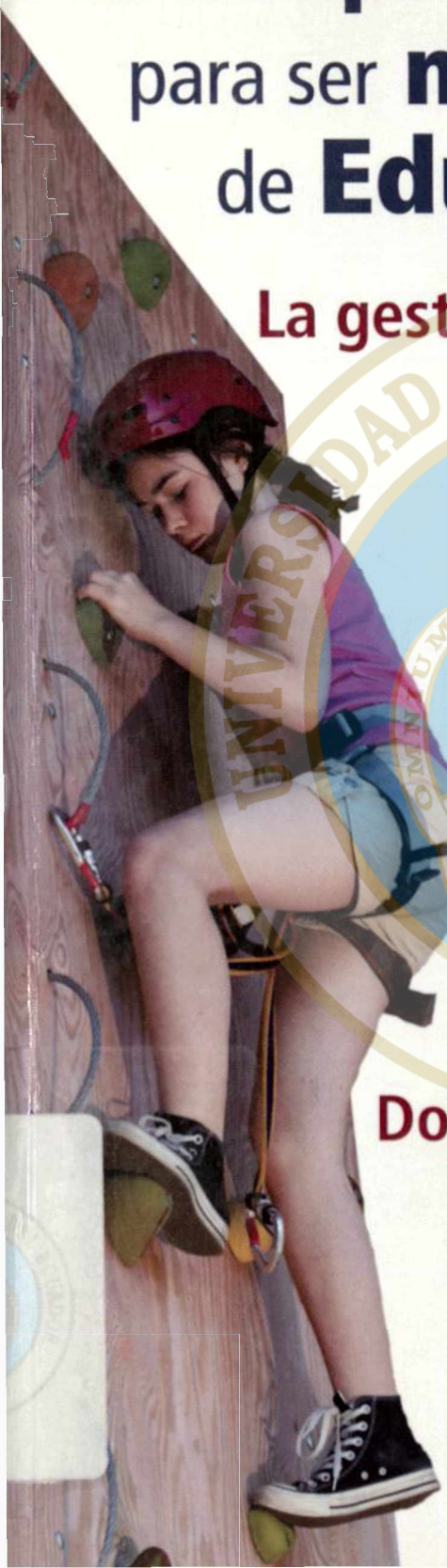
Diez **competencias docentes** para ser **mejor profesor** de **Educación Física**

La gestión didáctica de la clase



UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
POTENTIOR EST SAPIENTIA OMNIUM
FUNDADA EN 1620
QUITO

Domingo Blázquez Sánchez

INDE

Sistema Integrado de Bibliotecas
Biblioteca digital UCE
Calle Jerónimo Leyton y Gato Sobral – Cdla. Universitaria
+593 2230757 ext: 808 biblioteca.general@uce.edu.ec

BASE LEGAL PARA DIGITALIZACIÓN DE LIBROS CON DERECHOS DE AUTOR

El Sistema Integrado de Bibliotecas de la Universidad Central del Ecuador, digitalizará su acervo bibliográfico siempre y cuando sea para fines educativos y de investigación. No se permite la reproducción y distribución para la comercialización directa e indirecta del mismo.

La digitalización del material bibliográfico se lo realiza de acuerdo al Código Orgánico De La Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación Art. 212 numeral 9, Literal ii "(…) Una biblioteca o archivo podrá, además, realizar los siguientes actos (…) La reproducción electrónica y comunicación pública de obras de su colección para ser consultadas gratuita y simultáneamente hasta por un número razonable de usuarios, sólo en terminales de redes de la respectiva institución o para usuarios de esa institución bajo su control, en condiciones que garanticen que no se puedan hacer copias electrónicas de esas reproducciones" y literal vii "La reproducción, adaptación, traducción, transformación, arreglo, distribución y comunicación de una obra protegida por derechos de autor o una prestación protegida por derechos conexos, en uno o más formatos accesibles para el uso exclusivo de personas con discapacidad".

Este material se considera un producto intelectual a favor de su autor; por tanto, la titularidad de sus derechos se encuentra protegida por el Código Orgánico De La Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación. La violación a dichos derechos constituye un delito que será responsabilidad del usuario.

Este libro está disponible físicamente en:

BIBLIOTECA	Biblioteca Facultad de Cultura Física			**PISO**	
				ESTANTE	02
				BANDEJA	02
CONVENIO INTERINSTITUCIONAL		**UNIVERSIDAD**			

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
OMNIUM POTENTIOR EST SAPIENTIA
FUNDADA EN 1620
QUITO

INVENTARIO

Compra: X Donación: ..... Transfer: ☐

Proveedor: FEDUNO

Factura: 01265 Fecha: 26/10/2015 Precio: $ 32.00

N° Inf. Recep.: ..... Fecha Inf.: .....

N° Alta: .....

Biblioteca: CULTURA FISICA

P: 03
E: 02
B: 02

DOMINGO BLÁZQUEZ SÁNCHEZ

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona.
Licenciado en Educación Física por el INEF Madrid.
Diplomado por el INSEP de París.
Catedrático del departamento de Educación Física del INEFC Centro de Barcelona.
Jefe del proyecto INEFC Global.
Premio Thullin 2011 de la FIEP de Europa.
Conferenciante en congresos internacionales.
Autor de numerosos libros, entre ellos *Enseñar por competencias en Educación Física.*

dblazquez29@gmail.com

facebook.com/dblazquez29

@dblazquez29

http://domingoblazquez.com/

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
OMNIUM POTENTIOR EST SAPIENTIA
FUNDADA EN 1620
QUITO

B645

Diez competencias docentes para ser mejor profesor de Educación Física

C: 12022

La gestión didáctica de la clase

Domingo Blázquez Sánchez

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
OMNIUM SCIENTIOR EST SAPIENTIA
FUNDADA EN 1620
QUITO

ID. 46900

INCE
Publicaciones

Primera edición, 2013

© 2013, Editorial INDE
Pl. Sant Pere n.º 4 bis, baixos 2.ª
08003 Barcelona - España
Tel. 93 3199799 - Fax 93 3190954
E-mail: editorial@inde.com
http://www.inde.com
blog.inde.com
facebook.com/INDEEditorial
@INDEEditorial

© 2013, Domingo Blázquez Sánchez

Con la colaboración de:

Generalitat de Catalunya
Institut Català de les Empreses Culturals

Diseño cubierta: Marc Monner

ISBN: 978-84-9729-325-9

DL: B.6975-2013

Impreso en España

Imprime: INO Reproducciones, S.A.

Índice

A modo de presentación 7

¿Por qué un libro sobre las competencias del docente en la clase de educación física? 9

1. Diseñar, concebir y preparar la clase 15

2. Gestionar la progresión de los aprendizajes 39

3. Realizar diagnóstico inicial 59

4. Utilizar métodos de enseñanza/aprendizaje adecuados 83

5. Crear un clima de aprendizaje para la convivencia y la tolerancia 111

6. Organizar el grupo clase 133

7. Emplear y utilizar adecuadamente los medios y recursos didácticos 163

8. Comunicarse bien con los alumnos 191

9. Motivar al alumnado para aprender 221

10. Regular y ajustar el aprendizaje a partir de los errores 243

Bibliografía 271

A lo largo de la obra se utilizarán los genéricos siempre que sea posible a la hora de referirse a alumnos y alumnas, profesores y profesoras y para ello y para agilizar la lectura, cuando se use el masculino, si no se especifica lo contrario, será para referirse a ambos géneros.

Debo advertir al lector que no encontrará demasiadas citas de autores en estas líneas. Muchas de las citas que aparecen hubieran exigido un paréntesis con una larga lista de nombres y de años. Pero he intentado -en la mayoría de los casos- evitar perturbar con esos datos la lectura del texto para conseguir una asimilación más amena. No se trata de un libro académico, y no me parece útil ni necesario proceder en un sentido letrado.

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
POTENTIOR EST
FUNDADA EN 1620
QUITO

A modo de presentación

Nos hallamos en una época fascinante. Estamos atravesando un cambio profundo de civilización. Se nos están agolpando desafíos intelectuales, científicos y sociales de una complejidad enorme. Son retos difíciles. Retos que requieren mentes vivas, mentes audaces, mentes positivas, mentes serias. No es tiempo para la cobardía y la vulgaridad, ni es tiempo para inmovilistas y temerosos.

Se trata de asumir y racionalizar cambios difíciles que van a provocar la pérdida de muchos referentes y asideros mentales clásicos, y el nacimiento de otros de signo distinto y aún contrario. Apenas si disponemos de tiempo para recapacitar sobre los incesantes cambios que se están produciendo en las estructuras básicas de las sociedades desarrolladas, o sobre las formas en que esos cambios nos van a afectar y, quizás, sobre las maneras en que podríamos influir o, incluso, beneficiarnos en su conjunto. Estos cambios giran en torno a principios y valores que, hasta hace poco, parecían inmutables y que ahora están cuestionados.

Esa es la sociedad en la que nos ha tocado vivir y en la que debemos desenvolvernos. Ciertamente hay cosas que no nos agradan, otras que nos resultan sumamente difíciles de aceptar, pero también hay otras que contribuyen a auténticas revoluciones que favorecen el desarrollo y progreso de la humanidad.

Como no podría ser de otra manera, la educación física no se escapa a este fenómeno de cambios constantes y se ve involucrada por esta realidad. La educación física forma parte de esa educación integral, de esa unidad total en la que nos vemos envueltos todos y todas. Pero ese discurso ya estaba dicho... *educación global.* Sin embargo, algo sucede que modifica las cosas ¿adónde vamos con la educación física en el nuevo milenio?

Estamos educando niños y niñas que no son iguales que los de antes. Tienen diferentes intereses y valores. La finalidad de la escuela ha sido y sigue siendo que los alumnos y alumnas aprendan. Eso es casi una obviedad. Pero, aprender hoy no es exactamente lo mismo que "aprender ayer". Ni lo que se debe aprender, ni cómo se debe aprender coincide con los modos de hace no mucho tiempo. Se aprenden conocimientos, como siempre, pero también se aprende a ser uno mismo, a utilizar estrategias, a saber comportarse con los demás, a llevar lo aprendido en clase a la vida *auténtica*... En buena lógica, la gestión de la clase debe incidir en las acciones y recursos que favorezcan al máximo, de modo positivo y constructivo ese aprendizaje, y que el alumnado lo

vaya asumiendo gradualmente, de manera autónoma y responsable. Y eso tiene que enseñarse de *otra forma.*

Al asumir estas intencionalidades, nos situamos ante numerosos interrogantes que surgen cuando nos planteamos el futuro de nuestra área ¿Qué educación física deberían recibir los alumnos en los próximos años? ¿Cómo anticiparse para mejorar la preparación de los profesionales de nuestro sector? ¿Qué competencias deben tener los docentes para abordar la educación física de este siglo XXI?

El autor

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
POTENTIOR EST OMNIUM SAPIENTIA
FUNDADA EN 1620
QUITO

¿Por qué un libro sobre las competencias del docente en la clase de educación física?

Mejora y calidad de la enseñanza son términos abstractos. Necesitamos formas concretas para mejorar nuestra docencia. ¿De qué depende que nuestra enseñanza sea eficaz? En este libro quiero dar respuesta a las competencias que precisa el docente de educación física para abordar la práctica *diaria*. Es decir, aquellas que utiliza cuando está en contacto directo con el alumnado que hoy tenemos en los centros escolares.

Soy consciente que las competencias del profesorado son más numerosas que las que aquí menciono y abordo, pero en este texto voy a ceñirme a aquellas que están relacionadas con la clase *práctica* y la intervención *directa*. Eso, con la convicción de que analizando el modo de intervenir del docente en clase es posible mejorar su calidad como profesional y su impronta en el educando.

La formación didáctica que se le da al futuro profesor en los centros universitarios consta básicamente de dos apartados: teoría de los métodos didácticos por una parte, y prácticas supervisadas de enseñanza, por la otra. El carácter teórico, casi abstracto de la primera parte hace que, a menudo, el futuro docente no vea la relación que existe entre el contenido de esas asignaturas y la enseñanza real. Por lo que se refiere a las prácticas (auténticos simuladores), suelen ser muy limitadas y superficiales. Los tutores de las universidades están limitados en la atención individual que pueden brindar a sus practicantes, y apenas pueden supervisar directamente a pequeños grupos de docentes.

Poseer una sólida formación teórica sobre educación física resulta imprescindible. Poseer una formación psicopedagógica no resulta menos importante. Pero disponer de *competencias docentes* para desarrollar nuestro quehacer diario es absolutamente indispensable.

Con la intención de superar estas limitaciones emerge, en los últimos años, un discurso pedagógico basado en la formación por *competencias*. En efecto, se viene hablando con gran fuerza de las competencias básicas del alumnado, así como de las competencias docentes que deben poseer los profesores para hacer frente a los nuevos retos y a la compleja sociedad actual. En esta óptica, se pone mayor énfasis en la aplicación *práctica* de conocimientos y procedimientos que en el discurso académico.

El enfoque basado en competencias (EBC) está contribuyendo a transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje por cuanto articula la *teoría* con la

práctica, contextualiza la formación, orienta la organización de los contenidos, promueve la formación integral (integra el *conocer* con el *saber hacer,* el *saber ser y el saber estar*) y establece mecanismos de evaluación permanentes y de rigurosidad, basados en el desempeño ante situaciones problemáticas auténticas (disciplinar, social, actitudinal, etc.).

¿POR QUÉ CENTRARSE DE FORMA PREFERENTE EN LA GESTIÓN DIDÁCTICA DE LA CLASE?

La gran revolución producida en los sistemas educativos, consecuencia de querer asumir y dar respuesta a los cambios del momento, ha sido el tránsito de un paradigma educativo centrado en la *enseñanza* (acumular contenidos), basado en la transmisión tradicional de conocimientos, a otro centrado en el *aprendizaje* (alumno y actividades), es decir, en interesarse por cómo el alumnado construye los saberes y conocimientos. De hecho, ésta es la base del sistema educativo desde la implantación de las *reformas* educativas. Es decir, pasar de una pedagogía de las *carencias*: el alumno no sabe, y por lo tanto hay que llenarle de conocimientos; a una pedagogía de las *necesidades*, el alumno necesita y es necesario identificar esos vacíos para colmarlos.

Esta transformación educativa, en la que todavía estamos inmersos —al menos sobre el papel— sigue exigiendo cambios en la manera práctica de enfrentarse a la *gestión didáctica de la clase*, y en la manera de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en el gimnasio, el patio como en el aula.

Una de las pretensiones del enfoque educativo actual es que los alumnos sean capaces de autogestionarse, es decir desempeñarse *autónomamente*, sin necesidad de depender de sus docentes. Eso ha sido una invariable en los tratados educativos de los últimos tiempos. Pero, quizás, ha sido recientemente, cuando ha aflorado una mayor sensibilidad hacia la enseñanza de la emancipación del alumnado debido, en gran medida, a la imposibilidad de predecir los escenarios del futuro. Un alumno de 6 o 7 años de hoy será un adulto (y profesional) dentro de 20 años. Estamos hablando de 2035/2040. ¿Cómo prepararle para un mundo que no podemos ni vislumbrar? La única manera es dotarle de capacidad de *autogestión*.

Es verdad, y estamos de acuerdo, la forma superior de gestión es *gestionarse a sí mismo*, no hay duda alguna. De ahí que cualquier enseñante debería tener entre sus pretensiones últimas que la gestión de la clase acabase siendo un tema del educando y no del profesorado. Actualmente, en educación física, ofrecer a los alumnos los conocimientos y saberes necesarios para la autogestión de su actividad física *a lo largo de toda la vida* ("Lifelong learnig") constituye uno de los propósitos fundamentales de nuestra área. Si a esto añadimos la sensibilidad creciente por incorporar la actividad física como un hábito imprescindible para la salud, la cuestión toma aún mayor importancia.

Es preciso, pues, revisar antiguos modos didácticos de proceder e introducir innovaciones y cambios acordes con las nuevas teorías y que permitan el progreso. Estos cambios llegan, por supuesto, hasta los conceptos *praxis* educativa, *gestión* de la clase, que, a mi entender, constituyen una expresión más audaz que permite introducir nuevos elementos en consonancia con los problemas y cambios a los que se enfrenta cualquier docente en la actualidad. La *gestión didáctica de la clase* constituye una oportunidad para sustituir viejas fórmulas y no verse condicionada por anclajes de otros tiempos.

Hasta hoy, en el ámbito de la didáctica de la educación física, el término *intervención y/o gestión de la clase* se ha vinculado habitualmente bajo rótulos tales como: organización del grupo, control de grupo, optimización del tiempo, etc., haciendo mención a la búsqueda de prevención de problemas de comportamiento, o la rentabilidad en el aprendizaje. Siempre desde una visión instrumental y algo alejada de un compromiso con los movimientos de innovación y renovación pedagógica.

La *gestión de la clase* también se ha solventado mediante la aplicación de los denominados estilos de enseñanza, que llevan incluidos, en su articulación, los criterios de organización del grupo clase. Dichos estilos no recogen algunos de los ejes pedagógicos que en la actual concepción educativa preocupa prioritariamente y resultan, por este hecho, insuficientes.

Lo cierto es que en pocas ocasiones se ha abordado el tema de la *gestión de la clase de educación física* desde una perspectiva holística o integral, multidimensional, que contemple las preocupaciones didácticas que emergen actualmente. ¿Por qué nuestra asignatura, pese a las nuevas influencias pedagógicas, no ha revisado este tema con la importancia que se merece? Quizás porque ya lo tenía solventado con otras propuestas parciales, aunque ninguna acababa resolviéndolo de modo completo.

GESTORES DE DOCENCIA

Sin saberlo, los profesores *gestionamos* continuamente, en todos y cada uno de los ámbitos profesionales en los que nos desempeñamos, tanto cuando damos clase en la escuela, como cuando coordinamos un departamento de educación física, una dirección de deportes municipal, un entrenamiento en el club, cuando intentamos rehabilitar una persona con ejercicios especiales o un sujeto con problemas traumatológicos o cardiacos, cuando coordinamos nuestra tarea con otras disciplinas o cuando organizamos un evento.

Pero ¿qué es gestionar la docencia? ¿Cuándo podemos hablar de *gestión didáctica de la clase*? A nuestro entender, podemos afirmar que existe *gestión didáctica de la clase* desde el momento en que un profesor se responsabiliza de un grupo de alumnos en un entorno determinado con la intención de enseñar algo.

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR FUNDADA EN 1620 QUITO SIB-UCE

Pero eso tiene poco de nuevo, no debemos engañarnos, el tema de la *gestión de la clase* no es de ahora, la finalidad última de la educación siempre ha estado vinculada con el tema de la gestión (aún, a veces, implícitamente, sin explicitarlo o usar este vocablo). No es una primicia que nos llega de forma original en estos momentos. Es cierto. La intención de conseguir que la *clase* sea un momento rentable, eficaz y provechoso ha estado presente en todas las corrientes de la didáctica de la educación física. Quizás se ha utilizado otra terminología pero la intención era la misma. Pero lo que sí supone una novedad es el cambio que ha sufrido la realidad social en los últimos años, incluida la del gimnasio, la de la cancha deportiva, la del patio... ha cambiado, se ha vuelto más compleja, lo saben bien los profesores. La sociedad ha sufrido transformaciones muy importantes que han afectado y han obligado a la pedagogía de la educación física a ahondar en la investigación del proceso de enseñanza-aprendizaje para poder dar respuestas eficaces a una sociedad en permanente cambio.

Uno de los propósitos de cualquier profesional es ser cada vez más competente en su oficio. Esta mejora se consigue por medio de dos pilares: el conocimiento y la experiencia. Conocimiento de las variables que intervienen en la práctica y, experiencia para dominarlas. El conocimiento se puede conseguir de forma rápida, pero la experiencia requiere y exige tiempo. Así, la mejora de nuestra actividad profesional pasa por analizar y reflexionar lo que hacemos en nuestra práctica (experiencia o praxis docente); pero también por disponer de competencias que nos permitan actuar de forma acertada.

En definitiva, la gestión trata de una acción *humana*, por ello, cualquier definición que se haga de la gestión está siempre sustentada en una teoría —explícita o implícita— de la actividad del ser humano.

En nuestra perspectiva, más acorde con el sentir educativo, la gestión es:

> Determinar las estrategias más adecuadas para preparar, organizar, poner en marcha y evaluar las acciones y dispositivos pedagógicos que estarán presentes en la realidad de la praxis docente.
>
> - *preparación*, es decir, la previsión sobre lo que se desarrollará la clase.
> - *organización*, teniendo en cuenta...
>   - la heterogeneidad de los alumnos, que conforman el grupo. A menudo con alumnos con necesidades educativas especiales.
>   - el establecimiento y la aplicación de normas de convivencia de la clase, democráticamente aceptadas.
>   - la importancia de la interacción social, es decir fomentando el trabajo en grupo como facilitador de aprendizajes.
>   - la organización física del espacio y la elección de recursos materiales necesarios o complementarios para el desarrollo de las actividades.
> - *poner en marcha,* con el fin de ayudar a los alumnos a que desarrollen al máximo todas sus potencialidades.
> - *evaluar,* como elemento indispensable en la toma de decisiones y en la optimización de la acción educativa.

COMPETENCIAS DOCENTES PARA GESTIONAR LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA

La *competencia docente* es un término que hace referencia a la capacidad del profesorado para intervenir de un modo eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, vamos a considerar como *competencias docentes* el conjunto de aquellas experiencias, comportamientos, conocimientos y actitudes que pueden definir al docente dentro de la enseñanza de la educación física.

Las *competencias docentes* como concepto, tiene que ver con características específicas de los desempeños docentes asociados a las funciones y responsabilidades propios del quehacer cotidiano (lo genérico), pero sobre todo articuladas estrechamente a una práctica docente concreta, esto es, asociadas al quehacer específico y auténtico de una práctica docente peculiar.

Así, la cuestión ¿cómo definir cuáles son las competencias docentes del profesor de educación física? tendría que ver con las características de la práctica docente en la cual queremos que se desarrollen esas competencias.

En efecto, no todas las competencias tienen la misma incidencia sobre la eficiencia de la clase ¿Cuáles son las competencias que conducen al éxito docente en educación física? ¿De dónde surgen? Numerosos autores se han planteado cuales son las variables más importantes que influyen en el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje (Contreras, 2012; Florence, 1991; Perrenoud, 2004; Pieron, 2005; Sebastiani, 2007; Siedentop, 1998; Silverman, 2005; Solmon, 2003), de las conclusiones a las que ellos llegan destacamos las siguientes: determinar la cantidad y calidad de la práctica en la clase; elegir la estructura de las tareas; dominar la comunicación con los alumnos; determinar la forma de organización; estimular el clima motivacional; manejar la organización de los grupos; garantizar la adecuación de las tareas al grupo; conocer el contexto escolar y las características del alumnado.

Todos estos aspectos se encuentran directamente relacionadas con la calidad y éxito de la clase. Si se pretende tener un control de la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje es preciso que el profesorado tenga un dominio de todos y cada uno de ellos. Eso supone formación y desempeño. Cuanto mayor sea el mando sobre estas variables durante las clases, mayor será la efectividad y calidad de los resultados.

Así, en el caso de las *competencias para la gestión de la clase* podríamos acordar, con relativa tranquilidad, cuáles son, y enseñar a los docentes a utilizarlas para conseguir éxito en el manejo del sistema docente. Se trata de simplificar la complejidad del proceso normal de la enseñanza mediante el análisis de sus componentes. La idea básica es que antes de entender, aprender y desempeñar efectivamente la difícil tarea de enseñar (como un todo inseparable), es necesario primero dominar todos y cada uno de sus elementos.

Por ello, proponemos y presentamos esta selección de diez *competencias docentes* que iremos tratando en los apartados sucesivos. Cada una es analizada de forma aislada, aún sabiendo que en la realidad todas ellas se configuran como algo indivisible en la acción didáctica de la clase.

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
POTENTIOR EST
OMNIUM SAPIENTIA
FUNDADA EN 1620
QUITO

1. Diseñar, concebir y preparar la clase

PRESENTACIÓN ¿DÓNDE ESTAMOS?

Iniciando ya con la primera competencia: *diseñar, concebir y preparar la clase*, como el escenario dónde se promueve la enseñanza-aprendizaje, proponemos que es preciso hacer una revisión de su *estructura,* enlazando así con algunas preguntas a las que pretendemos dar respuesta: ¿Qué debe incorporar y prever todo plan de clase? ¿Cómo diseñar un plan de clase en función de los nuevos enfoques? ¿Qué modelo es el más adecuado?

Entre los profesionales de la educación física predomina la creencia de que sólo existe una manera a la hora de estructurar los planes de clases de educación física, es la dividida en tres partes habitualmente denominadas: calentamiento, parte principal y vuelta a la calma (aunque actualmente pueden apreciarse algunas versiones, que hablan de *puesta en acción*, *parte principal*, *fase final*...). Con la introducción de nuevos enfoques didácticos es preciso reconsiderar esta creencia y asumir una propuesta más actualizada que se centre en el alumnado y que tenga en cuenta quién realiza las actividades, así como las necesidades de apoyo que pueda precisar.

La incorporación de las *competencias* como centro y objeto de enseñanza-aprendizaje ha desplazado a las habilidades y tareas del foco de interés en la arquitectura de la clase. Conseguir el desempeño de una competencia requiere tiempo y esfuerzo. Son aprendizajes a medio y largo plazo. Eso hace que el plan de clase tradicional deba ser revisado y reconceptualizado. El concepto de *secuenciación didáctica* aparece como más pertinente y va restando protagonismo a la *clase* como espacio didáctico privilegiado.

> Competencia 1. Diseñar, concebir y preparar la clase como el espacio y tiempo en el que hay que decidir todos los componentes previsibles de la gestión didáctica para intervenir eficazmente con el alumnado en el logro de los objetivos y competencias.

OBJETIVOS DE ESTE CAPÍTULO

- Adoptar el *modelo* de plan de clase más *adecuado* en base a las concepciones y enfoques pedagógicos a los que se adscriba el profesor.
- Elaborar planes de clase con formulación de competencias, objetivos y contenidos acordes y *adaptados* al grupo de alumnos.
- Incorporar al plan de clase todos aquellos *apartados y componentes* que pueden influir en el buen desarrollo de las actividades.
- Conocer los *tipos de clase* para distinguir e incorporar los ajustes necesarios para atender al objeto de cada clase.
- Disponer de un *modelo* de ficha para elaborar los planes de clase de cada unidad didáctica.

1. LA CLASE COMO REFLEJO DE LOS ENFOQUES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Un rápido recorrido histórico nos permite comprobar que la *estructura* de la clase ha ido evolucionando con las diferentes tendencias y/o corrientes de la educación física. A cada modo de concebir la educación física se le asignó un modelo de entender la clase. Parece lógico dado que las finalidades y contenidos propios de cada corriente y enfoque de educación física eran diferentes.

En su estudio evolutivo constatamos que se ha ido produciendo una reducción progresiva del número de partes en las que se organizaba la clase. En su inicio y basados en esquemas racionalistas e higienistas, orientados principalmente a los efectos de la actividad física en el cuerpo humano, se postulaba un modelo de clase dividido en numerosas partes minuciosamente pensadas y previstas.

> *"Hay que destacar el paralelismo existente entre los esquemas de las lecciones y las sistematizaciones adoptadas para la clasificación de los ejercicios, fundadas en criterios anatómicos. De esta sistematización se deriva también la noción de lección completa, en la cual todos los aspectos del individuo considerados en la clasificación deben recibir su correspondiente parte de ejercicio. No deben dejarse de lado ningún grupo muscular en las clasificaciones anatómicas..."* Pieron (1988).

1.1. Evolución de los diferentes modelos para el desarrollo de la clase

A finales del siglo XX, estos planes dieron paso a planteamientos más prácticos, con menos partes y un gran énfasis en la consecución de los objetivos. De los esquemas *receta* que limitaban la libertad del profesor, se evolucionó a planes de clase más adaptados a las necesidades de los alumnos y de cada contenido.

De una yuxtaposición de ejercicios variados y disociados, teniendo por única misión el logro de efectos higiénicos y/o propedéuticos, se fue evolucionando a una concepción mucho más dinámica en la que prevalecían los intereses de tipo educativo.

Ciertamente, se ha pasado de planes donde las intenciones eran de desarrollo anatómico y mejora orgánico-funcional, a planes donde las intenciones están más vinculadas con la enseñanza y aprendizaje. Por ello, el esquema del plan de clase ha dejado de ser tan meticuloso y cerrado, y ha pasado a ser más abierto y flexible, permitiendo la adaptación y aprovechamiento de todas las posibilidades que presentan los diversos contenidos de la educación física: juegos, habilidades básicas, expresión corporal, deportes, etc.

Para conseguir los objetivos, el profesor ya no está sometido, como en el pasado a aplicar un patrón determinado, sino que debe elegir aquel que se adapte mejor a su problemática.

1.2. Todavía en nuestros días la clase se hace así

El centro gravitatorio en el modelo de plan de clase de educación física que todavía se usa actualmente lo constituyen las *tareas a enseñar*, generalmente en forma variada, y es siempre interpretado en clave de secuenciación temporal. Es decir, se toma el *tema* a tratar y el factor tiempo como el eje para la organización de las actividades, con la correspondiente racionalización de la progresión, etc. Se parte de la idea que preparar la clase consiste, fundamentalmente, en saber qué se va a instruir o enseñar. De ahí que las tareas se presenten en redactados de tipo descriptivo y basadas en una respuesta única (por ejemplo: *"...por parejas, uno lanza el balón, el otro lo atrapa en el aire con las dos manos..."*), como si se tratara de relatar y anticipar cómo sucederán los hechos.

Este modo de proceder pone énfasis en los aspectos técnicos (biomecánicos, fisiológicos, etc.) pero soslaya aspectos tan importantes para favorecer el aprendizaje como el clima de la clase, la afectividad, la interacción social, etc., pensando que lo más importante son las tareas y que su buena secuenciación debe constituir el eje central de las preocupaciones del docente. Se supone que en la manera en la que todas las tareas o actividades estén previstas o secuenciadas se garantiza el éxito de la clase. Se desprende de ahí que el buen profesor es el que acomete y cumple con todo lo previsto y no aquel que es capaz de adaptarse a la realidad e interpretarla adecuadamente. El resto de las cuestiones no parecen ser necesarias o no requieren su previsión.

Todavía hoy día este modelo es el más utilizado. Lo más frecuente es una sistematización formal en tres partes: (1) parte inicial o preparatoria para la puesta en acción (calentamiento, preparación fisiológica); (2) parte principal (desarrollo, aprendizaje, aplicación); (3) parte final (vuelta a la calma, relajación,

respiración). El principio y el fin se ajustan a las exigencias de la parte principal. Esta división en tres partes se modifica ligeramente en función de algunas concepciones pedagógicas.

Las partes que actualmente sirven para estructurar la clase de educación física son los siguientes:

Partes de la clase		
1. Parte preparatoria o de puesta en acción	Activación mediante formas globales de movimiento	
2. Parte principal o fundamental	Búsqueda de logros y consecución de objetivos	
3. Parte final o de vuelta a la calma	Relajación/respiración	

Esquema sobre el modelo del plan de clase.

Pasemos a revisar sus características:

Parte preparatoria

La parte preparatoria se denomina de diversas maneras según los autores: fase inicial, fase de adaptación, puesta en acción o adaptación.

Su objetivo básico es el calentamiento, es decir, incrementar los niveles funcionales de activación, preparar el organismo para soportar la carga. En definitiva una visión de apoyo fisiológico. Esta parte suele ocupar el 20 o el 25% del tiempo total, le corresponderían aproximadamente 10 - 15 minutos en una clase de 50 minutos. Pero la realidad ha demostrado que en una clase de 50 minutos, los profesores pierden no menos de 10 minutos en los desplazamientos que realizan los alumnos desde el aula a las instalaciones y viceversa. Así pues, la parte inicial acaba quedando reducida a unos 5 - 8 minutos, lo que resulta a todas luces insuficiente para realizar un calentamiento.

Parte principal

La parte principal de la clase (algunos utilizan la expresión *cuerpo de la lección*) es la parte fundamental o de logro de los objetivos. Suele ocupar el 70 o el 75% del tiempo de la clase. Le corresponderían, teóricamente, unos 30 - 35 minutos en una clase de 50 minutos. En la realidad suele ocupar entre 20 - 25 minutos.

El trabajo es más intenso y por su naturaleza suele ser de enseñanza aprendizaje: de iniciación, desarrollo o perfeccionamiento. Su lógica puede ser de tipo pedagógico (se enseña o mejora algo) o de adaptación al esfuerzo (se obtiene mejor rendimiento).

Parte final o vuelta a la calma

Suele representar un 5 o 10% del tiempo total, es decir unos 5 - 8 minutos teóricos para una clase de 50 minutos (unos 5 minutos reales). Depende de la actividad desarrollada en la fase anterior. Se puede enfocar de dos maneras: (1) normalización o vuelta a un estado normal bajando el nivel de activación fisiológico y/o psicológico; (2) evaluación para averiguar en qué medida se ha logrado alcanzar las intenciones previstas.

