirven para medir el cuerpo y sus capacidades físicas. Los tests de valoración de la condición física se han destacado notoriamente por encima de los que valoran otras capacidades y comportamientos hasta el punto de que se han convertido, prácticamente,

en los únicos utilizados para evaluar la Educación Física.

Ya hemos insistido a lo largo de este trabajo en la incoherencia y poca adecuación que este tipo de instrumentos tiene según la utilización que de los mismos se haga. Cuando la orientación de la evaluación de la Educación Física a través de la utilización de tests de condición física es la de medir cuerpos, entrenar cuerpos, pasar el rato o simplemente un entretenimiento, se pierde el valor formativo y educativo de la misma.

En un modelo de evaluación formativa la recogida de información puede ser más o menos instrumentada, pero lo que sí que es muy importante es que las actividades propuestas evalúen aquello que hemos trabajado y que sirvan para que el alumno progrese y mejore. También es importante que estas actividades sean atractivas para los alumnos y que estén próximas a las vivencias personales e intereses de los mismos y que todos, sin ninguna clase de obstáculo, se puedan implicar y las puedan realizar.

En Educación Física, muchas veces habrá suficiente con observar a los alumnos mientras están implicados en la realización de cualquier actividad o tarea y, con la ayuda de una plantilla o pauta de observación, anotar las informaciones que el profesor crea que son significativas en relación con los objetivos y contenidos objeto de aprendizaje.

En otras ocasiones, pueden ser los mismos alumnos los que realicen y anoten estas observaciones a partir de una adecuada organización de la sesión que permita lo que se ha venido en

* En *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*, Barcelona, INDE, 2005.

denominar evaluación recíproca. También es posible que, en determinados momentos, los alumnos respondan a ciertos instrumentos donde anotan o expresan su opinión, sensaciones, experiencias, etcétera, se trata de instrumentos de autoevaluación. Finalmente, hará falta prever instrumentos que nos aporten información sobre el proceso y otros para la evaluación del profesor.

En la propuesta de instrumentos que a continuación se hace se ha procurado no incluir aquellos que, a pesar de tener una apariencia de mucha utilidad e interés, no se ajustan a la realidad de la Educación Física en los centros y, por lo tanto, su aplicación en la práctica cotidiana representa una utopía. Estos tipos de instrumentos acostumbran a plantearse desde la teoría y, en principio parece que pueden ser útiles y valiosos pero, cuando se desciende a la práctica real de los docentes, observamos que ocurre todo lo contrario. Los profesores, los que dan una clase tras otra, un día tras otro, sabemos muy bien que es imposible la utilización sistemática de este tipo de instrumentos. Por ejemplo, la evaluación a través de la filmación en video se puede hacer un día muy puntual pero no es la solución al problema de la evaluación ni es posible aplicarla de manera generalizada, y a veces, en muchos centros educativos ni tan sólo es posible disponer de los medios adecuados.

Por lo general, hará falta que los profesores sepan encontrar un buen equilibrio entre la intuición y la instrumentalización para evaluar la Educación Física con una finalidad formativa y educativa.

2. Las escalas de medida

Para la evaluación de la Educación Física se han desarrollado y propuesto numerosos instrumentos, la mayoría de ellos basados en pruebas más o menos estandarizadas. El repertorio es amplio y variado, desde tests, escalas de desarrollo, perfiles psicomotores, instrumentos de observación de la conducta motriz, etcétera. La mayoría de estos instrumen-

tos tratan de medir y cuantificar las conductas motrices y compararlas con aquellas que, a partir de muchos estudios y mediciones, se han considerado que son las normalizadas y las que cada individuo habrá de tener según su edad y nivel de desarrollo.

La racionalidad técnica fundamentada en una perspectiva cuantitativa y en la búsqueda de la máxima objetividad ha hecho que algunos de estos instrumentos se conviertan en pruebas de laboratorio; es decir, de experimentación, las cuales no responden –en la mayoría de ocasiones– a la realidad escolar y educativa en la cual se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, la racionalidad práctica se ha movido en la búsqueda de instrumentos para evaluar la Educación Física que informen sobre los aprendizajes y progresos de los alumnos fomentando así la aparición y generación de instrumentos con un carácter más cualitativo y, por lo tanto, recogiendo una información de manera más subjetiva.

Las dos perspectivas, con el fin de encontrar la máxima objetividad en sus instrumentos y técnicas, fundamentan las mediciones (cuantitativas unas y cualitativas las otras) en unas escalas de medida. Según los instrumentos utilizados, estas escalas de medida establecen diferentes niveles cuantitativos o cualitativos para poder determinar, en cada caso, el nivel o capacidad motriz de los alumnos o el nivel de sus aprendizajes. Consideremos que las primeras, las que miden niveles cuantitativos de capacidades son escalas de medida física y, las segundas, las que miden niveles de aprendizaje y dominio de conductas motrices, son escalas de medida mental.

Escalas de medida física

Pretenden determinar el nivel de capacidades motrices de los alumnos desde una perspectiva cuantitativa, y por lo tanto, sirven para comparar datos de tipo numérico (tiempo, distancias, número de repeticiones, etcétera). Estas escalas están directamente relacionadas con pruebas de tipo objetivo y cuantitativo como son los tests

y, más concretamente, con los tests de valoración de la condición física y los que miden las características antropométricas de las personas. Por lo tanto, consisten en pruebas de laboratorio ya que el alumno es sometido a una situación experimental.

Para su interpretación no es necesario tener conocimientos de la materia o contenido que evalúan, tan sólo se necesita conocer las instrucciones para su aplicación.

Según Blázquez (1990) las características de las escalas de medida física son:

- *Se piden resultados máximos*: el alumno tiene que manifestar su potencial máximo llegando, en ocasiones, a límites de extenuación.
- *Existe un control del tiempo y del lugar*: es decir, se tiene que dar el máximo resultado en un día y hora determinada.
- *Las situaciones son idénticas para todos los alumnos*: la diversidad es un factor que no se tiene en cuenta.
- *Los alumnos son conscientes de ser evaluados*: la evaluación es un hecho excepcional al margen del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- *El alumno entiende la evaluación como examen y sanción*: ésta le provoca estrés y temor.

Escalas de medida mental

Tratan de comparar las producciones del sujeto con un modelo o patrón establecido previamente. Es decir, tratan de comparar la similitud o no del comportamiento del sujeto con una conducta determinada. Por ejemplo, en el toque de dedos de voleibol se trataría de comparar la acción de los alumnos con las características que tendría que reunir la ejecución correcta de este gesto.

Pero, generalmente, la escala mental, es decir, el comportamiento que sirve de punto de referencia para comparar las producciones de los alumnos se ha identificado con modelos o patrones que están estandarizados dentro del mundo de la actividad física y del deporte (por ejemplo, el

caso anterior del toque de dedos de voleibol, el lanzamiento en suspensión, la voltereta, etcétera). Actualmente la escala de medida mental también ha de permitir la valoración de otras producciones de los alumnos referidas a todos los contenidos de la Educación Física de los niveles y etapas de enseñanza. De esta manera se pueden construir escalas de medida mental para evaluar la resolución de problemas motores, la capacidad de dar respuestas motrices ante determinadas situaciones, el nivel o los progresos de los alumnos en determinadas habilidades motrices básicas y específicas, etcétera.

En la misma línea, las escalas de medida mental han de permitir poder evaluar contenidos que respondan a modelos estereotipados y que, por lo general, han estado evaluados de manera cuantitativa como puede ser el lanzamiento de disco, el salto de altura, la realización de un recorrido de velocidad-agilidad, etcétera.

Las escalas de medida mental tienen mayor dificultad de aplicación por parte del profesor puesto que es necesario que éste conozca “mentalmente” la secuencia de la acción que tiene que servir de referencia para comparar la producción del alumno. Del mismo modo, es necesario que el evaluador (profesor, alumno u otra persona) tenga bien definido cuál es el comportamiento que ha de observar y sus características.

Las valoraciones realizadas con escalas de medida mental son mucho más ricas en informaciones que las escalas físicas y permiten poder analizar los posibles errores y adaptar las actividades para poder regular el proceso.

Las características de esta clase de escalas son (Blázquez, 1990):

- *Se fundamentan en los comportamientos de los sujetos*: según un planteamiento cualitativo, es decir, comparan el dominio de determinada conducta motriz.
- *No existe control del tiempo*: el comportamiento se da durante el proceso y no en un día y hora determinada.
- *Las situaciones son diferentes para cada persona*: no son situaciones estandarizadas ni de laboratorio.

- *El alumno no tiene conciencia de ser evaluado: la evaluación es un elemento más del proceso de enseñanza y aprendizaje.*
- *El alumno entiende la evaluación como una ayuda: para su progreso y aprendizaje.*

3. Instrumentos y medios para evaluar la Educación Física

A causa de la amplia gama de conductas motrices que se pueden producir en la Educación Física y a la diversidad y diferentes características de las mismas, no es posible utilizar un reducido número de instrumentos para evaluarlas. Del mismo modo, tampoco es recomendable utilizar exclusivamente instrumentos que corresponden a una de las dos escalas de medida que anteriormente hemos expuesto. Será necesario encontrar o diseñar, en cada momento y situación, aquellos instrumentos que mejor se correspondan con el objeto y la intencionalidad de la evaluación.

Anteriormente ya hemos planteado que el instrumento en sí no define un modelo de evaluación ni una postura pedagógica del profesor o una concepción de la enseñanza. Será el uso que de los resultados se haga el factor que definirá estos aspectos.

En los últimos años, y con la finalidad de acercarse a una evaluación más formativa y de proceso se han incorporado un conjunto de instrumentos para poder evaluar la Educación Física, que amplían el repertorio existente hasta ahora de los tests de valoración de las capacidades físicas y algunos otros más.

El hecho añadido de tener que evaluar, además de procedimientos, conceptos y actitudes ha originado la utilización de otros instrumentos hasta ahora poco usuales de la Educación Física.

Con la intencionalidad de facilitar una visión conceptual clara y sencilla de los instrumentos hemos hecho una clasificación en tres grupos. El primero, incluye a aquellos que tienen un carácter más objetivo y cuantitativo. El segundo grupo, a aquellos que corresponden a las escalas de medida mental y, por lo tanto, tienen un carácter más cualitativo. El tercero, agrupa un repertorio de instrumentos

que sirven para evaluar aspectos y contenidos que no pueden ser evaluados por los otros dos grupos.

Muchos de los instrumentos pueden ser utilizados por los mismos alumnos para autoevaluarse o evaluar a sus compañeros. Otros son de uso exclusivo del profesor o bien del alumno.

3.1. Los instrumentos de experimentación

Este conjunto de instrumentos trata de realizar una evaluación lo más objetiva posible y utiliza para ello una serie de pruebas en las cuales el sujeto es sometido a un proceso experimental similar a una situación de laboratorio. La evaluación basada en la medición del cuerpo es el modelo en el cual se inscriben los diferentes instrumentos que se utilizan.

Por lo general, en Educación Física, a la mayoría de estos instrumentos se les denomina “tests” o, en su conjunto, “baterías de tests”. Todos ellos tratan de medir resultados máximos en los alumnos y consisten en un conjunto de tareas uniformes para todas las personas.

Los tests en Educación Física miden una determinada cualidad o capacidad física o motriz desde una situación experimental estandarizada sirviendo de estímulo a un determinado comportamiento. Este comportamiento es comparado posteriormente mediante un proceso estadístico con baremos provenientes de mediciones de otros sujetos, las cuales han configurado un punto normativo de referencia. Estos baremos permiten clasificar al sujeto examinado desde el punto de vista cuantitativo o bien desde un punto de vista tipológico o de rendimiento. En definitiva, el sujeto es comparado con una “norma” estandarizada construida por muestras de poblaciones similares las cuales, previo proceso estadístico, se han convertido en referencias normativas.

Las funciones que estos instrumentos tienen son, por lo tanto, las siguientes:

- Situar al alumno en un lugar de orden concreto dentro del grupo según los baremos de referencia.

- Poder certificar, para cada alumno, el lugar que ha logrado.
- Poder pronosticar futuros resultados o acciones que debamos realizar.
- Calificar o poner una nota al alumno.

Para que los resultados sean fiables y válidos se pide que la aplicación de los tests reúna unas determinadas condiciones para poder garantizar su eficacia y objetividad. En la Educación Física las más importantes son las siguientes:

- *Validez*: cuando está demostrado que la prueba o el test mide realmente aquello que se pretende medir.
- *Fiabilidad*: un test es fiable cuando se obtienen resultados parecidos al aplicarlo varias veces.
- *Objetividad*: cuando existe independencia de apreciaciones personales.
- *Normalización*: cuando los resultados son susceptibles de ser comparados con escalas surgidas de poblaciones de referencia a partir de procesos estadísticos.
- *Estandarización*: la prueba o el test debe realizarse siempre según un mismo protocolo que permita que las condiciones de administración y medida y su grado de uniformidad sean siempre las mismas.

Los tests más utilizados en Educación Física están dirigidos a evaluar en los alumnos algunas de las capacidades relacionadas con:

- Aspectos antropométricos (adiposidad, biotipología, etcétera).
- Capacidades fisiológicas (cardiovasculares y respiratorias: resistencia aeróbica y anaeróbica, consumo de oxígeno, etcétera).
- Aparato músculo-esquelético (fuerza, velocidad, flexibilidad).
- Capacidades perceptivo-cinéticas.

La batería de tests de condición física más generalizada en los últimos años en nuestro país es la "Eurofit".

3.2. Los instrumentos de observación del comportamiento motor

Como alternativa a los instrumentos de experimentación surgen los de observación del comportamiento motor. Estos últimos se diseñan y desarrollan a partir de situaciones reales con los alumnos o, si se prefiere, son más ecológicos puesto que están totalmente inmersos en el propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

A pesar de ser instrumentos donde la subjetividad del observador tiene una especial incidencia, tratan de aproximarse al máximo a la objetividad en la observación de los comportamientos. Hará falta disponer las medidas y tener las precauciones necesarias para atenuar el riesgo de subjetividad del evaluador. En este sentido, se puede prever más de un observador, realizar varias observaciones antes de decidir, etcétera.

Los instrumentos de observación utilizan escalas de medida mental y el referente para evaluar los resultados de los comportamientos motores de los alumnos es de tipo criterial. Por lo tanto, esta clase de instrumentos tan sólo los pueden aplicar aquellas personas que conozcan la escala de medida mental; es decir, al contrario de lo que sucedía en la experimentación donde cualquier persona puede medir un salto de longitud, en estos instrumentos, el observador tiene que conocer la acción, el gesto, las respuestas motrices que ha de observar, etcétera.

Esta clase de instrumentos se está generalizando mucho en la Educación Física escolar y, especialmente, en la educación primaria puesto que constituye una alternativa válida a los tests y da respuesta a las exigencias y concepciones educativas actuales.

La evaluación de la Educación Física con instrumentos de observación ha sido rechazada durante tiempo por muchos docentes, entre otros motivos, por atribuirle un carácter de subjetividad y de poca sistematización. Si bien es cierto que se corre el riesgo de que estos dos elementos puedan condicionar los resultados de la misma, se tiene que procurar poner los medios y las precauciones necesarias para evitar al máximo que esto pueda ocurrir.

Consideraciones sobre la evaluación con instrumentos de observación.

La observación ha de ser .	<ul style="list-style-type: none"> • Planificada. • Sistemática. • Lo más completa posible. • Registrable y registrada.
Factores que influyen la observación.	<ul style="list-style-type: none"> • La concentración del observador. • El tipo de respuesta esperada (previsible o imprevisible). • El nivel de habilidad en la ejecución de los alumnos que hay que observar. • El número de alumnos que hay que observar. • La estabilidad / inestabilidad de los alumnos que hay que observar (en movimiento o parados). • La velocidad de ejecución en la acción que hay que observar. • El número de repeticiones que se realicen en la acción. • El conocimiento de la materia por parte del observador. • La experiencia del observador. • El instrumento utilizado para la observación. • Otros...
¿Cómo observar?	<ul style="list-style-type: none"> • Delimitar el contenido que hay que observar: ¿qué observar? • Diseñar los instrumentos de observación: ¿con qué? • Plantear la manera de la observación: ¿cómo? • Definir los momentos de la observación: ¿cuándo observar?
¿Qué observar?	<ul style="list-style-type: none"> • El resultado de la acción o movimiento. • La ejecución de toda la acción o movimiento. • La ejecución de una parte de la acción o movimiento. • La eficiencia y/o eficacia de la acción o movimiento. • La estrategia de aprendizaje o de realización seguida por el alumno. • El proceso y/o el resultado de la búsqueda. • La resolución del problema motor planteado. • Otros aspectos.

A pesar de todo, hemos de considerar que las posibles carencias e inconvenientes que puede presentar la evaluación sobre la base de instrumentos de observación, quedan ampliamente superadas en el momento que contemplamos y valoramos las ventajas que éstos tienen. En todo caso, es conveniente tener presente una serie de aspectos que hacen de la observación una evaluación más objetiva y sistemática. Los puntos que se describen en la tabla anterior tratan de conseguir esto.

to que de ellos depende que la información recogida sea aquella que queríamos, que sea fiable y que tenga validez. Del mismo modo, en su construcción se ha de procurar que sea un instrumento que ayude al profesor y que su aplicación posterior no represente dificultad ni un gasto de tiempo importante.

En la construcción de los instrumentos de evaluación basados en la observación del comportamiento motor de los alumnos hemos de tener presentes, entre otros posibles, los aspectos que muestra la tabla siguiente:

Construcción de instrumentos de observación

El diseño y la construcción de los instrumentos de observación es de suma importancia pues-

Aspectos que debemos considerar en la construcción de instrumentos de observación.

Decisiones previas a la construcción.	<ul style="list-style-type: none"> • Delimitar el motivo de la observación. • Seleccionar y definir los rasgos más representativos de lo que queremos evaluar. • Que estos rasgos sean susceptibles de ser observados. • Que sean comunes a un grupo de sujetos. • Que se puedan captar fácilmente por los sentidos.
Decisiones en su construcción.	<ul style="list-style-type: none"> • Redactar los comportamientos en relación con los rasgos descritos. • Los comportamientos han de estar redactados con claridad y precisión sin admitir ambigüedades. • Los comportamientos han de ser susceptibles de variación entre sujetos. • Los comportamientos han de ser promotores de reacciones similares entre diferentes observadores. • Definir la línea de corte, es decir, los referentes para la evaluación o interpretación de los resultados que se obtengan.
Decisiones para su aplicación.	<ul style="list-style-type: none"> • Anotar la información de máxima fiabilidad. • No hacer anotaciones por aproximación. • Tener seguridad al hacer la anotación.
Decisiones en su interpretación.	<ul style="list-style-type: none"> • La aplicación de los criterios establecidos en la línea de corte.

Tipos de instrumentos de observación

Debido a que los instrumentos de observación son construidos por los mismos docentes para resolver la evaluación de unos contenidos determinados, para unos alumnos concretos y en un contexto educativo específico, su tipología es numerosa y variada. Si a este factor le añadimos la gran cantidad de conductas motrices que se pueden observar, hace que esta clase de instrumentos pueda presentar diseños, formatos y utilidades muy diversas y diferentes.

De este amplio conjunto de instrumentos podemos hacer una primera clasificación a partir de manera en que el comportamiento es observado y registrado. Así, tenemos un conjunto de instrumentos con los que la observación trata de apreciar determinados comportamientos en los alumnos y que consisten en verificar y anotar comportamientos que se producen en determinadas circunstancias. Consideramos que los primeros son los instrumentos de apreciación y, los segundos, instrumentos de verificación.

Instrumentos de apreciación

Estos instrumentos se fundamentan en la constante apreciación de la conducta del alumno con

unos referentes determinados (escalas de medida mental). La observación de la conducta del alumno se realiza en circunstancias naturales, es decir, en la misma situación de enseñanza y aprendizaje.

Los instrumentos de apreciación que pueden ser útiles en la evaluación de la Educación Física son:

- *El registro anecdótico*: consiste en la anotación y una breve descripción de aquellos hechos y comportamientos que, de manera destacada o no esperada, aparecen en el transcurso de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se trata de tomar nota de aquellos comportamientos de uno o de más alumnos que han aparecido en la sesión y que son objeto de atención y de consideración en las decisiones que el profesor tomará en la evaluación. Es un instrumento poco estructurado y poco sistemático, recoge hechos casuales.
- *Listas de control*: son conjuntos de frases referidas a conductas, acciones, comportamientos... cuya presencia o ausencia se comprobará mediante una observación sistemática y metódica. Se trata de anotar junto a cada una de las frases la presencia

o ausencia de la citada conducta o comportamiento. Básicamente consiste en anotar *sí* o *no* en cada una de las frases que conforman la lista de control.

- En un nivel de mayor especificidad puede hacerse una tercera anotación consistente en una valoración intermedia como puede ser “a veces”, “en alguna ocasión”, etcétera.
- *Escalas de clasificación*: pretenden clasificar los comportamientos motores de una habilidad, actividad o tarea realizada por los alumnos en un nivel determinado dentro de una escala que puede tener varios niveles (peldaños), aunque siempre con los extremos definidos. El primero corresponde a la no existencia de ese comportamiento o a una realización pésima del mismo y, el otro extremo, corresponde a la mejor realización posible del comportamiento.

Los extremos y los intervalos que definen una escala de clasificación pueden ser de diferente índole: ordinales, numéricos, gráficos y descriptivos, dando lugar, cada uno de ellos, a tipologías diferentes de escalas de clasificación.

Las *escalas de clasificación ordinales o cualitativas* son aquellas en las que los diferentes niveles no guardan siempre las mismas proporciones y los extremos y los niveles intermedios no están definidos numéricamente sino con valoraciones de tipo cualitativo. Se trata de un baremo en el cual previamente se ha descrito qué se entiende por cada uno de los diferentes niveles.

Las *escalas de calificación numéricas* son aquellas cuyos extremos están definidos por un 0 y un 10 respectivamente y que sus intervalos son iguales.

Las *escalas de clasificación gráficas* son aquellas que utilizan un gráfico para situar y señalar en el mismo el grado del comportamiento observado o nivel logrado por los alumnos.

Las *escalas de clasificación descriptivas* consisten en la descripción de unas

determinadas conductas, las cuales son especificadas desde los niveles más bajos en su realización hasta la descripción de la mejor manera de realizar el comportamiento. Entre estos dos extremos se pueden establecer varios niveles intermedios con gradientes de diferente eficacia en la realización de la habilidad, tarea o comportamiento.

Las escalas descriptivas aportan mayor información sobre el grado de realización y aprendizajes en que el alumno se encuentra; son, por lo tanto, uno de los mejores instrumentos de observación para la evaluación de la Educación Física en la escuela.

Instrumentos de verificación

Estos instrumentos tratan de registrar hechos y acontecimientos que se dan en situaciones reales en la práctica de actividades físicas. Todos ellos parten de unos parámetros cuantitativos de medición pero su interpretación en el ámbito educativo tiene que ser totalmente cualitativa y criterial.

Las variables que hay que observar han de estar establecidas previamente y utilizar para el registro una serie de plantillas, en las cuales se van verificando y anotando los diferentes hechos.

Entre los procedimientos de verificación para la evaluación de la Educación Física escolar tenemos los registros de acontecimientos, el cronometraje, el muestreo de tiempo, el registro de intervalos y las pruebas de ejecución.

- *Los registros de acontecimientos*: son plantillas en las cuales se anotan datos estadísticos de los alumnos a partir de la observación de su comportamiento en situaciones reales de práctica de actividad física (número de veces que está en posesión del balón, número de puntos conseguidos, problemas motores resueltos satisfactoriamente, etcétera.)
- *El cronometraje*: mide el tiempo que dura un determinado comportamiento en los alumnos (tiempo de permanencia en un

determinado sitio, tiempo de posesión del balón, tiempo en conseguir cierta acción o resolver un problema motor, etcétera).

- *El muestreo de tiempo*: realiza una comprobación de la aparición de un determinado comportamiento motor durante un periodo de tiempo corto (por ejemplo: cada minuto observar si un alumno está implicado en la tarea encomendada).
- *El registro de intervalos*: consiste en la anotación del comportamiento cuando éste aparece sin esperar que finalice un periodo de tiempo.
- *Pruebas de ejecución*: son actividades diseñadas por el profesor para evaluar el nivel de habilidad y destreza en la ejecución de determinadas acciones. Por ejemplo, se puede preparar un circuito donde los alumnos tengan que realizar diferentes acciones que impliquen un determinado nivel de velocidad-agilidad. En este ejemplo se puede evaluar, por una parte, el tiempo que cada uno invierte en el recorrido; por otra, se puede anotar el nivel de realización de las diferentes acciones que hay que realizar y, finalmente, se pueden juntar ambas acciones.

Las pruebas de ejecución pueden ser muchas y variadas pudiéndose aplicar en la mayoría de los contenidos que en la Educación Física se pueden evaluar.

3.3. Instrumentos de evocación y de síntesis

Bajo este enunciado queremos agrupar a todo el conjunto de instrumentos y medios que se pueden utilizar para evaluar determinados contenidos de la Educación Física. La mayoría de estos instrumentos sirven para evaluar los contenidos conceptuales pero, también, hay algunos que se pueden utilizar para los procedimientos y las actitudes.

Se trata de pruebas donde se pide al alumno que exprese sus conocimientos sobre determinado contenido o bien su opinión sobre cómo cree

que sabe realizar determinados procedimientos. En definitiva, tratan de evocar en los alumnos los conocimientos y las concepciones que tienen sobre los aspectos que se quiere evaluar.

Los instrumentos de síntesis constituyen una reflexión final de un proceso de aprendizaje donde se pretende que los alumnos sintetizen y expresen aquello que han aprendido.

Veamos a continuación algunos instrumentos que, según la idea expuesta, pueden ser útiles para evaluar ciertos contenidos de la Educación Física.

- KPSI (Knowledge and Prior Study Inventory) de Tamir, Amir (1981); Young, Tamir (1977). En su origen estos instrumentos fueron diseñados para que el alumno expresara lo que él cree que sabe de determinado contenido o cómo cree que domina determinado procedimiento. La aplicación de este instrumento en Educación Física puede referirse exclusivamente a conceptos, a procedimientos, a actitudes o bien, en un mismo instrumento, mezclar los tres tipos de contenidos. Así, se puede construir un KPSI donde el alumno expresa su opinión sobre aquello que cree que sabe (conceptos), cómo cree que sabe hacer o se comporta motrizmente (procedimientos) y cuál cree que es su actitud en las clases (actitudes).

El cuestionario KPSI es muy fácil y rápido de utilizar y se convierte en un instrumento muy útil para la evaluación inicial y la sumativa. Algunas ventajas de su utilización son:

- Acostumbra a los alumnos a reflexionar y a autoevaluarse.
- Constituye a la vez una representación de los objetivos.
- Permite a los alumnos introducirse en los contenidos que constituirán el próximo proceso de aprendizaje.
- Da al profesor una visión general del grupo sobre el conocimiento o dominio de determinado contenido.

La limitación de estos cuestionarios es que la información que proporcionan no refleja aquello que los alumnos saben o saben hacer, sino lo que ellos creen al respecto.

Partiendo de la estructura inicial de KPSI se pueden realizar adaptaciones y modificaciones con el fin de adecuar su estructura y orientación.

Mapas conceptuales: Novak y Gowin (1988) proponen en su libro *Aprendiendo a aprender* este tipo de instrumento, el cual resulta muy eficaz y útil. Los mapas conceptuales tienen como objetivo representar las relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones. La forma más sencilla de un mapa conceptual constaría solamente de dos conceptos unidos por un vocablo de enlace para formar una proposición.

Los mapas conceptuales se sustentan en una concepción constructiva del aprendizaje, según la cual:

- La estructura cognitiva está organizada jerárquicamente.
- Los conceptos sufren una diferenciación progresiva.
- A lo largo del proceso de construcción del conocimiento se produce una reconciliación integradora.

Los mapas conceptuales se inician a partir de un concepto clave, sobre el cual se quiere explicitar todo lo que se sabe mediante una serie de conceptos relacionados por nexos. Los conceptos se cercan o se encuadran de manera que destaquen y se unan con uno relacionado explicado en forma de proposición. Se ordenan jerárquicamente, de arriba abajo, de los más generales y globalizadores a los más concretos.

Para iniciar a los alumnos en el dominio de la técnica de los mapas conceptuales se puede empezar dando en una lista los conceptos que el profesor ha seleccionado y por los nexos; los alumnos tienen que ir relacionándolos. Otro sistema puede ser dar el mapa con huecos que los alumnos habrán de ir completando.

- *Cuaderno de campo:* a través de la utilización de los diarios o cuadernos de campo podemos conseguir recoger determinadas conductas, acciones o acontecimientos tanto de los alumnos como del propio profesor. Se trata de recoger de manera descriptivo-narrativa lo que sucede en las clases de Educación Física. De esta manera, la narración se convierte en reflexión y en un recurso de gran potencialidad expresiva siendo los cuadernos de campo un espacio narrativo del pensamiento tanto del alumno como del profesor.

Sirven, sobre todo, para registrar de manera sistemática las vivencias y percepciones de una clase o de una actividad.

Los cuadernos de campo pueden ser tanto del profesor como de los alumnos. En los primeros, el profesor anota hechos relativos a los alumnos, a su metodología, al desarrollo de su programa, a la comunicación didáctica, etcétera. Los cuadernos de campo de los alumnos pueden recoger aspectos diversos y variados, desde vivencias y sensaciones de las clases a opiniones y valoraciones de la asignatura, del profesor, de los contenidos, etcétera. También puede servir como apoyo a determinados trabajos, ejercicios, etcétera.

- *Entrevistas:* las entrevistas son un medio que permite el encuentro y el diálogo con cada alumno y pueden ser utilizadas para la evaluación tanto del mismo alumno como del profesor y del proceso. Las entrevistas permiten, a través del diálogo, analizar la situación y el progreso del alumno y llegar a pactos concretos en su evaluación.
- Según su grado de especificidad y directividad, las entrevistas pueden adoptar diferentes formas: estructurada/directiva, guiada/semidirectiva, abierta/no directiva, etcétera.
- *Lluvia de ideas* (“Brain Storming”): es un procedimiento eficaz para evaluar determinados contenidos que requiere poco

tiempo. Se trata de preguntar a los alumnos sobre determinado tema o contenido o qué es lo que les sugiere determinado aspecto. Los alumnos van respondiendo sobre la cuestión planteada y el profesor toma nota de las respuestas.

Con la información recogida se puede elaborar un mapa conceptual u ordenar la información mediante otro sistema para que, tanto el profesor como los alumnos, tengan una visión e información general del estado de determinado contenido. Es un instrumento muy útil para la evaluación inicial (conocimientos e ideas previas que los alumnos tienen).

- *Actividades con imágenes:* el poder motivador que poseen las imágenes puede ser aprovechado para detectar ideas y conocimientos previos (evaluación inicial), como para determinar aprendizajes realizados (evaluación final o sumativa). Los alumnos asocian las imágenes a determinadas representaciones mentales que difícilmente se manifestarían en otros instrumentos.

Se puede pedir a los alumnos que expresen qué les sugiere determinada imagen o bien que ordenen determinada secuencia de imágenes, que le pongan un título, etcétera. Del mismo modo se puede pedir a los alumnos que sean ellos los que realicen la imagen (dibujo) de determinada situación de clase, de aquello que se ha hecho en la misma, etcétera.

- *Contrato didáctico:* enseñar y aprender es un proceso de negociación continua entre el alumno y el profesor. Los contratos son instrumentos que permiten explicitar un conjunto de pactos y negociar una situación concreta de enseñanza y aprendizaje
- *Instrumentos de interrogación:* este conjunto de instrumentos recoge todos aquéllos en los cuales el sujeto que debemos evaluar tiene que responder a una serie de cuestiones o preguntas presentadas en formatos y posibilidades diferentes.

Los tradicionales exámenes escritos u orales constituyen un claro ejemplo de esta tipología de instrumentos. También lo son las pruebas de verdadero/falso, las pruebas de elección múltiple, las de correspondencia, las de identificación.

Todos estos instrumentos responden a la idea que el sujeto puede manifestar su conocimiento a partir de una tarea de producción (responden a determinadas preguntas), pero también a partir de una tarea de identificación o de reconocimiento.

En Educación Física, sobre todo en el nivel de secundaria, algunos de ellos pueden ser de ayuda para evaluar aspectos conceptuales concretos.

Una evaluación formativa y educativa en general y de la Educación Física en particular que tenga como finalidad orientar y regular el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que a la vez ayude al maestro o profesor en las diferentes decisiones que comporta el proceso evaluador, ha de utilizar instrumentos que permitan esta toma de decisiones para una correcta regulación. Los instrumentos basados en la observación sistemática y, en algún caso, completados con algún instrumento de experimentación, de evocación y de síntesis son los que más se adecuan a las exigencias de las concepciones educativas actuales.

El apartado 5 de este capítulo muestra ejemplos de algunos de los instrumentos descritos anteriormente.

4. Aplicación de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en la evaluación de la Educación Física

La incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en el ámbito educativo es una exigencia de la necesaria adaptación a la revolución tecnológica que estamos viviendo en estos años de inicio del siglo XXI; los cuales se van caracterizando cada vez más por la rapidez en la generación de nuevos cono-

cimientos, su comunicación inmediata a todo el mundo y las rápidas respuestas que se generan a escala mundial y que tienen incidencia directa en la vida de las personas.

Los conceptos de sociedad de la información y sociedad del conocimiento tienen una especial relevancia para el mundo educativo e, incluso, unas implicaciones didácticas fundamentales. Todo este potencial que ofrecen las TIC puede ser utilizado en el área de Educación Física en muchos de sus ámbitos de actuación y de incidencia.

La utilización de las TIC como un recurso en el proceso de enseñanza y aprendizaje se empieza a conocer como las “nuevas didácticas” y ofrece un potencial enorme en la mayoría de aspectos y acciones del citado proceso.

Más allá de utilizar las TIC como herramienta que ayuda y da soporte al profesor tanto en su formación permanente como para gestionar información y documentación (programaciones, elaboración de materiales didácticos, gestión de documentos, etcétera), éstas puedan ser utilizadas para la enseñanza y la evaluación de determinados aspectos de la Educación Física.

En el caso de la evaluación de la Educación Física, las TIC han sido utilizadas para gestionar estadísticamente datos de los alumnos, para almacenar información, emitir informes, etcétera. Así, es habitual la utilización de hojas de cálculo, procesadores de texto, paquetes integrados, y de otros programas diseñados expresamente como apoyo a la evaluación del área.

Desde una perspectiva mucho más actual y aplicada de las TIC, se pueden utilizar infinidad de recursos, los cuales tienen por finalidad incidir en los procesos de aprendizaje de los alumnos y, por lo tanto, en su evaluación. Muchos de los contenidos conceptuales de la Educación Física pueden ser aprendidos y evaluados a través de la utilización didáctica de las TIC. Dentro de este amplio conjunto citamos a continuación algunas posibilidades de utilización de las TIC tanto como recurso educativo para el aprendizaje como instrumento y medio de evaluación.

- *Las Web Quests*: son actividades guiadas de búsqueda de información relativas a un tema o contenido que se encuentra mayoritariamente en la red de internet y que los alumnos tienen que concretar y resolver con el soporte de un documento virtual preparado previamente por el profesor. La idea de las Web Quests fue desarrollada en 1995 en la Universidad Estatal de San Diego por Bernie Dogge.

Las Web Quests se diseñan para hacer rentable el tiempo del alumno en sus búsquedas por internet para que éste se concentre más en las actividades de procesar, organizar y comprender la información más que en buscarla o localizarla. El desarrollo de una Web Quest representa para el alumno un proceso de reflexión, análisis, síntesis y evaluación de determinado contenido, el cual puede haber sido o no trabajado en clase. Se construyen alrededor de una tarea atractiva y realizable que implica algunas habilidades cognitivas.

El diseño de una Web Quest sigue una estructura concreta y es muy parecido al diseño de una unidad didáctica.

La web <http://www.xtec.net/~jdiaz124> es una referencia de cómo aplicar las Web Quests a la Educación Física.

- *Los deberes Web*: las posibilidades de utilizar las TIC para “hacer deberes” está cada vez más en la mano de los alumnos. Este hecho se ha de aprovechar puesto que internet ofrece un repertorio de páginas de gran valor informativo, educativo y motivacional. Los profesores pueden orientar a sus alumnos en las actividades que a través de la red de internet pueden hacer. Se trata de poner deberes que, con pautas específicas que orienten las tareas a realizar, supongan la realización de actividades complementarias de la asignatura y que sirvan para evaluar determinados contenidos.
- *Actividades colaborativas en la red*: internet proporciona espacios compartidos que

permiten el intercambio de información de una manera eficaz, facilitando así la realización de actividades formativas colaborativas entre alumnos separados geográficamente, pudiendo comunicarse y resolver una determinada tarea académica. El papel del profesor consiste en orientar el proceso y motivar a los alumnos. El resultado del trabajo puede servir para evaluar determinados aspectos y contenidos de la Educación Física.

- *Los “Plan Lesson”*: son actividades de aprendizaje de corta duración que el alumno tiene que resolver mediante la utilización de internet o cualquier otro recurso de los que ofrecen las TIC.
- *Wiki*: es la forma abreviada de WikiWiki que en la lengua hawaiana significa “rápido”. Se trata de una aplicación de informática colaborativa que permite crear colectivamente documentos web (WikiWikiWeb) usando un simple esquema de etiquetas y marcas, sin que la revisión del contenido sea necesaria antes de su aceptación para ser publicado en su sitio web en internet.
- *Caza del tesoro*: es una actividad didáctica que utiliza determinadas direcciones de internet para resolver un conjunto de preguntas o cuestiones. Finalmente incluye una “gran pregunta”, la cual requiere que los alumnos integren los conocimientos adquiridos en el proceso.
- *Weblog*: también llamado blog o bitácora, es un sitio web donde se recopilan cronológicamente mensajes de uno o varios autores, sobre una temática en particular o a modo de diario personal, siempre conservando el autor la libertad de dejar publicado lo que crea pertinente.

5. Ejemplos de instrumentos y medios de evaluación

A modo de ejemplo exponemos a continuación algunos de los instrumentos que hemos definido en los apartados anteriores. Los hemos

agrupado en los tres elementos que la evaluación educativa tiene como objetivo; es decir, instrumentos para la evaluación del alumno, para la evaluación del profesor y para la evaluación del proceso.

En general, son algunos ejemplos que tratan de ilustrar la concreción práctica de los planteamientos de la evaluación que hemos venido exponiendo. Entre los mismos podemos encontrar algunos que son aplicados por el profesor y otros de autoevaluación por parte del alumno.

En ellos se especifica el contenido o los aspectos que se evalúan pero no se concreta el nivel o ciclo educativo ya que ello depende de la contextualización de las programaciones y de la evaluación en cada centro educativo concreto.

Para evaluar los aprendizajes de los alumnos

Del conjunto de instrumentos que a continuación se exponen a modo de ejemplo, algunos de ellos son para ser aplicados por el profesor y otros por los mismos alumnos.

Previamente, es necesario clasificar algunos aspectos referentes a la utilización o aplicación de estos instrumentos. El primer lugar, especificar que los que a continuación se exponen son ejemplos que tratan de ejemplificar los descritos anteriormente; es el docente el que ha de diseñar y construir los suyos propios.

En segundo lugar, una vez definido cada instrumento no es necesario tener uno para cada alumno sino que su utilización puede darse, entre otras, por las dos posibilidades siguientes:

- El instrumento constituye una especie de plantilla y los resultados de cada alumno son anotados en una lista de clase en la que se especifica cada ítem.
- Los resultados de los diferentes instrumentos son anotados en una especie de “ficha del alumno”.

A continuación se muestra un ejemplo de estas dos posibilidades.

ALUMNO-A		Lista de control 1: iniciación al balonmano									
		Ítem									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
		(fecha)	(fecha)	(fecha)	(fecha)	(fecha)	(fecha)	(fecha)	(fecha)	(fecha)	(fecha)
1.											
2.											
3.											
4.											
5.											
6.											
7.											
8.											
9.											
10.											

ALUMNO-A	CURSO																		
	Ítem																		
Instrumentos de evaluación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
Salto de altura.																			
Salto de longitud.																			
Iniciación al baloncesto.																			
Expresión corporal I.																			
Actividades en la naturaleza.																			
Cualidades físicas.																			
...																			
...																			
...																			

A continuación se exponen algunos ejemplos de diferentes instrumentos.

Lista de control

Habilidades y destrezas motrices básicas

Conductas que hay que observar	Sí	No
Ejecuta con eficacia y sincronización todo tipo de desplazamientos: correr, caminar, reptar...		
Realiza desplazamientos haciendo cambios de velocidad, dirección y sentido.		
Realiza con fluidez diferentes tipos de desplazamientos en medios diversos.		
Sabe realizar giros longitudinales.		
Sabe realizar giros laterales.		
Realiza algunos giros hacia delante y hacia atrás.		
Sabe solucionar problemas motrices en los que es necesario realizar saltos de altura y longitud.		
Sabe recibir y pasar con cierta precisión objetos diferentes.		
Sabe conducir objetos con fluidez tanto con los pies como con las manos.		
Lanza objetos ligeros a media y larga distancia.		
Sabe combinar diferentes acciones encadenadas entre sí.		
Conoce diferentes tipos de desplazamientos.		
Conoce diferentes formas de lanzar objetos.		
Participa con interés y esfuerzo en las actividades de clase.		
Tiene iniciativas.		
Tiene respeto por el material.		
Tiene buena relación con los compañeros y las compañeras.		

Habilidades y destrezas motrices básicas

Conductas que hay que observar	Sí	No	A veces
Adapta los desplazamientos a las diferentes velocidades propuestas.			
Realiza correctamente los cambios de sentido en los desplazamientos.			
Realiza correctamente los cambios de dirección en los desplazamientos.			
Sigue los diferentes ritmos propuestos en los desplazamientos.			
Sabe combinar los distintos tipos de pasos y apoyos en las actividades propuestas.			
Controla las aceleraciones y deceleraciones.			
Es capaz de llegar a un punto de destino en el momento preciso.			

Realiza con eficacia las paradas y mantiene la posición de forma equilibrada.			
Reconoce y sabe realizar con los desplazamientos diferentes tipos de trayectorias.			
Es capaz de desplazarse con diferentes tipos y número de de apoyos.			
Coordina las diferentes tareas de ejercitación de la técnica de carrera.			
Utiliza estrategias diversas para escaparse de la persecución de uno o varios compañeros.			
Resuelve correctamente los problemas de transportar compañeros en equipo.			

Actividades físico-deportivas: iniciación al balonmano

Conductas que hay que observar			Sí	No
Procedimientos	Pases	Es capaz de realizar diversos tipos de pases.		
		Tiene control sobre la trayectoria de los pases.		
		Es capaz de adaptar el pase a cada circunstancia.		
	Recepciones	Se coloca en el lugar adecuado para que le puedan pasar el balón.		
		Sabe colocarse en la línea de pase para interceptar el balón.		
		Coordina otras acciones antes y después de recibir un balón.		
	Lanzamientos	Sabe realizar diferentes tipos de lanzamientos.		
		Controla la trayectoria de los lanzamientos.		
		Adapta el lanzamiento a las circunstancias del juego.		
	Juego	Sabe situarse en el espacio durante el desarrollo del juego y según la dinámica del mismo.		
		Realiza con un nivel mínimo acciones de ataque y defensa.		
		Sabe jugar en equipo y para el equipo.		
Conceptos	Conoce las normas básicas del balonmano.			
	Sabe aplicar las normas en el desarrollo del juego.			
Actitudes	Respeto las orientaciones y normas del profesor.			
	Respeto y acata las reglas del juego.			
	Coopera con los compañeros para alcanzar objetivos comunes.			
	Respeto el desarrollo y el resultado del juego.			
	Ayuda en la organización y el desarrollo de las sesiones.			
	Muestra interés por el juego.			

Expresión corporal: improvisación (control orgánico)

Observación	Sí	No	A veces
Los movimientos y desplazamientos tienen una intencionalidad.			
Mantiene el cuerpo sin balanceo.			
Respira abdominalmente.			
Sólo mira al suelo en casos justificados.			
Tiene las manos conectadas al resto del cuerpo.			
Controla las partes del cuerpo no "activas" sin movimientos parasitarios.			
Mantiene un gesto mientras es útil.			
Aprovecha las propias deficiencias.			
Potencia sus principales habilidades.			
Concentra la energía en la parte adecuada del cuerpo.			
Mantiene el ritmo verbal hasta el final de la frase.			
Tiende hacia los movimientos abiertos.			
No usa los elementos materiales como protección.			
Reacciona primero muscularmente y luego verbalmente.			

Tomado de Macià, S. (1995) (documento no publicado).

Expresión corporal: improvisación (percepción del entorno humano, material y normativo)

Observación	Sí	No	A veces
Tiende a ocupar el centro del espacio.			
Tiende a colocarse a una distancia del compañero que le permita verlo bien a la vez de ser también visto bien por éste.			
No rehúsa el contacto físico si es necesario.			
Aprovecha los elementos materiales como herramientas expresivas.			
Respeto las reglas de improvisación propuestas.			
Utiliza el comportamiento del <i>partenaire</i> como un estímulo.			
Adapta su propio vestuario a las necesidades de la improvisación.			

Tomado de Macià, S. (1995) (documento).

Escalas de clasificación ordinales o cualitativas

Actividades físico-deportivas: salto de altura

	Fecha			Fecha		
	Bien	Regular	Mal	Bien	Regular	Mal
Alcanza la velocidad adecuada en la carrera de aproximación.						
Realiza los últimos pasos de carrera en curva.						
Baja las caderas en los dos últimos pasos.						
Realiza la batida en el lugar adecuado.						
La pierna de impulso realiza una acción de muelle.						
Enlaza la carrera con la batida.						
Sube los brazos simultáneamente a la impulsión.						
Inicia el vuelo estando de espalda al listón.						
Durante el vuelo arquea el cuerpo.						
Da un golpe de caderas al pasar el listón.						
Fase aérea.						
Extiende las piernas al final.						
Caída después de la fase aérea.						

Actividades físico-deportivas: baloncesto

Conductas que hay que observar	MM	M	R	B	MB
Acompañamiento del balón en el bote de protección.					
Incidencia del bote de protección.					
Altura del bote de protección.					
Dirección de la vista en el bote de protección.					
Acompañamiento del balón en el bote de velocidad.					
Incidencia del bote de velocidad.					
Altura del bote de velocidad.					

(sigue) Conductas que hay que observar	MM	M	R	B	MB
Dirección de la vista en el bote de velocidad.					
Pase de pecho estando parado.					
Pase de picado estando parado.					
Pase de béisbol estando parado.					
Recepción del balón estando parado.					
Pase de pecho en movimiento.					
Pase de picado en movimiento.					
Recepción del balón en movimiento.					
Parada de un tiempo sin balón.					
Parada de dos tiempos sin balón.					
Parada de un tiempo después de botar.					
Parada de dos tiempos después de botar.					
Lanzamiento a canasta.					
Entrada a canasta.					
Lanzamiento después de botar y pararse.					
Lanzamiento de corta distancia.					
Lanzamiento de media distancia.					
Lanzamiento de larga distancia.					

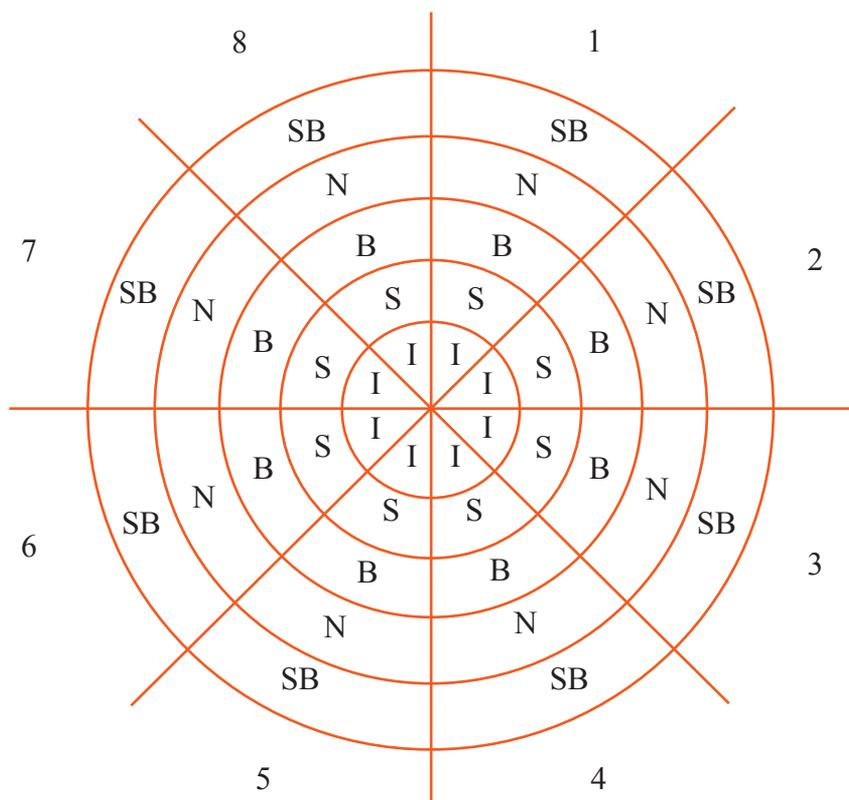
MM = muy mal. M = mal. R = regular. B = bien. MB = muy bien.

Actividades físico-deportivas: voleibol

Ficha de autoevaluación

Alumno/a: _____ Curso: _____ Fecha: _____

1. Realización del saque en voleibol.
2. Realización del toque de dedos de voleibol.
3. Realización del toque de antebrazos de voleibol.
4. Dominio del juego global de voleibol.
5. Dominio de la realización del resto de actividades propuestas.
6. Conocimiento del reglamento de voleibol.
7. Asistencia y puntualidad a las clases.
8. Participación en las clases.



I = insuficiente; S = suficiente; B = bien; N = notable; SB = sobresaliente

Señala en el gráfico y en el número correspondiente a cada pregunta la valoración que

personalmente haces de cada una de las cuestiones que se te plantean.

Escalas de clasificación numérica

Expresión corporal: capacidad comunicativa

Aspectos que hay que observar	1	2	3	4	5
Fluidez de los relatos.					
Fuerza expresiva del gesto.					
Soltura imaginativa.					
Capacidad de captar la atención de las personas.					
Nivel de atención al escuchar a los demás.					
Nivel de originalidad.					
Nivel de inventiva y productividad.					
Emoción en la comunicación.					

Habilidades y destrezas motrices: actitudes

Comportamiento que hay que observar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Colabora en los aspectos organizativos de la clase: orden, atención, puesta y recogida del material, etc.										
Asiste a clase con regularidad y puntualidad.										
Trae el material y equipamiento necesario para el desarrollo de las sesiones.										
Acepta los resultados derivados de las acciones del juego y de las actividades desarrolladas en clase.										
Respeto las cosas, las ideas y las personas.										
Tienen asumidos los hábitos higiénicos en la práctica de actividades físicas.										

Actividades físico-deportivas: voleibol

Técnica	Acciones que hay que observar	1	2	3	4	5
Toque de dedos.	Se sitúa correctamente en el espacio.					
	Tiene buena separación y posición de manos y codos.					
	Golpea correctamente con los dedos.					
	Realiza la extensión de todo el cuerpo.					
	Orienta correctamente el balón al pasar.					
Golpe de antebrazo.	Se sitúa correctamente en el espacio.					
	Estira la espalda y proyecta los brazos.					
	Separa los brazos del cuerpo.					
	Golpea con los antebrazos.					
	Hace extensión en el golpeo.					
	Orienta bien el balón.					
Saque bajo.	Se sitúa correctamente.					
	Manos curvas y dedos estirados.					
	Imprime la fuerza suficiente.					
	Dirige correctamente el saque.					

Remate	Carrera de aproximación.					
	Impulso.					
	Golpeo.					
Juego						

Escalas de clasificación gráficas

Verificación de actitudes en Educación Física

	Siempre	Con frecuencia	Algunas veces	Raramente	Nunca
Acepta la conducta de otros compañeros.					
Colabora con los demás en los juegos.					
Manifiesta interés por mejorar su competencia.					
Valora los logros alcanzados por sus compañeros.					
Respeto las normas que se proponen.					
Apoya a sus compañeros cuando se equivocan.					
Cuida el material de Educación Física.					
Acepta las decisiones del profesor.					
Autovalora el trabajo realizado de forma positiva.					
Manifiesta confianza en las actividades.					
Es espontáneo en sus expresiones.					
Manifiesta disposición para autosuperarse.					
Participa activamente en la clase.					
Acepta sus capacidades físicas y corporales.					
Es responsable en las prácticas físicas.					
Tiene gestos y actitudes de deportividad.					
Acude a clase con la ropa y el material adecuado.					
Llega puntual a clase.					

Iniciación a los deportes de equipo

Sesión	Conductas que hay que observar	Siempre	Habitualmente	En ocasiones	Casi nunca	Nunca
3	¿Tiene un correcto dominio en la manipulación del balón?					
3	¿Es capaz de pasar con diferentes segmentos corporales?					
3	¿Es capaz de recibir correctamente el balón?					
4	En los pases: ¿imprime una trayectoria correcta al balón?					
6	¿Es capaz de pasar un móvil después de recibirlo?					
6	¿Consigue dar dirección y ser efectivo en los lanzamientos?					
6	¿Es capaz de mantener el control sobre el bote del balón?					
6	¿Alcanza el objetivo en los lanzamientos?					
6	¿Consigue efectividad en los lanzamientos?					
7	¿Es capaz de interceptar el balón?					
7	¿Es capaz de detener correctamente el balón?					
7	¿Pasa con diferentes móviles en situaciones diferentes?					
7	¿Conduce y manipula el balón con los pies de forma eficiente?					
7	¿Manipula y conduce diferentes balones con diferentes segmentos corporales?					
10	¿Es capaz de combinar diferentes movimientos y acciones de forma fluida y eficaz?					
10	¿Establece comunicación no verbal con los compañeros durante las acciones de juego?					
10	¿Se sitúa en los lugares adecuados para poder pasar, recibir, o interceptar el balón?					
10	¿Utiliza correctamente el espacio de juego?					
10	¿Utiliza estrategias de cooperación en el juego?					
12	¿Utiliza estrategias de oposición en el juego?					
12	¿Tiene un correcto ajuste corporal en las acciones de juego?					
12	¿Demuestra gestos y actitudes de deportividad y compañerismo?					
12	¿Colabora en las tareas de recogida del material?					
14	¿Tiene autocontrol en las expresiones y el comportamiento?					

14	¿Demuestra respeto hacia los compañeros y adversarios?					
14	¿Acepta el resultado del juego y las decisiones del árbitro?					
14	¿Acude a la clase con la ropa y el material adecuado?					
16	¿Se ducha o asea al finalizar las clases?					

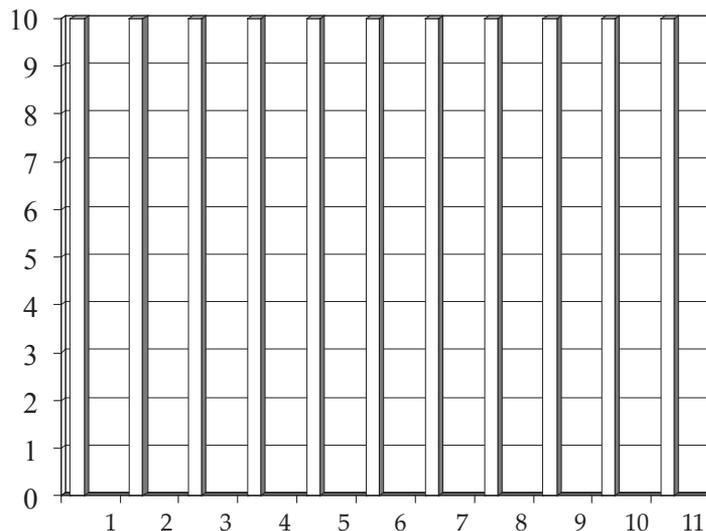
Nota: los diferentes ítems de este instrumento se verifican en la sesión que se indica en la columna de la izquierda.

Imagen y percepción corporal: cuerpo-espacio

Ficha de autoevaluación

Alumno/a: _____ Curso: _____ Fecha: _____

1. ¿Conozco las diferentes trayectorias en que me puedo mover por el gimnasio?
2. ¿Conozco diferentes maneras de desplazarme?
3. ¿Reconozco diferentes formas geométricas dibujadas por un compañero que se mueve?
4. ¿Sigo los diferentes ritmos y velocidades de desplazamientos de las actividades realizadas?
5. ¿Sé desplazarme imitando diferentes animales?
6. ¿Cómo te salieron las actividades que hicimos de técnica de carrera?
7. ¿Sé desplazarme de maneras diferentes?
8. En general, ¿cómo he realizado todas las actividades propuestas durante las clases?
9. Mi comportamiento lo considero...
10. Mi actitud en clase ha sido...
11. He seguido los hábitos higiénicos recomendados por la profesora.