1.3. Algunas críticas a este modelo

La propuesta de plan de clase que actualmente se utiliza no refleja las exigencias que las concepciones educativas actuales reclaman. Algunas de las críticas vertidas a este modelo las podemos relacionar a continuación:

- En el modelo actual no existe preocupación por garantizar una relación entre las sucesivas clases, por lo tanto dentro de una misma unidad didáctica no tiene por qué haber vínculo entre las clases, dificultando así el aprendizaje, ya que no hay un orden y una progresión clara.
- En este modelo no se respeta la evaluación continua, ya que los objetivos trabajados en clases anteriores no siempre se repiten para poder observar el aprendizaje real hasta el día de la evaluación final.
- En la parte de calentamiento, parte principal y vuelta a la calma, los valores que rigen son los fisiológicos, dejando los de aprendizaje en segundo término. Si bien es cierto que en el entrenamiento de rendimiento los valores fisiológicos tienen una gran importancia, en la enseñanza, donde dichos requerimientos no son tan elevados, estos pierden importancia, ganando los aspectos más psicopedagógios.
- No se parte de unos requisitos para poder hacer la práctica, es decir, no se refleja un diagnóstico inicial en base al cual trabajar. El alumno, para poder ejecutar una práctica, debe tener unas habilidades motrices básicas, ya que si no las tiene, éste no podrá seguir con la consecución de la práctica.

Esta manera de estructurar la clase ha tenido buena acogida en el sistema educativo durante muchos años.

2. LA CLASE ¿DE QUÉ HABLAMOS?

2.1. Sesión, lección o clase

Si bien los términos *clase, sesión y lección* los encontramos en la literatura como sinónimos (plan de clase, estructura de la sesión, la lección de educación física) hemos decidido utilizar cada uno de ellos para aquel aspecto didáctico al que más se aproxima su acepción.

A nuestro entender, el término *sesión* ha sido utilizado, a menudo, para desmarcarse de la enseñanza tradicional. Corresponde a la forma, al tiempo disponible para trabajar en el día (así es habitual expresiones como, ¡hay que realizarlo durante la sesión de entrenamiento!, ¡la unidad didáctica se compone de 15 sesiones!, ¡el torneo se realiza en 3 sesiones!...).

El término *lección*, en cambio, hace alusión al fondo, a la situación de enseñanza-aprendizaje. Supone la presencia del profesor y del alumno, así como de un contenido a enseñar (¡esta unidad didáctica se compone de 15 lecciones!).

El término *clase* corresponde tanto a la asignatura (materia), como al grupo de alumnos con quién se va a trabajar (se suele decir... ¡hoy tenemos clase de educación física!; ¡tiene que jugar toda la clase!...). También, forma parte esencial de la clase el profesor. Se trata pues, de un escenario definido socialmente para recibir aprendizajes y como soporte de socialización. Se refiere en definitiva del lugar dónde sucede la práctica educativa.

Y esto nos parece básico, porque las personas están siempre ubicadas en escenarios, en entornos diferentes, y si queremos entender lo que sucede en ellos tenemos que estudiar las relaciones que se producen entre los elementos y los actores que conforman estos escenarios, y que son las que, en última instancia, junto con los componentes biológicos de la conducta, las hacen peculiares.

Si bien, desde un punto de vista conceptual, nos gusta más el término *lección*, en eso coincidimos con P. Seners (Seners, 2001) y con el grupo Ágora (AA. VV., 2005), hemos de decir que el vocablo *clase* es el más utilizado en el mundo de la enseñanza de la educación física y recubre una serie de características que lo convierten en el más versátil. Así, el término *clase* recoge la parte de escenario, ambiente, clima...que no es identificable en el término lección. Por ello, en este libro, aunque usamos cada uno de estos términos (clase, sesión o lección) en función de cómo ayuda mejor a entender el objeto de este texto, vamos a manejar de forma prioritaria el término *clase*, siempre entendido como el escenario dónde aparecen las variables de la práctica educativa.

2.2. La clase como unidad ambiental

La clase es un sistema vivo. Esta vida está vinculada a acciones, a reacciones, a evoluciones adaptativas del profesor y de los alumnos. La clase es un tiempo y un espacio de relaciones. Es un intercambio entre el profesor y los alumnos

La clase es un momento único e irrepetible. En consecuencia, sería erróneo definir actuaciones estandarizadas, sin analizar ejes de intervención que puedan ayudar a los docentes a reflexionar sobre sus prácticas.

La clase es un entorno gestionado por los profesores en el que éstos elijen dispositivos de enseñanza y utilizan estrategias de intervención para hacer respetar las reglas que permitan alcanzar los objetivos educativos y los objetivos de aprendizaje previstos.

¿Qué caracteriza la clase como entorno o escenario? Por una parte, todo un conjunto de materiales ambientales vinculados con la conducta, y que pueden ser físicos o sociales, o de las dos formas. Así, en una clase de educación física tenemos al profesor, los propios niños y niñas, la organización, el gimnasio, el vestuario, el material, las normas convenidas, etc.

Desde el punto de vista de la gestión, ésta debe orientarse a facilitar una relación de interacción con el entorno. El contexto interno lo constituyen las personas que componen la clase, pero sólo en cuanto ellas son alumnos o docentes, y no en tanto que seres humanos. La gestión de la clase es la gestión del entorno interno orientado hacia el logro de los objetivos de la asignatura. Nos confrontamos así con una situación original y especial y es el hecho de que el objeto de la gestión es la formación de seres humanos y por ello, del contexto interno, o al menos parte del contexto interno (alumnado), constituyen el fin, la misión de la gestión. Esta es una situación propia de la gestión educativa que no se da en la gestión de otras organizaciones: *la gestión de la clase es trabajar con personas y no con tareas.*

Comprender esto es importante, pues se produce un cambio copernicano en la comprensión de lo que es la *gestión de la clase* en educación física. El centro sobre lo que se opera son los alumnos y el profesor. Este es un aspecto central de la reflexión con relación a la gestión de la práctica. Hasta ahora la atención se centraba en los contenidos expresados en forma de tareas. Las personas no eran importantes.

Pero además, la forma en la que se realiza y produce la *gestión de la clase,* el modo en cómo la resuelve el profesor, tiene, en sí mismo, una potencialidad pedagógica enorme, pues forma parte de lo que se ha venido en llamar "currículum oculto". La gestión no es un instrumento neutro, sino que, según sea la forma de proceder, comportará consecuencias concretas en los alumnos (la actuación del profesor se convierte en un patrón a imitar). Si hacemos memoria, el recuerdo que nos queda de algunos profesores destacados que tuvimos está más relacionado con su forma de enseñar que por lo aprendido con ellos.

En este sentido, es lógico pensar que los resultados del aprendizaje son fruto, no sólo del grado de adquisición de los contenidos y del logro de los objetivos por parte de los alumnos, sino también del proceso de enseñanza utilizado en sí mismo. En efecto, los resultados de los alumnos son consecuencia, también, del tipo de estrategias que se han puesto en práctica en el proceso de enseñanza.

En consecuencia, el profesorado debe ser consciente de que su manera de dirigir y gestionar la clase va a producir determinados efectos en su alumnado ("aprendizaje vicario").

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR SIB-UCE

3. UNA PROPUESTA MÁS VIGENTE SOBRE QUÉ MODELO DE CLASE

Dicho esto, ¿cómo concebir hoy la clase? ¿Cómo formalizar las partes? Cualquier propuesta de un modelo de clase vigente para hoy debe incorporar, en nuestra opinión, las exigencias que las concepciones educativas actuales reclaman. Por ello, es preciso su revisión y adaptación.

Sería una temeridad por nuestra parte afirmar que disponemos de un nuevo modelo de clase que reúne todas las condiciones como para que tenga un carácter universal y que cualquier contenido tenga cabida en el mismo. Nuestro propósito se limita a orientar hacia un enfoque más abierto de manera que las aportaciones personales de cada docente, puedan ser recogidas.

Si se deben adaptar a la edad, intereses y posibilidades del *alumnado*, las clases deben permitir desarrollar no sólo las funciones fisiológicas y motrices, sino también los factores de la conducta motriz y los elementos psicológicos y sociológicos del alumnado. Esto exige del educador una sólida formación, una gran apertura de espíritu y una gran libertad de acción. Esta libertad de acción no puede ser bloqueada por esquemas rígidos que limitan la dinámica de la clase. Al contrario, el profesor debe tener libertad para escoger el marco de su programa, los medios, los procedimientos y las formas pedagógicas que le permitan realizar los objetivos de la enseñanza. Al mismo tiempo debe saber renunciar a lo que pretendía cuando el dinamismo propio de la clase le obliga a tomar una dirección no prevista o imprevisible al inicio.

Por todo ello, tenemos la convicción de que la clase debe concebirse más como una situación *integral* que como un módulo compuesto de varias partes. La idea de *momentos* para sustituir a las conocidas *partes*, sugerida por el grupo "Tratamiento Pedagógico de lo Corporal" (AA.VV., 2005) nos parece muy acertada y la vamos a utilizar en adelante.

Si estamos convencidos que en la manera de abordar la educación intervienen nuevos factores que hasta ahora no teníamos presente, parece lógico que los incorporemos en todos los formatos que utilizamos para trabajar en la práctica (en el plan de clase también deben verse volcados). En consecuencia, debemos pensar en un modelo de la clase donde se dé cabida a todos los elementos que nos parecen importantes en el desarrollo de la misma.

> *"No se trata ya de seguir al pie de la letra el "plan" de lección que uno tiene doblado en el bolsillo, bajo el pretexto de que hay que respetar lo que se ha planificado. Esto sería inútil y podría ser comparado al político que lee su discurso sean cuales sean las reacciones de su auditorio. Él también debe adaptarse, estar a la escucha de la sala para re-explicar, re-demostrar o profundizar".* Seners (2001).

Preverlo todo, programarlo y organizarlo todo, para que todo *funcione* milimetricamente en la clase sería, en cierto modo, negar los valores de autonomía e intervención. Lo ideal no es reducir al máximo lo imprevisible, sino prepararse para extraer el máximo beneficio.

Me parece indispensable dar a la *clase* una significación y un lugar que la restituya en su concepción pedagógica, con una visión más generosa y abierta que las concepciones restrictivas y rígidas. De ahí surge un modelo de *clase* que se debe caracterizar por:

- El alumno constituye el centro de preocupación como artífice del aprendizaje.
- Abandono gradual de los esquemas formales racionalistas e higienistas enfocados a la consecución de efectos físicos.
- Focalización por el desarrollo de uno o varios temas *centrales* que se desprenden de la secuenciación didáctica.
- Su estructura obedece a consideraciones pedagógicas, psicológicas, fisiológicas, sociales y organizativas. Estando presentes todas ellas en el diseño de la clase, aunque algunos contenidos exigen que unas prioricen sobre otras.
- Deja de ser la unidad básica de programación sobre la que articular la acción docente. Se traslada esta misión a la unidad didáctica y a su secuenciación.
- La organización deja de ser externa (visible) para pasar a ser más interna, más vinculada al objeto pedagógico.

Pero está claro que el modelo de clase no es neutro (algo parecido pasa con el entorno y otros factores) que, según esté organizado, planificado...nos dice qué gestor de clase tiene, qué paradigma de aprendizaje se practica allí y qué tipo de alumno se pretende educar en él. La expresión siguiente podría ser representativa de lo expuesto:

"Dime cómo planificas esos 50-60 minutos de clase y te diré qué enseñas, cómo lo haces y a qué modelo de alumno estás educando"

Vamos a plantear una forma reajustada de entender el modelo de clase que, si se compara con el que habitualmente se utiliza, tiene algunas modificaciones. Se trata de adecuar la clase a una perspectiva más en consonancia con su misión, adonde las tareas no sean el único protagonista, ni el tiempo el hilo conductor, sino un espacio didáctico en el que confluyan y estén presentes todos aquellos aspectos que influyen en el escenario dónde se produce. Dónde haya una previsión que incorpore, por ejemplo, el tema de la interacción social, el tema de la comunicación o el tema de los medios didácticos, actualmente indispensable para ser coherente con una visión actual de la enseñanza.

Los hechos suceden en el tiempo, cierto, pero también suceden como realidades en las que convergen diferentes estímulos y que todos ellos van a tener consecuencias en la mejora de la situación de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, más abajo, analizaremos aquellas cuestiones que afectan al correcto diseño y estructuración de la clase, así como los diversos aspectos que se deben tener en cuenta si asumimos las actuales concepciones pedagógicas.

A su vez, el *plan de clase* (o ficha de clase) debe consistir en un documento donde prever y diseñar cómo se quiere que sucedan las cosas. Respondiendo a la pregunta ¿dónde anoto todo lo que quiero que suceda y cómo suceda en mis clases? Es evidente que en la unidad didáctica y en la programación anual ya se han hecho muchas previsiones, pero, todas ellas deberán, finalmente, verse representadas en las diversas clases. Es decir, deberán quedar plasmadas o volcadas en los diferentes planes de clase que la conforman.

Como ya hemos dicho antes, nuestra propuesta es similar a la que hace el grupo "Tratamiento Pedagógico de lo Corporal" Bores (2005) o Florence, Brunelle y Carlier (2000). Estos autores entienden que la clase está dividida en tres *momentos*, que son prescriptivos (siempre deben tener lugar). A su vez, cada uno de estos momentos va pasando por sucesivas *fases*, que constituyen la estructura *viva* de la clase (son flexibles y cambiantes; no siempre tienen que darse todas, ni este orden, ni con un tiempo concreto); ya que dependen estrechamente del contexto y eje trabajado, de la etapa educativa y de cómo se vaya desarrollando la clase.

La idea de clase como peldaño que va configurando el recorrido hace que cobre más importancia los aspectos relativos a con qué se vincula antes y después. Esta preocupación apenas aparecía en las propuestas tradicionales del esquema de la clase.

3.1. Momento de acogida: recordar, informar y motivar

El comienzo de la clase permite crear el clima necesario del que depende el resto del tiempo de clase. Se inicia cuando el profesor recibe al grupo de alumnos que viene del aula. La calidez de sus palabras puede ser un excelente dinamizador para levantar el estado emocional del grupo. No se debe olvidar que las emociones son la clave del aprendizaje. Charlar, comentar y entrar en contacto constituye una rutina que debe ser integrada por el profesorado como forma de motivación.

A continuación el alumnado entra en el vestuario. El tiempo que dispone para cambiarse de ropa suele ser utilizado para hablar con los compañeros. No existe ninguna exigencia de atención, lo que facilita la entrada progresiva en la actividad.

Al mismo tiempo, o ligeramente después del cambio de vestimenta, el profesor comienza lo que se ha convenido en llamar la *toma de contacto*. Este momento contiene la entrada progresiva en la clase. Las funciones de esta *toma de contacto* son de varios tipos:

- Colectivamente permite *controlar* a los alumnos, *pasar lista* (en algunos casos, el profesorado tiene preparado un sistema rápido que le permite prescindir del tiempo inactivo de pasar lista uno por uno a sus alumnos; a veces lo deja para la parte final aprovechando la vuelta a la calma); conocer a los que presentan algunas exenciones temporales para la práctica.
- *Preparar* psicológicamente para la actividad que se va a realizar creando atención y fomentando la motivación hacia el trabajo. La idea es que los alumnos se pongan en marcha conociendo el porqué de lo que van a realizar, por eso una buena estrategia consiste en *vincular* lo que se va a desarrollar ese día con el trabajo anterior. En la mayoría de las ocasiones, la clase es continuación de lo que ya se viene realizando anteriormente. De ahí la importancia de vincular el nuevo conocimiento con los conocimientos anteriores. ¿Qué es necesario recordar de lo que se aprendió en la clase anterior? Se puede comentar el éxito de lo ya aprendido o vincular lo que se va a efectuar en esa clase con el trabajo precedente (los alumnos suelen olvidar lo ejecutado la clase anterior) o posterior. Si es posible, es recomendable introducir tareas de la clase precedente que permitan un recuerdo activo de lo realizado. Estas observaciones son absolutamente necesarias para permitir al alumnado *entrar en acción* conociendo el porqué de lo que van a hacer.
- *Informar* a los alumnos sobre:
  - los objetivos que deberán conseguirse de forma específica en esa clase y relacionarlos con los de clases anteriores,
  - tema o actividades que se van a llevar a cabo,
  - pasos que se van a seguir,
  - formas de organizar la clase (disposiciones del grupo, material, traslados, etc.).
- *Atender* a las preguntas aclaratorias que le presentan los alumnos.

3.2. Momento de desarrollo: asimilación de nuevos contenidos, conseguir logros

Después de la acogida o *toma de contacto* vendría el momento en que la preocupación se centra en los aprendizajes a conseguir.

Puesta en acción

La *puesta en acción* tiene el sentido de una reorientación corporal y psíquica: debe *atraer* a los participantes. Cumple con funciones de seguridad y de aproximación al grupo. Pueden suceder varias cosas:

1. Que el tema a desarrollar requiera un calentamiento previo. Es el caso de clases en las que se trabajara contenidos de tipo acondicionamiento físico o en los que haya un intenso trabajo.

2. Que el tema no requiera un calentamiento. En cuyo caso se iniciará la clase de forma directa.
3. Que el tema requiera un momento de adaptación que, sin ser un calentamiento, sea indispensable para el desarrollo de la clase.

◆ ***Si se requiere el calentamiento propiamente dicho***

En ese momento se procede a la adaptación fisiológica utilizando actividades o ejercicios de carácter general que estimulen y preparen los sistemas cardiovascular, respiratorio y locomotor mediante formas jugadas o estimulantes, en las que intervengan los grupos musculares más importantes: miembros inferiores, tronco, miembros superiores, etc., vinculados al trabajo o tipo de esfuerzo que se realizará en la siguiente parte de la clase. Para más información sobre teste tema remito al lector al libro *El calentamiento. Una vía para la autogestión* (Blázquez, 2004).

Dado el escaso tiempo del que se dispone en esta parte es aconsejable seleccionar ejercicios o juegos ya conocidos, que no requieran nuevas explicaciones y puedan realizarse sin interrupciones.

Para conseguir cumplir con el propósito de motivar e incentivar a la práctica es recomendable utilizar una tipología de actividades que, sin salirse de los principios del calentamiento, cumplan a su vez con una acción de activación y animación. El calentamiento puede motivar al alumnado por diversas vías:

- Ejercicios que generen diversión y despierten el gusto por su realización.
- Ejercicios en los que intervenga algún tipo de utensilio o material pequeño (aros, cuerdas, pelotas, etc.)
- Juegos dinámicos, actividades recreativas, prácticas alternativas o modificadas.
- Acompañando musicalmente desde el exterior (reproductores musicales) o internamente (usando tamboriles, cantando o dando palmadas).
- Reflexionando con el alumnado sobre la necesidad y los efectos del calentamiento.

En todas ellas se deben cumplir criterios de máxima participación, actividad enérgica pero no violenta, movilización general de todo el cuerpo, etc.

◆ ***Si no se requiere calentamiento***

Esto suele suceder con aquellos contenidos de tipo enseñanza/aprendizaje o que no suponen un alto esfuerzo energético o fisiológico. También pasa en las clases de los más pequeños.

Paradójicamente, si nos situamos en las concepciones actuales de la enseñanza, este momento cobra una inusitada importancia pues en él se aborda el *diagnóstico inicial.* Deja de ser una fase preparatoria o facilitadora para pasar a ser un momento crítico. La clave del éxito puede residir en gran manera en el enfoque que se le otorgue a esta parte.

En efecto, el *diagnóstico inicial* constituye una información decisiva para saber sobre qué se debe partir para que el alumno establezca vinculaciones estrechas entre lo que ya sabe y el nuevo aprendizaje. Averiguar lo que se sabe o no resulta sumamente importante.

La clase se inicia por las tareas o actividades propias del tema de enseñanza.

◆ ***Si se requiere algún modo especial de adaptación***

En algunos casos es preciso desencadenar una situación estimulante en la que los alumnos pueden y deben descubrir múltiples y diversas posibilidades de intervenir. Un buen ejemplo lo puede constituir una clase en la que la primera acción sea de exploración sobre el material, para pasar a un momento en el que se centre o amplíe la atención en alguna respuesta surgida en la indagación. El tradicional calentamiento queda entonces convertido en un momento de *exploración*.

Desarrollo de las situaciones y tareas previstas

En esta fase se llevan a cabo las *tareas*, *actividades*, *ejercicios*, etc. elegidos previamente. Constituye el tiempo privilegiado para las adquisiciones, perfeccionamientos, detalles, y también de la práctica como recuerdo de habilidades ya adquiridas en otros momentos. Todo lo conocido y lo novedoso, lo que se domina y lo que no, el éxito y el fracaso, se encuentran mezclados de forma imperceptible. El paso de una situación a otra puede revestir significados individuales y colectivos: logros, frustraciones, curiosidad, etc. (Pouillart 1989, p.225). La elección y diseño de esas tareas se realiza en función de los objetivos que deberá conseguirse, teniendo en cuenta:

- la dificultad que representan, ¿cómo organizar el grupo para que la dificultad se adapte a las posibilidades de los alumnos?
- la secuenciación (bien sobre la base de la progresión, o bien sobre la variedad posible), ¿por qué tarea comenzar? ¿Sobre qué intervenir para aumentar la variedad?
- la intensidad en cantidad de tiempo o número de repeticiones. ¿Cómo lograr que ejerciten el mayor tiempo posible? ¿Cuándo parar?

Debe estar compuesta por un pequeño número de tareas (tareas clave) que respondan a un único objetivo central. Tener en la mente un número reducido de tareas va a facilitar la adaptación a las respuestas de los alumnos. Es el hilo conductor, pero si este hilo se compone de un número excesivo de tareas se arriesga mucho a dispersarse. Seners (2001:147) nos menciona a este respecto: *"el número de repeticiones necesarios para producir un aprendizaje real parece situarse alrededor de cien"*, por esta razón es preferible un número reducido de situaciones y tareas en una clase. Eso permitirá repetir y ejercitar más tiempo y asegurar el aprendizaje.

También tienen importancia la perfecta articulación entre las tareas elegidas y...

- la forma de organizar y distribuir el grupo en el espacio, ¿grupos homogéneos o heterogéneos? ¿Qué tipo de relación entre los alumnos?
- el criterio en la distribución y utilización del material, ¿qué material utilizar? ¿Cómo repartirlo para su utilización?
- la mejor manera de transmitir la información, sea esta inicial o de conocimiento de resultados, ¿qué canales utilizar y qué modo de comunicarse con los alumnos?

Facilitando así las mejores posibilidades para asimilar el aprendizaje (dando oportunidades de individualizar el grado de desarrollo). Reduciendo tiempos innecesarios (excesivas explicaciones, organización poco efectiva, etc.), todo ello pensando en proporcionar a nuestros alumnos la máxima participación y compromiso motor.

El profesor controla y regula las actividades en función del dinamismo: cambio de actividad (momentos propicios para los problemas de disciplina); da consignas para los desplazamientos (si los hay); anuncia etapas de transición; tiempo que falta... Si lo saben de antemano, los alumnos lo harán de manera diligente y autónoma.

Hay que cuidar que lo aquí propuesto no se convierta en un simple momento de recreación, dónde el alumno se contenta con jugar. Ciertamente, es importante que el alumno se divierta, pero el profesor de educación física no es un *animador* de tiempo libre. La motivación del alumnado debe venir, sobretodo, por el aprendizaje conseguido y por la sensación de progreso. El alumno debe sentir la satisfacción gracias al trabajo realizado y el éxito resultante.

Recuperación

Esta acción puede tener sentido si el trabajo ha sido intenso, es decir, si los alumnos han experimentado un desgaste energético-funcional considerable. Su propósito será el de normalizar los umbrales (es el caso de las clases de acondicionamiento físico) mediante ejercicios de relajación o estiramiento.

Del mismo modo que al iniciar una actividad física intensa es esencial el calentamiento, al finalizar la misma se deben ejecutar unos ejercicios que tienen como objetivo la decontracción muscular, la eliminación del calor interno, el evitar hipotensión y mareos, y la normalización de la respiración y la frecuencia cardiaca. En definitiva, se trata de disminuir lenta y progresivamente, los niveles de respiración, pulsaciones, etc.

Esta parte se denomina en el mundo de la educación física "vuelta a la calma", "fase de recuperación" o "enfriamiento". Suele dejarse de lado con frecuencia, y muchas personas no dedican ni un segundo a colaborar con su cuerpo para recuperarse eficazmente del esfuerzo.

Dejar que las pulsaciones del corazón desciendan gradualmente hasta menos de 120 por minuto ayuda a prevenir un excesivo estancamiento de sangre en las extremidades inferiores, reduce el dolor muscular y agiliza la renovación de los desechos metabólicos como el ácido láctico.

La actividad que se realizará en la vuelta a la calma depende de lo realizado en la parte principal. Si el tema de la clase ha estado vinculado con contenidos de bajo impacto funcional, puede pasarse directamente al momento de despedida.

3.3. Momento de despedida: evaluar, anticipar, preparar y dar continuidad

A menudo el profesor acaba su clase cuando el tiempo destinado a ella prácticamente ha finalizado. El material es colocado en su lugar y los alumnos se precipitan al vestuario para cambiarse. Esta forma de proceder se justifica por el deseo de posibilitar a los alumnos el máximo tiempo de actividad.

La falta de una cultura didáctica que otorgue a este momento la importancia que se merece, ha provocado que en muchas ocasiones el profesor cierre la clase de forma brusca y sin conexión con lo que sucederá. Hay que evitar los finales de clase en los que las prisas no permiten que se produzca un momento de balance. Para evitar esto el profesor da una señal para advertir que quedan cinco minutos.

Este periodo final permite el balance de lo sucedido. En este momento el profesor tiene varias posibilidades. Desde un breve comentario de lo ocurrido durante la clase, hasta otras actividades en las que la reflexión, el análisis y la discusión del grupo tengan cauce adecuado. Es aconsejable empezar destacando los aspectos positivos para dejar en segundo plano las dificultades o problemas surgidos. Para ello es recomendable tener una rutina:

1. Lo mejor de la clase ha sido…
2. En esta clase hemos aprendido a…
3. Los problemas surgidos son…

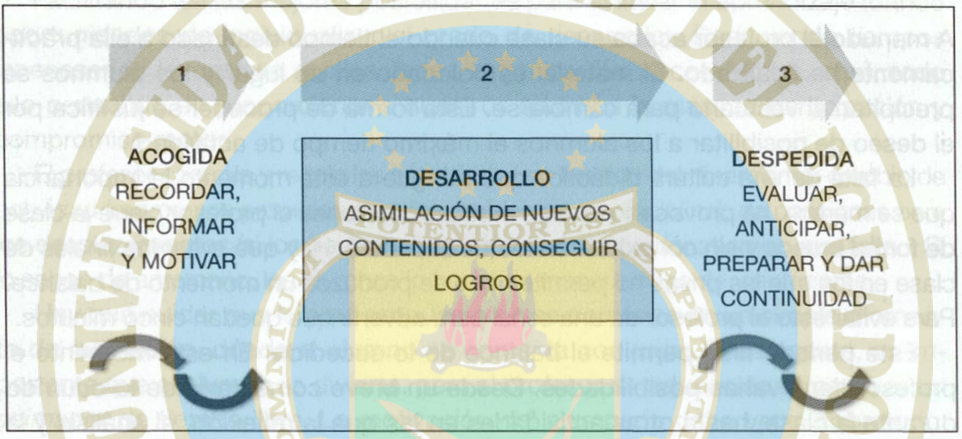
No olvidemos que el mejor aprendizaje se lleva a cabo en situación de enlentecimiento cerebral más que de actividad cerebral rápida (Ortiz, 2011:133).

También representa un excelente momento para vincular lo realizado en esa clase con clases precedentes y actuaciones futuras (suele ser así con el aprendizaje de técnicas o tácticas deportivas). También supone una excelente ocasión para preparar y anunciar la clase siguiente. Se trataría de proporcionar algún avance (indicio) de lo que se realizará en la siguiente sesión, para experimentar, predisponer y ajustarse al próximo aprendizaje. El profesor aprovecha para observar y apreciar: nivel, conocimientos previos, etc., eso le ayudará a graduar la siguiente clase.

Es importante fomentar la participación de los alumnos y dar la oportunidad de que los alumnos expresen su opinión sobre lo realizado. También puede hacer insinuaciones para aumentar la motivación a la realización de la próxima clase.

Suele suceder que muchos profesores aprovechan este momento para manifestar únicamente aquello que no ha sucedido según lo previsto. En consecuencia se suele sermonear o reprochar aspectos negativos de la clase. Así, los alumnos acaban pensando que la razón de ser de esta parte de la clase es para manifestar los errores o las conductas no deseables de lo que ha sucedido.

Conviene convencer a los profesores que siempre, al final de cada clase, es importantísimo acabar con un buen sabor de boca. Bien por razones de los aspectos positivos (siempre los hay) de lo acontecido, o bien por la convicción de que en la siguiente clase las cosas irán mucho mejor.



Momentos de una clase.

4. ¿EXISTEN DIFERENTES TIPOS DE CLASES?

Es importante destacar que las clases son siempre susceptibles de modificación en su estructura, en sus objetivos, en sus contenidos, en la metodología a utilizar, en la organización de los alumnos y las tareas, en los materiales e instalaciones a utilizar, etc., ya que las variables de la enseñanza condicionan dichos elementos y hacen imposible la generalización de un tipo único de clase modelo. Todas estas posibilidades, debidamente combinadas, darán como resultado diferentes tipos de clase adaptados a las necesidades del profesor y del contexto. Será por tanto función del profesorado el determinar la mejor opción según las condiciones que rodeen a su enseñanza.

Estas tipologías pueden servir para el diseño de los planes de clases y su armonización entre sí. Ciertamente, existen clases con intenciones diversas, con diferentes funciones dentro de la unidad didáctica, con diferentes posibilidades metodológicas, y con diferentes organizaciones de los alumnos en las tareas.

Transcribo a continuación algunas de las propuestas de Viciana y al. (2006) quienes de forma rigurosa aportan diferentes tipos de clases adaptados a las necesidades del profesorado y del contexto.

Según el objetivo principal de la clase

- *Clases de aprendizaje.* Aquellas que tienen la intención de que el alumnado aprenda conceptos, procedimientos y actitudes.
- *Clases de recreo, lúdicas.* Se refieren a aquellas que no tienen una finalidad de aprendizaje por parte del alumno, sólo de vivencias de práctica física motivantes, con un fin lúdico intrínseco de la actividad física.

Según la función que cumple dentro de la unidad didáctica

- *Clases introductorias.* Son aquellas que introducen al alumno en la unidad didáctica. Su intención consiste en tomar contacto y poner al alumno en la actividad central de la unidad didáctica, preparando el clima y el contenido a seguir para las siguientes clases de la unidad, que serán las de desarrollo.
- *Clases de desarrollo.* Son clases que desarrollan el centro de interés de la unidad didáctica en cuestión. Se centran en la principal meta de la unidad, es decir, si es de aprendizaje, estas clases se encargarán de transmitir contenidos y aplicar dichos aprendizajes al alumno.
- *Clases de evaluación.* Incluimos aquí tanto las clases de evaluación inicial al alumnado, como aquellas que evalúan el nivel final alcanzado en la unidad, normalmente situadas al final de las mismas.
- *Clases culminativas.* Son clases de aplicación de lo aprendido, ya que culminan el aprendizaje comprobando el grado de aplicación de los conocimientos a los entornos más significativos para el alumno (competiciones deportivas, salidas al medio natural, etc.)

Según la temática a desarrollar

- *Clases teóricas.* En ellas, el profesor desarrolla contenidos teóricos de la unidad didáctica sin práctica física del alumnado.
- *Clases prácticas.* Clases dedicadas exclusivamente al desarrollo de actividades prácticas para la vivencia de los contenidos por los alumnos.
- *Clases teórico-prácticas.* Clases que combinan ambas perspectivas, normalmente con una parte teórica inicial y una práctica posterior de aplicación de los contenidos teóricos.

Según los contenidos del currículum

En un libro anterior decíamos así: *"¿Influyen los contenidos a desarrollar en el modo de diseñar el plan de clase? Para analizar la estructura de la clase es necesario distinguir entre los diferentes contenidos de la educación física actual, puesto que cada uno exige una forma diferente de entender el plan de clase".* (Blázquez, 2004)

Nos parece razonable pensar que la estructura de la clase sea coherente con el tipo de contenido a realizar. Esto es, no importa tanto el que nuestras clases tengan siempre la misma estructura, como el que dicha estructura sea consecuente con los aprendizajes que buscamos en cada clase de educación física.

Podemos distinguir varios tipos de contenido sobre los que se articulan los esquemas de las clases de educación física, cada uno de ellos comporta un esquema diferenciado de clase:

- Actividad física y salud: condición física.
- Habilidades deportivas.
- Expresión corporal
- Juegos
- Habilidades perceptivo motrices.

La mayor o menor importancia en respetar las diferentes partes de la clase depende del tipo de contenido y tiene como consecuencia que exista o no una fragmentación en su realización. Así, por ejemplo, las clases de acondicionamiento físico del bloque de contenidos "Actividad física y salud" exigen una rigurosa distinción entre las diversas partes de la clase (según un plan tradicional), mientras que en el otro extremo, las clases de "Habilidades perceptivo motrices" necesitan de forma muy atenuada este requerimiento y no se distinguen apenas las divisiones entre las partes de la clase.

En ese mismo sentido, una clase destinada a relajación, debería respetar poco la última fase de vuelta a la calma. Toda la clase sería en sí misma de baja intensidad (en su sentido fisiológico). O, por ejemplo, un tema de sesión como el calentamiento, requerirá que toda la clase esté destinada a ejercicios de calentamiento. Es decir toda la clase coincidiría con lo que sería objeto de la primera fase: adaptación al esfuerzo.