Pinta en la barra correspondiente al número de cada pregunta el nivel que crees que has alcanzado (0 = nada o muy mal y 10 = mucho o muy bien)

Escalas de clasificación descriptivas

Actividades físico-deportivas: iniciación al bádminton

Conductas que hay que observar	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5
<i>Conoce las reglas del bádminton.</i>	No las conoce.	Sabe algunas reglas pero insuficientes para jugar.	Conoce las reglas del juego pero no sabe aplicarlas.	Conoce la mayoría de las reglas del juego.	Conoce las reglas del juego y sabe aplicarlas y utilizarlas.
<i>Respetar las reglas del deporte.</i>	No respeta las reglas del juego (es posible que no las conozca).	Alguna ocasión respeta algunas reglas del juego.	Generalmente respeta las reglas del juego.	La mayoría de ocasiones respeta las reglas del juego.	Siempre tiene una actitud de respeto al reglamento y al desarrollo del juego.
<i>Ejecuta el servicio largo.</i>	No logra ejecutar el servicio largo.	Realiza de forma incorrecta el servicio largo.	En ocasiones realiza correctamente el servicio largo.	Domina la técnica del servicio largo pero le falta saber aplicarlo correctamente.	Realiza correctamente el servicio largo.
<i>Ejecuta el clear defensivo.</i>	No logra realizar el clear defensivo.	En ocasiones realiza el clear defensivo pero de forma poco correcta.	Generalmente realiza bien el clear defensivo.	La mayoría de veces realiza correctamente el clear defensivo.	Sabe realizar y aplicar correctamente el clear defensivo.
<i>Realiza el lob</i>	No sabe realizar el lob.	Alguna vez realiza, de forma incorrecta, el lob.	Realiza un lob pero sin una técnica correcta.	Generalmente realiza el lob con la técnica correcta.	Domina la técnica del lob y sabe aplicarlo en el juego.

Contenidos		Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5
ACTITUDINALES	<i>Está atento a las explicaciones.</i>	Se le ha de llamar la atención constantemente. "NO HACE CASO"	Habla y molesta a los compañeros. "NO HACE CASO"	No está atento de las explicaciones. "NO ATIENDE"	Está atento a las explicaciones. "CORRECTO"	Está atento y colabora en clase. "FANTÁSTICO"
	<i>Respeto hacia los compañeros.</i>	No se relaciona con los compañeros y tiene una actitud agresiva. "AGRESIVO"	No se relaciona con la mayoría de los compañeros. "AISLADO"	Se relaciona sólo con compañeros de su sexo. "POCO SOCIABLE"	Se relaciona con todos los niños y las niñas por igual. "CORRECTO"	Ayuda y se preocupa por sus compañeros. "FANTÁSTICO"
	<i>Participación en las actividades.</i>	Sólo participa en aquellas cosas de su interés. "FATAL"	Participa por "libre" en las actividades. "INADECUADO"	Participa con poca motivación en las actividades. "DESMOTIVADO"	Participa con interés en las actividades. "CORRECTO"	Participa con interés y colabora en la organización. "FANTÁSTICO"
CONCEP.	<i>Lateralidad.</i>	No diferencia los segmentos dominantes.	Sí identifica los segmentos dominantes.	Reconoce los segmentos dominantes y la simetría corporal.	Establece la diferenciación segmentaria.	Tiene consolidada la lateralidad corporal.
PROCEDIM.	<i>Realización de desplazamientos.</i>	Tiene dificultades de coordinación en los desplazamientos.	Tiene dificultades en algunas trayectorias de los desplazamientos.	Realiza correctamente los desplazamientos propuestos.	Realiza desplazamientos a la vez que coordina otras acciones.	Realiza y aplica correctamente los desplazamientos junto con otras coordinaciones.

Habilidades y destrezas motrices básicas

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5
<i>Golpeo de la pelota con el pie.</i>	No controla el golpeo de la pelota con ningún pie.	En ocasiones controla el golpeo con un pie.	En ocasiones controla el golpeo con los dos pies.	Habitualmente controla el golpeo con los dos pies.	Realiza correctamente el golpeo con los dos pies.
<i>Recepción de la pelota.</i>	No es capaz de detener la pelota en recepción.	En ocasiones detiene la pelota pero con muchas dificultades.	En ocasiones amortigua correctamente la pelota.	Realiza la recepción de la pelota en dos tiempos.	Detiene la pelota correctamente en la mayoría de ocasiones.
<i>Conducción.</i>	No es capaz de controlar la pelota.	Controla la pelota de forma tosca y lentamente.	En alguna ocasión controla correctamente la pelota.	Controla la pelota con cierta fluidez.	Controla la pelota con fluidez y eficacia.
<i>Desmarque.</i>	No sabe desmarcarse.	En ocasiones realiza el desmarque con dificultades.	A veces es capaz de desmarcarse correctamente.	La mayoría de las veces se desmarca correctamente.	Logra éxito en la mayoría de desmarques.

<i>Regate o finta.</i>	No sabe regatear.	Realiza de forma tosca el regate.	Realiza el regate pero no consigue continuidad en acción.	Realiza correctamente el regate y en ocasiones consigue continuidad.	Realiza el regate correctamente y con continuidad en la acción.
------------------------	-------------------	-----------------------------------	---	--	---

Salud corporal /Capacidades condicionales: resistencia y flexibilidad

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5
<i>Mantenimiento del ritmo de carrera.</i>	No puede mantener un ritmo constante en las carreras largas.	En algunos momentos de la carrera mantiene un ritmo constante.	Sabe mantener un ritmo regular pero lo modifica en los últimos metros de la carrera.	Generalmente consigue mantener un ritmo constante en las carreras largas.	Siempre consigue mantener un ritmo constante en las carreras largas.
	Desconoce qué cualidad física básica se está trabajando en cada momento.	En alguna ocasión reconoce alguna cualidad física que se trabaja.	Identifica el trabajo de una sola cualidad física.	Identifica el trabajo de dos o tres cualidades físicas.	Reconoce en cada momento la cualidad física que está trabajando.
	No muestra el más mínimo esfuerzo.	Hace ver que se esfuerza cuando es observado.	En algunas ocasiones muestra esfuerzo.	En algunas ocasiones muestra esfuerzo y superación.	Generalmente muestra esfuerzo y superación.
<i>Movimientos que favorecen la flexibilidad.</i>	No realiza los máximos recorridos articulares.	Realiza los máximos recorridos de alguna articulación.	Realiza el recorrido articular máximo de las extremidades manteniendo el tronco rígido.	Casi siempre realiza el máximo recorrido de las articulaciones.	Siempre realiza el máximo recorrido de las articulaciones.
	No reconoce las articulaciones que se trabajan.	Identifica alguna articulación.	Identifica varias articulaciones.	Identifica casi todas las articulaciones.	Identifica todas las articulaciones que son trabajadas.
	No se esfuerza en el trabajo de flexibilidad.	Hace ver que se esfuerza cuando es observado.	En algunas ocasiones muestra esfuerzo en el trabajo de flexibilidad.	En algunas ocasiones muestra esfuerzo y superación en el trabajo de flexibilidad.	Generalmente muestra esfuerzo y superación en el trabajo de flexibilidad.

Plantillas para la verificación y el registro de acontecimientos

Actividades físico-deportivas: voleibol

		Saque	Recepción	Colocación	Remate	Bloqueo	Defensa
Juan	+						
	-						
Susana	+						
	-						
Alejandro	+						
	-						
Pedro	+						
	-						
María	+						
	-						
Javier	+						
	-						

+ : positivo, correcto, bien...

- : negativo, incorrecto, mal...

Actividades físico-deportivas rugby a 8

		Pase	Placaje	Ensayo	Touche	Melé	Escaparse
David	+						
	-						
Fermín	+						
	-						
Elisa	+						
	-						

Ana	+						
	-						
Ignacio	+						
	-						
Manuel	+						
	-						
Damián	+						
	-						
Patricia	+						
	-						

+ : positivo, correcto, bien...

- : negativo, incorrecto, mal...

KPSI
(Knowledge and Prior Study Inventory)
 Actividades físico-deportivas

Nombre: _____

Indica el grado de conocimiento de los conceptos o el dominio de los procedimientos

que a continuación se exponen utilizando la escala siguiente:

- 1 = No lo conozco / no lo comprendo.
- 2 = Puede que lo conozca parcialmente.
- 3 = Tengo un conocimiento / comprensión parcial.
- 4 = Tengo un conocimiento / comprensión buena.
- 5 = Lo puedo explicar a los compañeros o realizarlo ante ellos.

Concepto/procedimiento	Estudio o realización previos					
		1	2	3	4	5
Principales reglas del baloncesto.						
Realización de las principales acciones técnicas del baloncesto: botar, pasar, lanzar, paradas, pivotes...						
Aspectos básicos de la táctica del baloncesto.						
Principales reglas del balonmano.						
Realización de las principales acciones técnicas del balonmano: botar, pasar, lanzar, paradas, pivotes...						
Aspectos básicos del ataque y de la defensa en balonmano.						
Principales reglas del voleibol.						
Realización de las principales acciones técnicas del voleibol: pase de dedos, pase de antebrazos, recepción, saques, remates, bloqueos...						

Sistemas de juego en el voleibol.						
Principales reglas del futbol.						
Realización de las principales acciones técnicas del futbol.						
Aspectos básicos de la táctica del futbol.						

**Actividades físico-deportivas:
la actividad física en relación
con la salud**

Nombre: _____

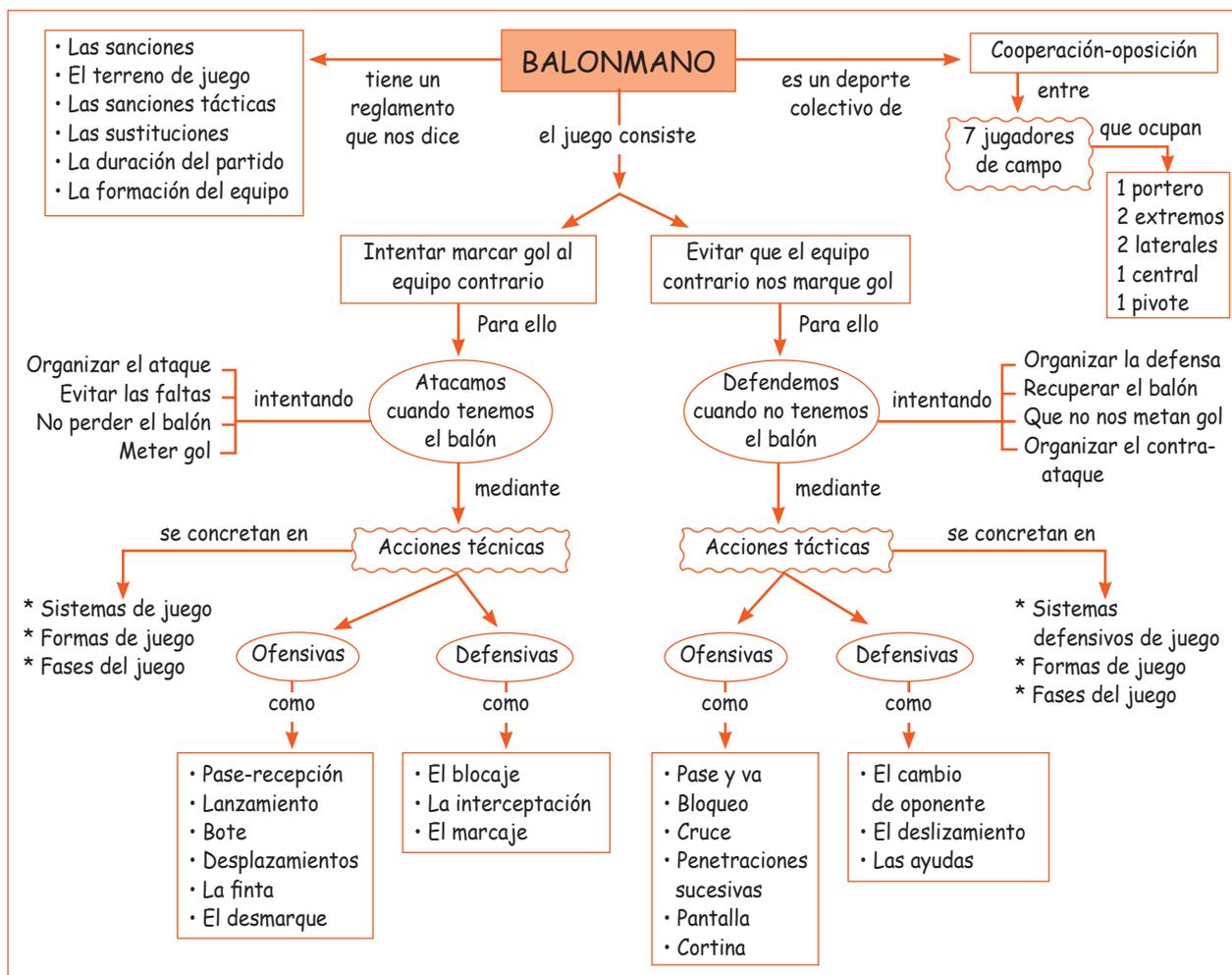
Indica el grado de conocimiento de los conceptos o el dominio de los procedimientos

que a continuación se exponen utilizando la escala siguiente:

- 1 = No lo conozco / no lo comprendo.
- 2 = Puede que lo conozca parcialmente.
- 3 = Tengo un conocimiento / comprensión parcial.
- 4 = Tengo un conocimiento / comprensión buena.
- 5 = Lo puedo explicar a los compañeros o realizarlo ante ellos.

Concepto/procedimiento	Inicial					Final				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Concepto de salud.										
Consecuencias del sedentarismo.										
Beneficios que aporta el ejercicio físico.										
Principales adaptaciones fisiológicas al ejercicio físico.										
El ejercicio físico y la prevención de enfermedades.										
Ejercicio físico y alimentación.										
Las repercusiones negativas del tabaco en la salud.										
Las repercusiones negativas del alcohol en la salud.										
Las repercusiones negativas de las drogas en la salud.										
La actividad física en relación con el desarrollo.										
Repercusiones del ejercicio físico sobre los diferentes sistemas corporales.										
Componentes de la actividad física y la salud.										
Fundamentos del ejercicio físico relacionado con la salud.										

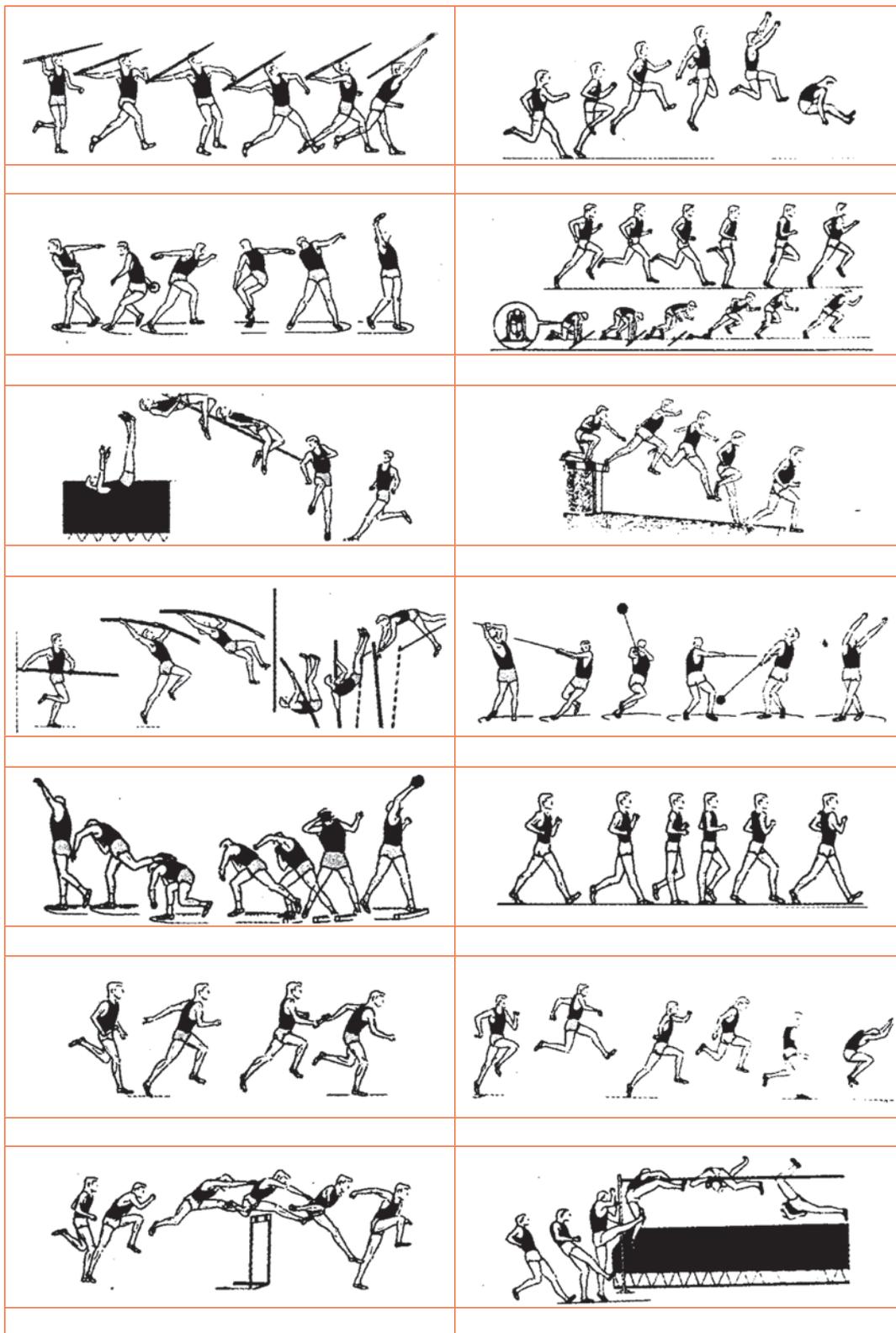
Actividades físico-deportivas: balonmano



Actividades con imágenes

Escribe en el pie de foto el nombre de cada deporte o actividad en la naturaleza.

Escribe en el pie cada dibujo el nombre de la prueba de atletismo.



Para evaluar al profesor

Presentamos a continuación dos ejemplos de instrumentos para la evaluación del profesor. El primero es una escala ordinal o cualitativa para ser respondida por los alumnos y en la que se

plantea un conjunto de cuestiones vinculadas a las acciones docentes.

El segundo instrumento es un cuestionario para ser respondido por el profesor a partir de una reflexión sobre algunos de los elementos que constituyen la acción docente.

Cuestionarios de evaluación del profesor por parte de los alumnos:

	1	2	3	4	5
¿Crees que el profesor domina la materia?					
¿Al inicio nos explica los objetivos que pretende conseguir?					
¿Explica de manera sistemática y clara?					
¿Las actividades que propone se adaptan a todos los alumnos?					
¿Las clases son variadas y amenas?					
¿Utiliza material y recursos adecuados para cada situación?					
¿Sabe controlar y organizar la sesión?					
¿Es justo en el sistema de evaluación?					
¿En las clases reina un buen ambiente?					
¿Manifiesta una actitud respetuosa y receptiva con los alumnos?					
¿Mantiene una buena relación con los alumnos?					
¿Fomenta y facilita la participación de todos los alumnos en clase?					
¿Muestra interés por la asignatura?					
¿Sabe motivar a los alumnos?					
¿Asiste regularmente a clases?					
¿Inicia la clase con puntualidad?					
¿Atiende correctamente las consultas y sugerencias de los alumnos?					
En general, ¿estoy satisfecho con el trabajo que el profesor ha realizado?					
...					
...					
...					

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo.	En desacuerdo.	De acuerdo.	Bastante de acuerdo.	Totalmente de acuerdo.

Algunas reflexiones del profesor para autoevaluar su actuación docente:

	Sí	No
Soy puntual.		
Atiendo por igual a todos los alumnos.		
Favorezco el diálogo con los alumnos.		
Acostumbro a “etiquetar a los alumnos”.		
Mantengo una actitud autoritaria.		
Preparo correctamente las clases.		
Sigo una programación.		
Utilizo los recursos adecuados a cada situación.		
Atiendo a la diversidad de los alumnos.		
Realizo una evaluación verdaderamente formativa.		
Fomento la autoevaluación en los alumnos.		
Adapto las actividades en función de los resultados de la evaluación.		
Intento ser justo en la calificación.		
Intercambio experiencias con mis compañeros y compañeras.		
Colaboro y participo en el trabajo con los compañeros.		
Procuro seguir una formación continuada.		
...		
...		
...		

Para evaluar el proceso es un cuestionario para responderlo el profesor y el segundo es una escala gráfica para ser contestada por los alumnos.

A continuación se muestran dos ejemplos de instrumentos para evaluar el proceso. El primero

Criteria para la revisión de una programación o unidad didáctica por parte del profesor:

Aspectos que hay que valorar	Muy adecuados	Adecuados	Poco adecuados	Inadecuados	Observaciones
Contenidos.					
Objetivos.					
Actividades de enseñanza y aprendizaje.					
Las actividades y la orientación de la evaluación.					
La distribución temporal de los contenidos y actividades.					
La metodología utilizada.					
Los recursos didácticos y materiales empleados.					
La estructura y organización de las sesiones.					
Las instalaciones utilizadas.					
La participación e implicación de los alumnos.					
¿Qué aspectos del programa se pueden mejorar?					
¿Qué contenidos se pueden suprimir?					
¿Qué objetivos se pueden suprimir?					
¿Qué contenidos se pueden añadir?					
¿Qué objetivos se pueden añadir?					
¿Qué otras actividades se pueden integrar?					
¿Cómo se puede dar más autonomía a los alumnos?					
¿Qué aspectos han resultado más positivos?					
¿Qué aspectos han sido los menos positivos?					

Evaluación del proceso por parte del alumno

Para poder valorar y mejorar la unidad didáctica que sobre los deportes individuales hemos realizado estos días, lee detenidamente y luego responde con la mayor sinceridad las cuestiones siguientes señalando en la línea el lugar que consideres.

Creo que en esta unidad didáctica he aprendido:

poco	mucho
<hr/>	

Las actividades realizadas han sido:

aburridas	divertidas
<hr/>	

La manera de evaluar la considero:

injusta	justa
<hr/>	

El profesor ha estado:

horrible	genial
<hr/>	

La intensidad de trabajo ha sido:

suave	intensa
<hr/>	

Los recursos utilizados han sido:

escasos	suficientes
<hr/>	

Responde también a:

- ¿Qué suprimirías de todo lo que hemos realizado?
- ¿Qué añadirías que no se haya realizado?
- ¿Qué aspectos modificarías?
- ¿Qué es lo que más te ha gustado?
- Otras observaciones.

Esperar lo inesperado*

Ángela Ainsenstein

Identificar la necesidad de planificar la enseñanza supone considerar al menos dos cuestiones. La primera es el reconocimiento de esta tarea como algo complejo que merece una organización detallada; la segunda se vincula con el concepto de anticipación o previsión en el diseño de aquello que ha de llevarse a cabo.

La duda alrededor de la pregunta: ¿cómo deberían planificarse las clases? no debe confundirse con la creencia de que existe una única manera de hacerlo, un solo camino o una misma técnica que deberían manejar todos los docentes, ya que de ese modo se estaría pensando en algún instrumento, o en simples recetas, que podrían ser aplicadas indistintamente.

Las prescripciones sobre el modo de plantear la enseñanza son tan antiguas como la creación del sistema de formación docente. Es decir datan de finales del siglo XIX.¹ Sin embargo, el “furor planificador” (Davini 1995) en el país tiene una fecha más cercana, cuando se traducen la obras de diversos autores es-

tadounidenses, entre ellos Ralph Tyler, que en 1949 había publicado su *Basic Principles of Curriculum*.² Allí, este autor proponía un método y sistema de planeamiento integrado para el diseño del currículo, que incluía no sólo los contenidos sino también la programación de la enseñanza. Para Tyler, esta última debía organizarse a partir de objetivos muy precisos que, una vez formulados por el docente, servían de guía práctica para la acción, para la selección de actividades y la evaluación de los logros (Gvirtz y Palamidessi, 1998).

Esta concepción de planificación ha ocupado un lugar predominante en la formación y la práctica de los docentes por varios años. Hoy, diversos autores señalan las limitaciones de dichos planteos. Según Dino Salinas (1994), existen básicamente dos perspectivas diferentes sobre el problema de la planificación:

Una tradicional, centrada en la definición pormenorizada de los productos de la enseñanza (heredera de Tyler).

Otra centrada en la investigación de los procesos de enseñanza como paso imprescindible para establecer principios valiosos para desarrollar en clase.

Al presentar estas dos posturas se intenta identificar dos lógicas diferenciadas a la hora de pensar, reflexionar y actuar en la enseñanza, y ello supone transparentar el significado ideológico y conflictivo de currículo, del propio trabajo

* En *La programación de la enseñanza*, Buenos Aires-México, Ediciones Novedades Educativas, 2000, pp. 65-72.

¹ Existe evidencia histórica de intentos anteriores de regular la tarea de enseñar, cuando en 1825, en plena época de la independencia, el pedagogo español Pedro Baladía, director de escuelas de Buenos Aires, presionaba a los maestros para que aprendiesen “la norma” indicada en su Reglamento. Sin embargo, en ese entonces, los docentes de la ciudad reivindicaban la independencia de su oficio, para cuyo desempeño decían apoyarse en su experiencia y sentido común.

² Traducido como: *Principios básicos del currículo*, Buenos Aires, Troquel, 1973.

y de la propia escuela.³ Si existe más de una posibilidad a la hora de tomar decisiones sobre el marco conceptual desde el cual se diseña una clase (o el conjunto de ellas), las opciones que finalmente se llevan a cabo no son ni ingenuas, ni casuales, ni neutras.

En la perspectiva tradicional prima la idea de una planificación y el currículo como “técnica”. Ésta se centra en determinar cuáles son los productos o resultados de la enseñanza, para así establecer los medios más eficaces para alcanzarlos. Algunos de los supuestos sobre los que se apoya esta idea son:

- Que un proyecto educativo puede y debe ser definido desde la concreción

detallada de los resultados que pretende alcanzar.

- Que esos resultados previstos serán los objetivos del currículo, y a mayor precisión de los mismos, mayor control sobre el currículo.
- Que la suma de los objetivos parciales dará como resultado la finalidad última de la escuela.
- Que la enseñanza es el establecimiento de los medios más adecuados para alcanzar los objetivos previstos.

Las líneas básicas o claves del diseño establecidas por Tyler pueden ser esquematizadas de la siguiente forma:

Objetivos	Actividades	Organización	Evaluación ⁴

De ella se ha derivado un “modelo de planificar” aplicable a cualquier situación y nivel de enseñanza.

Esta línea de abordaje ha propiciado el modelo de planificación en “doble folio” o “la hoja sábana”. En la cual se parte de la definición de objetivos, y éstos se derivan de los que se encuentran prescritos en el currículo oficial. Este modo de programar está presente en la mayoría de las instituciones educativas en la actualidad y en el área de la educación física también. La resultante es, generalmente, un documento que queda archivado, no es consultado habitualmente y al que difícilmente se le reconoce utilidad más allá de lo meramente formal.

En este capítulo se intenta defender la idea de que planificar la enseñanza es algo más que establecer objetivos, contenidos, métodos y

criterios de evaluación. Y que, por el contrario, significa pensar, valorar, y tomar decisiones que “valgan la pena”, entre otras cosas sobre situaciones cotidianas, sobre posibles acontecimientos imprevisibles, sobre un grupo de alumnos agrupados por la edad, en un espacio único que es la clase, un grupo formado por chicos o chicas con un nombre y que a veces estén alegres, otras veces aburridos y otras cansados.

La planificación, en cualquiera de sus niveles,⁵ desde el currículo oficial hasta el plan semanal de un profesor, tiene un carácter de proyecto público cultural, sometido a su valoración, a su crítica y, por supuesto, a su mejora. Sostener esta concepción de programación supone concebir al docente como un intelectual que conoce y maneja la totalidad del proceso de enseñanza

³ Salinas Fernández, D., “La planificación de la enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional?”, En Angulo Rasco, *Teoría y desarrollo del curriculum*, Granada, Aljibe, 1994.

⁴ R. W. Tyler, *Principios básicos del currículo*, Buenos Aires, Troquel, 1973.

⁵ Se hace referencia a los distintos niveles del sistema educativo: nacional, jurisdiccional, institucional y áulico.

y para lo cual pone en juego habilidades cognitivas superiores. Desde ya, supera la visión del maestro como un mero ejecutor / transmisor de parcelas de saber.

La planificación, una hipótesis

Desde la otra perspectiva, presentada por Salinas, se puede pensar que la planificación es lo que un profesor hace o no hace en su clase, cómo organiza a los alumnos, cuál es el contenido a trabajar, las actividades, qué es lo que evaluará, etcétera. Esto deriva de un marco de relaciones, de restricciones, de posibilidades y limitaciones, de condiciones de trabajo, desde las cuales el profesor toma decisiones, valora situaciones y actúa. Esta situación debe ser considerada compleja, y la planificación, entre otros aspectos, trata de dar un sentido a esa complejidad. De allí que las valoraciones y acciones tienen una dirección y ayudan a comprender y mejorar el trabajo.

El aspecto clave, desde este punto de vista, es que la planificación se alimenta de previsiones más o menos fundamentales y más o menos posibles, pero previsiones, no seguridades.

Un ejemplo

El profesor “x”, al comenzar el año, elabora una planificación “y”. A medida que empieza a trabajar con ella y su grupo, se va dando cuenta de que algunas de sus previsiones se hacen realidad, pero otras no. Allí donde había pensado destinar dos semanas para el tema “destrezas”, necesita al menos tres y, por otra parte, los alumnos son mucho más complejos que el perfil psicológico estándar. Este profesor está viviendo la realidad y va aprendiendo de la misma, y ello le obliga a replantear algunos aspectos de su enseñanza, a revisar y variar algunas de sus previsiones, lo que se va reflejando en su forma de entender y pensar la clase y, consecuentemente, en su forma de planificarla

Es posible, a partir de aquí, identificar que el ciclo del diseño o programación de la enseñanza sigue un proceso similar al de una investigación,

en la medida que supone experimentación, elaboración de hipótesis, refutaciones, confirmaciones y conclusiones.

Desde esta perspectiva, una planificación es una “hipótesis” que se pone a prueba. Quizás esta idea debería hacer pensar que no hay nada más parecido en una clase que la incertidumbre, en vez de ese orden casi mágico (o ilusión de control total) que durante muchos años la docencia pareció entender como su deber ser.

Esta nueva perspectiva sobre la planificación supone que cuando un profesor programa está usando tres tipos de conocimientos distintos.

Tipos de conocimiento

1. El conocimiento experiencial. Sistema de explicaciones que se derivan de la experiencia del profesor, como persona y como profesional.
2. El conocimiento intuitivo. Sistema de explicaciones y principios no experimentados directamente por el profesor, pero que en determinado momento éste elabora para afrontar una situación o decisión y que deriva, en su mayor parte, del sentido común y de la intuición personal.
3. El conocimiento teórico organizado. Sistema de explicaciones y principios organizados, fundamentados sobre la enseñanza, la escuela, el sistema educativo, etcétera, y elaborado por las comunidades teóricas o de investigadores.

En el momento de planificar la enseñanza, el profesor estaría utilizando los tres tipos de conocimientos. Al hacer referencia a esta conjunción y combinación de saberes se está hablando, obviamente, de potenciar el pensamiento organizado y sistemático sobre lo que se puede, se quiere y vale la pena hacer en la clase.

Las propuestas

Llegado el momento de presentar algunos ejemplos de propuestas acordes a estos enunciados, se han de citar experiencias concretas desarrolladas en el país y que resultan sumamente interesantes.

Propuesta 1. La educación física sale de la escuela

En una nota titulada: “¿Cómo cuidarles el corazón?”, aparecida el 4 de septiembre de 1999 en la revista *Noticias*, en la sección “Medicina”, se describe la experiencia llevada a cabo por Julio Fernández, docente de tres escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires. Este profesor describe que, a partir de notar el aumento de sedentarismo en sus alumnos, decidió desarrollar con los niños de 4° a 6° año un proyecto denominado *La pelota viajera*. Esta propuesta tiene la forma de “tarea para el hogar”, ya que los alumnos, con el aporte de veinte centavos cada uno, compran una pelota que luego llevarán rotativamente a sus casas para jugar y así “estar en movimiento”. Esto origina que, en aquellas ocasiones en que no se llevan la pelota, los niños comiencen a buscar qué hacer con su tiempo libre. Y es allí cuando aparece la necesidad real de aprovechar el tiempo haciendo ejercicio, invitando y estimulando a otros para hacerlo.

Por otro lado, este mismo profesor tiene a su cargo el Club de Madres Caminantes. Proyecto que consiste en organizar con las madres caminatas de 10 minutos en dos momentos del día: cuando llevan a sus hijos al colegio y cuando los van a buscar. El recorrido es alrededor de la plaza que se encuentra enfrente de la escuela Número 14 de Parque Patricios. De este modo, el profesor logra que ellas caminen todos los días aproximadamente 20 minutos, tiempo de ejercicio físico mínimo diario que la Organización Mundial de la Salud (OMS) determina para las personas adultas.

Este profesor ha recibido un premio de la Fundación Interamericana del Corazón por el trabajo realizado con los niños y sus madres.

Como lo vimos anteriormente, este docente está utilizando los tres tipos de conocimiento en la implementación o desarrollo de estos programas.

Con referencia al conocimiento teórico, está poniendo en juego los aportes de la educación física referidos al desarrollo orgánico pleno de las personas, que en este caso específicamente se

orienta al cuidado de la salud, principalmente a la prevención de futuras enfermedades.

En cuanto al conocimiento experiencial, seguramente este profesor ha venido desarrollando tareas como ésta, o similares relacionadas con el tema, durante su larga trayectoria profesional.

Y, finalmente, es evidente que tuvo una clara intuición (conocimiento intuitivo) al proponer situaciones que resultaron atractivas tanto para los niños como para las madres.

A esta altura, corresponde explicitar que esta manera de pensar la planificación es pertinente tanto para un proyecto de larga duración –como el del profesor mencionado–, como para cada una de las clases de la semana.

Propuesta 2. La pista de la salud en la escuela

Esta propuesta fue diseñada por un grupo de profesores como trabajo final durante una capacitación.⁶ La preocupación central que orientó la elaboración de este proyecto fue intentar sostener el trabajo sobre la formación corporal de los alumnos, en lo referente al desarrollo de parámetros de fuerza y flexibilidad básicos necesarios para una postura equilibrada y armónica. A la vez, se buscaba dar al trabajo sobre resistencia general aeróbica un segundo estímulo semanal (que no fuera a expensas de omitir otros contenidos también importantes).

Tomando como base los conocimientos sobre técnicas de ejecución, cargas y formas de organización y de control de la tarea, enseñados durante las clases dedicadas a los contenidos de la gimnasia formativa, los profesores invitarían a sus alumnos a diseñar, en el patio de la escuela, un circuito con varias estaciones. En él, alternarían ejercicios de fuerza y de flexibilidad específicamente sobre los músculos responsa-

⁶ Dado que no hubo seguimiento de los docentes luego de esas acciones de capacitación, no se conoce si alguno de ellos se animó a ponerla en práctica, más allá de que concitaban el interés y la adhesión de todos.

bles de la postura. Al mismo tiempo, se trazaría un recorrido para correr y se colocaría un reloj grande (tipo reloj de cocina), con segundero, sobre una de las paredes. Los carteles para la señalización de las estaciones serían realizados junto con los docentes del área de educación plástica (o arte), o con el maestro de grado. La puesta en funcionamiento de la pista, la inauguración, sería parte del festejo de un evento especial.⁷ A partir de entonces, el circuito de salud pasaría a integrarse a la vida cotidiana de la escuela para ser utilizado centralmente en tres momentos:

- 1) Durante los recreos.
- 2) A la mañana, por aquellos alumnos que llegaron muy temprano a la escuela.⁸
- 3) A la salida.

Propuesta 3. Al mal tiempo buena cara

Esta propuesta fue realizada por un grupo de profesores de educación básica de una ciudad cordillerana en la provincia de Chubut.⁹ Los motivó la intención de hallar una resolución satisfactoria a la enseñanza de la educación física en la época invernal, de modo de mantener el dictado de las clases aun con un clima adverso. Junto con docentes de otras áreas, el profesor de educación física diseñó el proyecto *Ping pong*, compuesto por una serie de tareas orientadas a aprender a jugar a este juego.¹⁰ Para

⁷ Fiesta de la Educación Física, Día de la Familia, Día de la Primavera.

⁸ Cada vez es más frecuente que las escuelas reciban a los niños un rato antes del horario "oficial" de entrada (y los retengan aun después de concluida la última hora de clase), debido a que los padres lo necesitan para organizar y ampliar sus propios horarios de trabajo.

⁹ En la Patagonia, al sur de la República Argentina.

¹⁰ Deporte que podía ser realizado bajo techo, en el amplio salón de usos múltiples de la escuela.

ello tuvieron que anticiparse y desarrollarse tres aspectos:

1. La construcción de las redes y paletas para todos (ya que las mesas se armaron uniendo las mesas comunes ya existentes en la escuela).
2. La enseñanza del juego con los fundamentos del deporte.
3. La organización de un torneo final como cierre del proyecto.

De alguna manera, puede decirse que estos profesores, frente a la programación de su proyecto, se hicieron algunas preguntas previas (que resulta pertinente hacerse frente a la planificación de cada secuencia de clases). Tal como resultó para los colegas de la Patagonia, esos cuestionamientos pueden ayudar a proponer programas reales y que involucren a los docentes como profesionales de la enseñanza de la materia en las escuelas (Tann, 1993):

1. ¿Qué va a pasar? La respuesta estaría dada por los contenidos.
2. ¿Por qué se ha hecho esta elección? En este punto la respuesta está en relación directa con los objetivos del área en términos de técnicas, actitudes y conceptos, y con la adecuación al contexto.
3. ¿Cómo deben realizarse estas intenciones? Aquí nos estaríamos enfrentando a las principales estrategias docentes. En nuestro ejemplo, inicialmente hubo una división de tareas en el interior de la escuela. Los docentes del área de educación artística o tecnológica tomaron a su cargo la construcción de los materiales de juego. Para ello, contaron con el apoyo de la cooperadora y los padres del gremio de la carpintería para la elaboración de las paletas; luego, para la pintura, recurrieron a un local de la comunidad, que les proveyó del material. En paralelo, los profesores del área de educación física instrumentaban el trabajo sobre motricidad general, para abordar luego la enseñanza del ping pong.

4. ¿Cuándo se utilizarían estas distintas estrategias? Se trata de poder estimar la distribución del tiempo y de las actividades, de ordenar la secuencia de las tareas: primero fue preciso armar mesas y las paletas para luego comenzar la enseñanza del deporte. Y en lo específico de la enseñanza del ping-pong, fue necesario tener en cuenta las experiencias previas de los alumnos para atender de manera homogénea a todos.
5. ¿Con quienes se utilizarían las distintas estrategias? La organización y agrupación de los alumnos se realizó en función del punto anterior, teniendo en cuenta los niveles y agrupando, en algunos casos, niños con niveles heterogéneos para favorecer el trabajo cooperativo entre pares.
6. finalmente, ¿con qué se trabajará? Este elemento fue permanentemente tenido en cuenta y el trabajo interdisciplinar favoreció plenamente la realización de este proyecto de enseñanza del ping-pong, que quedó instalado en la programación anual de la escuela.

Referencias bibliográficas

- Davini, M. C. (1995), *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.
- Gvirtz, S. y M. Palamidessi (1998), *El ABC de la tarea docente*, Buenos Aires, Aique.
- Revista Noticias* (1999), “¿Cómo cuidarles el corazón?” en Sección Medicina, 4 de septiembre, pp. 70-74.
- Salinas, D. (1994), “La planificación de la enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional?”, en D. Angulo Rasco, *Teoría y desarrollo curricular*, cap. 7, Granada, Aljibe.
- Tann, C. S. (1993), *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria*, Madrid, Morata.
- Tyler, R. W. (1973), *Principios básicos del currículo*, Buenos Aires, Troquel.

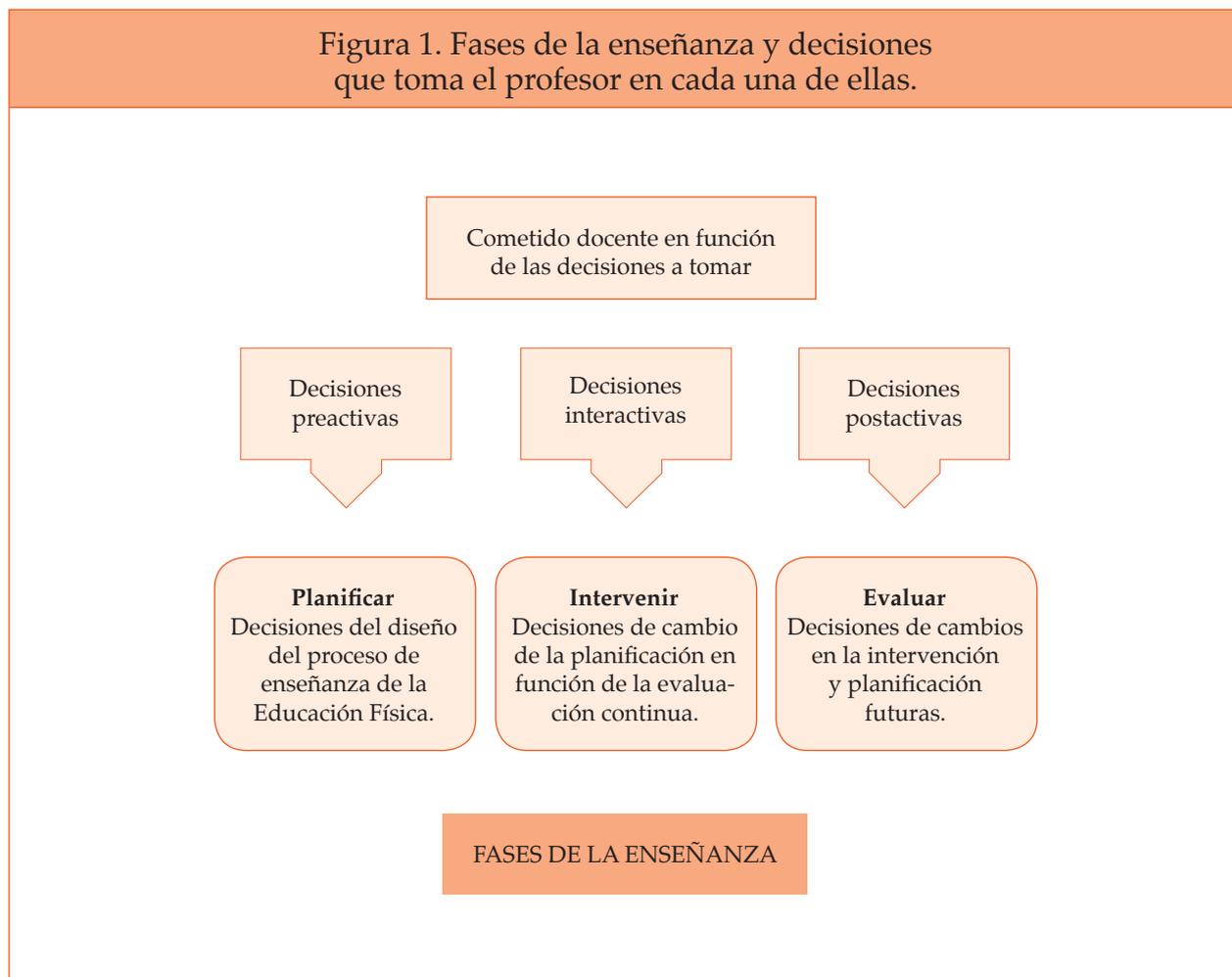
Decisiones preactivas, interactivas y postactivas. El proceso de planificar en Educación Física*

Jesús Viciano

En este capítulo introducimos al lector en las decisiones preactivas, motores de la planificación, así

como la descripción del proceso de planificación, sus fases y ejemplos para su comprensión.

Figura 1. Fases de la enseñanza y decisiones que toma el profesor en cada una de ellas.



* En *Planificar en Educación Física*, Barcelona, INDE, 2002.

1. Introducción

Recordando el concepto de planificación en el ámbito educativo, y concretamente en el área de Educación Física, decíamos que era una *función reflexiva del docente que consiste en organizar flexible y sistemáticamente los contenidos del currículo de Educación Física y la intervención docente, en función de los objetivos educativos, para prever, justificadamente, un plan futuro de acción eficaz.*

Esta reflexión origina numerosas decisiones a tomar durante todo el proceso de la misma, decisiones que resumimos en la figura 1.

Algunas de estas decisiones son de gran importancia, y dependiendo de ellas, la planificación puede cambiar su significado, su metodología a seguir en la intervención docente, o incluso su dinamismo o estatismo, dependiendo de la evaluación que se proponga de la misma y la capacidad de renovación que de ella surja.

Tradicionalmente, se ha considerado como planificación sólo y exclusivamente a las *decisiones preactivas*, que según Pieron (1988) son todas aquellas que el profesor adopta antes del acto de la enseñanza, que preceden al hecho mismo de la enseñanza, pero como veremos más adelante, la planificación abarca otras decisiones que hacen que el proceso sea dinámico, no sólo un trabajo inicial cerrado y acabado.

Así, el *profesor competente en Educación Física* será, con respecto a la planificación, aquel que tome las decisiones oportunas que hagan que su proyecto de enseñanza sea útil, significativo, realista, eficaz, pensado para el alumno y contextualizado en el centro de trabajo.

Sin embargo, tal y como se expresan otros autores, como por ejemplo Gimeno y Pérez (1989), se hace necesaria la aclaración de que estas decisiones preactivas son muy variadas y cambiantes de un contexto a otro. Esto hace que el proceso de planificar la Educación Física sea un cometido muy variable, pudiéndose asegurar que *no existe una "planificación correcta de la enseñanza de la Educación Física". Sí habrá que tener en cuenta un proceso y utilizar las herramientas oportunas para su confección.*

Por este motivo, sólo podemos analizar ciertas condiciones previas y realizar una reflexión que, justificadamente, prevea unos resultados positivos en la consecución de los objetivos educativos con nuestros alumnos. En esta función, debemos tener presentes los elementos principales a diseñar y una metodología correcta que guíe el diseño de nuestra planificación.

Planificar supone un proceso reflexivo que permite prever ciertos resultados y productos en los alumnos (objetivos) de una manera ordenada, estructurada y lógica, que asegure el éxito en la consecución de dichos productos en el periodo establecido, y utilizando como medio la Educación Física escolar.

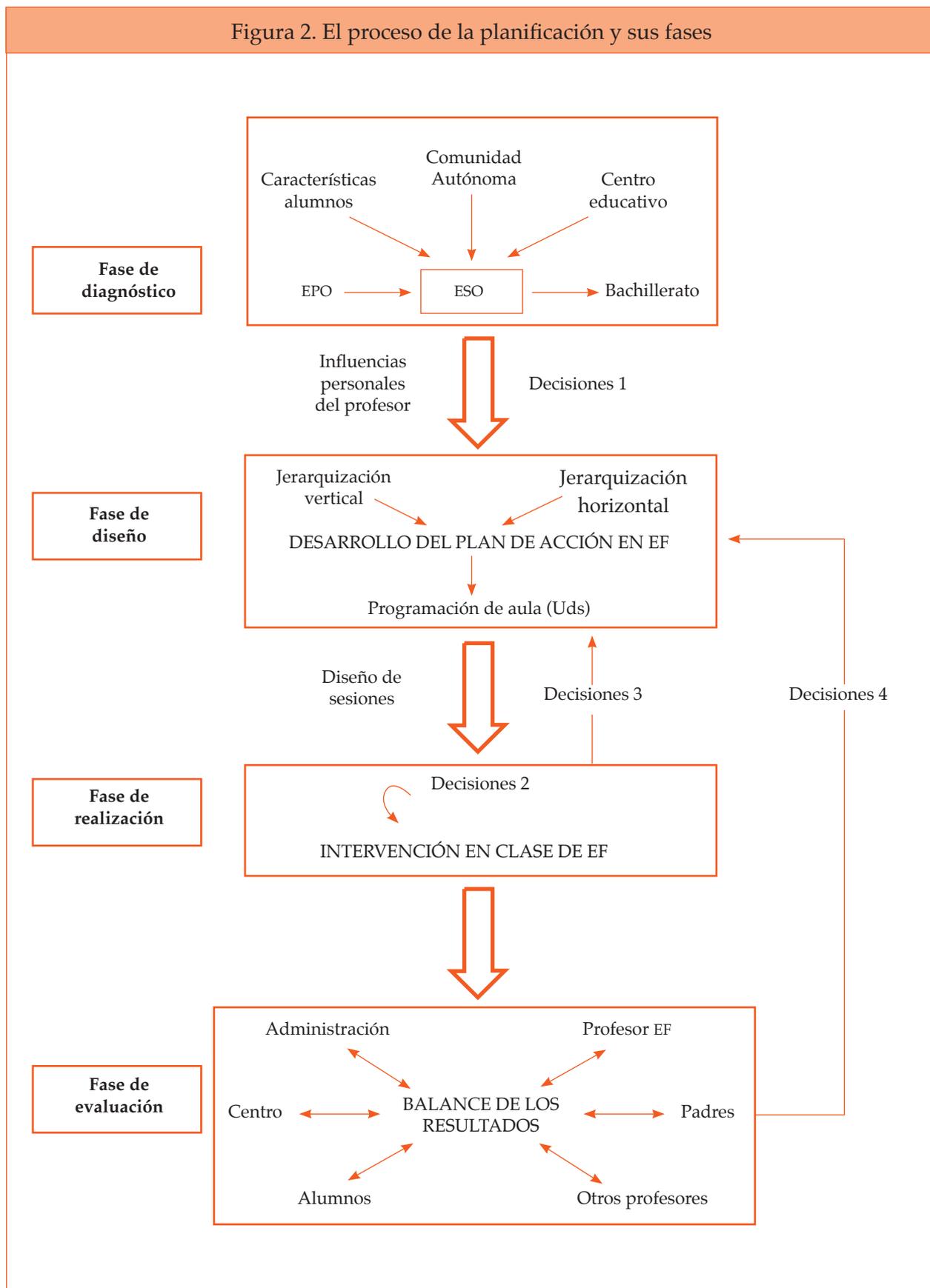
Sin embargo hay que ser conscientes del carácter provisional y dependiente de la práctica que posee la planificación, asunto que Siedentop (1998) nos recuerda con estas palabras.

La capacidad para preparar un programa estimulante y válido constituye uno de los aspectos fundamentales de un profesional de la educación física... Una preparación eficaz debe permitir a los alumnos empeñarse en una serie de experiencias de aprendizaje que les ayudará a alcanzar gradualmente los objetivos del programa. Este proceso de reflexión, la toma de decisiones y la planificación no son un fin en sí mismos. En efecto, a los profesores no se les evalúa en función de la elaboración de programas que tengan buen aspecto y que comporten progresiones de actividades cuidadosamente puestas a punto. La eficacia de su enseñanza se determina por los efectos del programa en los aprendizajes realizados por los estudiantes (Siedentop, 1998: 208).

Este proceso de planificación educativa, vamos a analizarlo desde la perspectiva de sus fases y de las decisiones en su diseño. A este respecto, vamos a mostrar el proceso en la figura 2.

Analicemos fase por fase, las características principales y las decisiones más importantes a tomar por el docente en su proceso de planificación de la Educación Física.

Figura 2. El proceso de la planificación y sus fases



2. Fase de diagnóstico

En el diagnóstico de la planificación debemos realizar un análisis de la etapa educativa en la que nos encontramos, ya que de ella dependerá todo lo demás, así como los factores que influirán en las decisiones a tomar antes del diseño propiamente dicho.

2.1. Factores de análisis en esta primera fase

En primer lugar, *la etapa educativa no se debe tomar aisladamente*, es decir, siempre existirán unos antecedentes a la misma y unos fines o capacidades a lograr como referencia para la preparación de la siguiente etapa. Por ello, si por ejemplo nos centramos en la Educación Secundaria Obligatoria (principal ámbito de desempeño profesional de los licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en el itinerario de enseñanza-animación deportiva), las primeras referencias para nuestra planificación deberán ser la etapa de Educación Primaria Obligatoria (como antecedentes de la Educación Física del alumno) y el Bachillerato (como objetivo a preparar).

Los Objetivos Generales de la Etapa de Secundaria y del Área de Educación Física serán primordiales. Los fines a conseguir en los cuatro años y, en general, el Diseño Curricular Base de la Administración, serán los elementos más importantes a tener en cuenta.

Sin embargo, no podemos dejar este factor de análisis sólo en el plano teórico, sino que debemos abordarlo desde la realidad del contexto donde nos desenvolvemos. Esto es, necesitaremos saber las características particulares de los alumnos (centros de Primaria de procedencia, nivel cultural y social de procedencia, motivaciones, etcétera) y para ello no basta con tener en cuenta la etapa a planificar, tendremos que conocer el centro y cuanta más experiencia tengamos en él, más conoceremos a los alumnos y sus comportamientos y mejor podremos prever y tomar decisiones en la fase de diseño de nuestra planificación. En caso contrario debemos informarnos de este factor influyente a través de fuentes fidedignas del

propio centro, sus docentes más experimentados y de sus archivos.

La *Comunidad Autónoma* en que está nuestro centro será un factor externo de gran importancia también. Ya el propio DCB tendrá una adaptación en sus contenidos, etcétera... según esta Comunidad, sin embargo puede que haya factores que queramos incluir como determinantes en nuestro diseño, y que sean debidos a la cultura que en nuestro contexto próximo se desarrolla.

El *centro educativo* será un factor fundamental. Sus características de tamaño, número de alumnos y profesores, instalaciones y material disponibles, sus costumbres y tradiciones en el desarrollo de nuestra área de Educación Física, etcétera, serán factores esenciales en la configuración de nuestra planificación. Cuando hablamos del centro educativo también nos referimos al *entorno local* del mismo, ya que su ubicación (en parajes naturales o en ciudades) condicionará mucho el posible tratamiento que le podamos dar a la Educación Física. Incluso dentro de las ciudades, considerar la utilización de parques próximos, e instalaciones deportivas municipales o universitarias, etcétera, que sean de fácil acceso.

Además de estas características físicas, debemos considerar las directrices que el centro, como conjunto de profesores, nos reporta con sus documentos de Proyectos Educativos y Curriculares de la Etapa, que sin duda supondrán orientaciones más prácticas hacia nuestra intervención docente.

Por tanto, en esta primera fase de diagnóstico de los factores que influyen en el proceso de planificar la Educación Física, tomamos la siguiente decisión, en función de dichos factores: *determinar el punto de partida del diseño de la planificación.*

3. Fase de diseño de la planificación

Lo primero que podemos destacar como influencia inevitable en esta fase son unos factores que no se pueden considerar como parte del diagnóstico, puesto que son intrínsecos al docente y están conformados por su propia personalidad

(creencias sobre la Educación Física y sus preferencias personales, experiencias previas, edad, conocimientos, etcétera).

Todos estos factores personales del profesor de Educación Física influirán en las decisiones a tomar en esta fase de diseño [...].

3.1. Decisiones a tomar en la fase de diseño

(“Decisiones 1” en la figura 2).

Son las decisiones preactivas propiamente dichas, ya expuestas en la figura 1, y que definirán la planificación inicial a desarrollar en la fase interactiva de la enseñanza. Son las siguientes:

Decisión 1. Cómo diseñar los objetivos didácticos

Los objetivos didácticos son aquellos que el profesor diseña para su programación de enseñanza. El profesor de Educación Física deberá tomar los elementos de la fase de diagnóstico en general, y de los objetivos en particular (fines de la Educación Secundaria, objetivos generales de la etapa, objetivos del área, objetivos del centro y del departamento de Educación Física) para diseñar sus propios objetivos en cada curso académico a impartir y de cada unidad didáctica, e incluso, decidir hasta qué punto va a seguir detalladamente las decisiones del departamento o del centro en la distribución de los ciclos, por ejemplo.

Como orientación al diseño de los objetivos, consideramos los siguientes puntos de interés:

1) La *formulación del objetivo* educativo: siempre empleando un verbo en infinitivo (realizar), o con la forma reflexiva (relacionarse) y orientando al alumno, describiendo conductas esperadas en él y no centrados en el profesor. Podremos utilizar “comodines” tales como “que el alumno sea capaz de...”.