5. FICHA DE PLAN DE CLASE

El *plan* (prolongación de la estructura y generalmente en formato de ficha) es el documento donde se plasma la previsión y anticipación de lo que hay que realizar con nuestros alumnos. Articula los diferentes aspectos que intervienen en la clase y sirve para preparar y anticipar el modo de operar.

La importancia del plan de clase radica en que su diseño debe ser coherente con la manera en la que entendemos qué es la educación física y qué didáctica queremos llevar a cabo hoy.

> *"El plan de clase es la manera que el profesor de Educación Física tiene de plasmar la planificación de la misma en un documento escrito. En él se especifican todos los componentes necesarios para impartirla: datos del contexto, referidos al centro, al aula y nivel educativo, de la unidad didáctica que corresponde, y por supuesto las informaciones que vamos a dar al alumno, así como la relación de actividades a desarrollar"* Viciana et al. (2006).

Esta ficha o plan de clase es, o ha sido, un instrumento únicamente usado por el profesor. Una buena oportunidad para que el alumnado siga con coherencia la secuencia de contenidos es que el plan de clase pueda ser compartido con ellos constituyendo así un beneficio mutuo.

A continuación proponemos aquellos aspectos que, a nuestro entender, deberían estar presentes en el documento o ficha donde se refleja el plan de clase que da respuesta a estos requerimientos. No hacemos ninguna propuesta concreta para que cada profesor ajuste el diseño de la ficha a sus preferencias. Existen numerosas propuestas en la literatura.

Encabezamiento de información:	Profesor: Curso: al que va dirigida la clase. Unidad didáctica: a la que pertenece. Clase nº: Fecha: Hora: Instalación: Número de alumnos:
Características curriculares:	Material: recursos didácticos o materiales que se han de utilizar. Contenido: ejes o bloques de contenidos. Tema: contenido específico a desarrollar. Objetivos: objetivos concretos que persigue o a los que contribuye (de su unidad didáctica). Competencia básica: competencia básica a la que contribuye. Competencia propia: competencia específica a la que contribuye.
Orientación didáctica:	Tipo de clase: señalar entre las siguientes… Aprendizaje Lúdica Introductoria Desarrollo Recuperación Evaluación Culminación Práctica Teórico práctica Teórica Metodología: métodos de enseñanza que se va/n a utilizar.

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
SIB-UCE

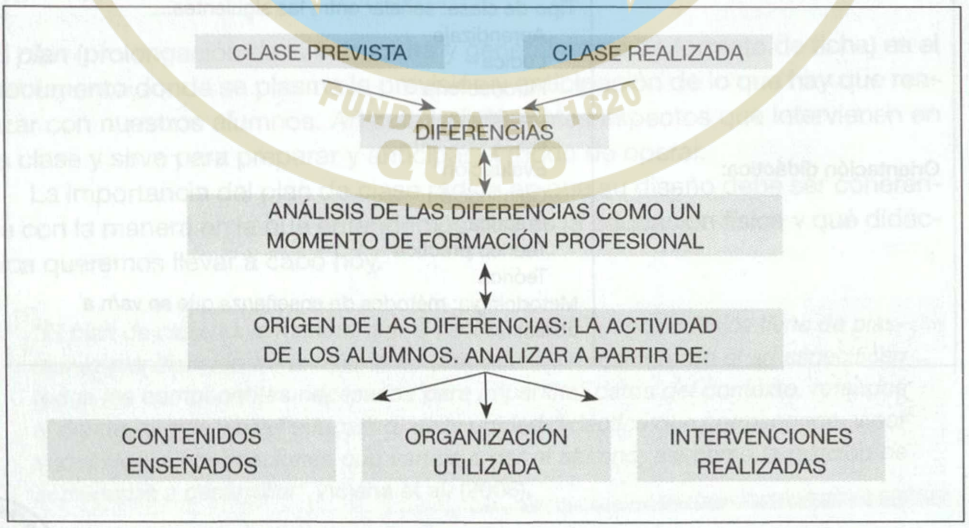
Momentos de la clase: determinar los momentos de la clase. Acogida Desarrollo Despedida	Descripción tarea o actividad: describir las tareas distribuidas por fases y debidamente secuenciadas. Ilustración o gráfico: acompañar de una ilustración o gráfico. Organización del grupo: indicar el tipo de interacción y/o la forma de organizar el grupo clase en cada tarea. Modo de comunicación: modo de comunicación que prevalecerá (verbal, visual, demostración, etc.). Tiempo: previsión de utilización del tiempo. Transición: previsión de cambios de organización.
Evaluación	Diagnóstico: ideas previas, prerrequisitos, etc. Errores más importantes que se pueden producir: evaluación formativa y/o corrección de los errores. Remedios asociados: intervenciones para mejorar.

Aspectos que deben estar presentes en un plan de clase.

6. REFLEXIONES DESPUÉS DE LA CLASE

Una acción complementaria en la realización de las clases es la autoevaluación que permitirá reflexionar y progresar al docente. Analizar e interpretar la actuación propia y la de sus alumnos. Retomar las diferencias que pueden haber surgido en la realización de la clase entre lo previsto por el profesor y lo que realmente ha explicado, entre lo que quería enseñar y lo que los alumnos han aprendido realmente, entre su percepción de los contenidos y la percepción que tienen los alumnos... Tomar decisiones para la próxima clase.

Este balance final constituye una verdadera evaluación formativa del enseñante. El siguiente esquema ayuda a la posible reflexión.



Reflexiones después de la clase.

A lo largo de este libro en cada capítulo (y en este capítulo también), proponemos una serie de instrumentos de evaluación ("rúbricas"), que pueden servir de pauta para la evaluación de las competencias docentes.

EN RESUMEN ¿QUÉ ES LO MÁS IMPORTANTE?

- El profesorado debe saber diseñar, y concebir la clase dando respuesta a su estructura, y en consecuencia plasmarlo en el plan de clase. Sabiendo qué ha *evolucionado* con las diferentes concepciones y enfoques que la educación física ha ido teniendo a lo largo de su historia.
- La atención debe centrarse en el *alumno* (aprendizaje) más que en las tareas o en las actividades de enseñanza/aprendizaje. Las vigentes concepciones pedagógicas ponen énfasis en el *aprendizaje* más que en la *enseñanza*. Así, para diseñar la clase, será tan importante saber cómo y quién es el alumnado qué va a aprender como los contenidos a enseñar.
- La *clase* tiene ahora una estructura más *flexible* y adaptable. Las divisiones en *partes* de la clase no tienen ya tanta importancia. Constituyen una ayuda pero no una dependencia. De hecho, ya no se habla de partes sino de *momentos* o *fases*.
- El desarrollo de un *tema central* (vinculado con temas anteriores y posteriores) es lo que preocupa. Todas los momentos tienden a enlazarse en torno a ese hilo conductor.
- El *modelo* de clase más adecuado es aquel que permite mayor flexibilidad y adaptabilidad a cualquier situación que se proponga. No obstante, algunos contenidos requieren unas *exigencias* de tipo adaptativo que requieren ajustar la arquitectura de la clase y respetar la esencia del tema a enseñar.
- Existen diversos *tipos* de clase. Su objeto debe ser tenido en cuenta a la hora de preparar la clase.
- La ficha o *plan de clase* debe tener en cuenta las consideraciones más importantes. El profesor la diseña y adapta a sus necesidades.

RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DOCENTE:

Niveles de desempeño				
Competencia	Objetivos	Criterios de evaluación		Indicadores de logro
Diseñar, planificar y concebir la clase como el espacio y tiempo en el que hay que decidir todos los componentes previsibles de la gestión didáctica para intervenir eficazmente con el alumnado para el logro de los objetivos y competencias.	1. Adoptar el modelo de plan de clase más adecuado en base a las concepciones y enfoques pedagógicos a los que se adscriba el profesor.	Elaborar modelos de planes de clase con estructuras flexibles y adaptadas a las diferentes concepciones de la educación física.	1	Diseña y prepara la unidad didáctica y el plan de clase según la concepción educativa y los contenidos de la unidad didáctica a la que pertenece.
				Situación: disponer de la unidad didáctica y del plan de clase anticipadamente para su estudio y análisis.
	2. Elaborar planes de clase con formulación de competencias, objetivos y contenidos acordes y adaptados al grupo de alumnos.	Diseñar planes de clase donde el propósito y la diversidad de situaciones didácticas estén adaptadas al grupo.	2	Formula en el plan de clase los objetivos, competencias, actividades a las que contribuye, acordes con las características de los alumnos.
				Situación: disponer del plan de clase anticipadamente para su análisis.
	3. Incorporar al plan de clase todos aquellos apartados y componentes que pueden influir en el buen desarrollo de las actividades.	Realizar planes de clases ajustados a las nesidades de cada contexo. Prever las variables que determina el modo de gestionar la clase.	3	Propone y describe en el plan de clase los diversos elementos que la configuran (tareas, organización, comunicación, criterios de éxito, previsión de errores, etc.).
				Situación: disponer del plan de clase anticipadamente para su estudio y análisis.
	4. Conocer los tipos de clase para distinguir e incorporar los ajustes necesarios para atender al objeto de cada clase.	Mostrar en el plan de la sesión a qué tipo de clase pertenece.	4	El modo de diseño del plan de clase explicita a qué tipología pertenece.
				Situación: disponer del plan de clase anticipadamente.
	5. Disponer de un modelo de ficha para elaborar los planes de clase de cada unidad didáctica.	Utilizar una ficha diseñada previamente dónde se tienen previstas todas las variables que intervienen en una clase.	5	Tiene diseñado una ficha de plan de clase con la previsión de todas las variables.
				Situación: disponer del plan de clase anticipadamente para su análisis.

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
POTENTIOR EST OMNIUM SAPIENTIA
FUNDADA EN 1620
QUITO

DISEÑAR, CONCEBIR Y PREPARAR LA CLASE

Niveles de desempeño				
Nivel 1. Insuficiente	**Nivel 2. Necesita mejorar**	**Nivel 3. Bien**	**Nivel 4. Competente**	**Nivel 5. Experto**
No tiene nunca preparada la clase. No dispone de ficha de clase o la estructura que utiliza es caótica. Sólo sabe el tema a enseñar.	El plan de clase no tiene una estructura reconocible ni están definidos los apartados. No aparecen claros los momentos, y no se mantiene coherencia en todas sus partes.	La clase está normalmente preparada y bien diseñada con todos los momentos requeridos. Solo algunos están incompletos o sin coherencia entre ellos. Las asignaciones de tiempo son adecuadas.	La clase está bien diseñada con todos los componentes requeridos. Existe coherencia entre todos sus apartados y el contenido asignado.	La clase está perfectamente diseñada con los momentos y fases pertinentes debidamente cumplimentados. Se percibe claramente cuando inicia y finaliza una fase y su secuencialidad. Existe coherencia entre todos sus componentes.
No formula los objetivos. Las actividades propuestas no guardan coherencia con lo propuesto en la unidad didáctica ni con los intereses de los alumnos.	Formula actividades de forma genérica y no se aprecian objetivos claramente definidos. Sólo en algunas actividades hay adecuación con las características del grupo.	Formula objetivos y actividades bien definidos y en relación con las características de los alumnos (edad, nivel, etc.).	Formula objetivos y actividades bien definidos y en relación con las características de los alumnos. Los contenidos están en relación con los objetivos y con la unidad didáctica.	Propone una situación didáctica con tareas y actividades bien secuenciadas, adaptadas al alumnado y en coherencia con objetivos y competencias.
No dispone de plan de clase. No hay propuesta de los elementos a tener en cuenta en la clase. En caso de que existan, son de forma muy simple (únicamente tareas).	No hay propuesta de todos los elementos a tener en cuenta en la clase. Además de las tareas a realizar aparece puntualmente, algún otro criterio (tiempo, organización, etc.).	Listado completo de elementos complementarios en relación con el desarrollo de la clase. Se percibe preocupación por tener presente casi todo.	Listado completo de elementos complementarios en relación con el desarrollo de la clase. Se anota y preve casi siempre todo sobre lo que habrá que intervenir.	Listado completo de elementos complementarios en relación con el desarrollo de la clase. Se anota y preve siempre todo sobre lo que habrá que intervenir. Tiene previstas las forma de comunicación, organización del grupo, conocimiento de resultados, etc.
No tiene plan de clase o no aparece ninguna alusión al tipo de plan de clase.	Aparece en el plan de clase alguna alusión que indica su tipología.	Aparece en el plan de clase la tipología a la que pertenece (sesión de: aprendizaje, culminación, repaso, etc.).	Aparece en el plan de clase la tipología a la que pertenece (sesión de: aprendizaje, culminación, repaso, etc.). Está relacionado con lo que se propone en su interior.	Aparece en el plan de clase la tipología a la que pertenece (sesión de: aprendizaje, culminación, repaso, etc.). Está perfectamente relacionada con las actividades y los otros componentes.
No dispone de ficha del plan de clase. No dispone de modelo estandar. Trabaja de forma intuitiva y empíricamente.	Dispone de una ficha, pero es muy básica y sencilla. Apenas anotaciones sobre lo que hay que hacer. No siempre la utiliza.	Dispone de una ficha estandar que utiliza asiduamente. Tiene casi todos los elementos para que sea completa.	Dispone de una ficha estandar que utiliza asiduamente. Contiene todos los apartados. Casi siempre está completa.	Dispone de una ficha prediseñada que utiliza asiduamente. Contiene todos los elementos a tener en cuena. Está siempre completa. La actualiza periodicamente.

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
FUNDADA EN 1620
QUITO

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
POTENTIOR EST
OMNIUM
SAPIENTIA
FUNDADA EN 1620
QUITO

2. Gestionar la progresión de los aprendizajes

PRESENTACIÓN ¿DÓNDE ESTAMOS?

En el apartado que ha precedido a éste hemos hablado de la competencia relativa al *diseño y preparación* de la clase, y hemos comprobado como una visión actual de la educación física nos obliga a reconsiderar el modo clásico de entender la clase.

En este capítulo trataremos de dar respuesta a la pregunta ¿podemos ayudar a progresar a nuestros alumnos en el aprendizaje? ¿Cómo? Es decir, hablaremos de la competencia del docente referida a garantizar que los alumnos *progresen o avancen* en el aprendizaje.

Durante mucho tiempo, la didáctica de la educación física se ha preocupado por diseñar secuencias *cerradas* de enseñanza en las que todo estuviera previsto de antemano. La creencia era que, en la medida que se prescribía, y se secuenciaba *exhaustivamente* las actividades, el aprendizaje de nuestros alumnos sería más fácil y exitoso.

Pero la responsabilidad del profesor es estimular, incitar, provocar, ayudar a que se logre el aprendizaje. Para ello, es imprescindible partir del sujeto que aprende y ajustar nuestras propuestas a esa realidad. Es por ese motivo que la pedagogía acuerda actualmente un lugar privilegiado al alumno frente al protagonismo clásico de los objetivos y contenidos. En efecto, en la actualidad gana en importancia la idea de que adaptarse a los alumnos supone y requiere de propuestas más *abiertas* capaces de disponer de la flexibilidad suficiente como para permitir adecuarse a la diversidad de perfiles que conforman el grupo clase. Vamos a tener que ir renunciando así a los planes de clase prescritos exhaustivamente tarea a tarea, a las progresiones cerradas donde cada paso está prediseñado, para dar mayor protagonismo a la capacidad *interpretativa* del enseñante, para pensar en términos de personalización y diferenciación. La competencia *gestionar la progresión de los aprendizajes* cobra así una nueva dimensión y un nuevo reto.

En este capítulo se ofrecen unas reflexiones sobre cómo el profesor de educación física debe ser competente para concebir, favorecer y garantizar el *progreso* de sus alumnos en el aprendizaje partiendo del sujeto que aprende.

Competencia 2. Gestionar la progresión de los aprendizajes mediante actividades didácticas adaptadas al alumnado, garantizando la mejora a través de estrategias adecuadas y recursos específicos.

OBJETIVOS DE ESTE CAPÍTULO

- Diseñar *situaciones formativas* ajustadas a los intereses y posibilidades de los alumnos.
- Formular propuestas didácticas que den respuesta a la atención a la *diversidad* del alumnado.
- Seleccionar las actividades y tareas en función de su *significatividad* y *relevancia*.
- Elaborar *secuencias* formativas ordenadas en base a la complejidad de los aprendizajes.
- Organizar y adecuar el *tiempo* disponible rentabilizándolo al máximo.

1. ¿QUÉ ES PROGRESAR?

Según el DRAE *progresar* significa avanzar, mejorar, hacer adelantos en determinada materia. En ese sentido y en el ámbito educativo podríamos decir que progresar es avanzar en los estudios, en el trabajo, perfeccionar el aprendizaje gracias a una buena organización y a la metodología usada por el profesorado. Es decir, pasar de un desempeño más sencillo a otro más elaborado, más adaptado. El progreso es esencialmente una reorganización que supone transitar de una estructura ya existente a otra más extensa o más profunda. Es un proceso integrador, donde cada una de las etapas es el resultado de la precedente, pero que incluye y prefigura la siguiente.

Pero ¿progresar hacia dónde? En el mundo escolar el foco que hasta ahora marcaba la dirección del progreso eran los objetivos y los contenidos de las etapas, ciclos y cursos. Es decir, que según se avanzaba en el proceso educativo eran de mayor exigencia y complejidad.

Actualmente el enfoque por *competencias* da una vuelta de tuerca más a este tema. En esta perspectiva son las metodologías (y no los contenidos) las que se sitúan en el centro de las preocupaciones. Ya no hablaremos tanto de tareas y habilidades, como sí de esquemas de actuación que cada actividad promueve en el alumnado. Así, el elemento que mejor diferencia las secuencias o formas de enseñar es la metodología y sus actividades (problemas, proyectos, casos, etc.) así como el orden y manera en que se proponen.

La heterogeneidad del alumnado también dificulta a menudo, la posibilidad de diseñar un avance lineal y único para todos. Por eso el profesor debe ajustar la metodología para que le permita adaptarse a la *diversidad* de los alumnos.

Por otro lado, el *qué* vamos a enseñar también es definitorio. Hay que diferenciar entre los *tipos de aprendizaje* que se desean enseñar. Enseñar habilidades, capacidades o enseñar competencias. Son tipos de aprendizaje diferentes que requieren metodologías propias aunque a veces puedan complementarse.

1.1. "Ocupado, feliz, bueno" ("Busy, happy and good") ¿es suficiente en la enseñanza de educación física?

Pero, antes de iniciar propuestas para garantizar el progreso del aprendizaje, lanzamos una pregunta provocadora pero sincera ¿de verdad aprenden algo nuestros alumnos en educación física?

No se dispone de datos sobre la adquisición y logros de aprendizaje en educación física, por lo que un juicio apresurado es extremadamente delicado. Rink (2000) traza un cuadro pesimista de la realidad: "los alumnos no aprenden absolutamente nada" dice, independientemente del método utilizado. Déliginiéres, no siendo tan escéptico, se muestra también receloso. Según este autor, el profesorado está preocupado, sobre todo, por ofrecer una gran variedad de experiencias al alumnado, con el objeto de que, o le puedan servir como referente para una práctica posterior o le permitan encontrar la práctica que mejor encaje con sus características para realizar fuera de la escuela (Delignières, D. Garsault, Ch., 2004).

La educación física, así concebida, se articula en torno a la lógica de la polivalencia y no sobre la idea de la profundización (aumento de exigencia). Esto provoca que los alumnos no progresen lo suficiente en el dominio de dichas actividades y se conviertan en puros practicantes-usuarios, algunos autores denominan a este modo de proceder *activismo*. Se transforman las clases de educación física en recreos supervisados donde el placer y la satisfacción de los alumnos constituyen las principales finalidades. Es decir, la asignatura se justifica en la medida que supone una ejercitación entorno a una práctica, y que la experiencia vivida responde a propósitos también educativos. A menudo, los profesores evalúan el éxito de sus alumnos en relación a aspectos como: buen comportamiento en clase, la asistencia, el esfuerzo, la obediencia, traer la vestimenta adecuada, minimizando la importancia de los resultados del aprendizaje.

En palabras de Placek la preocupación esencial del profesor de educación física es conseguir que los alumnos estén "ocupados, se diviertan y se comporten bien" ("Busy, happy and good": "ocupado, feliz, bueno") (Placek, 1983). Y estar ocupado, divertirse y comportarse bien son aspectos importantes pedagógicamente hablando, el problema es cuando eso se convierte en la única forma de medir el éxito de la enseñanza.

1.2. El eterno debutante

Esta idea de que el profesorado de educación física no es responsable de los aprendizajes de sus alumnos está tan extendida que ya es admitida socialmente, perjudicando seriamente la identidad de nuestra materia.

Para muchos profesores, la imagen coincide con la del *eterno debutante* y les resulta bien nítida pues la comprueban diariamente en sus centros educativos. Los alumnos también tienen, a menudo, la impresión de repetir cada año unidades didácticas de iniciación con los mismos contenidos en cada curso por los que han ido pasando. Periódicamente el alumnado recomienza de cero y no puede llegar a realizar el volumen de aprendizaje necesario para adquirir las habilidades básicas de alguna práctica físico-deportiva con el nivel mínimo para optar a la superación que lógicamente espera. Es como si las experiencias anteriores no hubieran dejado ninguna traza duradera en sus aprendizajes actuales.

1.3. Hacia dónde progresar

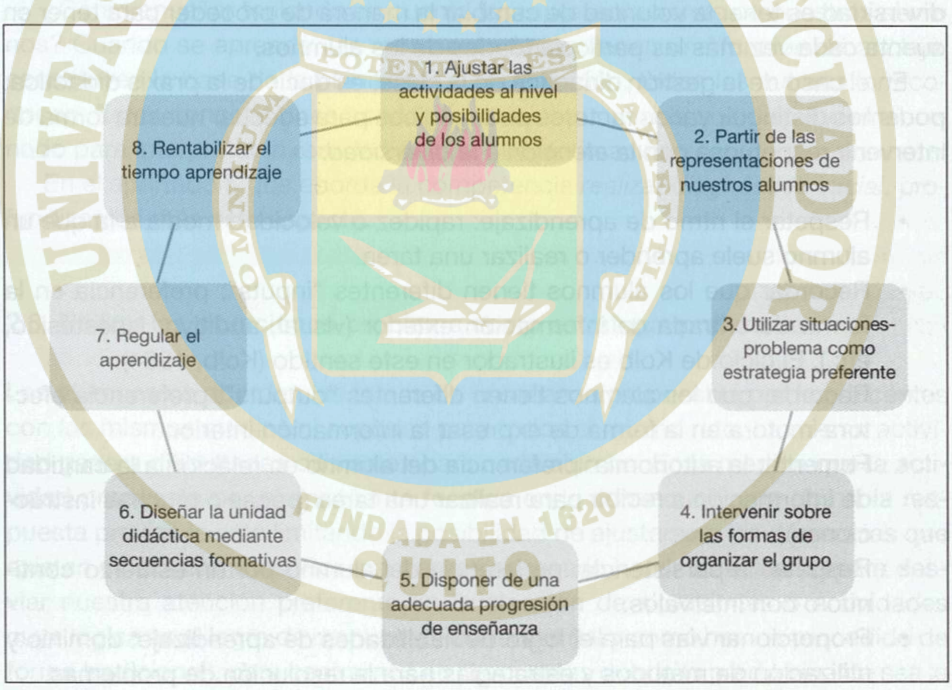
Una nueva pregunta aparece entonces como decisiva a la hora de plantearse el progreso en el aprendizaje en educación físicas: ¿qué aprendizajes y en qué medida deben alcanzar los alumnos en educación física al final del proceso educativo? La respuesta a esta pregunta es motivo de un gran desacuerdo curricular en educación física. Los contenidos y objetivos de nuestra área difieren según los países, regiones, incluso en el propio centro educativo en función del profesorado. Desde hace mucho tiempo se mantiene la polémica de lo que se ha dado en llamar cultura de la *disparidad curricular* (Carreiro da Costa, 2009), por la que se crean importantes problemas al docente al no existir un mínimo consenso acerca de su finalidad y contenidos. ¿Para qué sirve la educación física? Difícilmente podemos promover el progreso si no nos ponemos de acuerdo en los puntos de destino.

La educación física logrará sus propósitos en la medida que el alumnado consiga aprendizajes significativos y apreciables. Así lo manifiestan autores como Siedentop (1999), Crum (2000), Klein (2000), Blázquez (2001), Delignières (2004). Cuando la educación física ofrezca la posibilidad de vivir experiencias de actividad física y deportiva *relevantes*, en las que se obtenga la satisfacción de dominar situaciones complejas y difíciles, los alumnos lograrán desarrollar una actitud positiva hacia la práctica de la actividad física. Una educación física que no logre que sus alumnos consigan aprendizajes relevantes a nivel personal y social, que ninguna otra materia proporcione, pierde gran parte de su credibilidad a los ojos de la sociedad y hace dudar de su subsistencia futura.

2. CÓMO PROGRESAR EN LOS APRENDIZAJES EN EDUCACIÓN FÍSICA

Si adoptamos una posición más optimista nos podemos preguntar... pero ¿cómo hay que intervenir para favorecer la mejora continua en el aprendizaje y garantizar el progreso? Veamos algunas ideas lógicas a este respecto:

- Ajustar las actividades al nivel y posibilidades de los alumnos.
- Partir de las representaciones de nuestros alumnos.
- Utilizar situaciones-problema como estrategia preferente.
- Intervenir sobre las formas de organizar el grupo.
- Disponer de una adecuada progresión de enseñanza
- Diseñar la unidad didáctica mediante secuencias formativas.
- Regular el aprendizaje.
- Rentabilizar el tiempo de aprendizaje.



Factores para garantizar el progreso de los alumnos.

2.1. Ajustar las actividades al nivel y posibilidades de los alumnos

Para Meirieu *"Es el alumno quién aprende y nadie puede hacerlo en su lugar... Y como no hay dos alumnos iguales, no se puede conseguir el aprendizaje más que por una enseñanza diferenciada"* Meirieu (1992).

La diversidad es una característica intrínseca de los grupos humanos, ya que cada persona tiene un modo especial de pensar, de sentir y de actuar, independientemente de que, desde el punto de vista evolutivo, existan unos patrones cognitivos, afectivos y conductuales con ciertas semejanzas. Dicha variabilidad, ligada a diferencias en las capacidades, necesidades, intereses, ritmo de maduración, condiciones socioculturales, etc., abarca un amplio espectro de escenarios, en cuyos extremos aparecen los sujetos que más se alejan de lo habitual. Frente a una visión que asocia el concepto de diversidad exclusivamente a los colectivos que tienen unas peculiaridades tales que requieren un diagnostico y una atención específica por parte de profesionales especializados, consideramos que en los grupos educativos existe una *variabilidad natural*, a la que se debe ofrecer una atención educativa de calidad a lo largo de toda la escolaridad.

Por tanto, entendemos la *atención a la diversidad* como el conjunto de acciones educativas que en un sentido amplio intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes, de *todo* el alumnado. Atender a la diversidad es tener la voluntad de cambiar la manera de proceder para tener en cuenta cada vez más las particularidades de los alumnos.

En el caso de la gestión didáctica de la clase, es decir de la praxis didáctica, podemos distinguir varios factores pedagógicos para adecuar nuestra forma de intervenir respetuosa con la *atención a la diversidad:*

- Respetar el ritmo de aprendizaje: rapidez o velocidad media a la que un alumno suele aprender o realizar una tarea.
- Recordar que los alumnos tienen diferentes "inputs": preferencia en la forma de entrada de información exterior (visual, auditivo, kinestésico, etc.). El ciclo de Kolb es ilustrador en este sentido (Kolb, 1984).
- Recordar que los alumnos tienen diferentes "outputs": preferencia efectora-motora en la forma de expresar la información interior.
- Fomentar la autonomía: preferencia del alumno en relación a la cantidad de información a recibir para realizar una tarea (pocas o muchas instrucciones).
- Respetar la persistencia: preferencia del alumno por un esfuerzo continuo o con intervalos.
- Proporcionar vías para el logro de habilidades de aprendizaje: dominio y utilización de métodos y estrategias para la resolución de problemas.
- Distinguir modalidades de interacción (rol): preferencia en el papel a desempeñar a la hora de establecer relaciones sociales de trabajo.

A lo largo de los apartados relativos a las competencias 5 y 6 se analiza con mayor detalle algunos de estos factores.

2.2. Partir de las representaciones de nuestros alumnos

Las representaciones son los instrumentos cognitivos que dispone el alumno, en base a experiencias anteriores, y que utiliza para dar sentido a las nuevas experiencias. Es el conjunto de conductas, ideas previas y maneras espontáneas de razonar propias del alumnado, en cada estadio de su desarrollo, que conforman la estructura en que se inserta y organiza el nuevo aprendizaje que se va a adquirir. El alumno aprende a partir de sus representaciones, el aprendizaje se hace a través de ellas y el profesorado debe tenerlas en cuenta.

Estas representaciones están en constante modificación. Un nuevo aprendizaje no viene a llenar un vacío sino a sustituir al viejo conocimiento y a la visión que los alumnos tienen del mundo. El aprendizaje depende de estas representaciones. Por eso debe superarse el desfase que suele existir entre el profesor, que concibe su enseñanza a partir del conocimiento a inculcar, y el alumno que intenta comprender las situaciones que se le proponen a través del filtro de sus representaciones.

¿Cómo enseñar teniendo en cuenta las representaciones de nuestros alumnos? Cuando se aprende, las representaciones tienen una función de anclaje, constituyen la base de la planificación de la acción, todos los autores lo reconocen. Estas concepciones son los únicos instrumentos que dispone el alumnado para interpretar la realidad de una nueva situación.

En el apartado 5 que aborda la competencia *realizar diagnóstico inicial*, profundizamos más este aspecto.

2.3. Utilizar las situaciones-problema como estrategia preferente

Los alumnos no abordan las tareas de enseñanza propuestas por los docentes con los mismos medios ni suponen para todos el mismo reto. La misma actividad genera dificultades diferentes para cada alumno. En la medida que la actividad propuesta por el enseñante focaliza en la consecución de una sola respuesta previsible está limitando la posibilidad de ajustarse a las diferencias que existen en sus alumnos. Por eso parece necesario hacer un esfuerzo para desviar nuestra atención preferente en la elección de situaciones o actividades cuya lógica es el logro de respuestas correctas (tal y como hemos procedido de forma tradicional), para centrarnos en propuestas dónde lo predominante sea la calidad y tipo de pregunta o conflicto que genera. Se trata de entrar por el lado dónde el sujeto encuentra mayores posibilidades de implicación. Cuando la respuesta es única, las posibilidades de tener éxito se limitan. Cuando la respuesta puede ser diferente crece la posibilidad de ajustarse a la diversidad. Las situaciones-problema, los objetivos-obstáculo, la disonancia cognitiva, permiten itinerarios y respuestas diversas que eliminan el temor a no llegar a la solución como modo único de éxito. Esa vía se ajusta más al respeto a la diversidad de nuestros alumnos y a la heterogeneidad del grupo.

El habitual protagonismo de los contenidos se va transfiriendo a las metodologías, actividades y a los procesos. El papel del docente no debe ser ya el de transmisor de conocimientos sino el de mediador entre el pensamiento del niño y la realidad. Y ello lo consigue observando primero cual es la forma de pensar de éste y luego creando situaciones de contraste destinadas a engendrar contradicciones que el niño pueda sentir como tales y que le inciten a encontrar una solución mejor.

La utilización de las situaciones-problema como estrategia metodológica es algo en lo que suelen coincidir los autores que defienden el modelo de enseñanza por competencias. No se trata de que sea la única herramienta utilizada, sino que sea una pieza fundamental en el proceso de enseñanza. Las situaciones-problema permiten que los alumnos se impliquen en mayor grado en la búsqueda, acostumbrándose a preguntarse el porqué de las cosas, no asumiéndolas como un modelo impuesto. El profesor debe evitar, siempre que sea posible, dar la solución a un problema o transmitir directamente un conocimiento porque ello impide que el niño lo descubra por sí mismo, limitando así su creatividad. Esto crea unas circunstancias que favorecen al aprender a aprender y la autonomía personal.

Pero ¿Cómo asegurarnos el progreso de los aprendizajes mediante las situaciones problema? Perrenoud (2004) responde a esta cuestión diciendo que la solución está *partiendo de situaciones ajustadas al nivel de exigencia (o de partida) donde se hallan los alumnos y estimulándoles a progresar*. Eso se consigue a través de propuestas de situaciones retadoras que inciten a cada uno a la búsqueda de soluciones, pero a la vez, que estén dentro de sus posibilidades. En el lenguaje constructivista del aprendizaje esta imagen se traduciría por intervenir sobre la *Zona de Desarrollo Próximo*.

En el apartado destinado a la competencia 4 profundizaremos más sobre este tema.

2.4. Intervenir sobre las formas de organizar el grupo

Si ya nos resulta difícil concebir situaciones-problema en el ámbito de la educación física, más aún es ser capaces de dar respuesta a la heterogeneidad del grupo clase. Por un lado, el nivel de dificultad de la tarea no se suele ajustar de la misma manera a todos los sujetos dada la diversidad de alumnos que configuran el grupo, y por otro lado, la misma tarea no representa el mismo desafío para unos que para otros. Se precisa un esfuerzo a la hora de concebir el nivel de dificultad de la tarea para que sea asequible por la mayoría.

Por ello, el manejo de clases muy numerosas puede marginar a los que tienen más necesidad de aprender. Algunos estudios demuestran que la enseñanza por descubrimiento o resolución conduce a un mayor desarrollo en aquellos alumnos con gran capacidad intelectual pero perjudica a los de menor capacidad. Hay que controlar pues los efectos perversos de una propuesta ideal pero que en realidad beneficiaría sólo a los más hábiles.