2) El *grado de concreción* de los objetivos será una cuestión importante, hasta el punto de determinar, incluso la filosofía educativa del profesor. Éstos podrán ser tomados como orientación (*ob-*

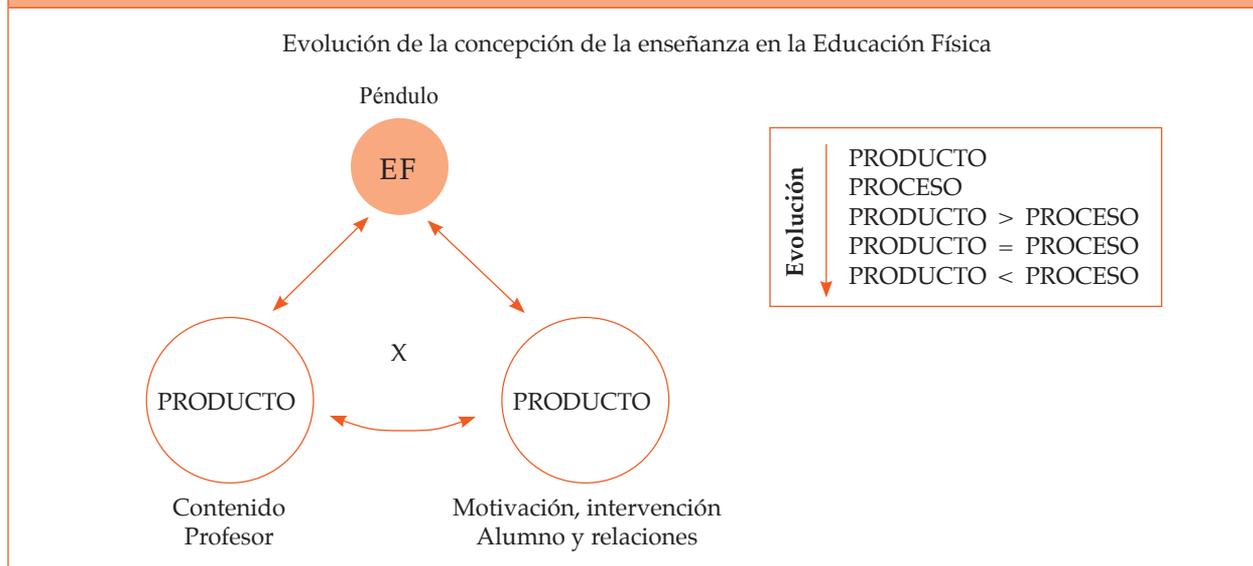
jetivos como referencia) o como guía exhaustiva de la intervención en la práctica (*objetivos operativos o conductuales*). Generalmente, se toman estos objetivos como indicador de la importancia que damos al proceso de aprendizaje, es decir, los objetivos de la referencia nos orientan flexiblemente hacia cómo debemos intervenir y hacen alusión a una intervención más centrada en el *proceso*, mientras que los objetivos operativos se centran en conductas más concretas a conseguir en los alumnos, con lo cual nuestra intervención en aula se verá mucho más condicionada y centrada en los productos. Hagamos ahora un paréntesis para explicar nuestra postura en torno a este aspecto.

La Educación Física ha evolucionado en su concepción, desde sus inicios como currículo escolar hasta nuestros días, en este dualismo de proceso-producto de los aprendizajes. Nuestra visión al respecto, la marcamos en la figura 3, donde reflejamos una concepción pendular de la Educación Física, ya marcada por Delgado (1993) y que, actualmente, la situamos en el gráfico con un aspa.

Esta acción pendular de la Educación Física que llevó la concepción de los docentes desde unos aprendizajes marcados por el rendimiento en los alumnos (didáctica de producto), incluso suspender o aprobar la “gimnasia” por las habilidades adquiridas, por los tiempos en recorrer distancias o por la altura saltada, hasta el otro extremo del péndulo, didáctica de proceso (aunque mal entendida o con una visión muy extremista de este enfoque), de manera que sólo con asistir, la Educación Física estaba superada por el estudiante, pasando a ser la “asignatura maría” del currículo.

Actualmente, la concepción integradora es la vigente, aunque en esta acción pendular de la metáfora seguida en la figura 3, hemos pasado por la concepción de un enfoque *producto-proceso* (como rechazo a la situación extremista de la Educación Física como simple asistencia o divertimento) hasta la actualidad, donde prima la visión *proceso-producto*, o sea, donde los aprendizajes motores poseen importancia, pero es la construcción del aprendizaje, las experiencias y el proceso, en definitiva, lo principal en la Educación Física escolar.

Figura 3. Evolución de la concepción de la Educación Física en el sistema escolar, en función del dilema proceso-producto.



En general, la experiencia nos orienta a que los alumnos serán los que nos determinen la actitud a tomar ante esta disyuntiva, de manera que habrá grupos especiales [en los] que el enfoque proceso cobre una importancia enorme y sólo con conseguir mejores actitudes, adquirir algunos valores positivos a través de la actividad física o incluso la asistencia voluntaria, sea suficiente (como los grupos de necesidades educativas especiales en el campo social, por ejemplo –Viciano, Vílchez, López y Moraga, 1998–. Y habrá otros grupos con características más favorables que nos permitan progresar en el campo del aprendizaje motor y en la adquisición de conductas propias de la educación Física en su plano de procedimientos (Viciano, 1993b).

3) El empleo de verbos, en la formulación de los objetivos, deberá hacer referencia a los tres ámbitos determinados por los contenidos: *conceptos* (tales como conocer, aprender, saber, analizar,...) *procedimientos* (realizar, desarrollar, ser capaz de hacer,...) y *actitudes* (respetar, valorar, saber aceptar,...), ya que con la Educación Física perseguimos una formación integral del alumno, si bien, el ámbito motor, creemos que es el más importante.

4) Los objetivos deberán ser *útiles* desde el punto de vista de la utilización posterior por los alumnos. Serán igualmente una *información*

para ellos, donde le transmitamos nuestras intenciones y supondrán un *reto* superable, que motive al trabajo y fortalezca el clima de aprendizaje.

5) *El nivel de complejidad* es un factor fundamental en el correcto diseño de los objetivos, ya que deberemos ir aumentando éste conforme vaya avanzando la etapa en el tiempo. Este nivel de complejidad vendrá dado por una doble perspectiva:

- El verbo empleado (por ejemplo; será más fácil *conocer* que *comparar*, *relacionar* o *sintetizar*, dentro del ámbito conceptual).
- El contenido implícito o explícito en el objetivo (por ejemplo, no es igual *conocer el pase en baloncesto*, que *conocer el sistema táctico 2-1-3 en defensa final de voleibol*).

Veamos ahora la segunda decisión a tomar en esta fase, relacionada con los contenidos de enseñanza.

Decisión 2. Seleccionar los contenidos a impartir
Normalmente, los contenidos se debieran elegir en función de los factores del diagnóstico y de los objetivos didácticos, de manera que nos faciliten el camino para la consecución de los

finde de la etapa, como un interés alto por parte del alumno. Sin embargo ocurre a veces, que la elección de los contenidos es lo principal para el docente (quizás erróneamente), convirtiéndose éstos en un fin en sí mismos, perdiendo el sentido que poseen de “un medio para” llegar a la consecución de los objetivos didácticos.

La multiplicidad de los contenidos existentes en la Educación Física, incluso dentro de una etapa como pudiera ser la Educación Secundaria Obligatoria (recordemos: juegos y deportes, expresión corporal, condición física, habilidades motrices, actividades físicas en el medio natural), la evolución de los contenidos por las propias investigaciones de la ciencia, de los profesores de Educación Física, las necesidades de la sociedad (caso de la salud, por ejemplo) o incluso la realidad multicultural de España, hace que el profesor tenga la obligación de tomar esta segunda decisión preactiva de la fase del diseño de la planificación en la que nos encontramos, es decir, *seleccionar los contenidos a impartir* en la Educación Física dentro de la etapa.

Esta decisión se va a diferenciar en *cuántos* (es decir, con qué profundidad voy a tratar cada uno de ellos, es un factor de cantidad) y *cuáles* (qué tipo de contenidos, se refiere a la calidad de cada uno de ellos).

Los factores *que van a influir en la selección* de los contenidos serán muy variados, por ejemplo:

- Todos los *factores de la fase de diagnóstico* van a influir enormemente en la selección de los contenidos: la etapa educativa en la que nos encontramos determina los bloques de contenidos (mencionados anteriormente), las características de los alumnos (sus aptitudes, sus motivaciones, su nivel de madurez, etcétera) condicionarán la profundidad con la que tratemos un tema determinado, la Comunidad Autónoma poseerá unos contenidos propios (juegos autóctonos, deportes tradicionales y populares de la región, etcétera) que condicionen su elección y el propio centro, con sus instalaciones y sus materiales disponibles, igualmente, condicionarán los contenidos a seleccionar. En este sentido,
- cobra especial importancia el entorno del centro, ya que los parques o circuitos urbanos, por ejemplo, pueden mediatizar la selección de contenidos aplicados a dichos entornos.
- Los *objetivos*, formulados como aprendizajes o recreativos, también condicionarán el que seleccionemos más o menos contenidos, ya que los trataremos con mayor o menor extensión, en busca del aprendizaje o simplemente vivenciándolos.
- El *tiempo disponible* será un factor determinante en la selección de contenidos, ya que podemos aplicar para el aprendizaje unidades didácticas de mayor o menor duración, utilizar los tiempos extracurriculares (a través de las actividades físico-deportivas extracurriculares, por las tardes, en recreos, etcétera) como complemento a la Educación Física lectiva.
- El *peso específico del contenido en la sociedad*, es un factor de importancia en la selección de un contenido. Por ejemplo, el fútbol, es un contenido que todos los días aparece en la televisión, al que los escolares juegan continuamente, y precisamente por este motivo, por este peso específico que posee en relación a otros contenidos de Educación Física, puede ser un *motivo de selección* (porque motiva al alumno, porque se conocen las reglas y se puede jugar desde el comienzo, porque a través del fútbol, y aprovechando la actitud positiva del alumno, podemos trabajar otras cuestiones, etcétera) o puede ser un *motivo de exclusión* (porque ya practican bastante fútbol en horas libres como para trabajarlo en Educación Física, quitando tiempo al desarrollo de otros contenidos, etcétera). Es una cuestión personal, pero que también influirá en el proceso de selección de contenidos.
- El hecho de decidirse por una *multivariedad de contenidos* desarrollados todos los años y progresar en la dificultad cada año sucesivo, es una opción que nos evita seleccionar de modo drástico los contenidos a trabajar (por ejemplo, emplear equitativamente el tiempo total para los cinco bloques de contenidos

de ESO, de manera que trabajaremos unas 12 sesiones por cada bloque, ya que se dispone de un total de 60 sesiones por cada curso aproximadamente). Sin embargo, también podemos optar por trabajar menos contenidos y más extensamente, dejando contenidos de la etapa sin tocar hasta otro año.

Una tendencia generalizada en los docentes de Educación Física es la integración de contenidos en las unidades didácticas. De esta forma el profesor puede trabajar más contenidos a través de la práctica (por ejemplo, integrar varios deportes, o un deporte con la condición física, etcétera).

- Realizar una selección *coherente de contenidos con la forma de evaluar* que vayamos a proponer en la unidad didáctica y en el curso en general. La intervención en clase y la exigencia que hagamos con el sistema de evaluación y calificación del alumno deberá estar ajustado al contenido seleccionado y a la manera de impartirlo. Por ejemplo, no podemos enseñar a jugar a voleibol a través de métodos analíticos y descontextualizados del juego y proponer una evaluación de elementos tácticos (cuántas veces se apoyan entre compañeros, cuántas veces se reparten espacios, etcétera) en un dos contra dos o un tres contra tres, ya que no sería lógico por nuestra parte.
- Se hace necesario, al igual que incluimos objetivos que utilizaban verbos de los tres ámbitos de desarrollo en los escolares, o sea, *conceptos, procedimientos y actitudes*, incluir estas tres tipologías de contenidos, es decir, incluir conceptos (hechos, conceptos propiamente dichos, y sistemas conceptuales), incluir procedimientos (habilidades motrices, ejercicios de condición física y otras vivencias y experiencias prácticas en torno a la Educación Física) e incluir actitudes (valores, normas y actitudes positivas, promovidas por la práctica de la Educación Física).
- Tener en cuenta los *temas o áreas transversales*: destacamos este factor especialmente, por su importancia en el contexto del currículo del

alumno de Secundaria. Las áreas transversales son un conjunto de contenidos de especial relevancia para el desarrollo de la sociedad, temas que preocupan y que son de gran importancia para la convivencia social.

El poder influir desde el contexto escolar en la educación social de los alumnos es fundamental, y esto se recoge en la filosofía de la LOGSE (1990) cuando se tratan los temas transversales. La principal finalidad de los temas transversales es prevenir, concienciar y crear en los escolares una actitud de crítica ante los valores que la sociedad está creando, en definitiva, solucionar los problemas que han dado lugar al origen de estos temas o áreas transversales.

Los temas transversales son:

- Educación para la paz.
- Educación para el consumidor.
- Educación para la igualdad de oportunidades.
- Educación ambiental.
- Educación para la salud.
- Educación vial.
- Educación sexual.

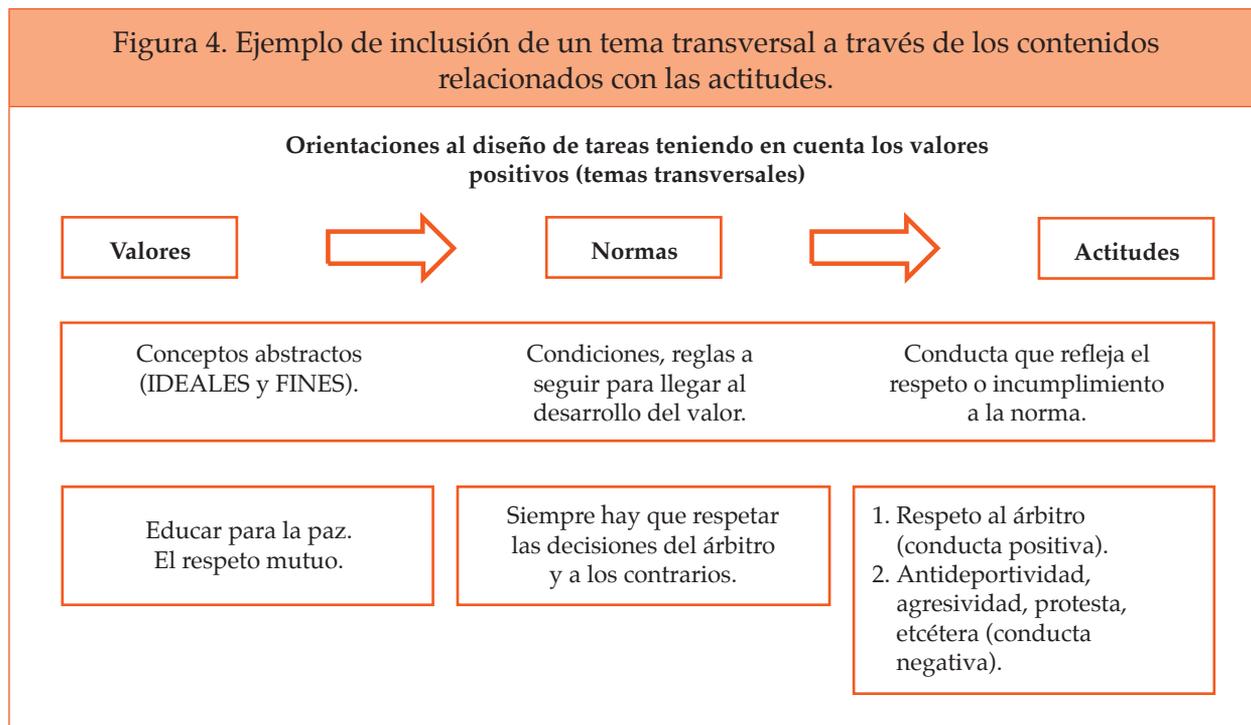
Estos temas tienen en común, además de las características anteriormente nombradas, que no son propios de ningún área curricular, o sea, no son "parte del temario" ni bloques de contenidos de ningún área (tampoco de Educación Física). Sin embargo, todos los docentes, incluidos los de Educación Física, deben tenerlos en cuenta en sus programaciones, de aquí la importancia que poseen como contenidos a considerar en las decisiones que estamos tratando dentro del proceso de planificación.

La forma de incluirlos en nuestras programaciones no será, por tanto, crear un espacio temporal para estos temas, ni dedicarles parte de nuestras sesiones de Educación Física, sino que tendremos que tenerlos presentes en el diseño de actividades y de unidades didácticas.

Debido a la gran relación que poseen estos temas con la tipología de contenidos referidos a las actitudes (valores, normas y actitudes),

pensamos que la mejor forma de introducirlos siempre en nuestro diseño de actividades, es a través del fomento de valores positivos en las tareas que propongamos.

Veamos un ejemplo del uso de valores, normas y actitudes, para encajar a los temas transversales en nuestra planificación de actividades y seleccionar así el contenido adecuadamente.



Quizás cobren mayor importancia para nuestra área los temas transversales de educación ambiental y educación para la salud, por su gran relación con los contenidos específicos de Educación Física (por ejemplo, la salud se hace explícita en bloques de contenidos de Primaria y Bachillerato, además de constituir una línea muy trabajada por los docentes dentro del bloque de la condición física de Secundaria). Pero debemos ser conscientes de la importancia de incluir a todos ellos en el diseño de las actividades, ya que la Educación Física es un medio idóneo para su desarrollo, fundamentalmente por su carácter social y de contacto, por sus normas, por su contexto de desarrollo (aire libre, pistas externas, pabellón, gimnasio, etcétera), por su carácter cooperativo y de unión, y por su motivación y carácter lúdico. Todas estas características, hacen que la Educación Física despierte en todos los alumnos y demás docentes unas actitudes especiales que debemos aprovechar y utilizar en pro a estos valores deseables de nuestra sociedad.

- En la selección de contenidos también tendremos en cuenta otros aspectos como la *interdisciplinariedad*, muy relacionada con los temas transversales. Para reflejar este apartado con mayor confianza y coherencia en nuestras programaciones, deberíamos ponernos en contacto con otros docentes y realizar una programación de contenidos que se adecue a otras áreas, de manera que los contenidos de una sean complemento de las otras, e incluso compartir alguna hora de clase e interrelacionar contenidos.
- Por último, señalaremos que para la selección de contenidos, debido al déficit de tiempo del docente en estos niveles educativos para abordar la Educación Física de una manera más extensa, podemos plantearnos la utilización del centro en horario extralectivo, de manera que a través de las actividades físico-deportivas extralectivas podamos completar el déficit

de la Educación Física. Éste puede ser un importante factor que condicione la selección de contenidos.

Decisión 3. Cómo estructurar y ordenar los contenidos

Una vez seleccionados los contenidos a impartir, se hace necesario ordenarlos en el tiempo. En general, habrá que ordenarlos en el curso académico y además tener un criterio de qué contenidos desarrollar cada año, cuáles incorporar otros años sucesivos y cuáles suprimir de los impartidos en años anteriores. Por este motivo, lo primero que debemos plantearnos es la planificación de toda la etapa, y no sólo preocuparnos de los contenidos de un año o de un periodo de tiempo menor.

En algunos casos las *preferencias personales* del profesor implica que los contenidos por los que se comienza a impartir la Educación Física durante un curso académico sean: los que más motivan al profesor, los contenidos que estamos mejor preparados para impartirlos, etcétera, y esto puede hacer que algunos contenidos que se han dejado para el final del curso, se vean entorpecidos en su desarrollo o incluso no dé tiempo a impartirlos (caso de expresión corporal, que se da con frecuencia). Es por tanto, el primer factor a tener en cuenta en la estructuración de los contenidos y con el que tenemos que contar, siendo conscientes de que estas preferencias pueden influirnos.

La *formación inicial* del profesor influye, en gran medida, en cómo se estructura un contenido, su progresión en las tareas, su organización, incluso su dedicación con relación a otros contenidos, tanto así, que muchas de las veces, el profesor egresado de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte aplica fichas o sesiones que diseñó en sus estudios cuando era profesor en prácticas. Esto hay que tenerlo en cuenta y realizar una planificación ajustada a la realidad, y que en cierta medida, estos recursos pueden ayudarnos, pero nunca ser prescriptivos, ni utilizarse como “recetario” para su utilización en cualquier curso o incluso etapa.

El *alumnado* influirá en la estructuración de los contenidos, hasta el punto de que habrá

contenidos de una etapa que el niño no pueda realizarlos al comienzo de la misma y sí al final (por ejemplo en primaria, que tiene seis años de desarrollo), bien por su madurez, por su desarrollo biológico o por el nivel cognitivo.

La propia *naturaleza de los contenidos* es un factor clave en la organización de los mismos, es decir, no es lo mismo el contenido de “la carrera continua” que la “técnica correcta del pase de dedos”, el primero requiere un nivel menor de interiorización del movimiento y de percepción de los segmentos corporales, ya que casi constituye un movimiento natural del propio desarrollo, mientras que el segundo requiere un mayor dominio del cuerpo, apreciación de trayectorias de un móvil, y en general, la realización de un movimiento que no es natural, sino aprendido. Esta lógica interna en la ordenación de los contenidos, que es más clara quizás en otras áreas (por ejemplo, en matemáticas es más fácil sumar y por tanto, se enseñará antes, que realizar una raíz cuadrada), es un principio fundamental en Educación Física, y vendrá dado por los requerimientos en la ejecución de la acción motriz y por los conceptos que se precisen para aprender nuevos gestos y conceptos. Este principio de ordenación de los contenidos será también el que determine el *nivel de complejidad* de los mismos.

Por otro lado, un principio de ordenación lo constituirá la *progresión de los contenidos más generales a los más específicos*. Esto es, lo normal sería progresar de ejercicios de familiarización de los contenidos a ejercicios de ejecución de habilidades específicas, o de corrección reglamentaria o de asimilación de tácticas grupales, etcétera, si hablamos de deportes. La progresión en complejidad conlleva una especificación en los contenidos, un tratamiento progresivamente más profundo y específico del contenido en cuestión. Esta progresión de lo general a lo específico la tenemos explícita por ejemplo entre Primaria y Secundaria, cuando se comienza jugando por jugar, y poco a poco el juego se torna en predeporte o juegos predeportivos y se finaliza iniciando al alumno de Secundaria en los deportes en general y de manera específica. Ésta sería una progresión normal

de ordenación de los contenidos del bloque de juegos y deporte.

Al igual que hablábamos de los *factores del contexto* en la decisión de seleccionar el contenido, en la ordenación y estructuración de los mismos, también aparecen, aunque de manera diferente, es decir, por ejemplo la *climatología* puede hacer que se impartan, según las épocas del año (el frío puede hacer que se impartan contenidos en invierno dentro del gimnasio, tales como gimnasia deportiva, expresión corporal, etcétera), diferentes contenidos en diferentes estaciones climatológicas (el calor puede hacer que utilicemos el entorno próximo, parques, etcétera, para desarrollar la actividad física, por ejemplo).

Sin embargo, también otros factores relativos al contexto pueden hacer que la ordenación de los contenidos sea aleatoria o se vea condicionada. Por ejemplo, si se comparten *horarios* con otro profesor de Educación Física, se hace necesario compartir instalaciones. En este caso, estos factores constituyen una imposición, es decir, el utilizar pistas exteriores en determinadas épocas, condiciona el contenido, ya que hay contenidos más propicios de desarrollarse en estas pistas, que otros que se podrían desarrollar más favorablemente en el interior del gimnasio o pabellón.

Decisión 4. La progresión de complejidad

Aunque ya hemos hablado de ello, el profesor de Educación Física de Secundaria, deberá, al respecto de la complejidad de su enseñanza, progresar en el siguiente sentido:

- *Decidir desde dónde partir.* Vendrá dado por los niveles iniciales del alumno, es decir, la columna primera de la figura 5 que veremos a continuación, posee los contenidos más sencillos de la etapa, en su elección y tratamiento dentro de la clase, pero estos contenidos deberán estar adaptados a los niveles que el alumno ha traído de su experiencia con la Educación Física en Primaria (principio psicopedagógico de adaptación). Este punto de partida es el que hemos determinado en la fase de diagnóstico.

- *Decidir adónde llegar.* Esta decisión es importante puesto que marcará los pasos intermedios del aprendizaje y de las experiencias del alumno. La consecución de este nivel de llegada del alumno vendrá dado por la progresión marcada en los contenidos y la progresión marcada en los objetivos.

Decisión 5. Temporalizar el trabajo

Podemos decir que esta decisión es la unión de las anteriores, sumándoles un carácter temporal de duración a cada uno de los bloques de contenidos a trabajar cada año de la etapa. Es decir, seleccionamos los contenidos, ordenamos su secuencia a impartir, y ahora tendríamos que decidir durante cuánto tiempo vamos a impartir los contenidos seleccionados y ordenados, o lo que es lo mismo, qué importancia le vamos a dar a cada bloque de contenidos a desarrollar, cuánto va a durar cada unidad didáctica programada. Esto estará en función de qué objetivo u objetivos vamos a desarrollar con cada unidad y cuánto tiempo se necesita para ello.

[...]

3.2. Dos principios de la planificación donde se resume el diseño de la misma.

La jerarquización vertical y la jerarquización horizontal

Ya hemos explicado estos dos principios en el capítulo anterior, pero resumimos el concepto de los mismos a modo de recordatorio:

- *Jerarquización vertical.* Concretar los fines educativos progresivamente hasta nuestro trabajo diario en el aula de Educación Física. Supone llevar dichas intenciones a nuestras programaciones a través de los objetivos generales de la etapa y del área, de los objetivos del ciclo y de los didácticos: programación anual, unidades didácticas y sesiones.
- *Jerarquización horizontal.* Aportar coherencia al trabajo docente en relación a la complejidad. Supone tener en cuenta los antecedentes del alumnado y las metas a

conseguir en la etapa, previendo una preparación correcta para la etapa siguiente. Este aumento de complejidad se realiza progresivamente en los ciclos y cursos de la etapa.

4. Fase de la realización de la planificación

Una vez diseñada, la planificación necesita, por su propia definición de hipótesis de trabajo, ponerla en práctica y comprobar sus resultados en el aula de Educación Física. En principio, podemos pensar que esta fase es de intervención exclusivamente y nos salimos, por tanto, de las responsabilidades de la planificación propiamente dicha. Sin embargo, el carácter dinámico de la planificación, que reseñábamos en el título de esta epígrafe, viene dado, entre otros factores, por esta fase de intervención, que indudablemente también influye en la propia planificación.

En un paso intermedio entre la fase de diseño y de realización, existe un trabajo importante por parte del profesor de Educación Física, que es la confección de las sesiones o clases de Educación Física, a partir del desarrollo de unidades didácticas realizadas en la programación de aula. Ésta es una responsabilidad preactiva que podría corresponder a la fase de diseño, pero que en el proceso de planificación general se ve difuminada o encubierta por otros procesos de mayor importancia como los que hemos descrito en la fase anterior.

4.1. Decisiones a tomar en la fase de realización

En esta fase de realización existen dos tipos de decisiones a tomar:

Decisiones interactivas, dentro de la clase de Educación Física (“Decisiones 2” en la figura 2).

Este tipo de decisiones no son competencia de la planificación, pero vienen provocadas por ella y por su aplicación a la realidad docente. Por ello, las definiremos, desde el punto de vista del proceso de planificación como *el índice de*

efectividad de nuestra planificación. Cuantas menos decisiones tomemos en la práctica para modificar lo planificado, podemos decir que más efectividad ha tenido nuestra previsión de resultados y más correcto será el diseño de la planificación. Por ello generalmente estas decisiones van siendo menores, en número e importancia, cuanto mayor es la experiencia docente del profesor de Educación Física, ya que conocerá más a los alumnos, al centro y al contexto en general.

Las decisiones interactivas que un docente toma en la práctica tienen como fin el ajuste y la adaptación de lo planificado al aula, a sus alumnos, a todas las particularidades que surgen en el día a día de las sesiones prácticas. Son, por tanto, fase posterior a la planificación propiamente dicha, pero tienen gran relación con ella y son producto del análisis de la misma y su comprobación de resultados en la práctica.

Dependiendo del número y la importancia de estas decisiones 2, así tendremos que reajustar nuestra planificación general con las decisiones que vemos a continuación.

Decisiones de cambio en la planificación, durante la realización de la misma:

Decisiones postactivas a la clase (“Decisiones 3”, en la figura 2).