Podemos intentar reducir este problema de la heterogeneidad a partir del trabajo en pequeños subgrupos (ver el apartado 6 destinado a la competencia organizar el grupo clase).

2.5. Disponer de una adecuada progresión de enseñanza

La capacidad de concebir el progreso a lo largo del tiempo no resulta fácil. La potenciación que se le ha dado a la programación anual sobre otros ejes vertebradores del currículum ha colaborado a perder de vista el sentido final de nuestra enseñanza.

Cuando el profesorado de educación física se enfrenta a la distribución de los contenidos de su materia, es invadido constantemente por la necesidad de reflexionar sobre *lo qué deberá enseñar; cómo lo deberá ordenar y cómo deberá presentar las actividades seleccionadas;* en definitiva cómo deberá secuenciarlas y ordenarlas en el tiempo y qué estrategias tiene para resolver todo ello.

Si bien las administraciones educativas prescriben y sugieren una serie de contenidos facilitando propuestas de secuenciación, el docente y el centro pueden y deben materializar estos contenidos en propuestas concretas de enseñanza, en ocasiones, traducidas en prácticas culturales vinculadas con la realidad del entorno.

No debemos confundir *organización* con *secuenciación* aunque son dos conceptos estrechamente relacionados. La *organización* es la manera de disponer, de ordenar uno o varios contenidos. En otras palabras, el modo de establecer un orden, armonía y dependencia entre las partes que la componen. *Secuenciar* los contenidos es buscar una distribución en su presentación en el tiempo: sucesión ordenada de los contenidos que guardan entre sí cierta relación.

Una serie de criterios nos permitirán la secuenciación de los contenidos, obteniendo así pautas generales, que sin excluir excepciones, ayudan a ordenar en el tiempo los diferentes contenidos. Estos criterios deben ser utilizados de una forma flexible y abierta, de tal manera que no constituyan reglas fijas sobre las que tenemos que someter a cualquier contenido. Unos contenidos podrán ser secuenciados sobre uno solo de estos criterios otros podrán serlo siguiendo a varios.

De la diversidad a la concreción

Se trata de ordenar los contenidos *desde los más variados y diversos hasta los más concretos,* como vinculación a aprendizajes más auténticos y exigentes.

De lo simple a lo complejo

El criterio de *complejidad creciente* es uno de los más mencionados y utilizados en educación física. La cuestión radica en determinar ¿qué es simple y qué es complejo? En este sentido, la complejidad vendrá marcada por la relación que se establezca entre el niño y la tarea y dependerá, entre otras cosas, de los aprendizajes y las experiencias anteriores.

De lo espontáneo a lo culturalmente elaborado

Entendemos por *motricidad espontánea* aquellos movimientos naturales, habituales y sin intencionalidad consciente que constituyen un tipo de movimientos que por ajuste y adaptación se van convirtiendo en más aplicados a las exigencias del medio. Son los que realiza el niño/a antes de entrar en la escuela y durante los primeros años de su vida.

Por contra, nos encontramos con los contenidos culturalmente elaborados. Por éstos, entendemos aquel conjunto de prácticas que, institucionalizadas y popularizadas, cobran sentido y significado en el tejido social. A estas prácticas se le suelen atribuir una serie de valores educativos, formativos y de socialización.

De lo más global a lo más analítico

Si hablamos de distribuir los contenidos de lo global a lo analítico, queremos decir que, en primer lugar propondremos a los alumnos contenidos que respeten al máximo su carácter global, para pasar paulatinamente al tratamiento fraccionado del todo en partes significativas.

De la polivalencia a la especificidad

Es natural que al inicio de cualquier situación con intencionalidad formativa, no exista una definición clara de cuáles son las tareas a conseguir realizar. De ahí que las actividades que se propongan en los primeros momentos sean multipropósito, es decir, puedan tener validez para opciones diferenciadas.

2.6. Diseñar las unidades didácticas mediante secuencias formativas

El alumnado aprende paso a paso, siguiendo un proceso de transformación debido a los cambios que el aprendizaje producen. El aprendizaje no es una cuestión de todo o nada, sino una cuestión de grados. Es en ese sentido de construcción y reconstrucción progresiva de habilidades, conocimientos, etc. que la idea de proceso adquiere pleno sentido. El aprendizaje que se va construyendo es fruto de lo que va sucediendo día a día y depende de cómo se faciliten las condiciones y necesidades en la práctica educativa.

De esa manera, podemos considerar que las unidades didácticas pueden ser concebidas como secuencias formativas que se configuran en tres grandes momentos desde el punto de vista de la consecución del aprendizaje. Esto es lo que se denomina *secuencia formativa:*

- (1) una fase inicial, de introducción;
- (2) una fase de desarrollo, de proceso;
- (3) una fase de cierre de síntesis.

La secuencia formativa puede ser más o menos extensa en el tiempo: puede tratarse de un número determinado de sesiones, abarcar un trimestre, etc. En todo caso, debe tratarse de un periodo de tiempo adecuado para que se produzca un proceso de aprendizaje de determinados contenidos o de la adquisición de objetivos. Este proceso requiere de tareas o actividades que ayuden a la consecución del aprendizaje. Estas tareas y actividades estarán dispuestas en las diversas clases en función de si se trata de la fase inicial (cuando se inicia un proceso de aprendizaje), de la fase de desarrollo (ejercitación, aplicación, etc. de los distintos contenidos), o de la fase de cierre de la secuencia (síntesis, balance, culminación, etc.).

A título de ejemplo, en la tabla siguiente se señalan algunas cuestiones que el profesor puede plantearse respecto de una secuencia formativa.

SECUENCIA FORMATIVA		
Fase inicial	Fase de desarrollo	Fase de cierre
Detección de las ideas previas • Anticipar • Motivar • Actualizar • Adecuar • Presentar • Representar el tema • Representar el objetivo	Regulación • Gestión de errores • Refuerzo de éxitos • Arbitrar mecanismos de regulación Autorregulación • Apropiación de criterios • Construcción sistema personal de aprender	Síntesis y estructuración • Recapitular • Relacionar • Orientar nuevas secuencias
Alumno: Se encuentra frente a un problema que debe resolver y en consecuencia, encontrar la solución.	Alumno: Se encuentra en una situación donde el aprendizaje tiene sentido (utilitario, lúdico, estético, etc.)	Alumno: Se encuentra en una situación en la que sabe que dispone de la respuesta frente a las tareas que se enfenta.
Profesor: ¿He presentado correctamente el tema? ¿He detectado las ideas y concepciones previas de los alumnos?	Profesor: ¿Se facilita la gestión para la superación de los propios errores? ¿La distribución del tiempo tiene en cuenta la diversidad? ¿La dinámica de grupo favorece la ayuda mutua?	Profesor: ¿Se realiza una evaluación final? ¿Existe una actividad final de síntesis? Atendiendo a los resultados de la evaluación final ¿el educando puede orientar nuevas secuencias formativas?

Adaptado de Giné y Parcerisa (2003).

2.7. Regular el aprendizaje

Una de las finalidades de la evaluación es la *regulación* del aprendizaje. En la regulación se programan actividades de refuerzo después de una evaluación puntual al final de una secuencia de enseñanza/aprendizaje. Estas actividades

versan sobre el contenido de la secuencia con el fin de ayudar a los alumnos a superar las dificultades o a corregir los errores detectados en la evaluación. Esta regulación diferida, en general, resulta de la aplicación de instrumentos o de procesos de evaluación sistemática.

Cuando la evaluación se efectúa sobre la base de una adaptación pedagógica, el error aparece como una referencia, una averiguación para una evaluación formativa vinculada a las significaciones que las conductas contienen, debiéndose considerar los errores como momentos interesantes en el proceso de aprendizaje.

Desde esta óptica, el error ya no se asimila a una carencia en las relaciones del alumno con el medio, sino más bien a una modalidad de estas relaciones, que es necesario, según los casos, hacer evolucionar o desmontar para que pueda constituirse otra más pertinente. En este sentido, el error ayuda a contemplar aquello que generalmente queda oscuro, (que no suele ser motivo de preocupación del docente), que es el porqué el niño hace las cosas de esa manera, tanto si se trata de aciertos como si se trata de fracasos. Esto se consigue siguiendo todos los procesos que se desencadenan en el niño para llegar al aprendizaje, preocupándose de averiguar si el proceso que ha hecho para llegar al acierto o al error sigue el proceso lógico de su maduración.

Frente a cualquier dificultad o tropiezo, el niño busca estrategias para sortear el obstáculo. Cuando siempre encuentra las mismas contrariedades y trampas, estas estrategias se mecanizan y el niño da las mismas respuestas a los mismos casos y también frente a casos parecidos. El acierto así conseguido no es sinónimo de éxito.

En fin, subyacente a la construcción de un dispositivo de evaluación formativa, la idea de error figura como *motor del aprendizaje* puesto que, precisamente, las condiciones establecidas permiten al sujeto reconocer como tales sus errores a fin de poderlos corregir.

Hay que insistir en lo que supone esta revisión del error en cuanto material pedagógico privilegiado, demasiado a menudo ignorado en educación física y el deporte donde las preocupaciones dominantes se han centrado en comparar la actividad del principiante con el modelo exitoso. Es preciso indagar en todo momento qué estrategias utiliza el niño, tanto si comete un error como si acierta, ya que es él el que está razonando y el adulto lo único que está haciendo es darle los recursos para que lo haga y en ningún caso se dedica a negarle el error y mostrarle el acierto.

Ver más información en el apartado correspondiente a la competencia 10.

2.8. Rentabilizar el tiempo de aprendizaje

Dada la gran limitación de tiempo que tiene la educación física (asignación de 2 horas semanales de clase) y siendo conscientes de que la gran cantidad de objetivos, contenidos y directrices didácticas puede resultar un tanto despro-

porcionada y poco realista para tan poco tiempo, el profesor se ve en la necesidad de aprovechar dicho tiempo de clase de forma que se ofrezca a los alumnos una máxima posibilidad de participación activa.

En efecto, de los estudios destinados al éxito pedagógico, y de las observaciones efectuadas directamente en la clase, se desprende que existe un importante factor para garantizar el éxito docente: el *tiempo de aprendizaje*. Según Brunelle, Drouin, Godbout y Tousignant, (1988:116) el *tiempo de aprendizaje* corresponde al periodo utilizado por cada aprendiz para efectuar tareas consiguiendo un *grado de éxito alto*.

Esta definición de *tiempo de aprendizaje* rectifica la creencia muy extendida según la cual bastaba con realizar una tarea motriz para aprenderla. O incluso más, bastaba con proporcionar o destinar mucho tiempo de práctica para conseguir el éxito. Pero, la clave no reside únicamente en el tiempo de práctica, sino en crear situaciones de aprendizaje o tareas en las que los riesgos de fracasos repetidos sean débiles y las ocasiones de ejecutar las tareas a aprender sean lo más elevadas posibles.

Efectivamente, el tiempo de clase debe ser aprovechado de manera que se ofrezca al alumno una máxima posibilidad de participación. Pero no cualquier tarea es válida. El profesor debe proporcionar aquellas cuyo nivel de exigencia o dificultad corresponda al nivel de disponibilidad de los aprendices.

Según esto, el profesorado no sólo debe ser capaz de reducir la frecuencia de las situaciones que disminuyan el tiempo de práctica (falta de habilidad organizativa, largas explicaciones, demasiados desplazamientos, etc.) con la intención de asegurar un tiempo alto de práctica sino que debe asegurarse que las actividades y experiencias motrices permitan el logro y avance de los aprendizajes en la clase.

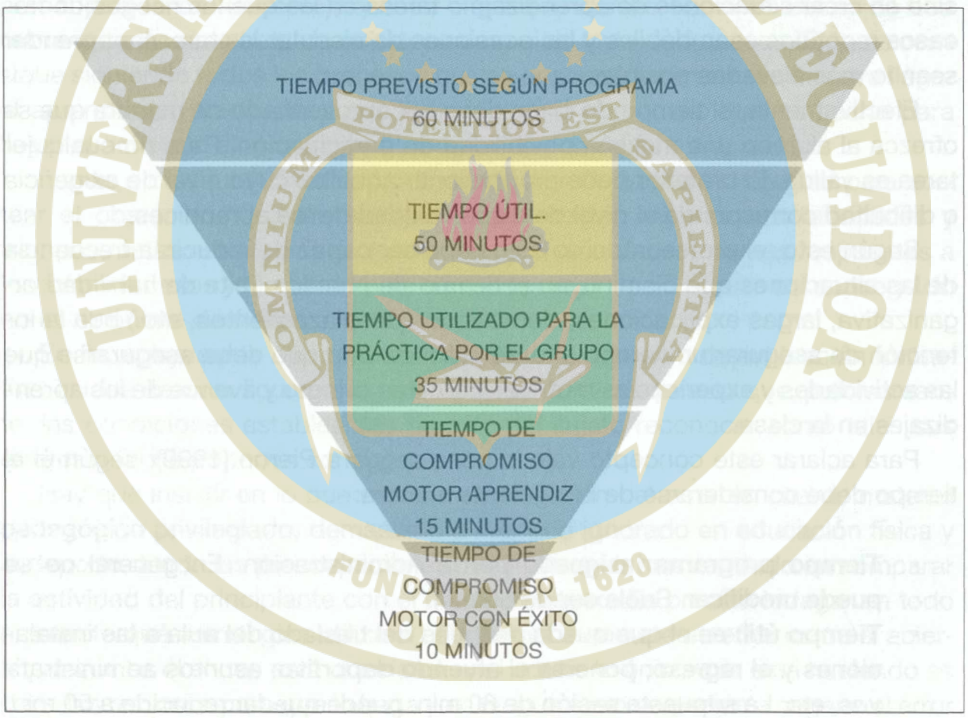
Para aclarar este concepto vale la pena seguir a Pieron (1999): según él el tiempo debe considerarse de la siguiente manera:

- **Tiempo programa:** asignado por la Administración. En general no se puede modificar. Suele ser de 60 min.
- **Tiempo útil:** es el que queda después del traslado del aula a las instalaciones y el regreso; ponerse el atuendo deportivo; asuntos administrativos, etc. La supuesta sesión de 60 min. puede quedar reducida a 50 min. reales de clase.
- **Tiempo de práctica del grupo:** es el que queda después de restar al tiempo útil el que el profesor utiliza para la presentación de la clase y colocación de material.
- **Tiempo de compromiso motor de un aprendiz:** tiempo que el alumno dedica a la práctica de las actividades físicas. Hace referencia a los momentos donde los alumnos están activos físicamente durante las situaciones de aprendizaje, pero sin garantizar calidad en sus respuestas.

SIB-UCE

- **Tiempo de compromiso motor con éxito:** es el que utiliza el alumno para la práctica de las actividades directamente relacionadas con los aprendizajes deseados. Es el denominado *tiempo de aprendizaje.*

Por su parte, Tinning (1992:6-87) revela una serie de cifras provenientes de la investigación descriptiva llevada a cabo en distintos países que ponen de manifiesto que "(...) los chicos pasan en las clases de educación física alrededor del 28 % de su tiempo de clase esperando que algo ocurra (esperando en fila, esperando a que les toque el turno, esperando a que traigan el material, etc). Hasta un 20 % lo pasan en tareas organizativas, (...) alrededor del 20 % de su tiempo de clase recibiendo información por parte del profesor, (...), y sólo alrededor del 25 % del tiempo lo emplean en actividad física real".



Adaptado de Pieron (1999).

2.8.1. La gestión del tiempo

Los comportamientos ajenos a las propuestas de actividad de enseñanza aprendizaje -sin interés educativo- suponen una disfunción en el aprendizaje. Por esa razón deben ser reducidas. Algunas recomendaciones didácticas que postulan los autores que se han interesado por este tema para favorecer la gestión del tiempo son Olmedo (2000:27).

Para aumentar el *tiempo útil*

- Motivar a los alumnos.
- Puntualidad y acortar el tiempo de trámites rutinarios administrativos (pasar lista).
- Limitar el tiempo de permanencia en el vestuario.

Para aumentar al *tiempo de práctica*

- Limitar la extensión en la presentación de las actividades.
- Disminuir el tiempo destinado a la transición (por ejemplo la organización del grupo) entre una actividad y otra.
- Aplicar las reglas de la comunicación eficaz (ver competencia 8 de este libro).

Para aumentar el *tiempo de compromiso motor del aprendiz*

1. Ofrecer actividades y tareas ajustadas a la heterogeneidad del grupo.
2. Organizar el tiempo de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de sus alumnos.
3. Cuidar las formas de organización.
4. Observar, corregir y reforzar positivamente las ejecuciones de los alumnos, animando constantemente en voz alta.
5. Hacer correcciones sin necesidad de parar la actividad.
6. Asegurar una continuidad en la sucesión de las tareas, reagrupándolas según la forma de trabajo (parejas, grupos, etc.).
7. Rentabilizar el tiempo mediante el trabajo autónomo.

Ejemplos de casos como los siguientes son propios de una *disrupción* en el aprendizaje:

- Pasar lista a expensas del tiempo de clase.
- Largas explicaciones.
- Demasiadas transiciones y desplazamientos.
- Imprecisiones en el emplazamiento o en el desplazamiento del material.
- Cambio de la organización o de material para cada nuevo ejercicio.
- El profesorado es quién coloca el material y los alumnos miran pasivamente.
- Una larga fila espera detrás de un mismo aparato reduciendo así las oportunidades de acción.
- No aprovechar el material disponible para implicar al mayor número de alumnos.
- Pausa demasiado larga entre la preparación y el núcleo de la clase.
- Utilización de tinglados excesivamente complicados.
- ...

Todos ellos impiden las oportunidades de práctica y en consecuencia disminuyen el tiempo destinado a aprender.

Optimizar las condiciones de trabajo de los alumnos para mejorar las oportunidades de ejercitar actividades y experiencias para un aprendizaje más eficaz debe ser una preocupación permanente del docente.

2.8.2. La relación actividad/pausa

Una actividad demasiado continuada y/o intensa puede resultar monótona o extenuante. A lo largo de la clase el alumno realiza una serie de ciclos actividad/pausa. Por otra parte, una clase con demasiados intervalos de pausa se hace aburrida y da la sensación al alumno de pérdida de tiempo. El profesor deberá saber organizar la actividad de las clases de forma que la *dosificación* de la actividad/pausa sea la más adecuada, las alternativas metodológicas del profesor sobre este aspecto de la organización son las siguientes:

1. Ejecución *simultánea*: todos actúan al mismo tiempo, cien por cien del tiempo de actividad.
2. Ejecución *alternada*: la mitad del grupo trabaja, la otra mitad descansa o ayuda, cincuenta por cien actividad y/o pausa.
3. Ejecución *consecutiva*: implica un turno de actuación más o menos largo según la estructuración del grupo, por ejemplo, si la ejecución es individual de uno en uno y la estructura del grupo masiva, por cada actuación el alumno tendrá que esperar 39 veces por el tiempo de actuación/alumno para un grupo de cuarenta. Es evidente que esta alternativa es la menos deseable excepto casos concretos.

EN RESUMEN ¿QUÉ ES LO MÁS IMPORTANTE?

- Existe resistencia por parte de muchos profesores a vincular el éxito con el dominio de los *aprendizajes* motores.
- El profesorado debe *adaptar* las actividades al alumnado, garantizando el respeto a la diversidad a través de estrategias adecuadas y materiales específicos. Eso supone que las situaciones didácticas que se proponen en clase deben ser respetuosas con la diversidad del alumnado.
- El profesorado debe disponer de una adecuada *secuenciación* de los contenidos a lo largo de las diferentes etapas, ciclos y niveles de enseñanza. Lo que implica que cada tipo de aprendizaje (habilidades, capacidades y competencias) requiere una progresión didáctica ajustada y adaptada a los alumnos a los que se dirige.
- Para la correcta organización de secuencias de aprendizaje a partir de los contenidos es preciso distinguir y elegir las actividades y *tareas adecuadas.*
- Es necesario saber *clasificar* las actividades y tareas en función de su utilidad didáctica y de su nivel de complejidad.
- Las limitaciones debidas a la asignación de tiempo para la asignatura obligan a prestar una especial atención a rentabilizar el tiempo de aprendizaje.

RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DOCENTE:

Niveles de desempeño				
Competencia	**Objetivos**	**Criterios de evaluación**		**Indicadores de logro**
Gestionar la progresión de los aprendizajes mediante actividades didácticas adaptadas al alumnado, garantizando el respeto a la diversidad a través de estrategias adecuadas y recursos específicos.	1. Diseñar situaciones formativas ajustadas a los intereses y posibilidades de los alumnos/as.	Informar a los alumnos para vincular las actividades con sus necesidades personales.	1	Informa y comunica a los alumnos los objetivos de la clase y las exigencias de trabajo respecto a las tareas.
				Situación: observación del docente impartiendo clases prácticas.
	2. Formular propuestas didácticas que den respuesta a la atención a la diversidad del alumnado.	Adecuar las tareas a la heterogeneidad del grupo.	2	Diseña tareas que permiten ajustarse a diferentes niveles de dificultad acordes con las posibilidades de los alumnos.
				Situación: revisión del plan de clase y/o observación del docente impartiendo clase.
	3. Seleccionar las actividades y tareas en función de su significatividad y relevancia.	Proponer actividades que garantizan significatividad lógica y psicológica de los alumnos.	3	Elige y secuencia actividades y tareas significativas y relevantes para el alumnado y en relación con los objetivos de la clase.
				Situación: revisión del plan de clase y/o observación del docente impartiendo clase.
	4. Elaborar secuencias formativas ordenadas en base a la complejidad de los aprendizajes.	Establecer conexiones y progresiones secuenciales entre tareas.	4	Secuencia las tareas en función de la dificultad y el objetivo que persigue.
				Situación: revisión del plan de clase y/o observación del docente impartiendo clase.
	5. Organizar y adecuar el tiempo disponible rentabilizándolo al máximo.	Ajustar las propuestas al tiempo que los alumnos requieren y disponen para su aprendizaje.	5	Reacciona e interviene sobre los factores que favorecen la rentabilización del tiempo en la clase.
				Situación: observación del docente impartiendo clases prácticas.

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
POTENTIOR EST
QUITO

GESTIONAR LA PROGRESIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Niveles de desempeño				
Nivel 1. Insuficiente	**Nivel 2. Necesita mejorar**	**Nivel 3. Bien**	**Nivel 4. Competente**	**Nivel 5. Experto**
La clase empieza sin información previa acerca de los objetivos. Los alumnos inician la clase sin saber lo que van a aprender.	La clase empieza con escasa información previa acerca de los objetivos. Los alumnos inician la clase sabiendo lo que van a hacer.	La clase empieza con información previa acerca de los objetivos que se pretenden. El profesor lo vincula con lo que hicieron anteriormente.	La clase empieza con información previa acerca de los objetivos. El profesor lo vincula con lo que hicieron anteriormente.Estimula a los alumnos en el deseo de superarse.	La clase empieza con información previa acerca de los objetivos. El profesor lo vincula con lo que hicieron anteriormente y los estimula. Los alumnos asumen el reto de progresar.
No se ajusta a las necesidades y/o posibilidades de los alumnos. Utiliza para todos la misma intensidad cualitativa o cuantitativa.	Presenta tareas muy fáciles o muy difíciles. Sólo se ajusta a una parte del grupo clase.	Selecciona bien en relación a la dificultad o complejidad acorde con los alumnos. Son propuestas alcanzables por la mayoría.	Ubica las propuestas seleccionadas en el momento adecuado para que sean asimiladas por los alumnos. Son alcanzables por la mayoría.	Tiene en cuenta el nivel de habilidades de los alumnos, sus ritmos de aprendizajes, las posibilidades de atención, etc, y en función de ellos, adapta las distintas propuestas del proceso de enseñanza- aprendizaje.
La clase empieza siempre de la misma manera (por ej.: vueltas al patio,...). No vincula las tareas con el objetivo buscado.	Sólo algunas tareas tienen significatividad lógica y psicológica con lo que se va a enseñar.	Elige tareas acordes con significatividad lógica y psicológica con los objetivos.	Elige tareas con clara significatividad lógica y psicológica. Hace reflexionar a los alumnos sobre su relevancia en la vida.	Elige tareas significativas que representan nuevos problemas y despiertan curiosidad. Tareas que pueden llevarse a cabo fuera del marco de la educación física.
No hay secuenciación lógica. Presenta tareas muy fáciles o muy difíciles. No adecuadas para el nivel de los alumnos.	En ocasiones, las tareas están en una zona de complejidad muy alta o muy baja. No se muestran conexiones entre una tarea y otra.	El profesor proporciona tareas que tienen un grado creciente de intensidad. Las progresiones están bien secuenciadas en el momento apropiado para que sean asimiladas por la mayoría de los alumnos.	Secuenciación bien realizada. Complejidad creciente de froma gradual. Garantizar la complejidad adecuada de los aprendizajes que se realizan en clase.	Manejo excelente de los encadenamientos de las tareas, ubicando la complejidad de las mismas en el momento apropiado para que sean asimiladas por todos los alumnos. Aprovecha bien todas las posibilidades de variabilidad.
No utiliza, de forma óptima el tiempo disponible en función de los objetivos de aprendizaje.	Controla el tiempo disponible pero no interviene sobre los factores que rentabilizan el tiempo. La duración de los periodaos de organización son inadecuados.	Organiza el tiempo de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. Los tiempos de organización son pocos.	Organiza el tiempo de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. Controla los factores que pueden disminuir el tiempo de práctica. Combina el ritmo y número de repeticiones adecuadamente.	Rentabiliza el tiempo mediante el trabajo autónomo. El tiempo de compromiso motro es el máximo. Asegura una continuidad en la sucesión de las tareas, reagrupándolas según la forma de trabajo (parejas, grupos, etc.).

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
POTENTIOR EST
OMNIUM
SAPIENTIA
FUNDADA EN 1620
QUITO

3. Realizar diagnóstico inicial

PRESENTACIÓN ¿DÓNDE ESTAMOS?

Ya hemos visto en el apartado anterior que gestionar el *progreso* es algo más que una sucesión de tareas preparadas como recetas. Hasta hace poco, con disponer de una serie de tareas dispuestas según algún criterio de progresión aparente era suficiente, constituía lo esencial. Pero ahora sabemos que ahí no acaba la cuestión. Más bien comienza.

Ahora se trata de adaptar y contextualizar la propuesta de enseñanza. Aprender cualquier contenido supone -desde la concepción constructivista en la que nos apoyamos- atribuir un sentido y construir los significados implicados en dicho contenido. Ahora bien, esta construcción no se lleva a cabo partiendo de cero. El alumno construye un significado (o lo reconstruye) sobre la base de lo que ha aprendido previamente. Gracias a esta base es posible continuar aprendiendo. Por eso cualquier previsión de enseñanza necesita de un análisis o *diagnóstico* inicial.

En educación física, este diagnóstico pasa por una evaluación de la situación de partida de los alumnos, lo que a su vez nos indicará el grado de heterogeneidad del grupo. El diagnóstico debe tener también en cuenta el *contexto* en el que se produce la clase. Si el tema a abordar es de carácter orgánico funcional será preciso ajustarlo al *desarrollo evolutivo físico-motriz* de los niños y niñas ¿cómo averiguarlo? Si la clase es de *aprendizaje*, probablemente se haga necesario contar con unas capacidades para su realización ¿cómo se valorarán? ¿Cómo se tendrán en cuenta? Si el tema se relaciona con las *representaciones* o *concepciones* previas que el alumno se ha forjado a partir de sus experiencias y sobre las cuales va a anclar su nuevo aprendizaje ¿cómo se indagará para conocerlas? Si la clase aborda necesidades de tipo *estratégico* (procedimientos mentales) ¿cómo se obtendrá información al respecto?

Sobre estas preguntas reflexionamos en el siguiente apartado: la competencia docente *realizar diagnóstico inicial*.

Competencia 3. Observar y diagnosticar al inicio, para trabajar a partir de las representaciones y estructuras que dispone el alumnado, adaptando las propuestas de enseñanza-aprendizaje de forma más eficiente.

OBJETIVOS DE ESTE CAPÍTULO

- Asumir prácticamente la *importancia* del diagnóstico o evaluación inicial como la base dónde sustentar el nuevo conocimiento.
- Destinar un tiempo en el diseño de enseñanza para diagnosticar el nivel de conocimientos y aptitudes de partida, así como *recordar* y *reflexionar* sobre lo qué ya se sabe para entender cómo presentar lo nuevo.
- Averiguar las *estructuras de acogida* del alumnado como condicionante del futuro éxito del aprendizaje.
- Utilizar diferentes *técnicas* o *instrumentos* para averiguar las *estructuras de acogida* de los alumnos (conocimientos, capacidades, etc.).
- *Modificar* y *adaptar* las situaciones de enseñanza/aprendizaje a las características de los alumnos.

1. LA IMPORTANCIA DEL DIAGNÓSTICO INICIAL PARA EL APRENDIZAJE DE NUEVOS CONTENIDOS

Pero, ¿qué es evaluar al inicio? ¿Qué es diagnosticar? Cuando arrancamos nuestro auto no iniciamos la marcha sin tomar una serie de precauciones previas. Miramos por los espejos retrovisores, nos cercioramos de que no haya nadie a nuestro alrededor. Comprobamos la distancia que necesitamos para empezar a movernos hacia atrás o adelante, etc. En definitiva, hacemos un *diagnóstico* previo. Cuanto más experto y veteranos somos, más rápidamente realizamos esta acción. Diagnosticar supone un análisis de la situación de partida, es decir, saber cómo están las cosas antes de empezar a actuar.

Diagnosticar, por ejemplo, es ser consciente de que el tema que vamos a abordar es de carácter expresivo-corporal y que algunos alumnos tendrán problemas de inhibición, lo que nos debe llevar a averiguarlo. O que vamos plantear un juego con un componente táctico y que exige una representación mental del manejo del espacio libre. Eso exigirá indagar en las mentes de mis alumnos y averiguar en qué medida posee ya esa noción.

Diagnosticar es también tener en cuenta al grupo y que antes de iniciar la clase recordemos quién es ese grupo, por ejemplo si son los de 5ºB *¡con su heterogeneidad!* O la maravilla de los chicos y chicas de 3º A… *¡qué placer dar clase con ellos*! O también, que en un grupo te encontrarás dos casos conflictivos a los que *¡hay que dar un trato singular!*

Evaluación inicial es saber todo eso y tenerlo en cuenta: contenido, representaciones mentales, grupo, edad, etc. Todo influye.

1.1. ¿Por qué evaluar al inicio?

La evaluación inicial tiene como objetivo fundamental determinar la situación de cada alumno y del grupo-clase al inicio de un proceso de enseñanza-aprendizaje, para poderlo adecuar a sus necesidades. Se pretende obtener información sobre las ideas previas, capacidades, procedimientos intuitivos, hábitos, actitudes, etc. de cada alumno.

Se diferencia de las otras formas de evaluación por su finalidad. No pretende gestionar los aprendizajes durante su adquisición (formativa), ni a validar los logros al final del trabajo (sumativa). Es una herramienta previa a la elaboración de la programación y se realiza al comienzo, antes de que se inicie la enseñanza-aprendizaje. Es el referente de la situación de partida.

La evaluación inicial es la base de partida de cualquier proceso de enseñanza a desarrollar y el punto de referencia de las evaluaciones posteriores. Deberá repetirse siempre que se empiece un nivel, ciclo educativo, unidad didáctica o situación de enseñanza aprendizaje. Pero ¿por qué?

Múltiples perspectivas pedagógicas (constructivismo, aprendizaje social, zona de desarrollo próximo, aprendizaje significativo, etc.), mantienen que para aprender de forma significativa, es necesario establecer relaciones con..., a partir de..., en interacción con..., y que justifican la necesidad de que el profesorado conozca qué sabe el alumno sobre aquello que va a aprender, puesto que sobre esos conocimientos previos, con relación a ellos o en su contra, se va a cimentar el aprendizaje.

En ese sentido Giné define la *evaluación inicial* como:

> *"Una propuesta estratégica que se basa en la idea de reconocer la existencia de las* ideas previas *frente a cualquier nuevo aprendizaje, de valorar la importancia que esto tiene para el conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje y de aprovechar este fenómeno a favor (y no en contra) de mayores y mejores aprendizajes del alumnado"* Giné, N. (2004:36).

Ante la actitud habitual del profesorado de percibir únicamente los vacíos, desconocimientos o carencias de sus alumnos (es decir: lo que *no saben*), la evaluación inicial, bajo una perspectiva formativa, pone atención también en recabar información sobre las representaciones, intereses, puntos fuertes, capacidades, etc. (es decir, tener presente que algo sí *que saben*), para poder, sobre esta base, proponer, o bien actividades apropiadas que permitan que haya éxito y un aprendizaje real, o bien ayudar a los alumnos a acomodarse a un contexto pedagógico si éste es difícil de modificar.

Todo ello permite una adecuación del proceso de enseñanza-aprendizaje sobre bases conocidas, es decir, teniendo en cuenta las capacidades, estado físico, conocimientos y experiencias anteriores del alumno. Los datos así obte-

nidos son imprescindibles para determinar objetivos, adecuar la programación y esbozar las líneas metodológicas a seguir.

1.2. Evaluación diagnóstico

Cuando la información que se obtiene a partir de la evaluación inicial proporciona información del carácter de un estado o nivel según los indicios que se advierten, se denomina *diagnóstico*[1].

Cuando el momento elegido es el que *precede* a la enseñanza, uno de los aspectos más importantes de la evaluación diagnóstico es la asignación a cada alumno de un punto de entrada en una secuencia de aprendizaje. Los autores designan esta función de la evaluación diagnóstico por el término *situación*.

La evaluación diagnóstico puede también ser realizada *durante* el desarrollo mismo de la enseñanza. En ese caso, su función es determinar la causa de las dificultades persistentes en algunos alumnos. El alumno prototipo de esta actuación es aquel que muestra dificultades particulares, incluso después de recibir enseñanza de apoyo. La evaluación diagnóstico se convierte entonces en una investigación más intensa de aquellas características que pueden provocar dificultades personales (problemas de salud, de motivación, entorno familiar perturbado, etc.). Dado que descubrir las dificultades de aprendizaje y prescribir correctivos pedagógicos pertenece a la evaluación formativa propiamente dicha, existirá un estrecho vínculo entre este tipo de evaluación y la evaluación diagnóstico. Ese aspecto formativo lo veremos en el apartado 10 del libro.

2. QUÉ INFORMACIÓN SE DEBE RECOGER

¿Con qué bagaje cuentan los alumnos al iniciar un determinado proceso de aprendizaje? ¿Cuál es la base desde la cual pueden llevar a cabo un determinado aprendizaje? Cualquier aprendizaje significativo es la resultante de una actividad que da sentido a partir de las concepciones movilizadas y en función de las informaciones obtenidas. Las concepciones son los instrumentos de la actividad del alumno: el nuevo conocimiento se integra en las estructuras preexistentes (noción de asimilación-acomodación según Piaget).

2.1. La utilidad de la evaluación inicial para el profesorado

Siguiendo el camino propuesto por Jorba y Sanmarti (1993:25) proponemos que la información que se recoja en la evaluación inicial del alumno

1. El término diagnóstico se utiliza en medicina para designar la calificación que da un médico a la enfermedad en función de los signos que advierte.

permita al profesorado la exploración y el conocimiento de los aspectos siguientes:

Los conocimientos previos	La existencia o ausencia (y en qué grado) de determinados desempeños (capacidades o habilidades en el caso de la educación física) que se pueden considerar como prerrequisitos de aprendizaje.
	Los conocimientos previos ya adquiridos por parte del alumnado.
Las estrategias para llevar a cabo el aprendizaje	Las estrategias que usa el alumnado para justificar, argumentar, tomar de decisiones... frente al nuevo aprendizaje.
La disposición para llevar a cabo el aprendizaje	Las representaciones, concepciones, razonamientos espontáneos, o ideas previas que se hacen los alumnos de los nuevos aprendizajes que se les proponen.
	Las actitudes y hábitos adquiridos con relación al aprendizaje.
	Las expectativas ante el nuevo contenido a aprender.

Básicamente todo aquello que conforma lo que Hallwachs (1975) designa con la expresión *estructuras de acogida* o recepción. Esta expresión, también en palabras de Jorba y Sanmarti (1993), fue introducida por este físico francés para indicar que el conjunto de conductas, representaciones y maneras espontáneas de razonar propias del alumno en cada estadio de su desarrollo conforman la estructura en que se inserta y organiza el nuevo conocimiento que se va a adquirir. Textualmente este autor, refiriéndose al alumno, señala:

> *"...es un organismo activo y reactivo que a través de la enseñanza, pero especialmente a través de sus experiencias en la vida diaria y sobre todo de la coordinación de sus acciones, se dota en cada estadio de su desarrollo, de una estructura bien determinada en la que se insertan y organizan los conocimientos asimilados. Esta* estructura de acogida *es para el enseñante "un dato preexistente" primordial con la particularidad que es un dato generalmente desconocido, porque esta estructura tiene muy poco que ver con la estructura de las disciplinas científicas que se ha intentado que el alumno adquiriese con la enseñanza anterior. Para dar una enseñanza que tenga un mínimo de eficacia, es necesario explorar y conocer esta* estructura de acogida *tal y como es y no tal como se pretende construir".*

Remarquemos, pues, que estas *estructuras de acogida* se van construyendo no sólo a través de la enseñanza, sino básicamente a partir de las experiencias personales y bajo la influencia de la información vehiculada por los diver-

sos medios de comunicación y del contexto socio-cultural en que se mueve el alumno.

2.1.1. El grado de dominio de los "prerequisitos" de aprendizaje

Abordar la enseñanza de un nuevo conjunto de tareas supone, en general, que el alumno ya tiene adquiridas unas habilidades previas y unos métodos de trabajo que le permitirán integrar la nueva competencia o capacidad. Cometer el error de creer que todos los alumnos ya las poseen conducirá, casi con certeza, al fracaso de una buena parte de ellos. Por tanto, es imprescindible conocer cuál es el grado de adquisición de estas habilidades o conocimientos previos imprescindibles para asumir el nuevo saber, es decir, de esos *requerimientos* de aprendizaje por parte de cada alumno del grupo clase.

Se trata de los denominados, en el lenguaje pedagógico, *prerrequisitos*. Se debería identificar si los alumnos han asimilado adecuadamente las habilidades o capacidades consideradas como requisitos de aprendizaje.

Si se comprueba que la mayoría de los alumnos no disponen de los *prerrequisitos*, será necesario incluir su aprendizaje en el proceso de enseñanza previsto. En cambio, si la mayoría de los alumnos posee ya los *prerrequisitos*, será necesario arbitrar mecanismos de compensación para la minoría que lo desconoce, pero no será necesario incluir su aprendizaje en actividades comunes a todo el grupo clase.

Proponemos algunos ejemplos que pueden servir de referentes para ayudar al docente a averiguar en qué medida disponen, o no, sus alumnos de los prerrequisitos necesarios:

Referencias de tipo temporal

En todo aprendizaje motor el aprendiz pasa por unas etapas similares a las siguientes:

- Superposición de acciones: el alumno no es capaz de disociar las diferentes partes o acciones que componen el gesto (ejemplo: lanzamiento de forma *explosiva* en baloncesto).
- Yuxtaposición de acciones: el alumno adopta un momento de pausa o disociación para cada acción (aprendizaje del giro en el esquí).
- Encadenamiento de acciones: el alumno disminuye o elimina el tiempo destinado a la pausa o estabilización (en balonmano es capaz de atrapar y lanzar de forma continuada).
- Anticipación de acciones: el alumno adopta una postura de anticipación en relación a la acción a efectuar (en gimnasia acrobática anticipa el gesto de recepción antes de que se produzca la caída).

Referencias de tipo espacial
Sea en relación al manejo de un implemento o bien en relación al espacio de su desplazamiento (movilización del cuerpo), el aprendiz evolucionará controlando con la vista en el siguiente orden:

- Controla el espacio situado frente a él (únicamente).
- Controla el espacio lateral. Con prioridad a su lado preferente.
- Controla el espacio de detrás. Utilizando las referencias habituales.
- Controla el espacio de arriba (además de los anteriores).
- De forma sintetizada, se trataría de la evolución que va del espacio *próximo* al espacio *lejano*.

Referencias de tipo segmentario
Del debutante al experto se evoluciona siguiendo un itinerario que va de la interdependencia segmentaria a la disociación segmentaria. Encontramos ejemplos claros en las acciones de propulsión y lanzamiento. En el caso de la propulsión de un objeto, el segmento libre evoluciona desde una misión de segmento equilibrador o compensador (al inicio), a una acción de participación (coadyuvar) en la propulsión (ejemplos: tenis, voleibol, etc.).

Referencias de tipo postural
Al inicio, en aquellas prácticas en las que el alumno es sometido a actividades que requieren un nuevo equilibrio diferente del habitual, el sujeto responde con un aumento del tono muscular y una postura de rechazo (o reacción).

Todas estas informaciones permiten al profesorado ubicar a sus alumnos en determinados niveles o estadios.

2.1.2. Las representaciones, concepciones[2], razonamientos espontáneos, o ideas previas

> Ya Platón subrayó con insistencia que: *"el falso saber es un obstáculo más importante que el no-saber..."*

Numerosas investigaciones en didáctica muestran que frente al aprendizaje de un concepto (o de una habilidad), los alumnos ya disponen de una *representación mental* que ellos mismos se han construido.

2. De Vecchi prefiere utilizar el término "concepción" en lugar de "representación": "Yo prefiero el término "concepción" al de "representación" pues resulta menos ambiguo. En efecto, no tiene la misma significación en un campo disciplinar que en otro y existe la tendencia a asimilar una representación a lo que los alumnos «representan» gráficamente cuando se les pide materializar una idea mediante un dibujo" De Vecchi (2000:30).

Las representaciones, concepciones, razonamientos espontáneos o ideas previas (este concepto viaja en la literatura con etiquetas variadas) son aquellas ideas que tienen o son utilizadas por los alumnos para explicarse los fenómenos con los que se enfrentan. Es su manera de entender el mundo, o la creencia que tienen sobre las nuevas habilidades o conocimientos que se pretende que aprendan antes de iniciar la enseñanza.

Esta noción adquiere una importancia fundamental si la vinculamos a las teorías del aprendizaje que preconizan que los individuos aprenden a partir de lo que poseen. Todos los alumnos disponen de una teoría personal, el problema en la enseñanza, es hacerla evolucionar.

Estas representaciones o concepciones espontáneas, así como las estrategias espontáneas con que abordan las tareas escolares, se han ido conformando en cada alumno a lo largo de los años a partir de la propia percepción de las experiencias personales y por toda la información que proporcionan los diversos medios de comunicación, pero también por el entorno socio-cultural que envuelve al alumnado[3].

Es necesario tener en cuenta que algunas de estas concepciones están tan fuertemente arraigadas que permanecen inalterables a pesar de la enseñanza escolar, tienen una vida autónoma mucho más perdurable que la enseñanza adquirida en la escuela.

A este respecto, Meirieu menciona que en numerosas ocasiones es preciso *desaprender* o *deconstruir*[4] el aprendizaje adquirido.

Al parecer, esto no ha hecho mella en nosotros, ya que continuamos enseñando con la tranquila certeza de que, según la bonita frase de G. Bachelard,

> *"Hacemos como si estuviésemos trabajando en terrenos vírgenes, como si no se aprendiera nada fuera de la escuela, como si la inteligencia no estuviese llena de múltiples representaciones"* Meirieu (1992:63).

Si estos razonamientos y estrategias se alejan mucho de aquellos que se consideran correctos será necesario que los alumnos tengan ocasión de confrontarlos con otras representaciones, para que puedan reconocer otros puntos de vista que puedan ser más útiles y operativos, ya que, en general, nada más se modifica o

3. Las representaciones sociales son compartidas por un grupo que elabora un sistema de valores, de nociones de prácticas, teniendo una doble vocación: instaurar un orden que da a los individuos la posibilidad de orientarse en su entorno social y material para dominarlo; asegurar la comunicación entre los miembros de una comunidad y proponerles un código para nombrar y clasificar de una manera unívoca las partes de su entorno, de su historia "individual y colectiva".
4. Según el Diccionario de la Real Academia Española 22ª Edición: deconstruir. 1. tr. Deshacer analíticamente los elementos que constituyen una estructura conceptual.

reestructura la propia manera de pensar y actuar si se admite alguna ventaja o si se reconoce aquella/s con la que se contrasta. Tienen mucho que ver con las formas de razonar de los adultos del mismo ambiente socio-cultural y con la forma como los conceptos han ido evolucionando a lo largo de la historia. Estos razonamientos intuitivos y estrategias son una parte muy importante de la lógica del que aprende y pueden entrar en conflicto no explicitado con el proceso de enseñanza, muy a menudo nada más conformado por la lógica de la disciplina.

En este sentido es instructiva la distinción que hace Vermersch (1979:179-187) entre la lógica de la disciplina, la lógica del experto y la lógica de quien aprende. Según el autor, el alumno obedece a una lógica de funcionamiento que tiene poco que ver con la que se deriva de la estructura interna de la disciplina y con la que rige el comportamiento del profesor, que como experto ya no tiene necesidad de pasar por una secuencia de etapas intermedias para conseguir su objetivo porque ya las tiene automatizadas.

En este mismo sentido, García-Milá y Martínez (1991) haciendo referencia a este aspecto mencionan:

> *"Los alumnos llegan a clase con unos esquemas mentales desarrollados espontáneamente a través del contacto con los fenómenos de la vida diaria. Estos esquemas mentales son cualitativamente muy distintos de los expertos, contienen concepciones "naive"; son intuitivos, ingenuos, erróneos, universales entre sujetos y resistentes a la instrucción. El nombre adoptado por estas concepciones es el de "misconceptions".*

Parece pues necesario conocer estos razonamientos intuitivos porque los conflictos no explicitados, que pueden surgir al entrar en confrontación con el proceso de enseñanza del modelo formal, pueden desembocar en un elevado grado de fracaso. Si se conocen estas *representaciones* o *concepciones* se podrán aprovechar para crear situaciones didácticas que hagan a los alumnos conscientes de sus procedimientos y les ayuden a su reestructuración y transformación Jorba y Sanmarti (1993:28).

Es necesario pues, prever situaciones didácticas que permitan que se produzca la evolución de estas representaciones sino permanecerán inalterables al final del proceso de enseñanza.

POSICIONAMIENTO DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA FRENTE A LAS REPRESENTACIONES O CONCEPCIONES PREVIAS DEL ALUMNADO
Tres posibles opciones frente a la utilización de las representaciones o concepciones
1. Ignorar las representaciones o concepciones previas. Es el caso de las pedagogías del modelo o de tipo transmisivo (pedagogía de la respuesta o del modelo impuesto).
2. Evitar las representaciones o concepciones previas. Es el caso de las pedagogías de tipo conductista.
3. Conocer las representaciones o concepciones previas. Esta es la posición que prevalece actualmente en el enfoque constructivista. • Proporcionan información de los sujetos. • Permiten precisar y/o reconsiderar los objetivos. • Permiten preparar las clases. • Permiten un ajuste continuo. • Permiten utilizarlas como elemento de la clase: hacerlas evocar es una fuente de motivación.

Representaciones mentales del alumnado y ejemplos en educación física.

Contenido: atletismo **Actividad:** carrera de vallas **Tarea:** realizar una carrera de 30 m por el pasillo de atletismo sin vallas. A continuación lo mismo por otro pasillo con tres vallas. **Consigna:** realizar ambos recorridos a la máxima velocidad.
El profesor inicia la enseñanza de una unidad didáctica de atletismo, concretamente dirigida al aprendizaje de la carrera de vallas. Uno de sus objetivos es conseguir que los alumnos no consideren a las vallas como un obstáculo que hay que saltar sino como un escollo que hay que pasar con el máximo rendimiento y el mínimo gasto. En la primera sesión organiza una evaluación inicial con la intención de que emerjan las representaciones iniciales. Para ello, los alumnos realizan la actividad en dos pasillos de atletismo, uno con tres vallas, el otro sin vallas, la consigna es llegar lo más rápido a la línea de meta.
Comportamiento observado El profesor observa los siguientes comportamientos en sus alumnos cuando se encuentran las vallas: • Saltos muy altos para sobrepasar la valla y una caída brusca después de superarla. • Una carrera irregular, con una reducción de la velocidad al llegar a la valla y unos pasitos vacilantes justo delante de la valla. • Un franqueo del obstáculo con el cuerpo agrupado.

Consideraciones a tener en cuenta

A partir de esta verificación, el profesor quiere comprender las razones profundas de estas dificultades con la intención de remediarlas. De las conversaciones con sus alumnos surgen dos tipo de explicaciones dominantes:

- Algunos tienen miedo a las vallas (¡tengo miedo de hacerme daño, si tropiezo, si choco me puedo caer!).
- Otros focalizan en el hecho de saltar sobre la valla sin tumbarla (¡tengo que impulsar hacia arriba para no topar con la valla!).

Sus alumnos tienen serias resistencias a considerar las vallas como algo que se puede sobrepasar con una simple apertura de piernas. En su mente existe la concepción de que frente a cualquier obstáculo hay que aplicar una fórmula idéntica a la del salto que es la garantía de que no se sufran percances.

La verdadera problemática de enseñar no es sólo construir un patrón biomecánico que solucione el tema del paso de vallas (preocupación de la enseñanza tradicional) sino de hacer surgir un nuevo esquema mental que acepte que "pasar" las vallas es mejor que "saltar" las vallas, o si se prefiere, renunciar a ideas anteriores para aceptar las nuevas.

Otra situación:

Elena va a ir a la piscina por primera vez en su vida. Elena tiene 7 años. Mientras se desplaza en el autobús recuerda algunas de las cosas que ha oído en su casa, ¡lo importante que es aprender a nadar! ¡Que para ir a la playa hay que mantenerse mucho tiempo flotando! ¡Que mucha gente se ha ahogado porque no sabía nadar! ¡Que los niños no pueden estar solos en las piscinas que cubren! Y recuerda que ella siempre lleva un flotador cuando se baña. Pero, por fin, después de que aprenda a nadar podrá prescindir de esa engorrosa burbuja que siempre debe ponerse en la espalda.

Posiblemente, en su mente se ha ido gestando, poco a poco, la imagen de que le van a enseñar a flotar. De hecho, piensa, que ya no necesitará la burbuja de corcho porque flotará sin ayuda, como si flotar fuera un aprendizaje y no un estado físico, y que le van a enseñar a deslizarse por encima del agua, puesto que sumergirse es justo lo que hay que evitar (de ahí el sentido de la burbuja). Si es así, sería bastante normal que cuando llegue al borde de la piscina sienta recelo y temor a caerse al agua. Cuando por fin esté dentro del agua también es posible que piense que lo importante es tener la cabeza al descubierto y estar siempre encima del agua (flotando y respirando). Que cuando, de vez en cuando, le cubre la cabeza el agua se acentúe aún más su estado de ansiedad.

Su profesor ha preparado una excelente progresión de ejercicios, todos ellos sabiamente elegidos y que están ordenados por un criterio lógico de complejidad creciente. Pero se ha olvidado de tener presente lo qué piensan sus alumnos del agua, de lo que creen que es nadar, de sí creen que los sujetos flotamos o nos hundimos en el agua cuando entramos en la piscina. Si tienen miedo a sumergirse…

Evidentemente, conocer estas *representaciones* mentales por parte de los principiantes aparece como trascendental para situarse frente a un nuevo aprendizaje. Difícilmente Elena podrá concentrarse en la realización del tal o cual tarea si su preocupación mayor se centra en tener la cabeza descubierta y poder respirar con la máxima normalidad.

Nuevo ejemplo...

> El profesor coloca el trampolín, el caballo (potro o plinto) y la colchoneta quitamiedos. Entre el trampolín y el caballo hay una distancia amplia para permitir el vuelo adecuado. Sin embargo, cuando le llega el turno a Joaquín, se acerca a ambos aparatos y reduce la distancia aproximando el trampolín al caballo.
> Sin duda, Joaquín tiene la representación o idea previa de que la dificultad está vinculada a que cuánto más cerca esté el trampolín del obstáculo más fácil será la realización del salto.

2.1.3. Las actitudes y hábitos adquiridos con relación al aprendizaje

En el aprendizaje también tiene mucha importancia el mundo de la afectividad y de las emociones. En la realización de actividades y tareas no sólo se tienen en cuenta las capacidades y las habilidades sino también los sentimientos, la imagen que cada persona tiene de sí misma, cómo cree que la ven los otros, el grado de autoestima, los valores personales, la motivación, los intereses, etc. Estas variables parece que son especialmente significativas cuando se ha de explicar por qué no todos los alumnos aprenden de la misma manera.

Los fracasos continuos de muchos alumnos les hacen creer que no son capaces de aprender. Cuando esto sucede, no se esfuerzan ni en el análisis de la información que reciben ni en la realización de las tareas propuestas, por lo que la probabilidad de aprender significativamente es muy baja.

También sucede que el contenido de las clases de educación física se percibe como algo que tiene poco que ver con la realidad cotidiana y que sólo sirve si se quiere ser deportista. En muchos casos, ello da lugar a una falta de motivación e interés hacia el trabajo, especialmente si va acompañado de dificultades en la realización de los contenidos enseñados.

2.2. La utilidad de la evaluación inicial para el alumnado

Según Giné, N. (2004:38), "si sólo nos preocupásemos de la función que la evaluación inicial cumple o debería cumplir para el profesorado, estaríamos olvidando quién es el protagonista del proceso de aprendizaje y que es el alumnado quien tiene que implicarse activamente en este proceso."

Para implicarse activamente, el alumnado necesita que en el inicio de la secuencia formativa se pongan en juego una serie de condiciones. Las actividades de evaluación inicial facilitarán el proceso de construcción del aprendizaje si mediante ellas el alumnado:

- *Anticipa* de qué se tratará, qué se pretende, cuáles son las finalidades de la secuencia que se inicia (del tema de la unidad didáctica, de la clase...) de manera que, desde el principio, pueda implicarse activamente en su proceso formativo.
- *Actualiza* sus ideas y conocimientos previos sobre la temática que se desarrollará a lo largo de la secuencia.
- *Adecua* su planificación para ajustar su manera de comportarse al enfoque y a las necesidades de las tareas que deberá desarrollar.
- Refuerza su *motivación*, valoración, interés por la temática y las tareas a desarrollar, así como sus expectativas y confianza en sus posibilidades para realizarlas satisfactoriamente.
- Se *conciencia* de lo que ya *sabe* y de lo que *no sabe* respecto a ese aprendizaje.

"Diseñar y llevar a la práctica actividades de evaluación inicial que intenten cumplir con estas funciones supone pensar detenidamente en esta fase del proceso educativo y dedicarle el tiempo necesario, siendo conscientes de la influencia que puede tener la evaluación inicial en el progreso de cada alumno y alumna en su aprendizaje" Giné (2004:38).

2.2.1. La evaluación diagnóstico y el conflicto cognitivo

Colocar al sujeto que aprende frente a una situación en la que compruebe que las capacidades y habilidades que posee son insuficientes para resolverla y que, en consecuencia, le falta un mundo de conocimiento por adquirir, incita a la búsqueda de nuevas habilidades. Esta clase de situaciones didácticas, de contradicción o conflictivas, conducen a los niños a un proceso de investigación/búsqueda dado que se genera una contradicción entre el modelo de conocimientos que dispone el niño y el deseo de resolver problemas si son significativos y relevantes para él.

Estos objetivos están relacionados de forma directa con los fundamentos del aprendizaje significativo según el enfoque cognitivista. Para su mejor comprensión tomamos la concepción del esquema psicológico básico: equilibrio inicial - desequilibrio - reequilibrio posterior, expuesto por Antúnez y otros.

"Toda persona se encuentra en una situación inicial con unos conocimientos explicativos determinados del mundo que le rodea, conocimientos que pueden ser erróneos, parciales o incompletos, pero que en todo caso sirven al individuo para proporcionarle una "seguridad cognitiva". Para que esta persona pueda adquirir unos conocimientos nuevos, será imprescindible que substituya, modifique o complete los que tiene previamente. Todo aprendizaje significativo (en contraposición con el aprendizaje de memorización mecánica o repetitiva) implica un cambio, un pasar de un estado inicial a un estado cognitivo diferente, con nuevos conocimientos. Pero para que esto sea posible es necesario que el individuo pierda su equilibrio cognitivo inicial, se dé cuenta de sus carencias y, en consecuencia, entre en un estado cognitivo de desequilibrio. Para que se produzca el aprendizaje no es suficiente el desequilibrio, sino al contrario, si el proceso se quedara aquí sólo serviría para provocar inseguridad y angustia. Es necesario que, posteriormente, se produzca una nueva situación de equilibrio, un reequilibrio, una nueva seguridad cognitiva gracias a la asimilación de los nuevos conocimientos" Antúnez (1991).

3. ¿CUÁNDO REALIZAR LA EVALUACIÓN INICIAL A LOS ALUMNOS?

Conocer a los alumnos es preparar y tomarse el tiempo para acercarse a ellos (suele haber demasiada prisa en iniciar la enseñanza) y saber mejor *quién es quién*...respecto a sus experiencias, respecto a su relación con los demás, respecto a los temas de la asignatura; para descubrir sus intereses, sus gustos, sus fortalezas y sus debilidades, para motivarlos más y mejor; para construir desde sus cualidades, valorarlas y animarles a compartirlas con los demás; para respetar desde el principio las diferencias y aceptarlos tal como han llegado hasta ahí.

3.1. Al inicio del curso

Sirve para facilitar pautas para la adaptación del proyecto curricular a las características y necesidades de los alumnos. Normalmente será necesario dedicar varias sesiones para alcanzar un conocimiento mínimo de alumnos.

El conocimiento integral de los alumnos del grupo-clase se centra, fundamentalmente, en tres perfiles.

3.1.1. El perfil socioafectivo

Las competencias referidas al desarrollo afectivo, social y personal de los alumnos forman parte de los objetivos generales de todas las etapas educativas. Los primeros días de curso son especialmente propicios para trabajar sobre ellas. Veamos una propuesta:

EL AUTORRETRATO	
Se trata de que los alumnos realicen una serie de actividades que les permitan descubrir sus gustos, sus intereses, sus estado de ánimo, sus actitudes a la vez que la imagen que tiene de sí mismos tanto individual como colectivamente. Los alumnos hacen su autorretrato, con la forma que deseen, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:	
Información personal.	**Gustos e intereses:** edad, gustos, cumpleaños, miembros de la familia, habilidades particulares, actividades extraescolares, compañeros, aficiones, deportes... **Emociones y percepciones:** imagen de sí mismo, actitudes ante la escuela, colegio, instituto... **Planes para el futuro:** etc.
Creación de un cubo biográfico persona.	Cada cara representa un elemento del retrato del alumno.
¿Quién soy?	Cada alumno crea una o varias adivinanzas sobre sí mismo/a, sobre su físico o sobre su carácter. Se meten en una "caja". En gran grupo tendrán que asociar las adivinanzas a los compañeros y compañeras de clase.
Un cartel.	Mediante fotos, dibujos, textos.... exponen sus gustos y sus intereses (deportes, programas de televisión, música preferida, películas favoritas, cantantes o grupos, etc.)

3.1.2. El perfil de su historia escolar

Cualquier centro educativo medianamente organizado debe guardar y ofrecer al profesorado que recibe a un grupo de alumnos las *huellas* de su pequeña -o no tan pequeña- historia escolar. Y cualquier profesor que desee conocer-educar a sus alumnos debe saber de sus puntos fuertes y débiles a la hora de programar su trabajo con ellos. Informes calificaciones, memorias... son los jalones de esa historia.

3.2. Al comienzo de las diversas unidades didácticas

Se realizan evaluaciones específicas como recurso didáctico y como activador de organizadores previos. En este caso se puede atender de modo más concreto a las necesidades de la unidad didáctica en cuestión.

En este nivel de evaluación diagnóstico se pueden encontrar los siguientes resultados:

A. Existen conocimientos previos:

1. La situación es familiar o conocida. El alumno ya aprendió y automatizó recientemente la situación que se le presenta.
2. La situación le resulta familiar porque el alumno acaba de aprender o utilizar recientemente las habilidades convenientes para resolver lo que se le plantea.

3. La situación es familiar, pero ha pasado mucho tiempo desde que el alumno utilizó o adquirió las habilidades pertinentes para resolver el problema.
4. La situación es nueva, pero puede utilizar otras habilidades ya aprendidas y aplicarlas a la nueva situación.

B. No existen conocimientos previos:

1. La situación comporta un descubrimiento. El alumno no encuentra en su repertorio anterior elementos útiles para elaborar la respuesta.

3.3. Al comienzo de las diversas clases

Que la evaluación diagnóstico se ubique al inicio de un proceso de enseñanza, no quiere decir que se realice sólo al inicio de un curso o de una unidad didáctica. A medida que los alumnos avanzan en los aprendizajes es necesario retroalimentar con nueva información, para poder ir adecuando estratégicamente la enseñanza a las nuevas necesidades de aprendizaje.

Ante la dificultad y/o imposibilidad de realizar una evaluación diagnóstico cuyo efecto sea directamente aplicable a la clase en concreto a desarrollar, se llevarán a efecto las decisiones previstas gracias a la información obtenida en los anteriores niveles de decisión.

4. CÓMO RECOGER LA INFORMACIÓN Y CON QUÉ CRITERIOS ANALIZARLA

La recogida de datos en la evaluación inicial, o diagnóstico, referida a la situación de partida del alumnado, exige encontrar un buen equilibrio entre la intuición y la instrumentación. No se puede evaluar todo sistemáticamente y, en general, la experiencia es una buena fuente de información acerca de algunas de las dificultades que los alumnos tienen en relación al aprendizaje de unos determinados contenidos.

Es interesante, por tanto, disponer de instrumentos más específicos y variados que permitan la diagnosis de cada alumno y de los diferentes aspectos relacionados con cada tema. Además, en muchos casos puede ser conveniente provocar, a lo largo del proceso de aprendizaje, que los alumnos comparen sus nuevos conocimientos con los iniciales y reconozcan las diferencias.

Existe una amplia gama de dispositivos e de instrumentos que pueden ser apropiados para recoger información con relación a los objetivos de evaluación, y también diferentes maneras de organizar y estructurar dicha información.

En opinión de Jorba y Sanmarti (1993:30), independientemente del tipo de instrumento utilizado, lo importante es que las actividades propuestas sean atractivas, próximas a las vivencias personales y a los intereses de los alumnos de manera que se produzca un alto grado de implicación.

4.1. La observación de situaciones de referencia

La observación sistematizada se torna el modo más coherente con esta propuesta y más adecuado a los fines que se persiguen en educación física. La observación puede ir acompañada de un protocolo que guíe y focalice la mirada. La observación de los alumnos y su anotación en un registro escrito, nos dará una buena información individualizada.

La situaciones de referencia son situaciones significativas de un tema de trabajo para un determinado nivel. Permiten servir de referencia para averiguar las necesidades de aprendizaje y evaluar las adquisiciones. Los alumnos se ven en la obligación de hacer anticipaciones o predicciones.

Así, esta situación de referencia es representativa de la actividad y debe corresponder al nivel otorgado a los alumnos. Por la plasticidad de respuestas que debe permitir puede ser usada varias veces a los largo de la unidad didáctica sirviendo, si así se considera, de evaluación formativa.

La situación de referencia puede ser de gran utilidad:

- Para el docente, pues le permite confirmar los objetivos.
- Para el alumno, pues da sentido al aprendizaje y le permite verificar su progreso.

Por ejemplo, en una unidad didáctica de expresión corporal la evaluación diagnóstica podria utilizar la siguient propuesta:

TEMA DE LA U.D.	SITUACIONES DE REFERENCIA SUGERIDAS (deben adecuarse al ciclo o curso en el que se encuentran).	SON CAPACES DE:
Expresión corporal	• Realización de una representación corporal. • Participación en una historia colectiva. • Expresar con el cuerpo un acontecimiento o una historia • Expresar con el cuerpo una descripción y/o comparación de un objeto. • Discusión corporal sobre un acontecimiento.	Escuchar y comprender las informaciones que reciben. Expresarse corporalmente con facilidad y seguridad. Organizar y presentar sus propias creaciones.

Para realizar el diagnóstico del grupo es necesario observar a todos los alumnos, lo que implica una organización y distribución del tiempo de manera tal que se utilicen variadas situaciones de clase, tanto las situaciones ya previstas para ello, como aquellas ocasionales e imprevistas, las que la mayoría de las veces resultan altamente esclarecedoras para el profesor.

Esto quiere decir que no hay un día o una hora destinados a la evaluación sino que cualquier momento puede ser oportuno. A la vez, ésta es la forma de poder atender y conocer a todos los niños en su singularidad.

4.2. Otros procedimientos

Puede emplearse una amplia gama de instrumentos en esta evaluación diagnóstica, sobre todo de tipo cualitativo, pero el objetivo que debe guiar su selección y utilización es que nos permita conocer algo de las posibilidades y recursos de nuestros alumnos y alumnas.

Una parte importante de la información puede obtenerse de la autoevaluación de alumnos o mediante actividades o ejercicios que impliquen un alto grado de valoración por parte de alumnos.

En educación física el factor tiempo ejerce una presión sobre el profesorado pues puede pensar que el llevar a cabo esta acción evaluativa irá en detrimento del tiempo disponible, siempre escaso.

Algunos de los instrumentos que se han mostrado útiles para llevar a cabo este tipo de evaluación son:

- Los informes personales KPSI ("Knowledge and Prior Study Inventory") (Tamir y Amir, 1981 y Young y Tamir, 1987)

A través de este instrumento se obtiene información acerca del grado de dominio que el alumnado cree tener sobre unos determinados contenidos y no tanto del que realmente tiene. Este tipo de información es importante, ya que el alumnado no se esforzará en aprender si piensa que ya domina el tema objeto de aprendizaje. Los alumnos piensan muy a menudo que su nivel de habilidades es mucho mayor que el real.

- Los cuestionarios abiertos

Los cuestionarios abiertos utilizados en la evaluación inicial deben plantear preguntas que faciliten la verbalización de las formas de interpretar el problema o fenómeno por parte de cada alumno.

Los cuestionarios abiertos proporcionan mucha información pero requieren un considerable esfuerzo del profesorado (o del alumno) para su análisis.

Han de ser situaciones que se presten a ser analizadas desde diferentes puntos de vista y que animen a escribir ampliamente acerca de ellas. También son muy útiles las cuestiones que invitan a usar lenguajes gráficos y simbólicos como, por ejemplo, a dibujar o construir esquemas.