Estas decisiones son producto de la observación y del empleo de instrumentos que van controlando la evolución de los resultados de la aplicación de la planificación diseñada anteriormente. Existen dos posibilidades:

- a) *La planificación se está aplicando con eficacia, con lo cual, las decisiones de cambio en ella son mínimos, pequeños ajustes para afinar en los resultados o prever ante la conducta de los alumnos pequeños cambios que ayuden a la consecución de los objetivos. Podría darse el caso que la planificación se estuviese cumpliendo con eficacia, pero que fuese conveniente un cambio importante en ella. Esto se produce cuando los objetivos planificados son muy fáciles de conseguir por el grupo, de manera que debemos avanzar más rápido en la complejidad y ser más ambiciosos en los objetivos finales del proceso de enseñanza.*

En este caso, estaría justificado un cambio importante en la planificación general de la etapa, aunque los resultados iniciales de la aplicación fuesen positivos.

b) *La planificación no cubre los objetivos previstos, o el proceso no es adecuado al alumno.* En este caso la planificación debe modificarse, y este cambio deberá responder al análisis del error o desajuste que se haya podido provocar. Lo hemos denominado, *cambios estructurales*. Por ejemplo, si los alumnos no se sienten motivados, es posible que haya que variar los contenidos o la forma de impartirlos, cambiar el enfoque de nuestra docencia, motivarlos con un objetivo final aplicado a su vida (ver partidos reales en la ciudad sobre un deporte, salir a la naturaleza a aplicar los contenidos, etcétera) de manera que solventemos el problema. O quizás nos hemos dado cuenta que para aplicar los contenidos de deportes previstos para primer ciclo, los alumnos no están preparados, necesitan un trabajo previo de coordinación o de adquisición de patrones motores más básicos. Esto puede provocar una nueva ordenación de contenidos para la etapa prevista en un primer momento, dando prioridad a los juegos o habilidades motrices antes de abordar las habilidades específicas deportivas.

Por tanto, no podemos estandarizar los ajustes o adaptaciones generales a la planificación, ya que éstas vendrán dadas por el problema concreto que haya influido en el incumplimiento de los objetivos. Será función del profesor el controlar estos aspectos en su práctica diaria y analizar los posibles desajustes para poder actuar en el centro del problema de la planificación realizada y cambiar dicha planificación en función de ellos.

5. Fase de evaluación de la planificación

Es evidente que lo que hemos explicado en la fase anterior de realización de la planificación se debe a la evaluación de la misma durante su

aplicación, pero en esta fase cuarta queremos distinguir la evaluación de la planificación después de su aplicación total, es decir, el balance que ha resultado de la intervención tras la aplicación de la planificación en todo el proceso.

Después de la finalización de nuestra planificación, deberemos tomar datos o analizar los recogidos durante la misma para, en función de ellos, realizar un ajuste o un cambio importante en la planificación futura. Éstas son las *decisiones derivadas de la evaluación final*: decisiones postactivas a todo el proceso (“decisiones 4” en la figura 2).

Al igual que ocurría en las decisiones estructurales anteriores, no se pueden concretar en un número ni tipificar en función a criterios fijos, ya que dependerán de los problemas surgidos, y de los resultados obtenidos.

Simplemente, comentaremos que la evaluación debe recoger los puntos de vista del máximo número posible de agentes que han intervenido en la planificación y su realización, para que podamos, desde todas las ópticas, realizar un balance correcto y lo más objetivo posible de lo sucedido, y analizar los problemas desde una perspectiva integral. Ocurre, en muchas ocasiones, que lo que el profesor ha concluido como balance final, no está conectado con lo que el alumno percibe (Sicilia, 1997), con los grados de satisfacción del centro, con la percepción de los padres, o incluso con la visión de otros compañeros del departamento de Educación Física del centro, por ello es necesario captar todas estas perspectivas y tener datos que nos permitan decidir el balance positivo o negativo con mayor objetividad.

La previsión de un sistema de registro completo, que recoja la impresión de los alumnos, del centro en general y del profesor, es lo principal de esta fase, para tener los datos suficientes y tomar las decisiones oportunas de cambio o ajustes necesarios en futuras planificaciones. El doble sentido de las flechas de la figura 2 en esta fase de evaluación, hace referencia a que, además de tomar datos de todas las fuentes que nos puedan proporcionar una evaluación de nuestra planificación, debemos informarles de los resultados de la misma.

La planificación, considerada en muchos casos solamente como la fase 2 de diseño, hemos comprobado que está influida por más procesos y más decisiones que la modifican, ajustan y acaban de diseñar, siendo éstas otras fases y decisiones, de gran importancia y necesarias para un correcto funcionamiento de la Educación Física escolar.

6. Cuadro resumen y conclusiones

Las conclusiones de este tercer capítulo las resumimos en las siguientes:

- 1) La planificación supone un proceso reflexivo en el que hay que respetar ciertos principios. Sólo así podremos sistematizar dicho proceso y asegurar cierta eficacia.
- 2) Durante el proceso concurren numerosas decisiones y no sólo las preactivas son parte de la planificación.
- 3) Realizar la planificación es necesario. Ello dotará al proceso de decisiones de cambio durante la misma, aportándole el carácter dinámico.
- 4) La experiencia docente se basa en este proceso y las decisiones justificadas en el mismo: "10 años de experiencia docente no se determinan por repetir 10 veces la misma planificación".

Cuadro 2. Decisiones que toma el docente durante el proceso de planificar la Educación Física.

Fase	Decisiones
1. Diagnóstico (Decisiones 0)	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar el punto de partida del diseño.
2. Diseño (Decisiones 1. Preactivas)	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de objetivos. • Selección de contenidos. • Estructuración de los contenidos. • Determinar la complejidad. • Temporalización.
3. Intervención (Decisiones 2 y 3. Durante la aplicación de lo diseñado)	<ul style="list-style-type: none"> • Interactivas (índice de efectividad de la programación). • Postactivas a la clase (cambios en la programación general, durante su aplicación).
4. Evaluación (Decisiones 4. derivadas de la evaluación final de todo el proceso)	<ul style="list-style-type: none"> • Postactivas al proceso (cambios para la futura programación).

Una didáctica centrada en los contenidos de la enseñanza: propuesta de un modelo de congruencia*

Pedro Ahumada Acevedo

El conocimiento y el aprendizaje humanos son construcciones mentales, y se constituyen en fenómenos reales cuando reconocemos en ellos un producto de la interacción entre un sujeto que conoce y un objeto que es conocido. Como lo señalan acertadamente algunos filósofos del conocimiento, nuestro mundo es resultante de la interacción humana con los estímulos naturales y sociales que procesamos mediante nuestras propias operaciones mentales. Por tal motivo, el conocimiento humano no se recibe pasivamente y no llega solo, es procesado y construido activamente por cada sujeto que conoce.

El verdadero aprendizaje, que hemos denominado aprendizaje significativo, es aquel que contribuye al desarrollo de la persona; desarrollo que no debe confundirse con una mera acumulación de datos, de conocimientos específicos o de experiencias aisladas, sino que se trata de un proceso global e integral, en función del cual cada aprendizaje en particular tiene su explicación y su valoración.

En cuanto al factor de transmisión social, tendríamos que decir que ningún sujeto recibe la información en forma pasiva. El sujeto tiene que activar sus estructuras previas, sus conocimientos anteriores, sus creencias, sus prejuicios, etcétera, para poder procesarlo y asimilarlo. Ninguna enseñanza será efectiva y valedera si no está apoyada en esquemas previos que posee el estudiante, que, por supuesto, el profesor debe conocer a través de algún instrumento de

diagnóstico. Por esta razón, hoy más que nunca la evaluación con carácter diagnóstico asume una función importante en la construcción del conocimiento.

Condiciones para un trabajo didáctico en una concepción constructivista

Desde luego, un proceso didáctico centrado exclusivamente en una concepción constructivista genera grandes resistencias. Para una enseñanza de corte tradicional, centrada en la transmisión de conocimientos y basada en un esquema emisor-receptor, es sorprendente el hecho de que el conocimiento y el aprendizaje se puedan construir, pues se piensa que el conocimiento sólo se aprende después de que alguien lo ha descubierto. En cambio, la enseñanza constructivista considera que el aprendizaje humano siempre será una construcción interna, independientemente de que el profesor se valga de una clase expositiva, ya que será significativa para el estudiante si los conceptos que se plantean, en este caso por el expositor, tienen relación con sus conocimientos previos.

Puede señalarse, entonces, que toda acción constructivista está orientada por cuatro supuestos:

- Las ideas y los preconceptos del alumno sobre el tema que se está desarrollando.
- La posibilidad de efectuar el cambio conceptual que se espera cuando se incorpore el nuevo concepto y cómo repercutirá éste en su estructura mental.

* En *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*, México, Paidós, 2005, pp. 57-66.

Hacia una tipología común de los contenidos disciplinarios

- El sujeto aprendiz confronta sus ideas previas, sus preconcepciones con el nuevo concepto que se está enseñando y se intenta aprender.
- Este nuevo concepto incorporado tiene que aplicarse a situaciones concretas con el fin de ampliar la posibilidad de transferencia hacia otros ámbitos.

Lo anterior permite plantear algunas condiciones que tendrían que darse para potenciar la enseñanza en una concepción constructivista. Una primera condición se orienta a conocer los prejuicios y las preconcepciones de los estudiantes, principalmente por tratarse de conocimientos no científicos, muchos de ellos adquiridos a través de los medios de comunicación o por intermedio de los pares.

En segundo lugar, producir en los alumnos una insatisfacción, es decir, que reconozcan que se están cuestionando sus preconocimientos y, por consiguiente, que enfrentan una nueva concepción de esos conocimientos, distinta de la que sustentaban en el momento de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma el alumno empieza por sí mismo a comprender, y criticará cuáles fueron las causas reales que originaron estos prejuicios. En ese sentido, hay que crear un clima lo más libre posible para que el alumno se exprese y lleve a cabo un proceso de autorreflexión, reconociendo sus posibles errores.

El profesor, en esta nueva concepción, tendría que mantener actitudes diferentes frente al proceso docente. Por ejemplo, reconocer que en ocasiones los estudiantes podrían encontrar relaciones que no se le ocurrieran a él y que, por tal motivo, existirán aprendizajes nuevos para el docente.

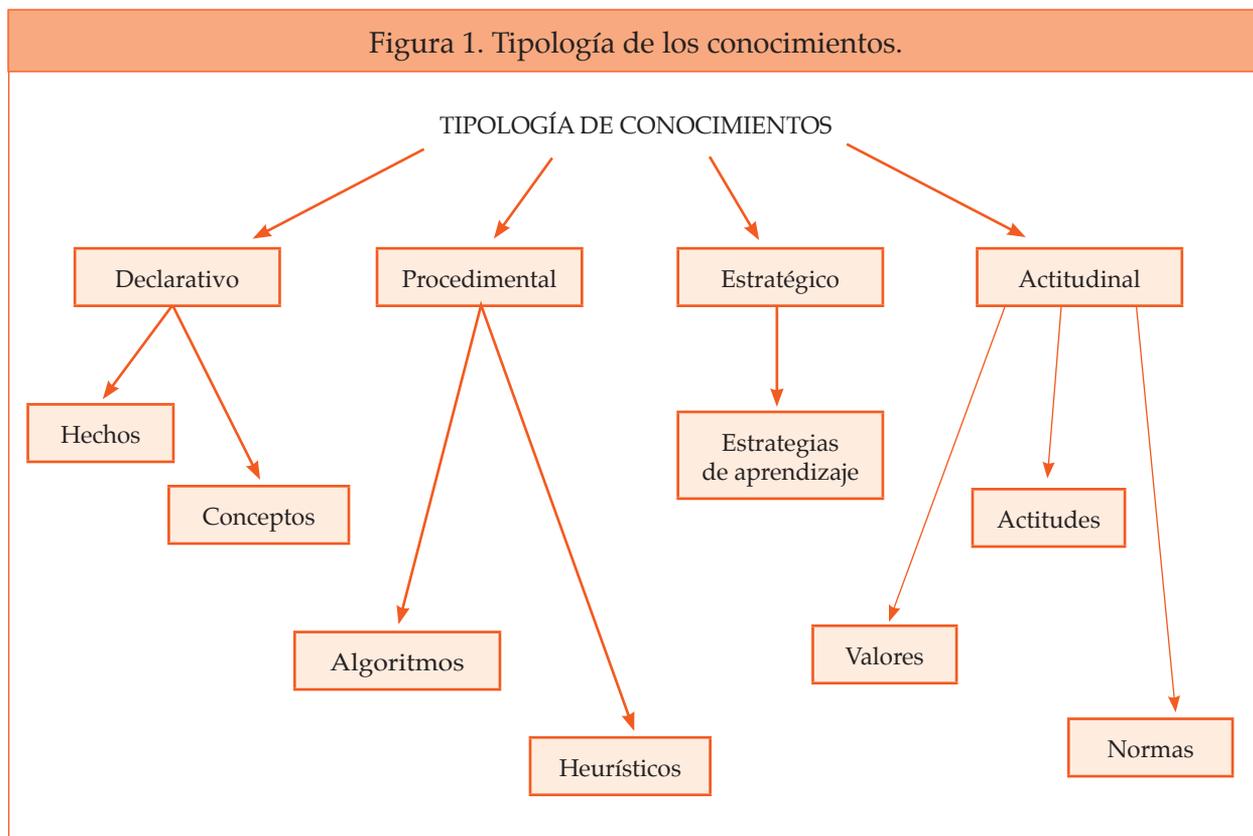
Por otra parte, en ciertas oportunidades habría que sacrificar el logro de determinados productos o resultados en beneficio del aprendizaje de ciertos procesos. Esto lleva a pensar que construir conceptos y procesos no se agota en una hora de clases, sino que para su aprendizaje se necesitan tiempos más prolongados.

Por otra parte, al referirnos al término *contenidos* estamos planteando una nueva forma de conceptualizarlo, de modo que concordamos con Coll (1994) cuando lo reconoce como: “El conjunto de saberes culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos se considera esencial para su desarrollo y socialización”. Estos saberes culturales se han tipificado en cuatro grupos de conocimientos: declarativos, procedimentales, estratégicos y actitudinales (figura 1). Esta nueva forma de visualizar los contenidos es sin duda favorable para trabajar enfoques globalizadores y constructivos del aprendizaje que incentiven la concurrencia de diversas disciplinas en función de las reconocidas temáticas transversales.

Aceptando esta tipología de los conocimientos, con el fin de relacionar los diferentes tipos de contenidos que hay que enseñar (o aprender) con los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, planteamos a continuación un modelo que hemos denominado “modelo de congruencia” (figura 2). El término *congruencia* se refiere a la interrelación que, a nuestro juicio, debe existir entre los diversos estadios por los que pasa cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje (diseño, desarrollo y evaluación) y los diferentes tipos de contenidos.

El modelo incorpora los cinco tipos de contenidos y acepta que llevan implícita una determinada intencionalidad en términos de aprendizaje; así, cuando nos referimos a contenidos factuales estamos demostrando claramente una intencionalidad memorística, es decir, esperamos que el alumno haga suyo por repetición dicho contenido. Cuando se trata de un contenido de carácter conceptual, existe una intencionalidad comprensiva, ya que lo que interesa es el dominio de una determinada conceptualización. Finalmente, en el caso de los contenidos procedimentales, la intencionalidad implícita es la posibilidad de transferir los procesos aprendidos a situaciones similares.

Figura 1. Tipología de los conocimientos.



Por otra parte, los contenidos de carácter estratégico y actitudinal tienen como función primordial “nutrir” a los contenidos factuales, conceptuales y procedimentales de estrategias de aprendizaje y de compromisos con el cumplimiento de normas y la asunción de valores.

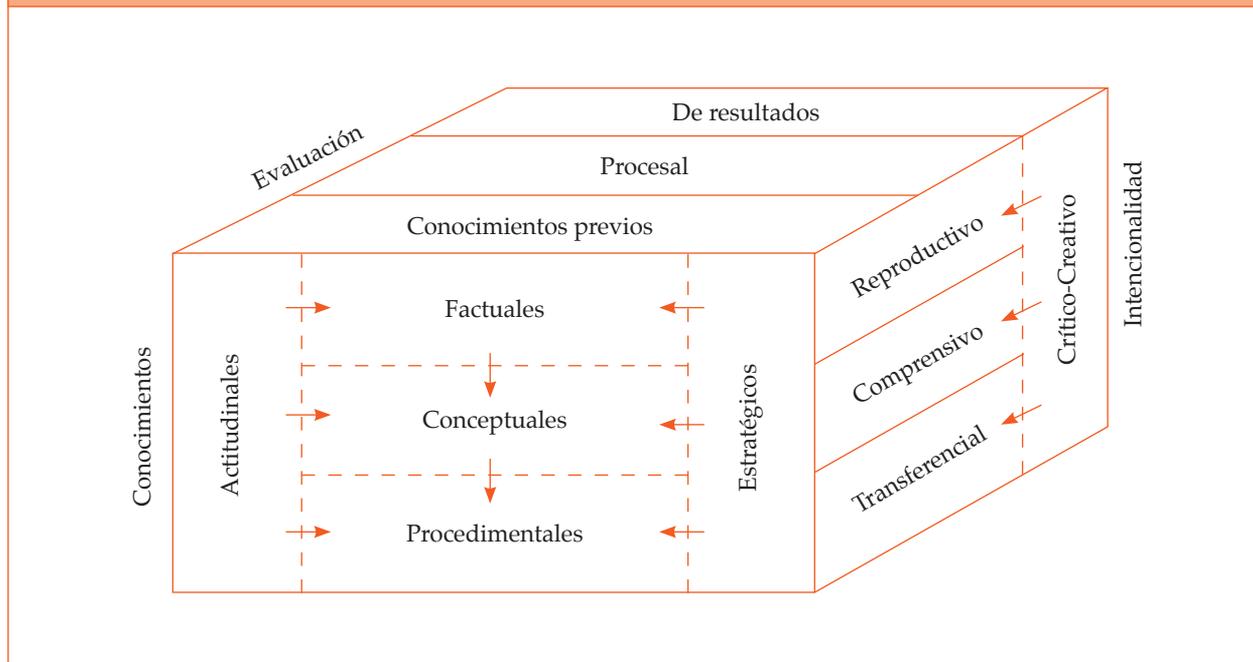
El modelo reconoce “lo crítico y lo creativo” no como intencionalidad de algunos tipos de contenido, sino como formas metodológicas de trabajo; supone que a través de una diversidad de actividades de análisis y de síntesis los alumnos irán construyendo significativamente su propio conocimiento.

A su vez, el modelo propone la evaluación como un sistema que pone en evidencia permanentemente el modo en que los estudiantes se apropian de los contenidos y, por tanto, se preocupa por determinar sus conocimientos previos, sus avances y resultados en términos de aprendizajes significativos.

Como se ha señalado, un planteamiento constructivista se facilita cuando se centra en

los conocimientos que construye o reconstruye cada estudiante, conocimientos que al incorporarse a un programa de asignatura se convierten en contenidos de enseñanza o de aprendizaje. Estos contenidos curriculares pueden asumir el carácter de contenidos declarativos cuando involucran aprendizajes de tipo factual y conceptual; contenidos procedimentales cuando se trata de conocimientos algorítmicos y heurísticos de procesos; contenidos estratégicos cuando se refieren al aprendizaje de estrategias; y, finalmente, nos referimos a contenidos actitudinales cuando lo que se intenta “aprender” son valores, normas y actitudes. Utilizando estos contenidos como una dimensión fundamental cuya intencionalidad está implícita en cada uno de ellos, y con la finalidad de que la evaluación desempeñe un papel importante en la recolección de evidencias y vivencias de aprendizajes significativos de los estudiantes, se ha ido generando un modelo didáctico que cumpla con el propósito de orientar el trabajo docente en una concepción constructivista del aprender.

Figura 2. Modelo de congruencia entre conocimientos, intencionalidad y evaluación.



Por ejemplo, cuando un docente trabaja un contenido factual, su intencionalidad es que el alumno memorice y repita dicha información; en ese momento el alumno pone en movimiento estrategias de repetición que le permitan manejar dicho contenido. En otros términos, tanto profesor como alumno activan en conjunto las estrategias didácticas y de aprendizaje cuya intencionalidad es reproducir lo escrito, lo dicho por el profesor o lo que de alguna manera está en los libros.

Otro ejemplo es el de los contenidos conceptuales, contenidos que por definición están siempre en crecimiento, ya que los conceptos se van dominando por medio de experiencias, actividades, situaciones vivenciales, etcétera, y el estudiante adquiere cada vez más una mejor comprensión de ellos. Su intencionalidad no persigue otra cosa sino que el alumno alcance la comprensión profunda de los conceptos. Para lograrlo, el alumno realiza un proceso por etapas que va desde la traducción del concepto a expresiones de carácter verbal o simbólico, hasta una comprensión profunda en la medida en que es capaz de ejemplificar, clasificar o resolver situaciones nuevas en las cuales el concepto está inmerso.

Finalmente, podríamos señalar lo mismo para los contenidos procedimentales, cuyo aprendizaje debiera dar tiempo suficiente a dominarlos plenamente. El alumno, mediante la automatización de cada una de las fases de un procedimiento, logrará un aprendizaje significativo cuando sea capaz de transferirlo a otros contextos, resolviendo situaciones problemáticas en donde el procedimiento está incluido. Su intencionalidad es transferencial, es decir, lo que importa es la posibilidad de aplicación fuera del contexto rutinario en que se aprendió el contenido procedimental.

De alguna forma, la intencionalidad de cualquier contenido, además de la señalada, se ve acentuada por un trabajo crítico-creativo. Más que situar lo crítico y lo creativo como propósitos en sí, son formas de abordar metodológicamente todos los contenidos a través del análisis de los elementos, las relaciones y las estructuras de una comunicación, de la posibilidad de enjuiciar algún contenido, y de desarrollar actividades de síntesis, entendida ésta como la capacidad de crear un *todo* nuevo.

El modelo procura incluir, además de los contenidos declarativos y procedimentales, dos nuevos tipos de contenidos: los estratégicos

y los actitudinales. Éstos están presentes en los anteriores porque los valores, las normas y las actitudes, así como los procesos cognitivos estratégicos que el alumno pone en juego, se desarrollan en forma permanente durante cualquier proceso de aprendizaje, independientemente del tipo de contenidos que se estén construyendo.

Con el propósito de clarificar lo expuesto en los anteriores ejemplos, en el cuadro 1 se resumen los diversos tipos de contenidos analizados en el momento del diseño, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta forma de concebir los contenidos con intencionalidad propia ha conducido a una revisión de los planes y programas de estudio, en los cuales existe un alto porcentaje de contenidos declarativos, especialmente de hechos específicos y terminología, lo que justificaría plenamente que los profesores usen, y abusen, de metodologías expositivas y, en consecuencia, la abundancia de aprendizajes memorísticos que demuestran poseer nuestros estudiantes.

Otro aspecto interesante es que por primera vez se les ha denominado *contenidos* a los aspectos afectivos o valorativos, considerando con ello que deberían abordarse en el aula y en el ámbito escolar. Esta situación conlleva a la realización de actividades de aprendizaje que, además de los contenidos declarativos o procedimentales que estén en juego, posibiliten la generación de cambios actitudinales, el cumplimiento de normas y, sobre todo, el acercamiento a determinados valores.

En general, se podría afirmar que el enfoque constructivista pone énfasis en los contenidos declarativos de carácter conceptual, porque considera que su logro permite a los alumnos estructurar una verdadera red conceptual a fin de “atrapar” la gran cantidad de información factual que continuamente se está generando. Por otra parte, esta concepción subraya la importancia del aprendizaje de procedimientos (algoritmos y heurísticos) dada su alta posibilidad de empleo y vigencia en el tiempo.

Sobre los contenidos procedimentales de carácter estratégico (habilidades intelectuales y de toma de decisiones), tan escasos en nuestros

currículos, el mensaje constructivista surge con gran fuerza debido a que siempre resultará importante conocer los procesos cognitivos que el alumno efectúa para aprender un concepto o resolver un problema, así como las estrategias de aprendizaje que emplea para recopilar y organizar la información que demanda una determinada tarea.

Aunque podemos hacer algunas recomendaciones para trabajar metodológicamente los diversos tipos de contenidos, y sugerir los instrumentos y las técnicas que podrían utilizarse en su evaluación, es necesario recalcar que esta separación obedece sólo a una razón didáctica u operativa, pues en la realidad los contenidos se dan todos al mismo tiempo durante el desarrollo de una unidad de aprendizaje. Por esta razón, el modelo (figura 2) presenta los contenidos con líneas punteadas, que significan que en cualquier momento el profesor y el alumno pasan de un contenido factual a uno conceptual o procedimental o viceversa. Es el momento de la integralidad didáctica al que haremos referencia en el último capítulo.

En conclusión, la importancia de incorporar en un modelo los diversos tipos de conocimiento y confrontarlos con las diferentes posibilidades de desarrollo y evaluación radica en:

- Permitir que el proceso de construcción o reconstrucción del conocimiento se realice a partir de los contenidos de cada disciplina.
- Reconocer que la intencionalidad del aprendizaje está implícita en el tipo de conocimiento que se trate de construir.
- Probar que lo crítico (análisis y evaluación) y lo creativo (síntesis) son procesos metodológicos favorables para tratar cualquier tipo de contenido.
- Aceptar que la evaluación debe ser coherente con el momento en que se encuentra el proceso de construcción del aprendizaje (*ex ante*, concurrente, *ex post* [cuadro 1]) y con el tipo de contenido que se intente construir (factual, conceptual y procedimental).

Cuadro 1. Un modelo de congruencia que relaciona los tipos de contenido con los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

	Diseño. Intencionalidad	Ejecución. Estrategias didácticas y de aprendizaje	Evaluación. Procedimientos evaluativos
Contenidos declarativos (hechos y conceptos)	Memorización y comprensión. Receptividad y respuesta.	Métodos expositivos y demostrativos. Estratégicos de recopilación y organización de la información.	Prueba de: respuesta breve, respuesta guiada, falso-verdadero, elección múltiple, mapas conceptuales.
Contenidos procedimentales (habilidades, estrategias intelectuales y destrezas motoras)	Aplicación y transferencia.	Métodos y técnicas de trabajo grupal. Estrategias de comunicación de la información y de toma de decisiones.	Pruebas de resolución de problemas. Pruebas de habilidad práctica. Observación.
Contenidos actitudinales (valores, normas y actitudes)	Compromiso con un valor. Comportamiento ético.	Métodos y técnicas confrontacionales. Estrategias de relaciones personales.	Autoevaluación. Observación. Demostraciones.

Las funciones que debe cumplir todo proceso evaluativo, detalladas en el cuadro 2, demuestran la continuidad y el dinamismo que debería conservar este proceso si quiere transformarse

en un medio de apoyo efectivo en la consecución de aprendizajes significativos de nuestros estudiantes.

Cuadro 2. Funciones de la evaluación en el proceso de construcción de aprendizajes.

Aspectos	Inicial	Procesual	Final
Momento	<i>Ex ante.</i>	Concurrente.	<i>Ex post.</i>
Carácter	Diagnóstico.	Formativo.	Sumativo.
Tipo de conocimientos	Conocimientos previos.	Conocimientos nuevos.	Conexiones entre conocimientos previos y nuevos.
Función general	Diagnóstica.	Retroalimentadora.	Calificativa.
Funciones específicas	Determinación de necesidades. Selección de contenidos que hay que enseñar.	Rendimiento. Control. Autorregulación.	Sumativa. Calificadora. Acreditadora.
Tipos de decisiones	De planeamiento e implantación de estrategias didácticas y de aprendizaje.	Modificación y retroalimentación con fines de mejoras.	Promoción, reciclaje y asignación de calificaciones.

Estrategias didácticas o de intervención docente en el área de la educación física*

Analía Rosales

Es común que al hablar de intervención docente se entrecrucen significados como estrategias, métodos, estilos, procedimientos, etcétera. Sin embargo, hasta ahora se pensó que eran términos enfrentados, sin ninguna relación entre sí, pero de uso habitual para dar cuenta del mismo acto de intervención docente.

En este trabajo intentaré develar aquello que hasta el momento y en ciertas ocasiones se ha usado como sinónimo (aunque no lo sea) y que en realidad hay una cierta correspondencia con el uso de ciertos conceptos.

El concepto de **estrategia** (del latín *strategema*, y éste del griego *strategía*, de *strategos*, general, jefe) proviene del ámbito militar “arte de proyectar y dirigir grandes operaciones militares, llevadas a cabo por los Hoplitás (soldados griegos que llevaban armas pesadas)”. La actividad del estratega consistía en proyectar, ordenar y dirigir las operaciones militares para conseguir la victoria. Plantea Peter Woods que, en esencia, las estrategias son formas de llevar a cabo metas. Son conjuntos de acciones identificables, orientadas a fines más amplios y generales.

El concepto de **método** (del latín *methodus*, camino): modo de decir o hacer algo de manera ordenada. // *Fil.* Procedimiento para descubrir y discernir la verdad. Etimológicamente método significa “camino para llegar a un fin”. Representa la manera de conducir el pensamiento o las acciones para alcanzar un fin. El método puede incluir diversas **técnicas**.

El concepto de **procedimiento**: acción de proceder // Método de ejecutar ciertas cosas. De un modo más global consideraremos a los procedimientos como maneras de proceder y de actuar a los efectos de conseguir un fin. Dice Coll (1987): “Un procedimiento (llamado también a menudo regla, técnica, método, destreza o habilidad) es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta”.

El concepto de **estilo**, hace referencia a: // Manera, modo, forma. // Hábito, uso. // Manera de escribir o de hablar.