- El cuestionario cerrado o de elección múltiple

Favorece la recogida de opiniones de forma sistemática y estandarizada. Es útil para referenciar los efectos de ciertos factores sociales y permite un estudio cuantitativo.

En este tipo de instrumentos se plantean preguntas pero se incluyen respuestas posibles (generalmente cuatro distintas) y se invita a los alumnos a que escojan la que esté más de acuerdo con su forma de pensar. Además, en algunos casos se puede pedir que justifiquen la opción elegida. Son difíciles de

confeccionar, ya que en su elaboración se debe tener en cuenta la lógica del alumnado y para ello es útil redactar las distintas opciones a partir de respuestas reales que hayan dado los alumnos a las preguntas abiertas.

- Los **mapas conceptuales**

Para realizar este análisis es útil el uso de mapas conceptuales (Bliss, et alt., 1983). Se basan en un análisis de los textos que pretende recoger el significado de conjuntos de palabras (o dibujos, o expresiones matemáticas) y codificarlos. En una red sistémica se pueden recoger las diferentes ideas expuestas por el alumnado, los procedimientos utilizados en la realización de las tareas, las actitudes y sentimientos manifestados, sin que ello implique necesariamente valorar su calidad. Por ello, los ítems no se codifican en función de respuestas correctas o respuestas incorrectas, sino en función del tipo de razonamiento explicitado.

- La entrevista

Puede realizarse de modo formal o informal, o simplemente mediante preguntas en clase. En cualquier caso, debe planificarse y seleccionarse las preguntas en función de los objetivos que se pretendan. Constituye un estudio cualitativo que da más detalles sobre las concepciones individuales, pero su tratamiento es lento y limitado a pocos individuos.

5. QUÉ HACER CON LOS RESULTADOS

Estas técnicas o instrumentos son de utilidad para el docente pero también para los alumnos en la medida que –según sus posibilidades madurativas- pueden tomar conciencia de sus ideas implícitas, justificar sus creencias, reflexionar sobre ellas, enfrentarse a sus propias contradicciones y compartir otras informaciones u otros puntos de vista.

Como ya se ha dicho, la evaluación diagnóstico ha de permitir la adecuación de la propuesta o situación didáctica a las características y necesidades del alumnado. Una diagnosis no es útil si, en función de ella, no se reajustan y regulan las actividades de enseñanza-aprendizaje previstas.

Pero llevar a cabo esta adecuación no es fácil. En general, cuando se inicia la secuenciación de la enseñanza (o cualquier modulación del aprendizaje), ésta ya se encuentra diseñada, ya sea sobre la base de materiales didácticos existentes en el mercado (como libros u otros) o elaborada por el propio profesorado del centro. Dicha programación acostumbra a ser única para todo el colectivo de alumnos y casi seguro que la diagnosis revelará que el grupo es *heterogéneo*. Efectuar cambios en lo que ha sido planificado desde la lógica del profesorado para adecuarlo a las diversas lógicas de los alumnos es uno de los retos más difíciles que plantea la profesión de enseñante.

¿Qué decisiones pueden ser realizadas a partir de los resultados obtenidos? Es decir, a partir de la información obtenida ¿qué debe acomodar el docente? Entre las actuaciones que se pueden deducir del análisis de los resultados de una evaluación inicial destacaríamos:

- Se *mantiene* lo previsto. A partir de los resultados obtenidos no parece oportuna ninguna adaptación o reajuste de lo programado.
- Se *modifica* lo programado inicialmente. Ya sea ampliando contenidos o actividades, ya sea reduciéndolos o readaptándolos.
- Se organizan *actividades* que faciliten que el alumnado tome *conciencia* de sus *representaciones*, puntos de partida, de sus ideas y procedimientos, y de la diversidad de puntos de vista de otros compañeros.
- Se da *atención* a los alumnos y alumnas con *dificultades específicas*. Por ejemplo, convocándolos a una hora de consulta fuera del aula, o promoviendo que algunos compañeros o compañeras les ayuden, o haciendo un seguimiento más específico de su trabajo en el aula.
- Se distribuye el alumnado de la clase en *pequeños grupos*. Ya sea heterogéneos u homogéneos, según las actividades, para atender las diferencias individuales.

Si después de la evaluación diagnóstico se comprueba que el grupo clase es relativamente homogéneo (y estable).	⇨	Objetivos, contenidos y situaciones de aprendizaje idénticas para todos.	⇨	Se mantiene lo previsto inicialmente.
Si después de la evaluación diagnóstico se comprueba que el grupo clase es relativamente heterogéneo	⇨	Objetivos, contenidos y situaciones de aprendizaje idénticas para todos.	⇨	A partir de situaciones de aprendizajes idénticas se adaptan a las diferentes posibilidades de los alumnos.
Si después de la evaluación diagnóstico se comprueba que el grupo clase es muy heterogéneo	⇨	Objetivos, contenidos situaciones de aprendizaje diferentes.	⇨	Trabajo en pequeños grupos homogéneos.

Decisiones después del diagnóstico inicial.

EN RESUMEN ¿QUÉ ES LO MÁS IMPORTANTE?

- El diagnóstico inicial es una información muy valiosa de cara al desarrollo de la acción formativa, ya que permiten *detectar* los déficits formativos de los participantes que pueden bloquear la obtención de los nuevos aprendizajes.
- Los alumnos llegan a la escuela con sus *concepciones previas* acerca de la educación física.
- Para enseñar es necesario *partir de los conocimientos previos* de los alumnos diseñando situaciones en las que los saberes se activen.
- Un rasgo crítico de la enseñanza *eficaz* es que ella saca a flote o evidencia las ideas previas que los alumnos tienen del contenido a enseñar, y les ofrece oportunidades para construir sobre ellas.
- Es necesario enfrentar al alumno con sus *propias ideas* (explícitas o implícitas) para reflexionar sobre ellas y confrontarlas con las de los demás.
- Las ideas previas de los alumnos aunque erróneas, no constituyen obstáculos sino vehículos a partir de los cuales se edificarán nuevos aprendizajes.
- Los *instrumentos* de evaluación inicial deben ser clasificados y utilizados en función del tipo de contenido a enseñar.

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
OMNIUM POTENTIOR EST SCIENTIA
FUNDADA EN 1620
QUITO
UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
SIB-UCE

RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DOCENTE:

Niveles de desempeño				
Competencia	Objetivos	Criterios de evaluación		Indicadores de logro
Observar y diagnosticar al inicio, para trabajar a partir de las representaciones y estructuras que dispone el alumnado, adaptando las propuestas de enseñanza-aprendizaje de forma más eficiente.	1. Asumir prácticamente la importancia del diagnóstico o evaluación inicial como la base dónde sustentar el nuevo conocimiento.	Tener previstos dispositivos de evaluación inicial y/o diagnóstico en las situaciones de aprendizaje previstas en clase.	1	Prepara situaciones de evaluación diagnóstico o evaluación inicial al comenzar una situación de enseñanza en la unidad didáctica o en el plan de clase.
				Situación: disponer de la unidad didáctica y del plan de clase anticipadamente para su estudio y análisis.
	2. Destinar un tiempo en el diseño de enseñanza para diagnosticar el nivel de conocimientos y aptitudes de partida, así como recordar y reflexionar sobre lo qué ya se sabe para entender cómo presentar lo nuevo.	Diseñar medios y situaciones de evaluación para averiguar el nivel inicial del alumnado.	2	Emplea y destina tiempo a la evaluación inicial y/o diagnóstico.
				Situación: revisión del plan de clase y/o observación del docente impartiendo clase.
	3. Averiguar las estructuras de acogida del alumnado como condicionante del futuro éxito del aprendizaje.	Averiguar las representaciones, conocimientos, capacidades, etc. que poseen los alumnos sobre el nuevo aprendizjae.	3	Indaga la disposición, capacidades y representaciones que tiene su alumnado sobre el nuevo aprendizaje.
				Situación: revisión del plan de clase y/o observación del docente impartiendo clase.
	4. Utilizar diferentes técnicas o instrumentos para averiguar las estructuras de acogida de los alumnos (conocimientos, capacidades, etc.).	Emplear técnicas e instrumentos acordes para recoger y anotar el diagnóstico inicial.	4	Emplea y utiliza técnicas e instrumentos de recogida de información referente al diagnóstico inicial.
				Situación: revisión del plan de clase y/o observación del docente impartiendo clase.
	5. Modificar y adaptar las situaciones de enseñanza/aprendizaje a las características de los alumnos.	Interpretar los resultados y tomar decisiones correctas en base a la evaluación diagnóstico.	5	Reajusta y adapta lo previsto en función de los resultados obtenidos en la evaluación inicial diagnóstico.
				Situación: revisión del plan de clase y/o observación del docente impartiendo clase.

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
QUITO

REALIZAR DIAGNÓSTICO INICIAL

Niveles de desempeño				
Nivel 1. Insuficiente	Nivel 2. Necesita mejorar	Nivel 3. Bien	Nivel 4. Competente	Nivel 5. Experto
No tiene prevista nunca evaluación inical. No se hace mención en la unidad didáctica o en el plan de clase a ningún tipo de diagnóstico.	Habitualmente no tiene prevista evaluación inicial. Aparece ocasionalmente en algunas unidades didácticas o en planes de clase.	Aparece en la mayoría de las unidades didácticas o en los planes de clase alguna modalidad de evaluación inicial.	En todas las unidades didácticas o en los planes de clase aparece alguna modalidad de evaluación inicial o diagnóstico. Existe una previsión para que se realice.	En todas las unidades didácticas o en los planes de clase aparece alguna modalidad de evaluación inicial o diagnóstico. Está preocupado por conocer el nivel inicial y las representaciones de sus alumnos en los nuevos aprendizajes.
No emplea tiempo en realizar la evaluación inicial. Considera que es una pérdida de tiempo.	Realiza la evaluación inicial al principio del curso de una manera genérica. No lo tiene presente en las situaciones de enseñanza.	En cada situación de enseñanza aprendizaje o secuencia de tareas destina un momento para averiguar el nivel inicial de los alumnos.	En cada situación de enseñanza aprendizaje o secuencia de tareas destina un momento para averiguar el nivel inicial de los alumnos. Utiliza sobretodo la observación.	En cada situación de enseñanza aprendizaje o secuencia de tareas destina un momento para averiguar el nivel inicial de los alumnos. Sabe qué decisiones tomará en función de los resultados.
No indaga cuáles son las capacidades o representaciones o ideas previas de sus alumnos. Inicia las actividades sin sondeo alguno.	Sólo en algunas ocasiones indaga cuáles son las capacidades, representaciones o ideas previas de sus alumnos.	Indaga cuáles son las capacidades, representaciones o ideas previas de sus alumnos.	Indaga cuáles son las capacidades, representaciones o ideas previas de sus alumnos. Lo tiene previsto en el plan de clase.	Indaga cuáles son las capacidades, representaciones o ideas previas de sus alumnos. Toma decisiones. Implica al alumnado para autoregularse.
No utiliza ningún instrumento. No realiza diagnóstico inicial. Considera que es una perdida de tiempo.	No utiliza instrumentos o técnicas para recoger información pero sí muestra interés. Tienen poca consecuencia en la adaptación de las situaciones.	Utiliza instrumentos o dispositivos para recoger información. La estudia y extrae resultados para ajustar lo previsto.	Utiliza instrumentos o dispositivos para recoger información. La estudia y extrae resultados para ajustar lo previsto. Están explicitadas en el plan de clase.	Utiliza instrumentos o dispositivos para recoger información. La estudia y extrae resultados para ajustar lo previsto. Toma decisiones. Introduce la información en soporte digital o usa las TICs.
No adecua ni reajusta lo previsto inicialmente en función de la evaluación inicial. Mantiene lo que había programado.	Adapta la organización del grupo al nivel que intuye que poseen los alumnos. Utiliza pequeños grupos de nivel homogéneo.	De los resultados de la evaluación diagnóstico, modifica y adapta la forma de organizar el grupo clase.	De los resultados de la evaluación diagnóstico, modifica y adapta, si es preciso, las secuencias de actividades y/o la forma de organizar el grupo clase.	De los resultados de la evaluación diagnóstico, modifica y adapta, si es preciso, las actividades y/o la forma de organizar el gupo clase. Propone actividades asociadas a alumnos que tienen dificultadesa de aprendizaje.

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
POTENTIOR EST
OMNIUM
SAPIENTIA
FUNDADA EN 1620
QUITO

4. Utilizar métodos de enseñanza/ aprendizaje adecuados

PRESENTACIÓN ¿DÓNDE ESTAMOS?

En el momento de enseñar cualquier capacidad, habilidad o competencia, el docente suele preguntarse ¿cómo voy a enseñar? ¿Qué método voy a utilizar para que mis alumnos y alumnas aprendan más y mejor? ¿Existen métodos más deseables que otros? ¿Existen métodos más idóneos para la enseñanza de determinados tipos de aprendizaje?

Los profesores adoptan maneras diversas para enseñar a sus alumnos en función de los condicionantes frente a los que se sitúan y de las teorías personales que disponen respecto a la enseñanza. Cada una de estas maneras está articulada bajo una determinada concepción de lo que es enseñar y de cómo los alumnos aprenden. El ámbito de la didáctica de la educación física se ha preocupado mucho en diseñar modos óptimos para enseñar y facilitar el aprendizaje. Estos modos han venido tomando diversas acepciones en la jerga didáctica: *estrategias* pedagógicas, *métodos* didácticos, *estilos* de enseñanza, etc.

Los *métodos de enseñanza/aprendizaje* (término por el que nos hemos pronunciado) indican el modo o manera en que se desea proceder e interactuar con los alumnos para lograr los objetivos. En este sentido tan amplio podrían abarcar todo lo que sucede en la intervención del docente. En la opinión de expertos, la metodología se preocupa fundamentalmente de la forma de proceder en lo relativo al triangulo didáctico: alumno-profesor-contenido. Como profesores necesitamos plantearnos no sólo que es lo que queremos que aprendan nuestros alumnos sino, también, la forma en que les es más fácil aprender.

En este capítulo, como hemos hecho en los demás, comenzamos por establecer una aproximación teórica general para poder abordar esta cuestión. Así pues, primero abordaremos los aspectos conceptuales, para, a continuación, afrontar las dos perspectivas que se deben tener en cuenta: estrategias de *aprendizaje* y estrategias de *enseñanza*. También haremos consideraciones sobre la utilización de los diferentes métodos según las características de los alumnos y de los tipos de aprendizaje. Finalmente, hablaremos de las principales tendencias en la orientación de los métodos de enseñanza e intentaremos describir las diferentes opciones metodológicas en función de los distintos

marcos de referencia para tratar de llegar al final a una propuesta en consonancia con los enfoques vigentes.

> Competencia 4. Diseñar e implementar las diferentes metodologías en la enseñanza de la educación física para el aprendizaje de nuevas habilidades, capacidades y competencias.

OBJETIVOS

- Elegir y utilizar métodos apropiados para cada situación de enseñanza/aprendizaje según una *tipología* actual de las diferentes estrategias de enseñanza en educación física.
- Conocer las características que *diferencian* los métodos de enseñanza para utilizarlos en las situaciones adecuadas.
- Emplear eficazmente los diferentes *componentes* que conforman los métodos de enseñanza para que los alumnos aprendan de forma óptima y eficaz.
- Utilizar métodos que favorezcan la *implicación* del alumnado en la enseñanza.
- Propiciar la utilización de metodologías que supongan *disonancia cognitiva.*

1. ¿CÓMO ENSEÑAR? ¿CÓMO APRENDER?

Es común que al hablar de intervención docente se entrecrucen significados tales como estrategias, métodos, estilos, procedimientos, etc. Términos diferenciados entre sí, pero de uso habitual para dar cuenta del mismo acto didáctico.

Las estrategias de enseñanza/aprendizaje son los procedimientos o conjunto de actividades que el profesor utiliza en forma organizada y planificada para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos.

Puede llamar poderosamente la atención que en la didáctica de la educación física nos refiramos a este espacio didáctico con la expresión *estrategias de enseñanza* en lugar del término *estrategias de enseñanza/aprendizaje*. Sobre todo teniendo en cuenta que el protagonismo, en una enseñanza no tradicional, es del alumnado, es decir del sujeto que aprende.

Ciertamente, ambos conceptos (enseñanza y aprendizaje) están íntimamente relacionados. Las actividades de *enseñanza* que realizan los profesores deberían estar inevitablemente unidas a los procesos de *aprendizaje* que utilizan los alumnos. Un método de enseñanza debería estar vinculado con una determinada manera de aprender. En consecuencia, la elección de un método debería estar supeditada a que el alumno esté en condiciones de integrarlo para favorecer así un aprendizaje efectivo.

Con relación a la problemática del aprendizaje y en particular a la forma por la cual cada individuo aprende, muchos investigadores de la educación coinciden en apuntar que las personas poseen diferentes *preferencias* de aprendizaje, y estas son, en definitiva, las responsables de las diversas formas de acción de los alumnos ante el aprendizaje. ¿No sería entonces, más conveniente enseñar en función de cómo los alumnos aprenden? Pero, ¿aprenden todos del mismo modo?

Otra cuestión de mayor calado es estimular a los alumnos a que reflexionen sobre cómo aprenden (metacognición) y lo que esto les puede favorecer. En ese sentido, aprender significaría ante todo *aprender a aprender*, conocer acerca del aprendizaje como proceso, conocer los estilos preferidos de aprendizaje y desarrollar habilidades de aprendizaje efectivas. Implicaría además no solamente que el alumnado adquiriese conocimientos, sino que desenvolviera habilidades que puedan trascender en la configuración y desarrollo de la personalidad; aprendiera a adecuar su estilo preferido de aprendizaje al método de enseñanza del profesor activando procedimientos y estrategias que le permitan flexibilizar su estilo de aprendizaje; aprendiera a ser autónomo en el aprendizaje para desarrollar una actitud positiva hacia aquellos contextos donde ya no se cuente con la ayuda del profesor o de otro alumno; aprendiera a regularse sobre la base del autoconocimiento; se sintiera responsable de los resultados del aprendizaje y actuara en correspondencia.

Con esto queda postulado que los profesores pueden ayudar más a sus alumnos concibiendo una metodología que responda a las preferencias de las personas enseñándoles, a la vez, cómo mejorar sus estrategias de aprendizaje constantemente.

La importancia de considerar los *métodos de enseñanza/aprendizaje* como punto de partida en el diseño, ejecución y control del proceso de enseñanza, en el marco de la didáctica en general, es en sí, lo que concierne principalmente a la labor docente.

1.1. Estrategias de aprendizaje

Por *estrategias de aprendizaje* se comprende aquellos rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como guías relativamente estables de cómo los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje perciben, interaccionan y responden para absorber y retener la información.

La expresión *estrategia de aprendizaje* se refiere al hecho de que, cuando queremos aprender algo, cada uno de nosotros utilizamos nuestro propio método o conjunto de dispositivos que consideramos más adecuados. Aunque las estrategias concretas que utilizamos varían según lo que necesitemos aprender, cada uno de nosotros tiende a desarrollar unas preferencias globales. Dichas preferencias a utilizar ciertas estrategias de aprendizaje más que otras, constituye nuestro propio *estilo de aprendizaje*.

Que no todos los niños y niñas aprenden igual, ni a la misma velocidad no es ninguna novedad. Aún ante el supuesto de que un grupo determinado de alumnos inicie sus aprendizajes bajo condiciones iguales, encontraremos al cabo de muy poco tiempo diferencias en los desempeños alcanzados, a pesar de que aparentemente todos hayan recibido la misma enseñanza. Es decir, cada miembro del grupo accederá a los contenidos curriculares de manera distinta y avanzará más en unas áreas que en otras. Esas diferencias en el aprendizaje son el resultado de factores relacionados con condiciones personales del alumnado: edad, capacidad de concentración, intereses, motivaciones, entre otras; así como de condiciones del entorno y de las oportunidades que el alumno haya tenido para desarrollar funciones y habilidades cognitivas necesarias para procesar la información y para resolver problemas de manera eficaz, como la capacidad de generalizar, de abstraer, de categorizar, de sintetizar, de recoger en forma precisa la información, etc.

El concepto de los *estilos de aprendizaje* está directamente relacionado con la concepción del aprendizaje como un proceso activo. Si consideramos que el aprendizaje equivale a recibir información de manera pasiva, lo que el alumno haga o piense no es muy importante. Pero si entendemos el aprendizaje como un proceso activo de construcción personal del conocimiento, el rol que juega el alumno en dicho proceso es decisivo.

Los distintos modelos y teorías existentes sobre *estilos de aprendizaje* nos ofrecen un marco referencial que nos ayuda a entender los comportamientos que observamos a diario en la clase, cómo se relacionan éstos con la forma en que están aprendiendo los alumnos y el tipo de actuaciones que pueden resultar más eficaces en un momento dado.

Ciertamente, la forma en que elaboramos e internalizamos la información variará en función de la naturaleza del contenido, de tal manera que nuestro modo de aproximarnos al saber puede variar significativamente de un contenido a otro. Por lo tanto, es importante no utilizar los estilos de aprendizaje como una herramienta para clasificar a los alumnos. El modo de aprender evoluciona y cambia constantemente como nosotros mismos.

Tanto desde el punto de vista del alumno como desde el del profesor, el concepto de *estilos de aprendizaje* resulta especialmente atrayente porque nos ofrece grandes posibilidades de actuación para conseguir un aprendizaje más efectivo.

Dado que la didáctica contempla tanto las estrategias de enseñanza como las de aprendizaje, vamos a aclarar en el siguiente cuadro las características que las distinguen.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA
• Estrategias para aprender, recordar y usar la información. Consiste en un procedimiento o conjunto de pasos o habilidades que el alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas. • La responsabilidad recae sobre el alumno (decisiones sobre alternativas, solución de problemas, etc.). • Los alumnos pasan por procesos como reconocer el nuevo conocimiento, revisar sus conceptos previos sobre el mismo, organizar y restaurar ese conocimiento previo, ensamblarlo con el nuevo y asimilarlo e interpretar todo lo que ha ocurrido con su saber sobre el tema.	• Son todas aquellas ayudas planteadas por el docente que se proporcionan al alumno para facilitar un procesamiento más profundo de la información. Es decir, todos aquellos procedimientos o recursos utilizados por quien enseña para promover aprendizajes significativos. • El énfasis se encuentra en el diseño, programación, elaboración y realización de los contenidos a aprender. • Las estrategias de enseñanza activas deben ser diseñadas de tal manera que estimulen a los alumnos a observar, analizar, opinar, formular hipótesis, buscar soluciones y descubrir el conocimiento por sí mismos. Exigen organizar las clases como ambientes para que los alumnos aprendan a aprender.

1.2. Clasificación de las estrategias de aprendizaje

Respecto a la clasificación de las *estrategias de aprendizaje*, existe una gama versátil de propuestas. En general pueden ser concebidas en cuatro dimensiones diferentes, de acuerdo a los siguientes criterios:

- Estrategias de aprendizaje relacionadas con las formas preferidas de los alumnos de percibir la información (canales de aprendizaje):
  - Canal auditivo: el uso de sonidos y palabras.
  - Canal visual: usando imágenes, fotos, imaginando en su mente.
  - Canal kinestésico: aprendizaje activo, haciendo, tocando, practicando las cosas.
- Estrategias de aprendizaje relacionadas con las formas preferidas de los alumnos de procesar la información:
  - De forma global.
  - De forma analítica.
- Estrategias de aprendizaje relacionadas con las formas preferidas de los alumnos de orientarse temporalmente en el cumplimiento de sus metas como aprendiz:
  - Estilo planificado.
  - Estilo espontáneo, intuitivo.
- Estrategias de aprendizaje relacionadas con las formas preferidas de los alumnos de orientarse socialmente en la realización de las tareas:
  - Forma colaborativa o cooperativa.
  - Forma social.
  - Forma independiente o individual.

SIB-UCE

Un aspecto importante dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje consistiría pues, en valorar o dar respuesta a las diferentes formas que tienen los alumnos para aprender. En consecuencia deberíamos promover una variedad de métodos, procedimientos de enseñanza, formas de promover el espacio, etc., que propiciasen el interés, la participación e implicación personal de los alumnos en las tareas de aprendizaje y el desarrollo de sus potencialidades.

2. ¿MÉTODOS O ESTILOS DE ENSEÑANZA?

Es habitual en la literatura de la educación física utilizar como sinónimos los términos *estilos* y *métodos* de enseñanza. Pero es importante señalar que el *método* y el *estilo* representan fenómenos que no están necesariamente supeditados. Es posible imaginar un profesor relajado e introvertido que enseña de manera *activa*, utilizando enseñanza por descubrimiento guiado o por resolución de problemas. Pero también es posible encontrar un profesor dinámico y enérgico que utiliza métodos de enseñanza *tradicionales* por ejemplo el mando directo.

El concepto de *método* de enseñanza hace referencia a las diferentes maneras utilizadas por los docentes para organizar las actividades a los alumnos, así como utilizar todos los recursos que dispone a favor de la enseñanza. Un método en pedagogía se presenta como una organización de los objetos, de la actividad de la enseñanza, de los modos de trabajo de los alumnos y, con los alumnos, y de las bases de este trabajo.

Los *estilos* de enseñanza se refieren al *clima* de enseñanza y a los modos de organización utilizados para enseñar; se les reconoce por la manera en las que se producen las interacciones del profesor. Así se describe el estilo de enseñanza como "la manera dominante y personal de ser, de entrar en relación y de realizar la enseñanza" (Altet, 1988). El clima de la clase puede ser positivo, negativo o neutro. Los profesores pueden ser dinámicos y flexibles. Pueden interactuar más o menos frecuentemente con sus alumnos, ser más o menos estimulantes y motivantes. Los alumnos reconocen los estilos de enseñanza a través de las interacciones con el grupo clase, con los pequeños grupos y/o con los individuos. La mezcla de todas las características de la interacción determina el estilo distintivo de cada profesor. Términos como *afectuoso, eficaz, exigente o distante* son utilizados para caracterizar un *estilo* de un determinado profesor.

En cambio, los *métodos* son definidos como un conjunto de procedimientos y técnicas, lógicamente coordinadas, para dirigir el aprendizaje del alumnado hacia determinados objetivos. En definitiva, el método media entre el profesor, el alumno y lo que se quiere enseñar.

En la búsqueda de una conceptualización integradora, Delgado define el estilo de enseñanza como "modo o forma que adoptan las relaciones didácticas entre los elementos personales del proceso de enseñanza-aprendizaje tanto a nivel técnico y comunicativo, como a nivel de organización del grupo de la

clase y de sus relaciones afectivas en función de las decisiones que tome el profesor" M.A. Delgado (1989).

Aclarado lo anterior hay que admitir que en el lenguaje habitual el término *estilo de enseñanza* ha adquirido entidad propia gracias al uso que el profesor Muska Mosston (1978; 1990) realizó de este concepto para articular su propuesta metodológica del denominado "espectro de los estilos de enseñanza".

3. TENDENCIAS Y CLASIFICACIONES DE MÉTODOS

Teniendo en cuenta lo expresado con anterioridad es fácil imaginar la gran variedad de métodos que coexisten actualmente en la enseñanza de la educación física, esta diversidad es fruto de la evolución descrita en primer término y de las particularidades que en esta materia entrañan contenidos y contextos de enseñanza.

A continuación haremos un repaso a las principales tendencias y clasificaciones.

3.1. Tendencias

Al respecto, de la problemática metodológica que aquí se está tratando, Siedentop (1999), identifica tres categorías básicas en metodología de la enseñanza en la educación física:

- Enseñanza individualizada. Centrada en el alumno.
- Enseñanza centrada en el profesor.
- Enseñanza basada en la búsqueda por parte del alumno.

En estos tres diferentes planteamientos hay una serie de aspectos que varían en gran manera de uno a otro. Esto puede empezar a comprenderse con claridad si se consideran los diferentes papeles que pueden presentar el profesor y los alumnos, así como el carácter del ritmo en la progresión.

Pero, siguiendo a Sánchez Bañuelos (1992) hemos elegido la clasificación de los métodos de enseñanza desde tres criterios que significan un continuum con extremos polarizados.

3.1.1. De la enseñanza masiva a la enseñanza individualizada

La enseñanza al grupo clase como si fuera un todo homogéneo, es un procedimiento didáctico antiguo y que aún hoy en día se sigue practicando de una manera generalizada. Según este planteamiento, el nivel de enseñanza se establece de acuerdo a las posibilidades de un hipotético alumno medio o prototipo. Se asume que, en líneas generales, los alumnos integrantes de un grupo de clase corresponden a las características de este alumno tipo. La clase se con-

sidera como un todo uniforme y a cada componente se le atribuye capacidades iguales o muy similares a las de los demás.

Desde el punto de vista funcional, la enseñanza masiva implica que el profesor ha establecido un único nivel de enseñanza para todo el alumnado sin tener en cuenta las diferencias individuales que existen entre los mismos. El profesor utiliza para todos los alumnos los mismos objetivos, actividades y secuenciación de tareas.

Los mismos objetivos por tiempo de enseñanza quiere decir dos cosas: (1) Que se proponen las mismas intenciones para todos los alumnos; (2) Que se les impone un mismo ritmo de aprendizaje.

La misma secuenciación quiere decir que a todos los alumnos se les va a proponer las mismas dificultades cualitativas o cuantitativas.

Este tipo de planteamiento didáctico es el de uso más generalizado.

Frente a la nivelación de enseñanza y el concepto de enseñanza masiva que esto implica, la alternativa que parece como más evidente es la de plantear la enseñanza atendiendo a la diversidad de niveles dentro del grupo. Si la enseñanza masiva supone un planteamiento de mínima individualización, la enseñanza individualizada, en su máxima expresión, se conseguirá estableciendo una propuesta de enseñanza diferenciada para cada alumno.

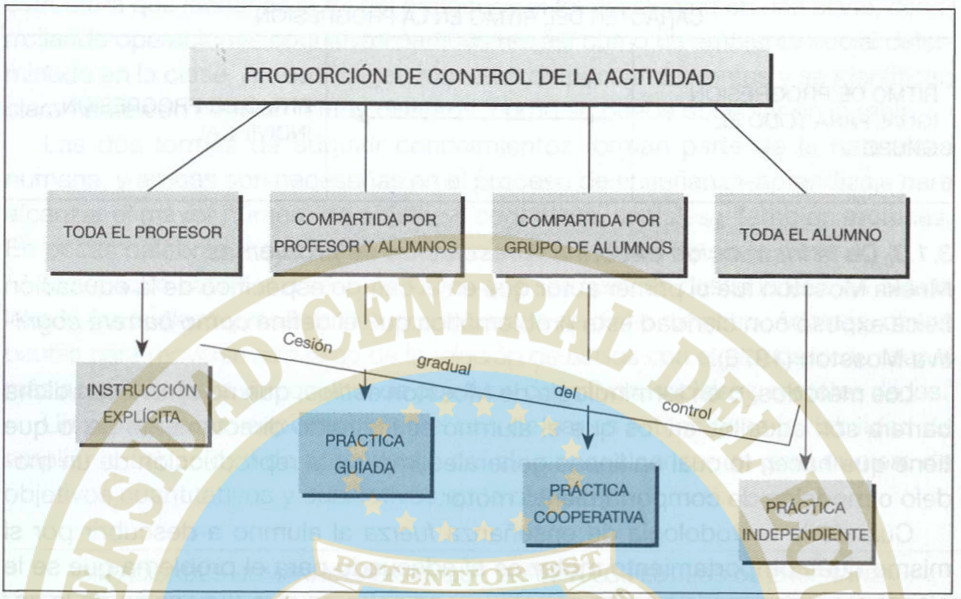
Las diferentes alternativas con que cuenta el profesor combinando las posibilidades existentes en estas dos dimensiones son enormes, de tal forma que para cada circunstancia puede encontrar una combinación que le ofrezca un recurso para contemplar en la mayor medida posible las diferencias individuales que muestren los alumnos.

3.1.2. Dependencia frente a emancipación

Otra dimensión importante dentro de las tendencias metodológicas es la que centra el foco de atención en la participación del alumnado en su proceso de enseñanza. De una enseñanza tradicional donde el control está ejercido en exclusiva por el profesor, a una enseñanza con unos niveles significativos de independencia del alumno, hay un largo camino que a nivel metodológico está recorriéndose todavía.

El principio metodológico con el que cuenta el profesor en este sentido, es trasladar determinadas decisiones al alumnado. Esto entra además plenamente dentro del principio de enseñanza emancipatoria.

El papel del profesor puede moverse a lo largo de un continuum en un extremo de la cual él sea siempre el centro de atención de la clase, ocupando una posición destacada y focal, en el otro extremo, el profesor pasaría poco menos que desapercibido, realizando su tarea docente de forma que no suponga el mantenimiento de una posición central, trabajando dentro del grupo y sin necesidad de solicitar constantemente la atención sobre sí. Gráficamente podemos ilustrar esta idea mediante la figura siguiente:



De la dependencia a la emancipación.