Luego de estas primeras aclaraciones, es lógico pensar que puedan llegar a confundirse ciertos términos utilizados en el ámbito del quehacer didáctico.

Ahora bien, en la **intervención didáctica** que realiza el profesor de Educación Física se ponen en juego infinitas variables. La complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la inmensa diversidad de las situaciones en las que se desarrolla, hacen que la existencia de soluciones globales (unitarias) al problema de la enseñanza, “panaceas universales” de aplicación general, resulten absolutamente utópicas. Sin embargo, sí es posible enunciar las directrices, líneas maestras de actuación, sobre una serie de factores que intervienen en el proceso de enseñanza, así como proporcionar unas pautas para la utilización adecuada de una serie de estrategias didácticas.

Es importante, a la hora de decidir el curso de acción, organizar situaciones de aprendizaje significativas que procuren cumplimentar con los propósitos previstos. Para ello, es necesario

* En [www.efdeportes.com/Revista digital](http://www.efdeportes.com/Revista%20digital), año X, núm. 75, agosto, Buenos Aires, 2004.

tener claro: ¿a dónde se quiere ir?, ¿cuál es el camino para alcanzar las expectativas fijadas?, ¿cómo comprobar si se ha llegado a lo previsto?, entre otras preguntas.

Es por eso que el docente debe organizar, seleccionar y por último tomar decisiones que estarán mediatizadas por el modelo didáctico¹ al cual adhiera.

Toda práctica pedagógica tiene un *supuesto básico subyacente*,² que se hace explícito en la forma de intervención docente durante las clases. Nuestro modo de actuar depende en gran medida de cómo vemos y apreciamos el mundo que nos rodea; nuestra experiencia en el mundo físico, social y con nosotros mismos depende de nuestras *teorías personales*.³

Estas teorías personales, como esquemas prácticos de acción, constituyen el saber docente, provisto por una amalgama de conocimientos. Este saber, según Sacristán, conforma una “teoría operativa que guía las situaciones prácticas, integrada por supuestos, principios, datos de investigación, retazos de grandes teorizaciones, orientaciones filosóficas, etcétera”.⁴

Ahora bien, si entendemos por **estrategias didácticas** *al conjunto de las acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica*,⁵ este modelo didáctico al cual hacemos referencia, se pone en juego en la multidimensionalidad de la práctica cotidiana.

Es en ella que se interviene seleccionando cierta estrategia para la enseñanza, realizando un acondicionamiento del medio, organizando los

materiales, seleccionando tareas y previendo un tiempo de ejecución. En suma, se ha preparado de acuerdo a cierta representación previa a la clase tomando decisiones acerca del desarrollo de la misma. La suma de estas acciones se encontrará subsumida por los componentes propios a la estrategia didáctica seleccionada (estilo de enseñanza, tipo de comunicación, contenido seleccionado, tipo de consigna, intencionalidad pedagógica, propósito de la tarea, relación entre su planificación, el proyecto curricular institucional y el diseño curricular que lo mediatiza, tipo de contexto al cual va dirigida, criterios de evaluación, etcétera).

Estas decisiones delimitan fases de toda acción didáctica, algunas de ellas analizadas muy bien por M. Pieron:

Fase preactiva: decisiones previas al momento de la clase. (Determinar expectativas de logro, actividades, estilos de enseñanza, estrategias de organización, seleccionar tareas, etcétera)

Fase interactiva: intervenciones del enseñante durante la acción. (Presentación de la tarea, *feedback* o evaluación informativa, seguimiento, etcétera)

Fase postactiva: reflexión, replanteo y evaluación. (Cómo resulta o resultó el aprendizaje).

Cada situación concreta de intervención docente plantea un problema peculiar, para cuya resolución el profesor debe contar con unos elementos de juicio y conocimiento de lo más completo y objetivo que sea posible. La validez de un planteamiento didáctico no viene dada en función de ningún tipo de dogmatismo apriorístico, sino que a fin de cuentas son los resultados educativos los que darán a posteriori un contraste definitivo a su valor real. Estas circunstancias hacen que el uso de estrategias adecuadas sea imperativo, ya que cuando las circunstancias son difíciles, la distribución de la información, la organización y los procedimientos de control tienen que estar muy bien estudiados y adecuados para conseguir los resultados deseados.

Hablar del diseño de las estrategias de enseñanza y aprendizaje es hablar del diseño de

¹ Modelo: paradigma axiológico configurado por aspectos políticos, teóricos y metodológicos que intentan conceptualizar una “matriz ideológica discursiva” particular a un momento sociohistórico determinado (A. Rosales, 1993).

² María del Rosario Loes Arnais, *Hacia una epistemología de las Ciencias Humanas*, Buenos Aires de Belgrano, 1986.

³ Claxton, *Vivir y aprender*, Madrid, Alianza, 1987.

⁴ Gimeno Sacristán, *Curriculum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata, 1988.

⁵ Cecilia Bixio, *Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje*, Rosario, Homo Sapiens, 1998.

los procesos de formación. La formación es el concepto que refleja la fusión del proceso de transacción enseñanza-aprendizaje o “enseñaje” y que recoge la globalidad de los cambios y no sólo aquellos de carácter intelectual o instructivo.

Las nuevas orientaciones y principios de la didáctica consideran la enseñanza por una parte como *actividad interactiva* y por otra como *actividad reflexiva*. Desde la perspectiva de la actividad interactiva requiere relación comunicativa, desde la perspectiva de actividad reflexiva, intencionalidad.

La intervención docente en el uso de estrategias didácticas aplicadas a la enseñanza de determinados contenidos va más allá de una acción transitiva, es algo más que transmitir conocimientos, significa *desarrollar al máximo las potencialidades de la persona*.

El rol del profesor será guiar los aprendizajes *creando situaciones y contextos de interacción*. Enseñar sería así intercambiar, compartir, confrontar, debatir ideas y mediante estas actividades hacer que el sujeto trascienda los conocimientos adquiridos y genere nuevas estructuras mentales.

Las estrategias didácticas utilizadas para la enseñanza como actividad reflexiva no son sólo explicar conceptos o brindar nuevos significados, es planificar y promover situaciones en las que el alumno organice sus experiencias, estructure sus ideas, analice sus procesos y exprese sus pensamientos.

En el aprendizaje se dan dos tipos de actividad condicionantes: por una parte las estrategias y el estilo de enseñar del profesor y por otra las estrategias y el estilo cognitivo del alumno.

Como profesora de un Instituto de Formación Docente es habitual proponer a los alumnos practicantes la utilización de estrategias que desplacen la posibilidad de elección de alternativas a los alumnos; no siempre es fácil para los mismos obtener la forma de implementarlo. La resolución de situaciones problemáticas queda en muchos casos relegada a la teoría y difícilmente aplicada en la práctica.

Es interesante observar la relación entre las estrategias que los enseñantes hemos aprendido tiempos atrás y la situación de cambios en que

se encuentra la escuela hoy. Muchas veces, nos damos cuenta que las estrategias utilizadas hace tiempo no pueden ser las mismas en la actualidad. Cuanto más estable sea la situación, más rutinarias y eficaces serán las estrategias, por el contrario, mientras más rápido sea el cambio, más problemas surgirán de la nueva situación: las antiguas estrategias se tornarán caducas y otras nuevas serán constantemente solicitadas. Provocar en los alumnos un conflicto sociocognitivo que les permita darse cuenta que no hay una única respuesta para resolver un problema no es sólo realizar una pregunta, ello no garantiza una situación problemática. Por otro lado, al proponer un problema que ya se sabe de antemano que lo pueden resolver ¿dónde está la situación de aprendizaje?

En este punto es que vuelvo a preguntarme si la formación de los enseñantes se impregna de “modelos”, que orientan y en algunos casos construyen el perfil de la formación del futuro profesor, ¿cómo es posible plantear una única estrategia para el aprendizaje? ¿Qué se pretende bajo esta forma de consignismo, seguida de la acción inmediata por parte de los alumnos ejecutantes? ¿Qué futuro ciudadano se pretende formar? ¿Será que estamos preparando a ciudadanos para que en un futuro sean obsecuentes? Muchas veces la riqueza de las respuestas de los alumnos depende justamente de la consigna elaborada y del seguimiento por parte del docente.

Sin ánimo de ser reiterativa reafirmo que toda estrategia didáctica implica una concepción de hombre, de sociedad, de aprendizaje, de enseñanza, etcétera.

Las estrategias utilizadas en la clase de Educación Física no son ingenuas, deberían tener en cuenta estas preguntas y tratar de formar para lograr la autonomía paulatina y el abandono progresivo de la obediencia acrítica.

La estrategia didáctica utilizada en Educación Física no es neutral, requiere la adopción de decisiones en torno a los fines educativos, selección de los contenidos, papel del profesor y del alumno, selección de teorías de aprendizaje y, en definitiva, un conjunto de opciones que se incardinan en la axiología de un proyecto educativo.

La concepción de la intervención pedagógica atribuye al docente una importancia decisiva como orientador, guía y facilitador del aprendizaje mediante un adecuado accionar. Mediante las estrategias didácticas como formas de intervenir intencionalmente en el proceso de aprendizaje, el alumno construye esquemas motores y esquemas de acción. En la medida en que el alumno posea esquemas construidos en experiencias previas, podrá utilizarlos en presencia de una situación nueva, en la cual reconocerá su pertinencia a los esquemas ya construidos.

Aspectos a tener en cuenta al seleccionar estrategias didácticas:

- No existe única estrategia didáctica para la multiplicidad de situaciones de aprendizaje. La misma dependerá del contexto en el cual se desarrolle la clase, el “contenido” que se quiera enseñar, el “propósito” docente. El docente deberá tener una batería de estrategias didácticas para ser utilizadas según lo requiera la situación.
- Debe existir coherencia entre las estrategias didácticas seleccionadas y los contenidos que se proponen.
- Los alumnos no son iguales, ni los grupos. Habrá posibilidades de aplicar estrategias cada vez más autónomas cuando se haya logrado el conocimiento del grupo, la aceptación de propuestas de trabajo solidario, el respeto y el cuidado de los otros, etcétera. Por supuesto que lograr la autonomía en un grupo, no es *laissez faire*, ni se lleva a cabo de un día para otro. Implica un trabajo progresivo y seguimiento por parte del docente, que requiere en las primeras instancias de una observación permanente y un acompañamiento que garantice el progreso. Para ello el tipo de comunicación que se establezca con el grupo, el vínculo, puede llegar a ser condicionante de los logros. Por otro lado, hay que establecer criterios de evaluación que permitan ver el horizonte en las tareas cotidianas. No sólo serán objeto de evaluación el progreso o el retroceso en el aprendizaje, sino la propia estrategia didáctica debe poder ser evaluada.
- Se deben tener en cuenta los recursos necesarios y los “disponibles” en el lugar de trabajo.
- El proyecto educativo institucional mediatiza las propuestas didácticas en la clase. No sólo se intentará ser coherente con las estrategias didácticas que plantearemos en la clase, sino también con el propósito que la institución otorga como mandato a la comunidad educativa.

La Educación Física y el deporte: ámbitos de intervención*

Miguel Ángel Dávila Sosa

Que no somos iguales, dice la gente.
José Alfredo Jiménez

Introducción

Diferenciar educación física y deporte en el contexto de la educación básica, es un debate necesario entre los docentes de la especialidad para delimitar el alcance pedagógico de cada una, clarificar la acción didáctica y ubicar las aportaciones que se pueden lograr en la formación integral de niños y adolescentes pertenecientes a la educación básica.

Un niño en la escuela aprende una serie de saberes socialmente validados en educación física, esos aprendizajes y saberes están concentrados en varios ámbitos; *el funcional*, que vigoriza las capacidades corporales y las reacciones fisiológicas del organismo; *el psicomotriz*, encargado de enfatizar el ajuste –postural, perceptivo y motriz– en los niños y con ello mejorar la coordinación motriz general; *el ludomotriz*, ámbito que canaliza el interés lúdico y el deseo de medirse ante otros y consigo mismo; *la expresión*, que anima las distintas manifestaciones que se tienen por el movimiento –danza, teatro, actividades al aire libre, paseos en bicicleta–; y la iniciación deportiva y el deporte educativo que tienen como meta depurar las habilidades motrices básicas y, en última instancia, mejorar la prestancia física de quienes gustan del deporte. Los saberes de nuestra especialidad incluyen, como podemos observar, al juego, la expresión corporal, la recreación y al deporte entre otros, y es justamente éste último que debe tener una transformación pedagógica

y junto con la educación física distinguir sus límites y los vínculos para centrar las posibilidades formativas dirigidas a la canalización de expectativas e intereses de los alumnos.

Los medios masivos de comunicación han contribuido en gran proporción a suponer que el deporte es parte constitutiva de la educación física al desencadenar, a partir de los años 50, el auge del deporte espectáculo, profesionalizándolo, otorgándole valor social. En esta situación se ha pretendido legitimarlo como contenido básico de la especialidad, incluso promoviendo su enseñanza en edades tempranas: se copió el modelo desarrollado para adultos de manera tácita junto con sus métodos de enseñanza. Es de llamar la atención que la educación física retoma y conforma un campo de intervención docente cuando la asignatura tiene muy bien definidos sus ámbitos de trabajo. No toda la educación física es deporte, ni todo el deporte tiene valor pedagógico.

El deporte puede aportar a la formación de los niños en la educación básica; para ello, es necesario reflexionar en torno a sus formas de aplicación y encontrar nuevas fórmulas del binomio triunfo-derrota y encaminarnos a la búsqueda de canalizar el agón y animar la participación amplia de todos los escolares y no encandilarnos por el marcador y la eficiencia. Uno de los grandes costos por la aplicación deportiva en edades tempranas, ha sido el *entrenamiento precoz*¹ que, hoy sabemos, tiene efectos contra-

* En *efdeportes.com/Revista Digital*, año XII, núm. 107, abril, Buenos Aires.

¹ En la actualidad deportiva se entiende el entrenamiento desde el punto de vista de la preparación y

rios a la formación integral e incluso afecta en el plano psicológico y en el social; tenemos un reto enorme, olvidarnos del deporte que excluye y separa entre los que pueden y los que no, y que utiliza el criterio omnipotente de quienes sean capaces de reproducir un gesto técnico están encaminados al triunfo.

La enseñanza de los deportes justificó por muchos años el quehacer del docente, responsabilizándolo de la pobreza deportiva en las competencias internacionales. Con el esquema del entrenamiento deportivo y sus rutinas, la clase de educación física también valora y mide sistemáticamente a los niños, a través de prestancia física para dar cuenta de las capacidades condicionales y coordinativas. El profesor observa, por medio de esos registros, presumiblemente a prospectos para determinados deportes, incluso orienta con una serie de actividades para que especialicen sus movimientos técnicos. ¿Qué tipo de aprendizajes se obtiene con ello?, ¿debemos continuar con la orientación de educar al movimiento?, ¿es en efecto interés de la población infantil la práctica deportiva?, ¿la educación física debe buscar la formación de deportistas?, ¿qué ganan los niños al ser medidas sus capacidades coordinativas y condicionales?, ¿qué gana el profesor al medir a un niño?

El debate que a continuación se presenta, debe llevarnos a reflexionar sobre los efectos y las consecuencias formativas del uso del deporte, a discutir si es pertinente o no enseñar técnicas deportivas dentro de la sesión de educación física, pero sobre todo, a analizar y establecer si la finalidad de la especialidad es lograr buenos deportistas. Este debate se debe abordar desde una perspectiva pedagógica, que nos permita observar en primer lugar al

la adaptación para realizar actividades físicas con el objetivo del rendimiento competitivo, ha sido utilizado para la enseñanza y perfeccionamiento de diferentes deportes practicados desde edades tempranas. En el caso de la gimnasia, se sabe que en algunos países desde los tres años de vida un niño se inicia con rutinas de entrenamiento de manera sistemática.

niño, a partir de su desarrollo corporal y motor, de sus intereses, motivaciones, costumbres y necesidades de movimiento, y en segundo lugar, diseñar otras formas de enseñanza del deporte en la escuela. Para ello es necesario iniciar este trabajo explicando los contextos sobre los cuales aquél se fue acercando cada vez más a la educación física hasta tener el referente que hoy conocemos.

1. La educación física y el deporte

La educación física escolar inaugura una orientación pedagógica: el deporte escolar, con la finalidad de educar y canalizar el agón, cuyo concepto menciona Caillois: “Significa competición, confrontación, encuentro entre iguales, aunque la igualdad de oportunidades haya sido creada artificialmente” (Caillois, 1986).

El deporte y la educación física no surgen de manera directa y clara en el contexto escolar, Avancini señala: “En el siglo XVII, aparece el término educación física, pero no necesariamente como prácticas racionalizadas, organizadas y enseñadas en las escuelas, sino como reglas básicas de higiene para uso de las madres en la crianza de los hijos” (Avancini, 2003).

El deporte tiene sus inicios en Inglaterra en los siglos XVIII y XIX. Norbert Elías cita:

Surge como una necesidad de civilizar y pacificar a los pueblos, canalizando la fuerza de los hombres mediante juegos de contacto físico, se trata de encontrar mediante el deporte un equilibrio entre el placer y la restricción. La caza de zorros se convierte en una de las primeras manifestaciones de deporte organizado, combinando en una misma prueba el valor, la fuerza y la habilidad; el críquet y el fútbol como modalidades deportivas aparecen de igual modo, tanto para poner a prueba al ser humano como también para buscar placer y encauzar formas de civilización para integrar a los hombres a una sociedad regida por normas y reglas (Norbert, E., 1996).

Existe gran similitud entre las guerras y las prácticas deportivas: los conceptos de técnica

–que se deriva del uso dado al manejo de un arma–, táctica y estrategia se utilizan como parte de las habilidades de un buen soldado en plena batalla, así como el desarrollo de capacidades motrices básicas como la fuerza, la velocidad, la resistencia, que son necesarias para enfrentar los largos periodos de lucha.

Es Piere de Fredi, Barón de Coubertín, quien le da orden a la organización de los deportes, sacándolos del marco aristocrático, convirtiéndolos en una actividad social de práctica de las mayorías, enfatizando al atletismo en las competencias de pista y campo; los primeros Juegos Olímpicos de la llamada era moderna se celebran en Atenas en 1896, y con ellos surge la inspiración de Tomas Arnold de incorporar al deporte como práctica de enseñanza en las escuelas de Inglaterra.

El deporte y la educación física tienen su origen en ambientes diferentes; con su llegada a las escuelas, el primero pretende suplantarla, promoviendo cada vez mayores contenidos utilitarios en las escuelas, englobándola para sus propios fines, en este caso detectar talentos entre los niños que asisten a los colegios. El hecho que el deporte no sea un producto educativo de origen, hace que su incorporación a las escuelas sea un remedo del que practican los adultos, denominado de élite o tecnificado, por eso el deporte que conocemos a través de los medios, se aleja cada vez más de la educación física que se imparte en las escuelas.

“La enseñanza prácticamente exclusiva de las habilidades técnicas de los juegos deportivos ha reforzado la idea de que la función real de la asignatura es adiestrar en lugar de educar” (Devís, 1997). El modelo con el que se enseñan los deportes en las escuelas se caracteriza por ser autoritario, elitista y apoyado en el principio del rendimiento; haciendo énfasis en la victoria y la búsqueda de récords o marcas para demostrar la superioridad. Consecuencia de lo anterior se observa en la noción que muchos niños tienen sobre la competencia y la sobrevaloración del triunfo. Por ello es pertinente reorientar la finalidad pedagógica del deporte para ser utilizado como medio en la escuela, otorgando en contrario, prioridad a la

participación colectiva de los niños por sobre la competencia.

Un rasgo característico en la enseñanza de las progresiones de los fundamentos técnicos se observa cuando los profesores primero ejecutan de manera “correcta” algún movimiento técnico deportivo, luego piden al alumno lo repita, éste realiza uno a uno cada elemento dispuesto por el profesor, para que finalmente integre –el alumno– todos esos elementos en un juego deportivo; en esta secuencia hay elementos importantes para reflexionar:

- a) Se sigue el camino estímulo-respuesta.
- b) El aprendizaje de un gesto técnico se hace fuera de un contexto.
- c) No se encauza el interés por jugar de los niños y jóvenes.

Cuando se enseña de acuerdo a la premisa de *primero la técnica*,² las clases de educación física no satisfacen la interrogante: *¿a qué hora vamos a jugar?*, se aprisiona la emoción que desencadena jugar, a lo que sea, pero jugar. Existe una relación muy débil entre lo aprendido con el derrotero de la técnica y lo realizado en la situación de juego organizado.

Haciendo una diferencia entre educación física y deporte Capel señala:

Mientras que un entrenador de gimnasia puede preocuparse solamente por producir el patrón correcto de movimiento para un salto particular, el maestro de educación física podría enfocarse a ayudar al alumno a participar en un proceso que incluya planear su acercamiento (como longitud, velocidad y ángulo de aproximación), llevar a cabo la acción y evaluar el desempeño

² Procedimiento que se ha comprobado eficaz y que se aplica a la ejecución de cualquier acción. Dominio de destrezas y habilidades para realizar con eficacia y precisión determinadas acciones motrices. En el ámbito deportivo se denomina técnica a la realización de gestos que se requieren en las distintas modalidades deportivas y que los deportistas mecanizan y utilizan con gran eficacia. Modo de resolver las tareas motrices con precisión.

(establecer la sensación, repetir el movimiento exactamente, variar el movimiento, adaptarlo a través de un reposicionamiento de las manos, etcétera) (Capel, 2002).

2. Confrontar la educación física

La educación física ha de promover un desarrollo corporal y motriz de sus alumnos mediante diferentes actividades que se consolidan durante los primeros años de vida, busca a través de múltiples medios:

- Consolidar una base motriz adecuada al grado de desarrollo y maduración de los niños.
- Aprendizaje de habilidades abiertas.
- Vigorizar los patrones básicos de movimiento en diferentes situaciones, práctica, y exploración.
- Impulsar la verbalización de las acciones y desempeños por parte de los niños.
- Promueve la realización de diferentes formas motrices, en situaciones variadas y de interacción.

Confrontar a la educación con el deporte, no significa eliminar a ninguno de los dos, o suplantarlos, queremos complementar la educación de un niño mediante formas diversas de movimiento, y conocer los aportes de una y otro. Por ejemplo: cuando un joven de secundaria juega al voleibol, necesita golpear de determinada manera el balón, no sólo por el requerimiento reglamentado de la técnica de ejecución, sino también por su propia seguridad, por la garantía de economizar el esfuerzo y la posibilidad de jugar exitosamente.

Las habilidades cerradas se aprenden y desarrollan a partir de la consolidación de los patrones de movimiento, lo cual implica conocer adecuadamente cada movimiento especializado; es aquí donde debe dedicarle tiempo el profesor para que el alumno alcance niveles de dominio y control de sus acciones motrices, jugando claro está.

El profesor muestra las posibilidades de ejecución para que el alumno aprenda el sentido utilitario e instrumental de la técnica; para resolver problemas motores que le permiten jugar y autodirigir su aprendizaje, lo que en términos de competencia motriz, Ruiz Pérez (1996), le denomina “metamotricidad”.³

Es necesario que el docente desarrolle una mirada pedagógica de las potencialidades reales de sus alumnos, de sus niveles de progreso en el desempeño motor, y se convierta en el asesor de los saberes procedimentales de sus alumnos (Ruiz Pérez, 1996).

En este sentido Ainsenstein, menciona:

Creemos que es necesario enseñar a partir del concepto de “enseñar a jugar”, que implica que los alumnos se apropien de la idea del juego, que se apoya en el manejo integral de las constantes y de la participación en la lógica funcional del mismo (Ainsenstein, 2002).

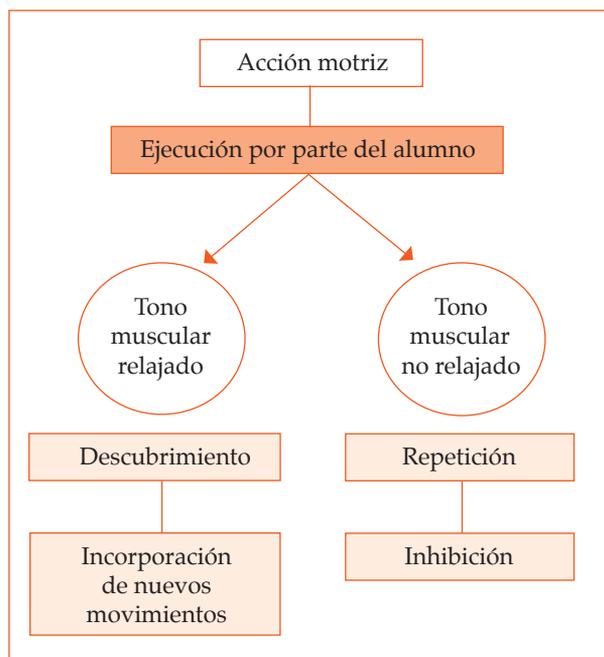
Cuando la enseñanza se fundamenta en el papel activo, en la búsqueda y resolución de problemas motores, se abona el sentimiento de ser competente, se anima la autorrealización y el reconocimiento de sí.

El deporte fortalece el quehacer formativo cuando muestra por un lado las bondades del aprendizaje de habilidades cerradas; en este caso lanzar, atrapar y golpear, pero también cuando el alumno aprende una serie de valores, canaliza sus ímpetus, desarrolla el juego limpio, conoce sus limitaciones, promueve la solidaridad, se preocupa por aprender el reglamento y obtener de él la mayor ventaja posible.

Enseñar movimientos específicos en edades tempranas, por lo regular se utiliza como marco al deporte infantil, teniendo como principio regulador la exigencia de un *tono muscular* rígido. Éste se define como el estado de semicontracción sostenida de un músculo en reposo, no ha sido considerado una constante respuesta motriz de los desempeños

³ Conocimientos implícitos, percibir diferentes elementos en el contexto de la práctica. Conocimientos explícitos, elaboración de juicios y estimación de las acciones donde se actúa.

en los juegos deportivos en educación física. Un tono muscular rígido mantiene en tensión permanente al niño. Ejemplo: el profesor solicita a los alumnos ejecutar la entrada de triple y tirar a la canasta de básquetbol, desde fuera del área de disparo. Ahora bien, si el entorno y ambiente es obstaculizado por las consignas tanto del profesor y del resto de los compañeros con estímulos verbales negativos, el tono muscular se pone rígido y aparece en forma inmediata la incapacidad de ejecutar coordinadamente los movimientos necesarios y se impide disfrutarlo; cuando por el contrario, producto de la experiencia, control y gusto por la actividad, lo aprendemos y lo enriquecemos, entonces lo disfrutamos a plenitud, incluso nos desinhibimos y proponemos nuevas formas de hacer el triple. Lo anterior se puede esquematizar de la siguiente forma:



La enseñanza del deporte en las sesiones de educación física en la educación básica resultará inútil si en los primeros años de vida de un niño no garantizamos una adecuada elaboración de su esquema corporal, el ejemplo descrito anteriormente nos permite ubicar como *primer elemento* de análisis a la función de ajuste tónico-postural (LeBoulch, 1974) en tanto que esos estímulos negativos impiden precisamente la toma de conciencia de sí. Luego entonces, será más difícil acceder a :

- El conocimiento de las diferentes partes que integran su cuerpo.
- El conocimiento de los posibles desplazamientos de su cuerpo.
- La dinámica del juego y las relaciones espacio temporales.
- El control de sus movimientos.

Lo anterior no llega de manera cronológica en todos los niños, es producto del desarrollo y la maduración del sistema nervioso. La imagen corporal se convierte en el *segundo elemento* de estudio y desarrollo en los niños a través de la sesión de educación física; conformado por la percepción del entorno, que incluye la espacialidad, la temporalidad y la coordinación, tanto fina como la gruesa, con las cuales se consolidan las habilidades cerradas. La maduración y por lo tanto el reconocimiento de su propia imagen corporal le permitirán incorporar nuevos esquemas para desarrollar habilidades complejas y de este modo iniciar su participación en los deportes.

Partiendo de los referentes presentados, ¿qué puede mencionar del deporte y de la educación física?

Referentes	Deporte	Educación física escolar
Sustento pedagógico.		
Finalidad educativa.		
Habilidades motrices básicas.		
Modelo de enseñanza.		

3. La intervención docente y el deporte educativo como medio

El docente es un profesional. Su acervo pedagógico le permite contener un conjunto de conocimientos, competencias didácticas, habilidades intelectuales, actitudes éticas y valores que le conceden, a partir de su propia experiencia motriz, entender y comprender al niño en todo su proceso de desarrollo, biológico, motor, social, psicológico y moral, a fin de adecuarse a las condiciones del medio y del entorno de la escuela.