Si examinamos el papel del alumno en una dimensión similar a la que hemos expuesto acerca del profesor, veremos que en un extremo el alumno va a actuar según una secuencia de ejercicios previamente decidida con un contenido muy concreto y fijo, mientras que en el otro extremo, el alumno puede generar los contenidos de la clase al no estar estos predeterminados de una manera estricta y plantearse la actividad de la clase de una manera más abierta. Gráficamente ilustramos esta dimensión en el cuadro siguiente:

PAPEL DEL ALUMNO		
ACTUACIÓN DEL ALUMNO SEGÚN UNA SUCESIÓN FIJA PREDETERMINADA	⟷	ACTUACIÓN DEL ALUMNO SEGÚN UNA SECUENCIA VARIABLE EN LA QUE ÉL MISMO GENERA CONTENIDOS

Respecto a la dimensión del carácter del ritmo de la progresión, en un extremo nos podemos encontrar a todos los alumnos moviéndose dentro de un mismo ritmo de progresión en el aprendizaje, ya que el control sobre este factor, en este caso tiene un carácter grupal. En el otro extremo de esta dimensión nos encontramos que cada alumno sigue un ritmo de progresión propio, de acuerdo con sus características y posibilidades personales. Este concepto queda gráficamente ilustrado en el cuadro siguiente:

CARÁCTER DEL RITMO EN LA PROGRESIÓN		
RITMO DE PROGRESIÓN IGUAL PARA TODO EL GRUPO	⟷	RITMO DE PROGRESIÓN INDIVIDUAL

3.1.3. De la instrucción directa a la resolución de problemas

Muska Mosston fue el primer autor que en el campo específico de la educación física expuso con claridad esta problemática que él define como *barrera cognitiva* Mosston (1978).

Los métodos, o en terminología de Mosston *estilos*, que no atraviesan dicha barrera son aquellos en los que el alumno es instruido directamente de lo que tiene que hacer, lo cual en líneas generales implica la reproducción de un modelo o modelos de comportamiento motor.

Cuando la metodología de enseñanza *fuerza* al alumno a descubrir por sí mismo qué comportamiento motor es el adecuado para el problema que se le planea, se atraviesa la barrera cognitiva y se entra en otra dimensión de la enseñanza de la educación física en la que es necesario, por parte del alumno, poner en juego su capacidad cognitiva.

Mosston (1978) describe dos métodos que aportan un planteamiento cognitivo frente a la pasividad en este sentido de la metodología tradicional, estos son, el *descubrimiento guiado* y la *resolución de problemas*. La diferencia entre estos dos métodos radica fundamentalmente en que el primero constituye un proceso encargado del descubrimiento en base a indicios que el profesor aporta en forma de ayuda. El segundo es un proceso de descubrimiento puro en el que la progresión se establece en función de una adecuada propuesta del problema a resolver.

3.2. Clasificaciones

Una vez vistas las tendencias más usuales en educación física, no está de más hacer una revisión a las diferentes clasificaciones de los métodos de enseñanza.

Los métodos de enseñanza se han clasificado desde diferentes criterios. Han representado estilos de enseñanza de especial relevancia los propuestos por Muska Mosston, (todavía vigentes) y Miguel A. Delgado Noguera:

3.2.1. Muska Mosston y su Espectro de Estilos de Enseñanza

El denominado espectro de los estilos de enseñanza (EEE) se configura a partir de dos dimensiones humanas básicas: la reproducción de conocimientos establecidos (pensamiento convergente) y la *producción* o descubrimiento de conocimientos nuevos (pensamiento divergente). Cada estilo de enseñanza tiene una

estructura que identifica el rol del profesor y el rol del alumno en una clase, desarrollando operaciones cognitivas particulares así como un ambiente social determinado en la clase. Ambos exigen maneras de pensar diferentes y se identifican claramente con conocimientos distintos, como se puede observar en la tabla.

Las dos formas de adquirir conocimientos forman parte de la naturaleza humana, y ambas son necesarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje para alcanzar el mayor número de objetivos cognitivos, sociales y también motrices. En pocas palabras, cada estilo crea una realidad diferente en la clase.

El espectro define una serie de estilos que se clasifican desde la letra A hasta la letra K, las cuales representan los dos extremos de dicho espectro. Además, ofrece pautas para moverse a lo largo de la relación de estilos con el propósito de usar el más apropiado para un conjunto de objetivos cognitivos, sociales y motores dados.

Un profesor con experiencia en el uso de varios estilos tiene la habilidad de ampliar la capacidad de aprendizaje del alumno y alcanzar un gran número de objetivos cuantitativos y cualitativos en la clase.

CAPACIDADES HUMANAS BÁSICAS QUE DEFINEN LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA		
	Repetición de lo conocido.	Descubrimiento de lo desconocido.
Se basan en...	• Saber "fijo". • Hechos. • Nombres y fechas, datos específicos. • Reglas. • Procedimientos. • Habilidades. • Modelos anteriores.	• Nuevos conocimientos. • Alternativas. • Conceptos. • Relaciones. • Principios. • Estrategias. • Creación de nuevos modelos.
Las operaciones cognitivas que desarrollan son...	• Principalmente repetir y automatizar lo más exactamente posible lo aprendido.	• Comparar. • Categorizar. • Contrastar y resolver. • Formular hipótesis e inventar.
	Modelos reproductores.	Modelos de producción.
	A – B – C – D – E	F – G – H – I – J – K

Para Mosston podemos dividir los estilos de enseñanza en dos grupos a partir de las capacidades de reproducción y producción.

En la tabla siguiente podemos ver resumidos cada uno de los estilos de enseñanza que componen el espectro propuesto por Mosston, incluyendo sus características, el papel que le corresponde al alumno y el papel que le corresponde al profesor. Si nos fijamos con atención, comprobaremos que el espectro de estilos de enseñanza va desde el estilo más directivo, en el que el profesor mantiene un control prácticamente total sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (el estilo de Mando directo), hasta el estilo que permite mayor autonomía al alumno (el estilo de autoenseñanza).

ESPECTRO DE ESTILOS DE ENSEÑANZA				
Tipo	**Estilo**	**Características**	**Papel del alumno**	**Papel del profesor**
Estilo A	Mando directo.	Se caracteriza por el total protagonismo del profesor en la toma de decisiones. La función del alumno consiste en ejecutar, seguir y obedecer. Sus características prin ción geométrica. - réplica de un modelo predeterminado impuesto. - precisión en la respuesta - mantenimiento de normas.	No puede decidir ni elegir. Debe seguir y realizar la tarea tal y como se la han propuesto. El alumno escucha, comprende y cumple.	El profesor asume toda la responsabilidad de planificación, decisión y ejecución. Además proporciona al alumno correcciones sobre las ejecuciones y sobre su papel.
Estilo B	Estilo de práctica. Asignación de tareas.	Se produce cuando el docente realiza y/o demuestra tareas y asigna su realización o práctica de la misma. La correcta ejecución va asociada a la repetición de la tarea, al tiempo, al conocimiento de los resultados y a los distintos tipos de autorregulación.	Dispone de capacidad para decidir y ejecutar en el espacio y en el tiempo. Realiza la tarea de acuerdo a su voluntad.	Toma información sobre la actuación del alumno y le da correcciones individuales. Debe estar disponible para contestar a las preguntas del alumno.
Estilo C	Enseñanza recíproca.	Se debe trabajar con un compañero (por parejas), seguir los criterios marcados por el profesor e informar al compañero. Permite tener repetidas oportunidades para practicar la tarea con un observador personal. Se debe practicar la tarea bajo condiciones de feedback inmediato, proporcionado por el compañero. Permite practicar la tarea aunque el profesor no ofrezca el feedback ni sepa cuando los errores han sido corregidos. Ser capaz de comentar con un compañero aspectos específicos de la tarea.	El alumno asume responsabilidades de decisión, ejecución, y evaluación. El ejecutante hace la tarea. El que observa compara el trabajo del ejecutante con los criterios facilitados por el profesor, saca conclusiones y ofrece feedback al ejecutante. Después se cambian los roles.	Organiza a los observadores, les proporciona información sobre los feedback y contesta a sus preguntas. Sólo se comunica con los observadores.
Estilo D	Auto-evaluación.	Se realiza a través de una serie de tareas asignadas que le permitan visualizar el trabajo, de manera individual. Permite desarrollar la conciencia propia de ejecución. El alumno se siente liberado de la dependencia de fuentes externas de feedback. Utiliza criterios propios para su mejora, le permite ser honrado y objetivo con la propia ejecución. Acepta discrepancias y limitaciones.	El alumno dispone de capacidad de decisión, ejecución y autoevaluación. El alumno debe realizar la tarea de un modo individual y proporcionarse autofeedback utilizando los criterios del profesor.	Planifica, organiza e informa. Prepara la materia y los criterios, inicia la comunicación con el alumno y contesta a sus preguntas.
Estilo E	Inclusión.	Busca incluir a todos los alumnos. Busca que la realidad se acomode a las diferencias individuales. Da oportunidad de participar según el propio nivel de ejecución. Tiene la oportunidad de disminuir el nivel de exigencia para tener éxito en la actividad. La misma tarea es diseñada con diferentes niveles de dificultad. Los alumnos deciden cuándo iniciar las tareas y cuándo pasan al siguiente nivel. Participan todos los alumnos.	Selección, decisión, ejecución y valoración de las tareas.	Planifica, organizan presenta e informa.

Estilo F	Descubrimiento guiado.	El profesor, mediante una serie de preguntas, conduce sistemáticamente al alumno a descubrir un objetivo predeterminado, desconocido para el alumno. Presenta un problema y/o tarea que permita al alumno conocer, descubrir, técnicas, habilidades, conceptos, procedimientos, estrategias para lograr lo planteado. Inicia al alumno en el proceso del descubrimiento: disonancia cognitiva®investigación®descubrimiento. Desarrolla la relación precisa entre la respuesta descubierta por el alumno y el estímulo (pregunta) presentado por el profesor. Desarrolla destrezas para la búsqueda secuencial que lleven al lógico descubrimiento de un concepto.	El alumno dispone de capacidad de ejecución aunque condicionada. El alumno está muy conducido por las preguntas.	Diseño completo y estructurado, feedback, valoración y preguntas. El profesor da pistas cuando la respuesta sea correcta. Si hay varias respuestas posibles, seda un indicio para que el alumno se decida por una.
Estilo G	Descubrimiento convergente	El profesor presenta una tarea o problema que sólo posee una respuesta correcta. Los alumnos entran en una dinámica de razonamiento y aspiran a descubrir la única respuesta o solución correcta.	Inicio a la autoorganización, autodiseño, autoejecución y autoevaluación.	Planificación, presentación, feedback y pistas, pero sin soluciones.
Estilo G2	Producción divergente.	Los alumnos entran en una dinámica de producir respuestas divergentes a una única pregunta, ya que la estructura intrínseca de la tarea permite muchas respuestas posibles. Estimula la cognición en el docente para diseñar problemas de un área temática determinada. Estimula las capacidades cognitivas del alumno para el descubrimiento de múltiples soluciones para cualquier problema. Desarrolla el conocimiento de la estructura de la actividad y el descubrimiento de sus posibles variaciones. Alcanza el nivel de seguridad afectiva que permita tanto al profesor como al alumno ir más allá de las respuestas convencionales. Desarrolla la habilidad para verificar soluciones y organizarlas para propósitos específicos.	Decisión, autoejecución, experimentación y autoevaluación.	Planificación, pre organización, información y valoración.

Estilo H	Programas individuales.	El alumno diseña, desarrolla y ejecuta una serie de tareas organizadas dentro de un programa individual. El profesor decide el contenido y el tema general a tratar. El alumno toma las decisiones acerca de los problemas y las múltiples soluciones, organizándolas por categorías, temas y objetivos, constituyendo un programa individualizado que el alumno ha descubierto y diseñado en la ejecución y/o desarrollo del tema específico. El objetivo consiste en proporcionar al alumno la oportunidad de desarrollar un programa por sí mismo, basado en las capacidades cognitivas y físicas para el tema dado. El conocimiento y las destrezas que se necesitan para participar en este estilo, son el resultado de las experiencias acumuladas en los estilos anteriores. Para iniciarse en el estilo H, se requieren una serie de conocimientos acerca de las habilidades propias, así como la familiarización con los procesos de descubrimiento y producción divergentes. Además, el alumno debe tener la capacidad afectiva suficiente para soportar el desarrollo y uso de un programa a gran escala.	Control total salvo el área temática: selección, planificación, organización, ejecución y valoración.	Preselección del área temática, observación y escucha pasiva.
Estilo I	Para alumnos iniciados	El alumno inicia el estilo en un modo en el cual él mismo dirigirá la tarea o serie de tareas. El alumno reconoce si está preparado para continuar, indagar, descubrir, diseñar un programa y ejecutarlo para su propio desarrollo. El alumno toma la máxima responsabilidad para llevar a cabo el proyecto. La esencia de este estilo es el inicio individual del proceso, toda la clase no puede conseguirlo al mismo tiempo.	Control total a partir de condiciones generales. Existe incluso la decisión sobre la relación con el profesor.	Ofrece las condiciones generales y una tutoría del programa. Por lo demás se muestra pasivo.
Estilo J	Autoenseñanza	El alumno inicia su experiencia de aprendizaje, la diseña, la ejecuta y la evalúa. El alumno decide cómo utilizar al profesor. El profesor por su parte acepta las decisiones del alumno y proporciona las condiciones generales para los planes del alumno.	Control total.	Sólo participa en la medida que se lo permite el alumno.

Espectro estilos de enseñanza según Muska Mosston.

3.2.2. Miguel A. Delgado y su clasificación de los estilos de enseñanza

A continuación ofrecemos la tipología que utiliza Delgado (1991) para clasificar los estilos de enseñanza.

Los estilos tradicionales

La característica general de estos estilos es la aplicación en su máximo grado de la técnica de enseñanza de instrucción directa, el mando del profesor es el atributo principal de la intervención en la clase, y el alumno, por el contrario, sólo es un receptor pasivo de información, atento, obediente, y un repetidor de ejercicios. La repetición de un modelo aportado por el docente es la metodología de trabajo.

Las diferentes modalidades de los estilos tradicionales son el mando directo, mando directo modificado y asignación de tareas.

La diferencia principal entre ellos está en la rigidez de la actuación del docente, desde marcar inicio y final de tareas y contar el ritmo con una organización formal, hasta dejar libertad al alumno en el ritmo de las tareas en una organización semiformal a modo de circuito.

Estos estilos aportan poco al desarrollo de la educación física en los centros escolares, sin embargo sí que poseen ciertas aplicaciones para momentos o circunstancias concretas.

Los estilos que fomentan la individualización de la enseñanza

La característica general de estos estilos, tal y como indica su nombre es la de fomentar una enseñanza individualizada, tener en cuenta las peculiaridades de los alumnos, atender a la diversidad y fomentar en cada alumno el aprendizaje para el cual está capacitado. Precisan por tanto, de una evaluación inicial (principio de adaptación) y de un diseño más complejo, donde la heterogeneidad del alumnado se contempla en la planificación.

Las diferentes modalidades son los programas individuales (programas de trabajo con suficientes variaciones como para adaptarse a las características individuales de cada alumno que lo utiliza), trabajo por grupos por intereses o por niveles (organización en subgrupos de la clase en función de los intereses de los alumnos en cuanto al contenido o sus niveles de ejecución), enseñanza modulada (combinación de las modalidades anteriormente descritas, es decir, subgrupos por intereses y nueva subdivisión por niveles en cada uno de los subgrupos) y enseñanza programada (textos autodidácticos para manejar fuera de la escuela y seguir sus pasos en el aprendizaje).

Los estilos que fomentan la participación del alumnado en su enseñanza

La característica general de estos estilos es la de propiciar al alumno la posibilidad progresiva de intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma que en ocasiones puntuales, toma momentáneamente el papel de profesor o alguna de sus competencias tradicionales (tales como administrar el conocimiento de resultados o feedback al compañero o dar las instrucciones sobre la

tarea a desempeñar), tomando así, cada vez, más responsabilidades. De esta forma la acción del profesor se multiplica hasta el punto de que cada alumno que tome y ejecute una competencia del profesor estará ejerciendo como tal profesor y el resto de compañeros se verá beneficiado de su acción.

Las diferentes modalidades son la enseñanza recíproca (consistente fundamentalmente en una organización por parejas, donde uno de los alumnos imparte feedback a su compañero), el estilo o modalidad de grupos reducidos (donde prima una organización en subgrupos de la clase y en los cuales cada integrante del mismo cumple una función distinta, es decir, se añade a la función de impartir feedback en una tarea, las funciones de anotación de resultados, un segundo observador, el/los ejecutante/s, etc. Así tras varias rotaciones, todos los alumnos de cada subgrupo deben pasar por todos los roles o papeles de cada tarea), y la microenseñanza (último escalón en la participación del alumno, donde un grupo pequeño de alumnos toma los papeles interactivos de profesor de un subgrupo de la clase, de esta forma, el grupo completo queda dividido en subgrupos dirigidos por un alumno que hace las veces de profesor).

Los alumnos que fomentan la socialización del alumnado en la enseñanza

La característica general de estos estilos es la de proporcionar al alumno un clima social adecuado, donde el objetivo primario sea precisamente los valores, el respeto a las normas y el fomento de actitudes positivas hacia la educación física. Por tanto, lo más importante de estos estilos es la formulación de objetivos relacionados con las actitudes y la socialización, relegando a un segundo plano los aprendizajes motores y conceptuales.

Este tipo de estilos posee la característica de no tener unas modalidades o estilos claramente diferenciados por su estructura, organización o papeles de profesor y alumnos, son por tanto socializadores todos aquellos que tengan como prioridad la formación del alumno como elemento social del grupo. Sí que existen diferentes técnicas socializadoras de grupo (Philips 66, brainstorming, técnica del grupo nominal, técnica de panel, etc.), que normalmente se desarrollan en el aula, no en la pista polideportiva ni en el gimnasio, pero que tienen también su aplicación a la educación física.

Los estilos que implican cognoscitivamente al alumnado en su aprendizaje

La característica principal de estos estilos es la de utilizar la técnica de enseñanza de indagación, con las diferencias que ello conlleva en la metodología de enseñanza del profesor (incitando al alumno a través de problemas motores) y de aprendizaje del alumno (actitudes de búsqueda, investigación y reflexión mediante la práctica).

Son dos las modalidades de este bloque de estilos, por un lado el descubrimiento guiado (el profesor plantea una o varias tareas en progresión donde se va descubriendo la única solución que posee la tarea o conjunto de ellas, desechando las soluciones menos apropiadas que aportan los alumnos y aprove-

chando las idóneas) y por otro, la resolución de problemas donde diferenciamos la resolución de problemas motores (son tareas-problema individuales, donde el alumno practica y encuentra soluciones al mismo, sólo depende de su actuación frente al problema) y de situaciones motrices (situaciones donde la tarea implica a más alumnos y donde hay un contexto importante que determina la validez de las respuestas aportadas).

Es muy importante en estos estilos la síntesis del profesor aportando las conclusiones sobre los porqués se han desechado o aprovechado las respuestas de los alumnos, de esta forma el alumnado conoce los fundamentos de los movimientos y respuestas motrices frente a determinadas situaciones-problema.

Los estilos que fomentan la creatividad del alumnado en su aprendizaje

La característica principal de estos estilos es la de provocar las respuestas creativas, espontáneas y variadas ante determinadas situaciones motrices que se le plantean al alumno. Al igual que los estilos cognitivos, utilizan la técnica de enseñanza de indagación, pero a diferencia de aquellos, su planteamiento es dar validez a cualquier respuesta del alumno, no hay límites ni equivocaciones.

Como los estilos socializadores, las modalidades de este bloque de estilos no están muy definidas, simplemente distinguimos el planteamiento creativo de una tarea, es decir, estilos creativos, pero ninguna modalidad concreta. Quizás por la metodología que utiliza para conseguir de los alumnos una respuesta creativa, se distingue la sinéctica (de origen inglés y cuyo procedimiento consiste en extraer respuestas motrices creativas desde analogías directas y personales con objetos, animales, etc.).

CLASIFICACIÓN DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA	
A. ESTILOS REPRODUCTIVOS	B. ESTILOS PRODUCTIVOS
1. Estilos tradicionales: mando directo del profesor en todas las decisiones. Alumno receptor. – Mando directo. – Modificación de mando directo. – Asignación de tareas.	5. Estilos cognitivos: enseñanza por indagación. – Descubrimiento guiado. – Resolución de problemas.
2. Estilos individuales: potencian la enseñanza individual. Tienen presente las diferencias de los alumnos. Atención a la diversidad. – Programas individuales. – Trabajo por grupos (Intereses, niveles). – Enseñanza modulada. – Enseñanza programada.	6. Estilos creativos: libertad de creación motriz, sea cual sea el contenido a desarrollar. – Sinéctica.

3. Estilos participativos: propician la intervención de los alumnos en el proceso de E/A desempeñando en algunas ocasiones el rol del profesor. – Enseñanza recíproca. – Grupos reducidos. – Microenseñanza.	
4. Estilos socializadores: centran el interés en el clima del aula. Respeto por los valores y normas y la idea de que cooperación favorece el aprendizaje. – Estilos cooperativos.	

Clasificación de los estilos de enseñanza (adaptado de Delgado, M.A, 1991).

4. ESTRUCTURA Y DISEÑO DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA

Los pasos a seguir para el diseño de un método de enseñanza se basan en las decisiones que se toman: con anterioridad a la actividad; las que se toman durante la actividad; y las que se toman al final de la actividad. En este sentido podemos hablar de:

4.1. Decisiones pre-activas

Todo profesor hace algo antes del comienzo de la clase. Algunos se muestran más comprometidos con el medio, otros menos. Pero todos toman decisiones referentes a la siguiente fase de su conducta educativa. Esta variable de decisiones previas se integra por diversos componentes. Cada componente representa un área de decisión diferente concerniente a las diferentes materias, a la cantidad, a la calidad, etc.

Los componentes de la primera variable son:

- Selección de la materia,
- Cantidad de una actividad
- Calidad del rendimiento
- Grado de participación del profesor
- Grado de participación de los alumnos.

Todas estas preguntas y quizás muchas otras son respondidas por el profesor antes de comenzar la clase. Las respuestas están condicionadas por las concepciones de la filosofía de la educación que sustente el docente de la

opinión, de la percepción que éste tenga de su rol, así como del papel que el alumno tenga en el proceso de enseñanza/aprendizaje. El conocimiento de la anatomía del método de enseñanza ayudará al maestro a tomar las decisiones que más se adecuen a sus convicciones referentes a la educación.

4.2. Decisiones inter-activas

Tras el momento de contacto entre el profesor y los alumnos, comienza la segunda variable: la ejecución.

También en este punto todos los docentes hacen algo, quizás de diferente manera, pero todos con empeño. Los componentes de esta segunda variable son:

- Organización
- Decisiones de tiempo
- Duración de una actividad
- Ritmo del movimiento
- Cesar la actividad
- Decisiones acerca del modo de comunicación.

4.3. Decisiones post-activas

La siguiente variable de comportamiento común a toda enseñanza es la evaluación. Todos los profesores tarde o temprano evalúan a sus alumnos. Algunos fundamentan sus evaluaciones sólo en la observación momentánea, mientras que los hay que prefieren valerse de tests cuya utilidad haya sido comprobada. Entre una u otra opción existen muchas alternativas. La evaluación también puede asumir la forma de refuerzo verbal inmediato, o de medida comparativa del rendimiento acumulado. En cualquier caso, se ha de adoptar una decisión sobre qué hacer y cómo encarar la evaluación.

Estas variables tienen los siguientes componentes:

- El profesor evalúa al alumno. Auxilio verbal.
- El profesor evalúa al alumno utilizando una prueba.
- El profesor puede evaluar al alumno siguiendo normas ajustadas al grupo.
- El profesor puede evaluar al alumno de acuerdo con su propio crecimiento y progreso.
- El profesor puede evaluar a la clase en relación consigo mismo, con otras clases, con normas estatales...

5. ADAPTAR LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA A LAS CONDICIONES PARTICULARES

La educación física es más eficaz cuando los profesores adaptan sus estrategias de enseñanza a las condiciones en las que se encuentran. Ante la elección de una estrategia de enseñanza, los profesores deben tener en consideración...

5.1. Sus habilidades personales y sus preferencias

Los profesores tienden a utilizar prioritariamente unas determinadas estrategias. La preferencia personal constituye un factor legítimo que influye en la elección de una estrategia y, más especialmente, cuando ella deriva de una creencia profesional de su validez. Los profesores parecen ser más eficaces cuando adoptan una estrategia que juzgan eficaz y con la que se sienten cómodos. No hay nada peor para un profesor que sentirse forzado a adoptar una estrategia de enseñanza en la que no cree o que no sabe utilizar adecuadamente. Las creencias de los docentes a propósito de estrategias de enseñanza pueden cambiar y algunos logran adoptar nuevas modalidades. Estos cambios se facilitan cuando los docentes están convencidos que una estrategia favorece la consecución de sus fines y que este cambio resulta de su voluntad de desarrollo profesional y de su reflexión más que de la imposición por parte de la Administración.

5.2. La naturaleza del contenido a enseñar

El contenido a enseñar constituye un importante elemento a tener presente en la elección más adecuada del método de enseñanza. Diversos autores proponen que existe una relación de idoneidad entre el carácter de la actividad y el modo de enseñarla. Así, parece que en aquellas actividades donde el sujeto aprendiz debe tomar decisiones dentro de unos grados de libertad (incertidumbre inherente al contenido), los métodos basados en la resolución de problemas obtienen mejores efectos que los métodos directivos (por ejemplo: actividades en la naturaleza, deportes de cooperación-oposición, etc.). Por el contrario, aquellos contenidos donde predomina la modelización, el estereotipo y en las que el individuo debe tomar pocas decisiones (por ejemplo: actividades gimnásticas, atléticas, natatorias, etc.) tienen mejores resultados los métodos directivos.

A continuación presentamos unas sugerencias de qué tratamientos metodológicos podrían tener los diferentes bloques de contenidos con que cuenta la Educación Física.

1. Tenderemos a utilizar los llamados métodos tradicionales como procedimiento de control, para realizar ejercicios gimnásticos simples (aeróbic), en aquellas actividades que se exija al grupo realizar los ejercicios al mismo

tiempo, para sesiones de preparación física con grupos numerosos y por lo general en grupos inmaduros y dependientes, y siempre como paso previo a métodos más abiertos.

2. Los métodos que fomentan la individualización son adecuados para aquellos casos en los que se busca un rendimiento, un resultado. Un claro ejemplo podría ser el acondicionamiento físico con grupos de niveles, o bien el aprendizaje de aspectos específicos en el deporte: adquisición de un automatismo concreto. Estos métodos también son adecuados para los conocimientos concretos de la enseñanza teórica del reglamento de los deportes, de las nociones básicas de la Educación Física.
3. Se tenderá a utilizar métodos que posibilitan la participación del alumno cuando nos hallemos frente a técnicas poco complejas, como puede ser el caso de las habilidades motrices. También en aquellos casos en los que se desee desarrollar en los alumnos la capacidad de observación, ya que posibilita fijarse en los puntos importantes del movimiento a ejecutar. En los deportes de adversario puede ayudar a estudiar al adversario.
4. Se recomienda la utilización de métodos que favorezcan la socialización, cuando las actividades o trabajos que se propongan sean un motivo o pretexto para desarrollar la sociabilidad; este sería el caso de las actividades lúdicas y recreativas, en actividades extraescolares y de adaptación al medio También es recomendable cuando la importancia de los objetivos del aprendizaje motriz sean paralelos a los sociales: deportes de equipo.
5. Los métodos que implican cognoscitivamente al alumno se utilizarán de manera muy significativa en actividades de enseñanza-aprendizaje de la táctica de los deportes de equipo.
6. Se utilizarán métodos para promover la creatividad cuando se desee desarrollar la expresión abierta, irracional y creativa, el juego y la diversión. Su aplicación es adecuada a los contenidos relacionados con la expresión corporal, el teatro y el mimo, los planteamientos de juegos recreativos.

5.3. Las características del alumnado

Las premisas fundamentales de la enseñanza, que se basan en un currículo abierto y flexible, desde el punto de vista didáctico son:

1. Necesidad de *partir del desarrollo del alumnado*, respetando sus estadios evolutivos y sus posibilidades de razonamiento y aprendizaje (desarrollo y aprendizaje motor). Perspectiva constructivista del aprendizaje escolar.
2. Debe asegurar la *consecución de aprendizajes significativos,* relacionando los nuevos conceptos, actitudes y procedimientos a aprender con los que ya se poseen. "El contenido a aprender tiene que ser potencialmente significativo" y el alumnado "tener una actitud favorable".

3. La intervención didáctica ha de posibilitar que los *alumnos realicen aprendizajes significativos por sí mismos,* utilizando las estrategias y destrezas cognitivas (procedimientos cognitivos) adecuadas.
4. Partir de la realidad del alumnado e impulsarle a ir un poco más allá (perspectivas del próximo paso). De esta manera se desarrolla su *potencial* de aprendizaje.
5. Todo ello implica una *intensa actividad por parte del alumnado.* Sólo es posible si el alumnado quiere aprender y quiere si está motivado para aprender.
6. El profesorado es *un mediador del aprendizaje*. El modelo didáctico se subordina al modelo de aprendizaje.
7. La mediación cognoscitiva también puede realizarse con la *ayuda de otros compañeros* y surge de este modo *el aprendizaje compartido, socializado y entre iguales.*
8. La dimensión globalizadora y el enfoque globalizado han de ser prioritarios en la Educación Básica y Obligatoria. De este modo "la mayoría de los contenidos se abordarán en torno a ejes o núcleos de globalización".
9. Metodología activa e investigadora.
10. Desarrollo del pensamiento crítico y creador.
11. Aprendizaje constructivo significativo desde la experiencia.
12. La interdisciplinariedad.

6. LA RENOVACIÓN DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA. MÉTODOS DE ENSEÑANZA ADECUADOS PARA ENSEÑAR COMPETENCIAS

Con el auge de la psicología cognitivista los estudios desarrollados sobre los métodos cognitivos pronto encontraron eco entre los pedagogos, quienes buscaban la renovación de las metodologías tradicionales y el rescate del alumnado como polo activo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La educación física en sus enfoques pedagógicos y didácticos actuales se dirige cada vez más a una concepción significativa y constructiva del aprendizaje donde el alumno es sujeto activo, constructor de sus aprendizajes.

La propuesta constructivista parte del principio de que el alumno no es una página en blanco que hay que escribir, o una tabula rasa que hay que grabar, sino que cualquier niño dispone de conocimientos y experiencias propias, adquiridas fuera y dentro del ambiente escolar, que son determinantes para la consecución de un nuevo aprendizaje. Así, entiende que es a través de los aprendizajes significativos y relevantes cómo el alumno construye y modifica sus esquemas de conocimiento. El aprendizaje significativo se vincula a la idea de asimilación cognoscitiva, es decir, la posibilidad de relacionar lo nuevo con lo que ya se conoce, merced a las actividades que el profesor planifica y propone como mediador del proceso.

En consecuencia, el alumno construye sus propios esquemas de conocimiento, que dependen del grado de desarrollo anterior (todo nuevo aprendizaje

aumenta y completa el anterior), estableciendo una relación entre lo que se quiere aprender y lo aprendido anteriormente.

El enfoque por competencias da una vuelta de tuerca más en este sentido y propone metodologías más en consonancia con las secuencias didácticas que un alumno sigue para lograr un aprendizaje auténtico en la vida real aprendizaje experiencial).

Si bien es cierto que no es posible establecer un único método para la enseñanza de las competencias, sí parece aconsejable determinar aquellos que cumplen con los criterios deben caracterizar la educación basada en competencias para promover las propuestas metodológicas más adecuadas. Para ello, vamos a identificar las técnicas de enseñanza que favorecen en la práctica educativa el enfoque basado en competencias EBC.

Aprendizaje basado en problemas (ABP) (PBL en inglés)

Consiste en presentar un problema, se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y finalmente se regresa al problema. En el recorrido que viven los alumnos desde el planteamiento original del problema hasta su solución, trabajan de manera colaborativa en pequeños grupos, compartiendo en esa experiencia de aprendizaje la posibilidad de practicar y desarrollar habilidades, de observar y reflexionar sobre actitudes y valores que en el método convencional expositivo difícilmente podrían ponerse en acción.

Aprendizaje por proyectos (ApP) (PjBL en inglés)

La idea central del enfoque de diseño de proyectos es articular los saberes escolares con los saberes sociales y la vida real, de modo que el alumnado no sienta que aprende algo abstracto y analítico (propio de los contenidos escolares académicos) sino con un propósito claro y auténtico. El alumno/a que comprende el valor aplicativo de lo que está aprendiendo descubre la necesidad del aprendizaje. Asimismo, la actividad se convierte en una herramienta para comprender la realidad social que les rodea, para poder valorarla, participar de ella y actuar sobre ella transformándola.

Aprendizaje cooperativo (AC) (CL Cooperative learning en inglés)

Los métodos de aprendizaje cooperativo son estrategias didácticas, sistemáticas y estructuradas que comparten la idea de trabajo conjunto de los alumnos con la finalidad de aprender: todos los componentes del grupo son co-responsables del aprendizaje propio y del de los restantes miembros.

El trabajo cooperativo es básicamente una forma sistemática de organizar la realización de tareas en pequeños equipos donde la responsabilidad del proceso de enseñanza y aprendizaje no recae exclusivamente en el profesorado sino en el grupo de alumnos. Se aprende de una forma más sólida cuando las interacciones y las ayudas mutuas entre los alumnos se produce con interdependencia positiva.

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR SIB-UCE

Método del caso (MdC) (Case Method en inglés)

El método de casos (también llamado estudio de casos) es una técnica de simulación que se utiliza para desarrollar la capacidad de transferencia de conocimientos o habilidades a "la práctica". Es un método inferencial. A partir de un caso particular, es posible extraer conclusiones generalizables a otras situaciones similares. Se basa en el proceso de toma de decisiones. Parte del principio de que existe más de una solución para el problema planteado.