Pablo Latapí, menciona:

Lo que distingue al maestro no es lo que enseña, sino que aprende continuamente. Es la suya una profesión esencialmente intelectual, avocada a indagar la naturaleza del conocimiento y a su difusión y apropiación. El maestro es un profesional del conocimiento, obligado a estar atento a su continua evolución tanto en las disciplinas que enseña como en las ciencias del aprendizaje. Esto debería marcar su formación inicial y esta debiera ser la orientación predominante de los programas de actualización. La pasión por conocer y por conocer cómo conocemos para ponerlo al servicio de los niños y jóvenes (Latapí, 2003).

Los profesores de educación física son estudiosos de la motricidad de sus alumnos. Su saber no necesariamente implica ser un experto en ejecución de los fundamentos del deporte, sino conocer los desempeños de los alumnos a partir de su desarrollo corporal y motriz, enseñar diversas formas de *habilidades abiertas*,⁴ como puede ser controlar una pelota –balón–, pero no específicamente de básquetbol; botar es sólo un patrón básico de movimiento, participar en actividades que lo incluyan, que aprenda a esquivar objetos, a desplazarse en diferentes direcciones, a proponer formas de participación colectiva, a descubrir sus propias potencialidades, a reconocer trayectorias propias y de diversos objetos, etcétera; que se deben estimular desde diferentes formas de realizarlo, esto permite a los niños adquirir una base motriz sólida que les permita incorporar nuevas formas de movimiento, otros patrones básicos y con ellos nuevos desempeños motores.

En este sentido, Gallahue propone una serie de movimientos fundamentales que podemos resumir en la siguiente tabla:

Locomoción	{ Simples (carrera, salto vertical, salto horizontal). Complejos (marcha lateral, marcha con saltos, correr saltando, trepar, etcétera).
Manipulativos	{ Propulsivos (lanzar con las manos, desplazar una pelota con otro objeto, rodar, patear). Absorbentes (atrapar pelotas, controlar pelotas con el pie).
Estabilidad	{ Axiales (girar la cintura, flexionar el tronco, balanceo sobre brazos etcétera). Estático dinámicos (volteos, pararse y correr, equilibrio, controlar el centro de gravedad).

El movimiento es expresivo, con utilidad y significado, al tiempo que es divertido. Es el medio más importante a través del cual los niños pueden aprender más acerca de sí mismos y del mundo que los rodea. Si estas habilidades de movimientos elementales no se desarrollan durante la infancia, es poco probable que lo sean posteriormente (Gallahue, 1998).

La intervención docente dentro de la sesión de educación física incorpora propósitos que van más allá de jugar o botar un balón, y junto

con los contenidos socialmente válidos dimensiona pedagógicamente al deporte escolar de tal manera que la práctica de éste y los desempeños motrices de niños y jóvenes se caracterice porque:

⁴ Cualidad para realizar acciones con un grado elevado de eficacia, inteligencia y pericia, caracterizadas por la posibilidad de realizar múltiples patrones de movimiento de manera no arquetípica, útiles para distintas acciones motrices no necesariamente vinculadas con la técnica deportiva.

- *Impulsa la cooperación.* Busca que el alumno sea capaz de dar y recibir ayuda, a fin de alcanzar objetivos comunes entre sus compañeros, incluir en vez de excluir. Por ejemplo, en el desarrollo de un juego motor –balonmano– el docente modifica una regla, a fin de que la anotación sólo sea válida si y sólo si la realiza una mujer.
- *Desarrolla el pensamiento estratégico.*⁵ A partir del conocimiento del juego y sus reglas, el alumno puede buscar formas y medios para neutralizar el espacio, compensar su participación mediante movimientos ofensivos o defensivos, de esta manera anular a su oponente. Con referencia a la ubicación espacio-temporal, retribuye a su formación en tanto que el alumno adecua su motricidad y ajusta su desempeño motriz a fin de obtener el mejor provecho de ellos.
- *Resuelve problemas referidos al movimiento corporal.* A partir del ensayo y error, de la exploración de movimientos, de modificar juegos y de la observación, los niños descubren las posibles formas de superar ciertos problemas que los llevan a adaptar y dominar su disponibilidad corporal, es decir controlar, modificar y disponer adecuadamente del uso de su cuerpo para salir exitosos de la tarea a desarrollar.
- *Reconoce la competencia motriz.*⁶ Ofrece la posibilidad de aprender a partir de sus propias capacidades y ponerlas al servicio de sí mismo. Por ejemplo, al realizar un circuito motor, para desarrollar el patrón de lanzar, el niño, una vez que reconoce su predominio motor (lateralidad), identifica y descubre que la manera más rápida y exitosa de realizar cada lanzamiento es utilizando ambas manos.
- *Impulsan la autoestima.* Inculcar y promover el respeto por los otros, desarrollar la comunicación y los valores que desde ella se pueden generar. Esto se logra cuando el docente explica con claridad las reglas y las sanciones a quienes las incumplan, ponderando el sentido igualitario y la nivelación de fuerzas entre sus alumnos. La actividad debe promover la participación activa de todos los niños, y la práctica de acciones motrices sencillas, que impulsen la idea del “yo también puedo”.

3.1. El deporte escolar

La educación física utiliza como medio al deporte, cuando las prácticas se apoyan en el aprendizaje de contenidos de la educación básica, tales como: superar retos, se vencen miedos, se logran coordinaciones gruesas y finas, se controla la motricidad en el tiempo y espacio, se siente parte del equipo para alcanzar un fin común, se desarrolla el sentido de cooperación, se canaliza el agón, que junto con la paidéa, hacen una práctica pedagógica importante, buscando el disfrute y la autorrealización; el deporte escolar, el que practican los niños, que no discrimina, que integra y que busca como vía adecuada del ocio y mejorar la calidad de vida, que recuperan lo pedagógico. Le Boulch (1991), menciona: “Un deporte es educativo cuando permite el desarrollo de sus aptitudes motrices y psicomotrices, en relación a los aspectos afectivos, cognitivos y sociales de su personalidad”.

Desde el modelo de enseñanza llamado cerrado, la práctica de los fundamentos deportivos se convierte en argumento central. Si fuera necesario continuar con este tipo de enseñanza, ¿cuáles serían los beneficios que obtienen los alumnos?

⁵ Conjunto de actividades aprendidas durante el desarrollo del juego, que intentan propiciar mejores resultados, capacidad desarrollada para modificar conductas motrices y resolver problemas relacionados con un mejor resultado.

⁶ Es el comportamiento de los escolares cuando llevan a cabo una tarea motriz compleja (Conolly).

Es el conjunto de procedimientos, actitudes y sentimientos que intervienen en las múltiples interacciones que realiza en su medio y con los demás, incluyendo el escolar, capacidad de enfrentar problemas motrices ya sea en la sesión de educación física o en la vida cotidiana. Inteligencia corporal (Gadner).

En las grandes ciudades, la oportunidad de jugar y practicar algún deporte escolar en los patios de las escuelas, con sus propios compañeros y con la supervisión de un profesional del movimiento, es una posibilidad única, la educación física es la asignatura que ofrece contenidos y experiencias motrices como no lo hacen las demás.

Cuando un profesor coloca conos o mochilas en el patio de la escuela, pone porterías, hace equipos de igual número de integrantes, incluye a las niñas, dispone de un balón de fútbol o de una pelota y enuncia las reglas básicas del juego, no está enseñando fútbol, ni los niños están jugándolo, hacen algo que se le parece pero en definitiva no lo es.

El deporte escolar es mucho más que ejecutar técnicamente movimientos y jugar con ellos, es la posibilidad de poner a prueba sus capacidades, hacer amigos, comparar sus potenciales y aprender de la práctica, participando en ella, integrándose con otros que tienen carencias o virtudes similares. A diferencia del deporte institucionalizado, el escolar es una vía de integración social.

No se trata de educar para el deporte, debemos educar a través de él. Buscar no un niño para cada deporte, sino un deporte para cada niño, que se practique más allá de la propia escuela, no por la obligación de aprenderlo, sino por el placer de jugarlo. Eduardo Galeano explica con un ejemplo lo posible que puede ser el deporte educativo, tal es el caso de Finlandia:

Me entero que el árbitro no sólo saca la tarjeta amarilla, que advierte, y la tarjeta roja que castiga, sino también la tarjeta verde, que premia al jugador que ayuda a un adversario caído, al que pide disculpas cuando golpea y al que reconoce una falta cometida (Galeano, 2001).

¿Qué tipo de modificaciones se tienen que hacer a las actividades para que la mayoría de los alumnos tengan otro tipo de participación?
¿Cómo se evaluaría este tipo de prácticas?

La enseñanza de los deportes en la escuela no debe limitarse al desarrollo de habilidades cerradas y sólo determinadas situaciones de juego, ni de manera aislada. “Si los profesores no saben en qué consiste el aprendizaje y cómo se produce, tienen las mismas posibilidades de favorecerlo que de obstaculizarlo” (Claxton, 1991).

La educación física puede incorporar como medio al deporte escolar, que bien canalizado contribuye al desarrollo de los individuos en dos vertientes:

- Hacia una formación polivalente. Buscar el placer por el movimiento, utilizar al juego motor para ampliar los patrones básicos de movimiento; considerados como capacidades filogenéticas de la especie humana que se desarrollan a partir de la maduración misma, entre ellos se encuentra el caminar, correr, saltar, lanzar, atrapar, suspenderse, etcétera.
- Hacia una especialización deportiva. Observa una enseñanza encaminada al desarrollo de habilidades cerradas, exige el control sistemático del movimiento técnico, utiliza la repetición del movimiento, la secuenciación y progresión de fundamentos deportivos.

Al respecto Durand menciona: “Ninguna medalla vale la salud de un niño” (Durand, 1988).

El siguiente esquema señala los campos de intervención pedagógica entre una y otra orientación de la educación física y el deporte, así como justipreciar el sentido y significado entre ambas prácticas:

Formación polivalente	Especialización deportiva
Visión polivalente amplia y diversa de objetivos dirigidos a la acción motriz.	Objetivos unidireccionales, se preocupa sólo de las habilidades cerradas y de especialización.

Búsqueda del <i>hedonismo</i> ⁷ por medio del ejercicio.	Genera estrés en el niño que practica.
Hacer que el niño reflexione sobre su práctica.	Condiciona sus conductas.
Ensayo diferentes formas de acercarse al deporte.	Repite <i>estereotipos</i> ⁸ impulsados desde la visión del adulto.
En el desarrollo del juego deportivo, se contiene.	Se compete.
Propicia otro tipo de aprendizajes.	Busca la perfección.
Proceso de verificación a mediano y largo plazos.	Ante la necesidad de ganar, busca resultados inmediatos.

¿Qué implica tener una formación polivalente durante la práctica del deporte escolar?

Con la finalidad de señalar algunos efectos negativos que puede tener el entrenamiento precoz, es necesario advertir que resulta común encontrar profesores que piensan que mientras más temprano inicie un niño la práctica de los deportes, mejores resultados se obtendrán y será un buen deportista; las investigaciones demuestran que no es así, al respecto Durand menciona:

Las otras razones invocadas para justificar los abandonos residen en el carácter demasiado serio de los esparcimientos y el lugar demasiado importante que tiene en ellos la competencia, la existencia de relaciones conflictivas o inamistosas con el profesor y el sentimiento de no progresar, no mejorar Durand (1988).

La mayoría de los niños que inician temprano la práctica de los deportes, la abandonan pronto, cabe señalar que la exigencia de su enseñanza produce efectos contrarios a la orientación pedagógica, y pueden ser de diferentes tipos:

- *Físicos*. La estructura del aparato locomotor en la práctica de algunos deportes no está lista para soportar las cargas a que son sometidos algunos niños, tal es el caso de la gimnasia. Un testimonio de lo anterior lo encontramos en un artículo publicado

por Ansa (1996), que dice: "...dramáticas historias que yacen semiocultas y pocos saben de la infancia programada de la norteamericana y campeona olímpica de gimnasia por equipos en 1996, Dominique Moceanu, o de las 22 fracturas de costilla de la campeona del mundo en 1997, la soviética Svetlana Chorkina. Tampoco se sabe mucho de la triste historia de la gimnasta norteamericana Christy Henrich, que murió a los 21 años en 1994, pesando menos de 25 kilogramos tras severos problemas de anorexia". En este mismo sentido, es muy frecuente encontrar que algunos profesores de educación física obligan a los niños a realizar sentadillas, abdominales o lagartijas para castigarlos por su "mala conducta".

- *Psicológicos*. Los procesos de reflexión no son favorecidos, por el contrario se enfatiza la repetición de elementos técnicos. Al respecto en el artículo "Campeones a la fuerza", publicado por la revista *DT* (2004) menciona:

Niños de cuatro años de edad, de menos de un metro de estatura, de 20 kilos de peso, niños sin formar, flexibles como la goma, incapaces de entender pero sí alumnos dóciles. Varios miles se entrenan en las más exigentes escuelas de deportes de China, fábricas de campeones en las que el esfuerzo y la disci-

⁷ Doctrina que proclama el placer como fin en sí mismo en la vida.

⁸ Idea o expresión demasiado repetitiva de una persona o un acontecimiento, denominada también cliché.

plina son las principales lecciones, si no las únicas. Como suele decir Chen Gexi, responsable de los entrenamientos en este centro, “lo que buscamos son niños desobedientes, porque son los que tienen una energía extra que ofrecer” (DT, 2004).

Resulta común observar cómo algunos docentes cuando dirigen a sus alumnos en los juegos deportivos escolares, tal parece que desean que sus alumnos ejecuten sus acciones motrices simultáneamente al tiempo que dan las indicaciones: ¡corre!, ¡salta!, ¡pásala!, ¡tírala! etcétera.

- *Sociales.* La interacción y la socialización se ven limitados, producto de la exigencia por jugar, la necesidad de reconocimiento de los demás hace que se vea limitado el aprendizaje. En algunas ocasiones es tan grande la presión que los adultos ejercen sobre los niños, que fácilmente los culpan por las derrotas del equipo, la victoria por lo regular no se le atribuye al pobre desempeño de los que perdieron, sino al acierto de los que triunfaron. En este sentido Blázquez menciona:

Desde la familia que se empeña y ven a su hijo campeón, atosigando a su entrenador, colegio y al mismo protagonista, hasta aquella que tiene organizado el fin de semana, ignorando o dando otras opciones, en la mayoría de los casos coyunturales, al interés del niño deportista (Blázquez, 1998: 70).

Por el contrario y en busca de desempeños motrices que contribuyen a la formación polivalente de los escolares, a la satisfacción a partir de lo realizado, del encuentro consigo mismo y la autorrealización física, podemos citar que el niño:

- Puede localizar elementos significativos en relación a la lógica del juego y la auto-experiencia. Esto es, un niño aprende más rápido y de mejor manera las reglas de

un juego, jugándolo, que aprendiéndose las reglas desde la pasividad.

- Formaliza juicios de valor en relación a la propia acción. Cuando se pone a prueba contra otros y contra sí mismo, el niño consolida diferentes elementos, que le dan razón de ser a su participación.
- Permite reconocer sus limitantes y sus capacidades al momento que desarrolla habilidades abiertas y la seguridad de su actuación.
- Toma decisiones propias, desarrolla el pensamiento estratégico durante su realización y permite que el niño enfrente con mayores grados de madurez en cada situación del juego.
- Evalúa el trabajo grupal y en equipo. Una consecuencia del trabajo cooperativo en la práctica de los deportes es verificar lo aprendido, a través de diferentes mecanismos cognitivos, entre ellos la observación, el razonamiento y el análisis de su propio desempeño, es decir, el conocimiento sobre sus acciones.

4. Distintos intereses, distintas formas y usos del deporte

El uso del deporte tiene varios caminos y referentes pedagógicos, citarlos aun brevemente, sirve para conocer sus posibilidades pero sobre todo, para establecer diferencias y posibles aportes a la formación de niños y jóvenes. Estas clasificaciones son:

- *El deporte tecnificado:* considera sus objetivos a partir del éxito, supone la competencia de alto nivel, y la depuración de ciertas habilidades que se automatizan en esquemas motores cerrados. Su enseñanza se apoya en el modelo aislado, es decir aquel en el que el docente primero demuestra el ejercicio técnico –el docente se convierte en el modelo a seguir–, ejecutándolo paso por paso, posteriormente el alumno lo ejecuta de manera tosca; mediante indicaciones precisas, el profesor

corrige los errores de la técnica, luego el alumno los repite tantas veces como sea necesario, hasta llegar a la mecanización y así hasta automatizar cada movimiento técnico.

- *El deporte recreativo o deporte para todos:* que se practica en el tiempo libre, busca mejorar la salud y asumir un estilo activo de vida, se fusiona muchas veces con el deporte educativo. La organización de la sociedad permite que se incorpore fácilmente al mundo de la recreación deportiva, disponiendo de instalaciones con la idea del disfrute y aprovechamiento de su tiempo libre.
- *El deporte de rehabilitación* es aquel que busca mediante actividades de integración, compensar diferentes patologías causadas por accidentes, o por cuestiones genéticas, el deporte adaptado forma parte de este tipo de actividades vigiladas con mucha precaución, ya que las personas necesitan revalorarse a partir de su participación. Esta orientación es muy importante ya que los profesores de manera permanente, y ante la lesión de algún alumno, le sugieren cierto tipo de ejercicios o actividades apropiados para fortalecer su autoestima y recuperar un buen estado de salud.

4.1. Formar por medio del deporte educativo

¿De qué manera tanto el deporte como la educación física participan en la educación de un niño?, Blázquez señala (1998):

La educación física y el deporte atienden y contribuyen prioritariamente al desarrollo de la dimensión biomotriz, psicomotriz y sociomotriz del alumno, pero sin olvidarse de otras áreas como la cognitiva, proporcionando conocimientos teóricos, y la socioafectiva que atiende aspectos actitudinales, de valores y normas; el hecho de que estos dos ámbitos tradicionalmente hayan sido campo casi exclusivo de materias escolares de carácter más intelectual y moral no debe quitar la gran incidencia que la educación física y el deporte tienen sobre los mismos.

¿Qué hace que el deporte pueda ser educativo?, Blázquez:

Lo educativo de las prácticas deportivas no es el aprendizaje de sus técnicas o tácticas, ni siquiera los beneficios físicos o psíquicos de una buena preparación física que sustenta su rendimiento, sino que lo realmente y único educativo son las condiciones en que puedan realizarse esas prácticas que permitan al deportista comprometer y movilizar sus capacidades de tal manera que esa experiencia organice y configure su propio yo, logre su autoestructuración.

Ejemplo de ello para el nivel primario: el profesor organiza un torneo de baloncesto entre los niños de sexto grado, convoca a los niños a formar sus equipos, publica un rol de juegos e inicia su evento. Un niño sale a la sesión de educación física, y lo primero que hace es emular a sus ídolos deportivos, centra toda su imaginación, su creatividad y su competencia motriz, poniéndola al servicio de la participación, no del rendimiento de su equipo; los niños en general no piensan necesariamente en ejecutar adecuadamente algún movimiento técnico, lo que necesitan es poner a prueba sus potencialidades, jugando, comparándolas con las del resto de sus compañeros, responsabilizándose de sus acciones motrices ante el grupo; de esta manera consigue el reconocimiento en general y al mismo tiempo satisface sus necesidades tanto motoras como afectivas. Cuando termina el juego, le interesa poco el resultado en relación a la experiencia legítima de lo vivido con sus compañeros, es posible que del marcador no se vuelva a acordar, pero de las jugadas, de los pases, de las caídas y del entorno del torneo no se olvidará.

Asimismo encontramos en un juego de béisbol, desarrollado en un patio de escuela –desde luego con las adecuaciones necesarias–, el profesor, a partir de los desempeños motrices de sus alumnos propicia un ambiente de aprendizaje, con características específicas tales como: *la cooperación* que resulta del trabajo de cada jugador en relación al esfuerzo del colectivo, uno lanza, otros se colocan en las bases, los demás cubren las zonas del patio más desprotegidas;

conocen las posibilidades de otros y de uno mismo (*competencia motriz*) y conforman un *pensamiento estratégico* de ataque y defensa en relación al equipo contrario, sugieren, de acuerdo a los diferentes problemas de carácter motriz que se van presentando posibles soluciones (*resolución de problemas*), modifican cambios de posiciones y finalmente promueven el respeto por los compañeros, las reglas, el juego y generan mecanismos de integración y *autoestima* de sí. El docente se ha convertido en este caso en un observador del proceso, orienta a ambos equipos y delimita los tiempos además de ofrecer garantías en el aprendizaje de valores, a partir del principio de equidad, inclusión y atención a la diversidad.

Conclusión

¿Qué propósitos persigue la educación física y cuáles el deporte escolar?, Capel (2002), señala:

Desarrollar la competencia física y permitir que los alumnos participen en actividades físicas que valen la pena, promover el desarrollo físico y enseñar a los alumnos a valorar los beneficios de la participación en la actividad física mientras están en la escuela y durante el resto de sus vidas, desarrollar una comprensión artística y estética dentro y a través del movimiento, ayudar a establecer autoestima a través del desarrollo de la confianza en sus capacidades físicas y ayudar a los alumnos a manejar tanto los éxitos como los fracasos en las actividades competitivas y cooperativas... (el deporte busca) el desarrollo de habilidades y nociones que promuevan la competencia física de las personas, actividades al aire libre donde los participantes busquen enfrentarse en algún terreno en particular, movimiento estético, actividades de acondicionamiento físico.

Los niños salen a los patios de las escuelas durante la sesión de educación física motivados por tres razones (Florence, 2000):

- *Necesidad de movimiento*. Los niños deben obtener racionalmente diversas experien-

cias motrices, que les permitan liberar energía corporal canalizada a través de conductas ludomotrices y sociomotrices.

- *Necesidad de seguridad*. La sesión tiene que garantizarles experiencias exitosas, vencer el miedo de ejecutar acciones, identificarse con sus compañeros, imitarlos y reconocer sus debilidades.
- *Necesidad de descubrimiento*. Lo cual implica superar al otro, enfrentarse con otros y consigo mismo, comprender cada acción que realiza y comunicarla al resto de los niños y al propio docente.

¿Cuáles motivaciones identifica en sus alumnos hacia la práctica deportiva?

Estas motivaciones, ¿cómo las canaliza dentro de las actividades que despliega la sesión de educación física?

- Durante el inicio.
- Durante las actividades centrales.
- Durante el cierre de la sesión.

Como hemos podido constatar, los límites entre educación física y deporte se tocan permanentemente a partir de proponer objetivos claros para su aplicación en niños y jóvenes de la educación básica, estos objetivos tienden a favorecer un adecuado desarrollo de la autonomía motriz, la adquisición de valores, de hábitos y actitudes para fomentar el respeto por los demás, la tolerancia a la diversidad, el aprecio por la salud (sobre todo la propia), el desenvolvimiento en el campo intelectual y afectivo. El deporte educativo aporta estos elementos, garantizando aprendizajes de tipo motor, con los cuales los niños pueden desarrollar competencias motrices cada vez más complejas.

Los niños se ocupan más de *con quién juegan* que verdaderamente *a qué juegan*, el deporte es un pretexto para compartir sus motivaciones y otro tipo de intereses, entre otros los motores; quien debe procurar que estas formas de socialización se den en la sesión es el profesor, el cual estudia la motricidad en sus diferentes ámbitos educativos: psicomotriz, funcional, de expresión, ludomotriz y el de la iniciación deportiva y el

deporte educativo; los cuales son la base para la organización y planeación de sus unidades didácticas, de sus sesiones, y de sus diferentes formas de intervención pedagógica.

Cada ámbito permitirá sin duda alguna observar al deporte y a la educación física desde una óptica diferente, que se complementan, que buscan metodologías comunes tales como:

- Disposición adecuada del material a utilizar, que favorezca en los niños la manipulación de manera eficiente, que los motive llamando su atención.
- Que las actividades orienten la participación colectiva y activa, sin tiempos prolongados de descanso entre cada acción motriz.
- Que el docente aprenda a observar a sus alumnos aun fuera del contexto de la sesión misma.
- Que las tareas a realizar sean diseñadas con ciertos grados de complejidad, pero al mismo tiempo que garanticen éxito en su puesta en marcha.
- Que se promueva un amplio repertorio de ejercicios para cada patrón de movimiento a desarrollar.
- Que la participación sea incluyente, las relaciones humanas se deben cuidar, así como la comunicación entre los alumnos.

Antes que un niño practique algún deporte, debemos pensar en sus motivaciones para activarse, divertirse, conocerse y reconocer a los demás mediante su propia competencia motriz. En el nivel secundaria será de mucho provecho que en lugar de organizar un campeonato regional o estatal de algún deporte, se lleven a cabo encuentros interescolares, en donde participen todos los alumnos de una misma generación, en eventos deportivos y culturales, que incluyan actividades como el atletismo, fútbol, básquetbol, voleibol, etcétera, pero además un concurso de poesía, uno de porras, un baile regional, entre otras actividades que hagan de la sesión de educación física y del deporte uno de sus medios, ejemplos de polivalencia, de participación, de inclusión y de respeto a la

diversidad y gusto por las distintas actividades físicas, artísticas y de expresión corporal que un grupo de adolescentes puede llegar a dominar y ejercitar a plenitud.

Debemos comprender que el deporte y la educación física no nacieron juntos pero conviven en diferentes ámbitos, principalmente en el escolar y por lo tanto cada uno debe conformar su propio campo del saber, el deporte tecnificado ha tomado ya el suyo, al juntarse con diferentes ciencias, sobre todo las llamadas exactas, la medicina del deporte, la kinesiología, la fisiología, la fisioterapia, etcétera. La educación física no necesariamente puede asociarse con las mismas disciplinas del saber, la acción motriz no puede ser exacta, la medición de los niños no da información de la persona en sí. El ser humano es más virtuoso que defectuoso, y es ahí donde debemos mirar a la hora de impartir nuestras sesiones en los patios.

Para reflexionar en relación a éstas y otras temáticas de interés para los docentes, se sugiere que con otro compañero discutan las siguientes preguntas:

Comentar la importancia que históricamente le hemos dado a la enseñanza del deporte en la sesión de educación física. Analizar por qué considera que los niños prefieren jugar al fútbol u otro deporte de conjunto en lugar de una sesión abierta de educación física.

Posteriormente realizar un listado de actividades de carácter deportivo que utilizamos en nuestra sesión en los diferentes grados de la educación básica, y reflexionar:

- ¿Para qué enseñar deportes en educación básica?
- ¿Qué sentido tiene la enseñanza del deporte en la escuela?
- ¿Qué necesita saber hacer un niño antes de ejecutar tareas y ejercicios técnicos?
- ¿Cómo enseña un profesor los deportes en su escuela?
- ¿Qué elementos debemos tomar en cuenta para una enseñanza comprensiva de los distintos cometidos motrices que se dan dentro de los deportes de conjunto?

Referencias bibliográficas

- Ainseinstein, Ángela (2002), *La enseñanza del deporte en la escuela*, Argentina, Miño y Dávila.
- Arnold, Peter (2000), *Educación Física, movimiento y currículo*, España, Morata.
- Avanzini, Guy (2003), *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Blázquez, Domingo (1998), *La iniciación deportiva y el deporte escolar*, España, INDE.
- Caillois, Roger (1986), *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Capel, Susan (2002), *Reflexiones sobre la educación física y sus prioridades*, México, SEP.
- Devís, José (1997), *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*, España, INDE.
- Durand, Marc (1988), *El niño y el deporte*, España, Paidós.
- Elías, Norbert (1996), *Deporte y ocio en el proceso de civilización*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Florence Jacques (2000), *Tareas significativas en educación física escolar*, España, INDE.
- Galeano, Eduardo (2001), "Los atletas químicos", en *La Jornada*, 19 de agosto.
- Gallego, Juan (2004), "Campeones a la fuerza", en *Revista DT*, núm. 1, febrero, España.
- Gallahue, David (1998), *Movimientos fundamentales, su desarrollo y rehabilitación*, México, Panamericana.
- Latapí, Pablo (2003), *¿Cómo aprenden los maestros?*, México, SEP.
- Le Boulch (1976), *La educación por el movimiento*, Argentina, Paidós.
- Meyer, G. (1963), *Los juegos olímpicos*, España, Publicaciones del Comité Olímpico Internacional.
- Rausch, André (1980), *El cuerpo en la educación física*, Argentina, Kapeluz.
- Ruiz Pérez, L. (1995), *Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física escolar*, España, Gymnos.
- SEP (2002), *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Física*, México, SEP.
- Vázquez, Benilde (1989), *La educación Física en la educación básica*, Madrid, Gymnos.

Educación Física III. Antología.
Tercer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006.
Reforma de la Educación Secundaria

Se imprimió por encargo de la
Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos,
en los talleres de

con domicilio en

el mes de julio de 2008.
El tiraje fue de 150,000 ejemplares.