En educación física puede constituir ejemplos situaciones de "fair play"

Contrato didáctico (CD)

Acuerdo entre los estudiantes y su profesor, por el que se establecen unos medios para conseguir unos objetivos que interesan a todos para llevar a cabo su realización personal y social.

Con el contrato se pretende cambiar los parámetros relacionales del discurso entre el que enseña y el que aprende, de forma que las normas implícitas sean sustituidas por normas explícitas y el control del docente por la autonomía del alumno, permitiendo de esta forma que emerja con fuerza una *aula diversificada* (tiempos, espacios, contenidos, metas,... pueden ser diferentes). En esta aula, regulada por sistemas de ayuda al aprendizaje, se pasa de un sistema educativo basado en la transmisión de la información [profesor-contenido -vs alumno] a otro sistema que pretende provocar la emancipación [profesor + alumno vs contrato].

Principios: (1) Consentimiento mutuo. Ante una oferta se produce una respuesta con una aceptación o demanda y si consienten se inicia el proceso; (2) Aceptación positiva del alumno, en tanto que es quién mejor se conoce y quien en definitiva realiza la actividad mental de aprender; (3) Negociación de los diferentes elementos; y (4) Compromiso recíproco entre el profesor y el alumno de cumplir el contrato.

Aprendizaje servicio (ApS) (SL Service learning en inglés)

El aprendizaje-servicio es una metodología educativa que combina el currículo académico con el servicio comunitario, frecuentemente juvenil. Como metodología pedagógica entra dentro de la filosofía de la educación experiencial; más específicamente integra el servicio comunitario con la educación y el autoconocimiento como vía para enriquecer la experiencia educativa, enseñar civismo, animar a una implicación social durante toda la vida, y fortalecer el bien común de las comunidades.

EN RESUMEN ¿QUÉ ES LO MÁS IMPORTANTE?

- El profesorado debe *conocer y dominar* todos los métodos de enseñanza que componen el abanico de posibilidades de intervenir como docente, así como los *fundamentos* en los que se basan para su elección y utilización eficaz.
- Existen diversas *clasificaciones* de las diferentes estrategias y métodos de enseñanza en educación física. La verdadera productividad de los métodos radica en la posibilidad de combinación en función de los objetivos y expectativas, características del alumnado, condiciones de trabajo, tiempo disponible y demás factores que condicionan el acto didáctico.
- Emplear eficazmente los diferentes *componentes* que conforman los métodos y técnicas de enseñanza para que los alumnos aprendan de forma óptima y eficaz.
- Debe existir *coherencia* entre las estrategias didácticas (métodos, técnicas) seleccionadas y los *contenidos* que se proponen. No existe una estrategia didáctica perfecta para la variedad de situaciones de enseñanza. La misma dependerá del contexto en el cual se desarrolle la clase, el contenido que se quiera enseñar, el propósito didáctico.
- Los métodos de enseñanza que más se adecuan a los alumnos son aquellos que fomentan la *personalización*, que posibilitan la *participación* del alumno en la enseñanza, que propician la *socialización* y que implican *cognoscitivamente* de forma más compleja al alumno en su aprendizaje.

RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DOCENTE:

Niveles de desempeño				
Competencia	Objetivos	Criterios de evaluación		Indicadores de logro
Diseñar e implementar las diferentes metodologías en la enseñanza de la educación física para el aprendizaje de nuevas habilidades, capacidades y competencias.	1. Elegir y utilizar métodos apropiados para cada situación de enseñanza/ aprendizaje según una tipología actual de las diferentes estrategias de enseñanza en educación física.	Utilizar métodos de enseñanza tanto directivos cómo de busqueda en la unidad didáctica y en los planes de clase.	1	Selecciona métodos y los incorpora en las unidades didácticas y los planes de clase.
				Situación: análisis de los planes de clase y observación de varias clases prácticas.
	2. Conocer las características que diferencian los métodos de enseñanza para utilizarlos en las situaciones y momentos adecuados.	Contextualizar los métodos, variando la toma de decisiones de acuerdo a las necesidades particulares.	2	Adopta métodos en función de los distintos tipos de contenidos y actividades didácticas.
				Situación: observación de varias clases prácticas.
	3. Emplear eficazmente los diferentes componentes que conforman los métodos de enseñanza para que los alumnos aprendan de forma óptima y eficaz.	Distinguir las decisiones pre impacto, impacto o post impacto.	3	Utiliza las decisiones pre impacto, impacto y post impacto.
				Situación: disponer de la unidad didáctica y del plan de clase anticipadamente para su estudio y análisis.
	4. Utilizar métodos que favorezcan la implicación del alumnado en la enseñanza (autoinomía, toma de decisiones, interacción).	Propiciar la implicación del alumnado en la toma de decisiones referidas a la enseñanza/aprendizaje.	4	Confiere capacidades de autoregulación al alumnado.
				Situación: observación de varias clases prácticas.
	5. Propiciar la utilización de metodologías que supongan disonancia cognitiva (descubrir, resolver problemas).	Aplicar metodologías que supongan procesos de implicación cognitiva .	5	Muestra preferencia por métodos de producción y de resolución de problemas.
				Situación: observación de varias clases prácticas.

UTILIZAR MÉTODOS DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE ADECUADOS

Niveles de desempeño				
Nivel 1. Insuficiente	Nivel 2. Necesita mejorar	Nivel 3. Bien	Nivel 4. Competente	Nivel 5. Experto
No se evidencia ninguna propuesta de método de enseñanza en la unidad didáctica ni en el plan de clase.	Aparecen los métodos en la unidad didáctica como líneas genrales de intervención.	Describe los métodos que va a utilizar y los menciona en la unidad didáctica y en el plan de clase.	Describe los métodos que va a utilizar, los menciona en la unidad didáctica y en el plan de clases; y los aplica en la práctica.	Describe los métodos que va a utilizar, los menciona, los aplica con respeto y eficacia.
Demuestra poca variedad de métodos. Desconoce algunos pasos que caracterizan los métodos. No sigue el curso técnico lógico de su desarrollo.	Demuestra poca variedad de métodos. Desconoce algunos pasos que caracterizan los métodos. No sigue el curso técnico lógico de su desarrollo.	Selecciona los métodos que va a utilizar y los adapta y relaciona con la mayoría de las actividades propuestas.	Selecciona los métodos que va a utilizar y guarda conexión y relación con todos los contenidos y las actividades. Se muestra su idoneidad.	Selecciona los métodos que va a utilizar de forma clara y estructurada, guardando conexión y relación con todas las necesidades y características de los contenidos.
No distingue ni prepara las decisiones pre impacto, impacto y post impactpo.	Sólo distingue los aspectos relativos al impacto.	Distingue y prepara las decisiones pre impacto, impacto y post impacto.	Distingue y prepara las decisiones pre impacto, impacto y post impacto. Domina todos los aspectos que intervienen.	Distingue y prepara las decisiones pre impacto, impacto y post impacto. Lo hace con gran nivel de desempeño.
No utiliza metodologías de auto regulación. El profesor asume un papel de liderazgo.	Sólo utiliza metodologías de auto regulación y autonomía ocasionalmente.	Utiliza metodologías de auto regulación siempre que lo permiten las actividades.	Promueve la autonomía de los alumnos de forma preferencial y en numerosas situaciones.	En el diseño de la unidad didáctica y en la clase se fomentan metodologías que implican autonomía al alumnado.
No se observa preferencia por métodos de implicación cognitiva. Ni el plan de clase ni en la práctica.	No se observa preferencia por métodos de implicación cognitiva en el plan de clase pero sí en la práctica.	Utiliza preferentemente métodos de implicación cognitiva.	Utiliza preferentemente métodos de implicación cognitiva y de resolución de problemas.	Utiliza preferentemente métodos de implicación cognitiva y de resolución de problemas. En el plan de clase y en la práctica.

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
POTENTIOR EST
OMNIUM
SAPIENTIA
FUNDADA EN 1620
QUITO

5. Crear un clima de aprendizaje para la convivencia y la tolerancia

PRESENTACIÓN ¿DÓNDE ESTAMOS?

El clima o ambiente dónde se desarrolla el aprendizaje es una pieza clave para la consecución del éxito. Crear un clima favorable supone una competencia del docente que debe ser bien gestionada pues de ella dependerá el estado emocional en el que se desenvuelven los alumnos.

Las *normas* y *rutinas*, indispensables para el funcionamiento de la clase, liberan al profesorado de estar constantemente preocupado por los detalles de organización, y permiten actuar a los alumnos de forma responsable.

Lo mismo sucede con el *respeto* y *atención a la diversidad* que exige de todo el alumnado (y el profesorado) una disposición para admitir e integrar a todos y todas, promoviendo la inclusión y salvando las barreras que obstaculizan este cambio en la educación física.

Los incidentes *disciplinarios* constituyen, también, un elemento a regular en la gestión de la clase. El profesorado debe disponer y utilizar estrategias para abordar y reducir los conflictos. La prevención de problemas de comportamiento y la convivencia es un aspecto decisivo para disponer de condiciones óptimas de trabajo en vistas a alcanzar los objetivos educativos.

Para ello, el profesorado competente debe utilizar estrategias preventivas de organización que permitan aplicar y hacer respetar las reglas y promover así la convivencia. Su buen hacer debe permitir un mayor tiempo disponible para la práctica y la disminución de comportamientos indisciplinados. ¿Cómo proceder para crear un clima de tolerancia y respeto? ¿Qué reglas y cómo establecerlas? ¿Cómo abordar los conflictos que aparecen constantemente en clase?

Todas estas preocupaciones tropiezan con una escuela en crisis donde el profesorado se pregunta si aún es posible educar a los alumnos además de instruirles. La clase de educación física constituye un lugar ideal para ofrecer a los niños y jóvenes situaciones significativas que pueden responder a esa cuestión tan delicada como es la socialización del individuo.

Competencia 5. Crear y mantener un clima positivo estableciendo las normas, rutinas, orden y disciplina, para optimizar las condiciones del aprendizaje.

OBJETIVOS

- Saber las pautas para establecer y mantener *normas constantes* de convivencia en la clase de educación física.
- Saber desarrollar las *rutinas* más adecuadas para garantizar un ambiente organizado de trabajo.
- Fomentar la reflexión crítica acerca de la importancia de la *convivencia* y la *socialización* en el grupo clase.
- Potenciar el concepto de *coeducación* mediante la transmisión de valores sociales como tolerancia, respeto, justicia, igualdad, etc.
- Conocer y aplicar estrategias para la resolución de *conflictos* e *incidentes* disciplinarios, así como aplicar *estrategias* de modificación del comportamiento.

1. SOBRE EL CLIMA Y EL FUNCIONAMIENTO DE LA CLASE

Tal y como señalamos anteriormente, la clase constituye el lugar principal donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje y, al mismo tiempo, donde se desarrolla la convivencia diaria entre los alumnos, y entre alumnos y el docente. El funcionamiento de la clase se basa en el ajuste de *normas* y *rutinas* que regulan la vida de la clase. De ahí la importancia de que sea concebida como una comunidad organizada de aprendizaje, en la cual se establece una relación de comunicación permanente entre los integrantes, mediatizada a través de lo curricular. Varios pueden ser los canales de desarrollo del clima de la clase: social, emocional, físico, organizativo, etc.

Desde esta perspectiva, la organización de las normas, el clima social de la clase, así como las rutinas, están destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico, que facilite la participación y el desarrollo de aprendizajes significativos en todos y cada uno de los alumnos. Entrar en clase y comprobar que todo está dispuesto, que cada uno sabe lo que tiene que hacer y cuándo; que el lugar permite la movilidad y la autonomía del profesorado y alumnado, es una de las condiciones básicas para lograr un buen clima de trabajo, que ayuda a la construcción de relaciones positivas y a la realización de las actividades de aprendizaje.

Asimismo, la adecuada utilización del espacio y del tiempo a lo largo de la rutina diaria escolar y de cada clase en particular, es fundamental a la hora de

llevar a cabo las actividades de enseñanza. Ello supone establecer con claridad las normas y los procedimientos de trabajo que se utilizarán, después de haber seleccionado aquellos que faciliten el acceso de todos los alumnos a los objetivos de aprendizaje.

Para que el alumnado aprenda a ser responsable y solidario, tiene que dar sentido a la regla y para ello debe ser *comprendida* y *admitida*. Las normas y rutinas, favorecedoras de la convivencia, deben inscribirse en la creación de hábitos socialmente aceptados y entendidos como deseables. Es conveniente que el docente explicite, y en lo posible consensue con sus alumnos, dichos hábitos como los modos de trabajo y de relación con los demás, de manera que comprendan su sentido y cómo se espera que se conduzcan. Dichos acuerdos pueden quedar plasmados a través de diversos soportes: dibujos, murales, textos, etc., y ser expuestos en las paredes del gimnasio para recordarlos toda vez que sea necesario.

Existen dos razones que justifican claramente la función de las tareas de convivencia. En primer lugar, el profesorado y el alumnado han de convivir durante mucho tiempo. Ningún profesor puede tolerar un estado de guerra con sus alumnos a lo largo del curso. En segundo lugar, un sistema eficaz de orden en clase es también importante para ganar tiempo. El tiempo es el recurso más importante del profesorado puesto que es esencial para el aprendizaje. El tiempo perdido en organizar y reaccionar ante los comportamientos irregulares no sirve al aprendizaje.

1.1. Las normas

> *"No sé por qué siempre ocurre lo mismo. Primero establecemos unas normas y después, con el tiempo, ni se cumplen ni se castigan tal y como habíamos acordado. Para eso es mejor que no las haya o que no nos pregunten"* (Emma, alumna 4º de Secundaria).

Una organización efectiva no se puede conseguir por azar. Ni los comportamientos de los alumnos se pueden transformar por decreto. Un grupo de niños o de adolescentes no accede a una sociabilidad respetuosa de las personas que lo constituyen porque un adulto lo pida o intente imponerlo a la fuerza.

El establecimiento de normas no está dictado por la necesidad de imponerse a los alumnos ni buscar el orden por el orden, sino por el interés por organizar condiciones de aprendizaje válidas. Deben tender constantemente a eliminar las restricciones y el control externo a medida que los alumnos desarrollen la capacidad de autoregularse.

Hay que construir un marco en el que se vayan descubriendo las reglas básicas de la sociabilidad que permitan a los alumnos obrar por sí mismo, permitiendo que los demás hagan lo mismo y viendo el carácter profundamente solidario de esos dos procesos.

1.1.1 Y llegaron las "normas"...

El grupo clase es un conjunto de personas que no siempre comparten los mismos intereses y objetivos. Convivir es asumir unas reglas de juego, unas normas y unos acuerdos que delimiten los deberes y derechos de los distintos miembros de esa pequeña comunidad llamada clase. Las normas son consignas de comportamiento con validez para todos los componentes del grupo. Una norma es una regla a la que se deben ajustar las conductas, tareas y actividades del ser humano en un determinado contexto. Hay normas del medio en el que se desarrolla el grupo y normas internas del mismo. Es bueno acordar las normas en grupo porque refuerza la cohesión. El caos no sirve para el aprendizaje.

Además, las normas son útiles para reducir el miedo, eliminar la inseguridad en el comportamiento y atenúan los conflictos en cuanto que regulan los comportamientos de unos miembros con respecto a otros. Las normas sirven para precisar las expectativas que conciernen a los comportamientos que deben adoptarse en diferentes situaciones.

Las normas pueden formularse a partir de la definición de comportamientos aceptables; por ejemplo *prestar atención y guardar silencio cuando habla el profesor*.

Los alumnos necesitan guías y criterios claros, pero por otra parte no siempre desean tener que estar organizados muy estrictamente. Es complicado, pero debemos tratar de alcanzar un equilibrio entre ambos extremos.

1.1.2. Pero... ¿Por qué las normas?

De las normas se derivan, tanto para el profesor como para los alumnos, una mayor posibilidad de previsión de comportamientos, una economía de energía que permiten dedicar más tiempo a los objetivos previstos por el profesor. Asimismo, el establecimiento de normas da una sensación de seguridad a algunos alumnos y orienta el comportamiento de otros que necesitan saber exactamente lo que pueden y no pueden hacer.

Gracias a las normas logramos:

- Favorecer la aplicación del *programa* educativo.
- Mostrar *eficacia* y eficiencia en la organización de las actividades.
- Optimizar el *tiempo*.
- Afrontar los *conflictos* con pautas claras y asumidas por los diferentes miembros.
- Conducir mejor las actitudes y los comportamientos, así como *prevenir* conductas indeseadas.
- Dar seguridad al profesorado y al alumnado sobre dónde están los *límites*.
- Actuar de la manera más *objetiva* posible. Evitar contrasentidos y equívocos que, consciente o inconscientemente, puedan darse.

- Dejar constancia de cuáles son los *derechos* y los *deberes* de cada componente del grupo.

1.1.3. Normas básicas

Pero, ¿cuántas normas son necesarias? En realidad depende de la edad y del desarrollo de nuestros alumnos. Lo mejor es tener las menos posibles, las que realmente sean imprescindibles. Si ponemos demasiadas, puede incluso ser contraproducente, ya que no se acordarán de ellas. A título de ejemplo presentamos las siguientes:

Normas del centro educativo	
Las vinculadas con la movilidad de los alumnos. Permiten evitar que los alumnos se muevan cuando no lo deban hacer y eliminar distracciones, visuales y acústicas, en las clases.	Ejemplos: "No dar patadas a las puertas"; "Pedir permiso para ir al WC"; "Evitar deambular por el gimnasio cuando otro grupo clase está trabajando"; etc.

Normas para la seguridad propia y la de los demás	
Las vinculadas a las interacciones y uso de equipamientos.	Ejemplos: "Mantenerse a una distancia prudente para no alcanzar a los demás ni ser alcanzado"; "Pedir permiso para utilizar un aparato"; etc.

Normas de respeto a los demás	
Inciden directamente en la relación entre los alumnos y entre el profesor y los alumnos. Buscan cauces de comunicación apropiados que se sustenten en el diálogo y la tolerancia. El profesor, con su ejemplo, debe ofrecer un modelo acorde con las normas establecidas.	Ejemplos: "Hay que respetar las pertenencias y objetos personales de nuestros compañeros"; "Intentar solucionar los problemas a través del diálogo y el consenso, evitando las peleas, gritos o insultos"; "Nos dirigiremos a nuestros compañeros por su nombre, sin usar apodos despectivos o diminutivos"; "Respetar el turno de la palabra en las intervenciones, asambleas, debates, ..." ; "Procurar hacer lo posible por conocer a los demás y establecer relaciones positivas con nuestros compañeros"; etc.

Normas de ruidos	
Esta cuestión concierne a la naturaleza de la relación que se establece con los demás.	Ejemplo: "Escuchar y estar en silencio cuando habla otro";

1.1.4. Factores determinantes en la planificación de las normas

A la hora de establecer las normas por las que se van a regir los diversos aspectos que constituyen la vida de la clase, conviene tener en cuenta unos cuantos factores, la mayoría de sentido común educativo. Entre ellos estarían:

La edad de los alumnos

La edad de los alumnos es otro factor importante a considerar en la enseñanza de las normas. Teniendo en cuenta la etapa de su desarrollo psico-social, las disposiciones de los alumnos a aprender *competencias sociales* son muy fluctuantes.

Así, en el segundo ciclo de primaria (8 a 12 años), los alumnos son, sobre todo, respetuosos con el adulto y obedientes. Por el contrario, a partir del último año de Primaria (12-13 años) hasta acabar el primer ciclo de secundaria, los alumnos están cada vez menos inclinados a aceptar la autoridad del adulto y buscan más la aprobación de sus compañeros. El primer ciclo de secundaria es propicio a los problemas de comportamiento y las reglas necesitan ser enseñadas explícitamente de manera significativa para los alumnos. Los alumnos de segundo ciclo de secundaria aún necesitan que reglas y procedimientos estén enmarcados. Sin embargo, muestran mucha menor resistencia a la autoridad y a menudo basta con un simple aviso para volver a contar con su cooperación.

Las peculiaridades de nuestra asignatura que la hacen diferente

En educación física tiene una mayor importancia que en las asignaturas de aula:

- Los desplazamientos por el gimnasio;
- Los materiales necesarios para las actividades;
- La interacción entre alumnos... (son diferentes a otras asignaturas).

El tipo de actividades condiciona a veces las normas. No es lo mismo que los alumnos hablen cuando el profesor explica que cuando los alumnos están en pleno juego.

1.2. Las rutinas

Si hacemos un repaso del desarrollo de las clases de educación física comprobamos que existen múltiples situaciones que se repiten de una sesión a otra. Son las denominadas *rutinas*.

Una *rutina* corresponde a un procedimiento relativo a comportamientos que se reproducen en cada clase, que tiene como función expresar al alumnado quién, qué, cuándo, dónde y cómo debe hacer (Brunelle, 2000:220). Su finalidad es evitar la confusión, mantener el orden necesario para el buen

desarrollo de las tareas y, sin duda, ganar tiempo. Así, la adopción de rutinas en clase no está motivada por un principio de autoridad sino por el interés de disponer de condiciones de organización adecuadas. A menos que no se estructuren, pueden desviar o retardar el desarrollo de una clase. La tendencia en cualquier caso es hacia la estabilización, hacia la búsqueda de esa rutina que Zabalza (1996:52) señala como una de las claves que pueden garantizar la calidad en la enseñanza. Son los rituales de organización del espacio, repartición del tiempo y codificación de comportamientos de los que habla Meirieu (1992:106).

Mantener las rutinas puede ser una de las acciones más duras para el profesor pues le exige un alto nivel de dedicación y compromiso. Sin embargo, no hay duda de que si el alumnado adquiere una serie de rutinas de trabajo y percibe su importancia en el desarrollo de las clases se tienen más probabilidades de conseguir un ambiente de aprendizaje positivo.

Las rutinas en los códigos de comunicación

El establecimiento de un código de comunicación verbal y no verbal permite una interacción indispensable para acelerar el desarrollo de las actividades.

Si bien el tema de la comunicación se aborda en el apartado destinado a la competencia comunicativa, señalamos aquí alguna de las rutinas de comunicación más habituales en el profesorado. Ejemplos:

1. Captar la atención de los alumnos: ¡Atención!
2. Detener la tarea a o actividad: Permaneciendo en silencio, o diciendo ¡Stop!
3. Iniciar la actividad: ¡Ya!
4. Pedir que se agrupen: ¡Plas, plas! (Aplaudiendo)
5. Animar a aumentar la velocidad: ¡Vamos!

Las actividades rutinarias en el vestuario

En el vestuario, las rutinas favorecen un cambio de ropa en un clima de diligencia, seguridad y respeto mutuo. Deben bastar con 5 o 6 minutos para permitir que los alumnos se cambien. Ejemplos:

- Establecemos un tiempo máximo para la utilización del vestuario.
- No entra un grupo hasta que no haya salido el anterior.
- Todos los procedimientos relacionados con el vestuario, la utilización de los lavabos, las puertas de entrada y salida.

Las actividades rutinarias anteriores a la clase

Las rutinas en la entrada y salida en el gimnasio o la pista son para asegurar que se produzca un ambiente favorable y propicio para el desarrollo de la clase y ponerse en movimiento lo más rápido posible. Se trata de hacer que

el alumnado, desde que entra en la pista, tenga una tarea prevista que hacer. Ejemplos:

- Saber qué hacer cuando se entra en el gimnasio.
- Leer informaciones en el mural.
- Ejecutar el calentamiento.
- Ayudar a y transportar y montar el material.
- Establecer un tiempo máximo para desplazarse a las instalaciones deportivas.
- Reunirse siempre en el mismo lugar antes de iniciar la clase.
- Ayudar a montar el material.
- Situarse en un determinado orden para pasar lista.

Las actividades rutinarias durante la clase

El objetivo de las rutinas durante la clase es organizar las actividades de soporte a la enseñanza de manera eficaz y rápida. Ejemplos:

- Ir a buscar el material. Saber cómo utilizarlo.
- Utilizar señales de inicio y fin de actividad.
- Agruparse en el centro para recibir información.
- Utilizar dorsales.
- Composiciones de grupos de trabajo.
- No salir del recinto sin autorización.
- Agruparse rápidamente para recibir la siguiente consigna o instrucción.
- Ejercicios de calentamiento sin directrices o supervisión del profesor.

Las actividades rutinarias después de la sesión

La finalización de la clase comporta siempre necesidades que requieren la colaboración y participación del alumnado. Ejemplos:

- Recoger y guardar el material después de haberlo utilizado.
- Establecer un tiempo máximo de regreso a las aulas.

1.3. La enseñanza de las normas y rutinas

Las normas y rutinas hay que enseñarlas, aunque algunas no lleguen por la vía tradicional de la enseñanza. Por ejemplo, todo el conjunto de comportamientos que convertimos en rutinas a lo largo del día los hemos incorporado por convicción o imitación, no por enseñanza.

Las normas y rutinas que se esperan de los alumnos necesitan ser explicadas y demostradas igual que cualquier otra actividad de aprendizaje.

Este aprendizaje será más sencillo si el profesor indica al alumnado con claridad lo que espera de ellos y, sobre todo, les enseñan a hacerse cargo de su manera de comportarse. El profesor ofrece feedbacks, felicita a los alumnos que cumplen lo estipulado y critica a los que lo incumplen.

Sabemos perfectamente que las personas, de cualquier edad, se atienen mucho mejor a las normas cuando: (1) han tomado parte en su elaboración y (2) cuando se han comprometido en público a respetarlas.

Este proceso de enseñanza debe ayudarles a aprender el qué, el cómo, el cuándo y el por qué hay que hacer lo que se debe hacer.

Existen algunas maneras de trasladar a los alumnos las normas. Veamos algunas de ellas:

Presentación oral	
La presentación oral es la más apropiada al inicio del curso para informarles de un modo general de lo que se espera de ellos. También cuando se va a realizar determinada actividad conviene informar el comportamiento que requiere esa actividad (en este caso formará parte de la consigna o instrucción).	Ejemplo: *¡Durante este trimestre vamos a formar grupos de 5. Esos grupos son los que vamos a utilizar para la organización de la clase. La composición del grupo la haremos por consenso. Una vez formados les daréis un nombre!*

Carteles/Posters/Murales	
Colocar murales o carteles en los que se recuerde la necesidad del cumplimiento de algunas normas básicas.	Ejemplo: Situar carteles al lado de los vestidores o en el cuarto de material para recordar cómo se debe de proceder.

Recuerdos periódicos	
Las normas y rutinas deben ser recordadas periódicamente para que no se extingan.	Los recuerdos frecuentes al principio pueden espaciarse a medida que los alumnos las ejecutan de forma fluida. Si el profesor ha establecido un código de comunicación, luego le basta con utilizar simplemente los desencadenantes convenidos para obtener los comportamientos apropiados.

Brunelle propone varias consignas para enseñar eficazmente las normas y rutinas. Exponemos las más importantes Brunelle (2000:227).

No dar nada por sentado

No podemos dar por sentado que los alumnos hayan aprendido en su medio familiar a dominar *competencias sociales* que les permitan respetar las normas básicas enunciadas anteriormente. Hay que ser firme pero amable.

Vigilar la coherencia entre el mensajero y el mensaje
Igualmente el profesor debe mostrarse acorde con los valores y comportamientos que transmiten las reglas y procedimientos en vigor en la escuela y la clase, y preguntarse si corresponden a sus valores fundamentales y sus comportamientos habituales. Los jóvenes de secundaria están mucho más pendientes del mensajero que del mensaje y la credibilidad de un profesor depende más de su comportamiento en un momento dado ¡qué el discurso que pronuncia! No hay que favorecer el mensaje ¡Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago!

Señalar lo ineludible
Ciertas reglas no son negociables, son ineludibles porque se inscriben en el código de la institución o afectan a aspectos de seguridad.

Hacer participar los alumnos lo máximo posible
Para asegurarse de que las normas y rutinas han sido bien comprendidas resulta útil pedirles que den ejemplos que correspondan a la representación que se han hecho de la regla.

Evitar querer enseñarlo todo al mismo tiempo
Hay que evitar sobrecargar a los alumnos queriendo enseñarles demasiadas normas y rutinas a la vez. Hay que remitirse a las necesidades esenciales del alumnado. La enseñanza de normas y rutinas será más efectiva si se promueven a medida que las necesidades de alumnos y profesores lo exijan.

1.4. Escenarios educativos donde se definen las normas y rutinas

Los profesores que dedican tiempo al inicio del curso escolar a enseñar normas y rutinas, no sólo les resulta más fácil la dirección y la disciplina a lo largo del curso, sino que también tienen alumnos que aprenden más. Los profesores que se toman su tiempo en explicar normas y rutinas tales como el modo de ponerse en contacto con el profesor, el uso del material, o como moverse por el espacio, tienen menos problemas.

El día anterior de la primera clase es un día de nervios para todo. Los alumnos creen que el profesor estará tranquilo, pues él o ella no tienen nada que jugarse y son los jueces del desenlace. Sin embargo, las cosas no son así. El profesor suele estar tan nervioso o a veces más que los alumnos. Es un auténtico reto personal. Es como enfrentarse el primer día del estreno de una obra teatral a un público desconocido.

Además, cualquier profesor sabe que el primer día se establecen las reglas del juego y se sitúa el listón en su lugar adecuado. Es un día decisivo.

"Clase de 3º de Secundaria. 26 alumnos, rostros para todos los gustos: un tanto ansiosos, curiosos, contenidos, temerosos, sonrientes (los más numerosos)...Un curso más –llevo 15-, y el mismo reto que, a la vez, siempre es distinto, siempre nuevo: conseguir que el grupo vaya adquiriendo poco a poco su identidad, adquiriendo sus señas de referencia. ¿Quién es Vd.? ¿Quién soy yo? ¿Qué vamos a hacer entre todos? ¿Cómo vamos a hacerlo? ¿Qué esperáis de mí? ¿Qué espero yo de vosotros?... Preguntas desencadenantes de una relación que, con temblor y temblor –el mismo que se repite curso tras curso desde hace 15 años- intentaré tejer estos primeros días" (Relato de una profesora de Instituto de Secundaria).

Dos premisas desde las que hay que partir para ubicarse bien en cuanto a las normas.

1ª. Los profesores más hábiles en la gestión de sus clases afirman que la creación de un clima positivo que favorezca los aprendizajes y el desarrollo personal y social de los alumnos se logra en los primeros días del curso. Los más atrevidos reducen el tiempo de ese juego a los cinco primeros minutos de la primera clase.

"La gestión de la clase para todo el curso nos la podemos jugar en los primeros cinco minutos del primer encuentro con los alumnos..." (comentario de un profesor de Secundaria).

La presentación del profesor como profesional y como persona juega un papel fundamental en la creación de un clima cálido, de cercanía, en el grupo-clase.

Me presento... *"Hola a todos y todas...me llamo... Miguel Sánchez...soy vuestro profesor de educación física..."*

2ª. Una clase la forman 20, 25, 30...alumnos reunidos con un profesor o profesora en un espacio determinado durante periodos relativamente largos y en los que se cruzan y entrecruzan relaciones múltiples entre los alumnos y entre los alumnos y el profesor.

En consecuencia con lo anterior, tres son los objetivos que el profesor eficaz intentará conseguir en los primeros días (a veces semanas) del curso:

- Crear un *clima* de cercanía, cálido y en el que los alumnos se sientan tranquilos y en seguridad.
- Provocar *interacciones* agradables, eficaces y productivas *con* y *entre* los alumnos.
- Esas interacciones requieren reglas, *normas*, modos de proceder en caso de incumplimiento, que dejen claro a los alumnos lo que se puede hacer y lo que no. Y eso desde los primeros días de clase.

Aprender los nombres de los alumnos es el primer paso para establecer una relación con ellos. Algunos recursos reales utilizados por profesores para lograrlo pueden ser:

- Un profesor pide a sus alumnos que digan su nombre cada vez que se dirige a ellos y ellos se dirigen a ella tanto en clase como fuera de ella. En el caso de los más introvertidos, se organiza para recordarlos.
- Otro profesor pide a sus alumnos que busquen modos para hacer visibles sus nombres durante la clase: hay que ponerles un cartelito, algunos se hacen un adhesivo que colocan en su camiseta, chándal,...
- Algunos profesores asocian los nombres a rasgos físicos de sus alumnos.
- Una profesora pide a los alumnos que le ayuden ofreciéndole un modo o un medio para mejor retener sus nombres.

2. EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EDUCACIÓN FÍSICA

Tradicionalmente la educación física ha estado marcada en su organización por criterios selectivos, como consecuencia del enfoque competitivo de la enseñanza y la clasificación del alumnado por niveles. Ello asimismo, se refleja en un modelo caracterizado por la uniformidad del aplicación del currículo, amparado en la supuesta homogeneidad del alumnado y por lo tanto, el alumno que no se adapta al sistema queda postergado, se le excluye o se le relega.

Dado este esquema de discriminación y de exclusión de la diversidad, la educación física ha contribuido a profundizar las desigualdades más que a compensarlas.

La educación inclusiva significa que todos los niños y niñas aprenden juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de un modelo de clase en la que no existen requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo. Para ello, es necesario generar, desde la clase, las condiciones para abordar la amplia gama de diferencias que presentan los alumnos y asegurar la participación y el aprendizaje de cada uno de ellos en el marco de una educación física común a todos.

2.1 Tratamiento de la diversidad en las clases de educación física

Para equiparar las oportunidades, la educación física tiene que emprender una reforma estructural y organizativa sustancial, cuya característica más importante es la flexibilidad tanto en lo que refiere a las formas de agrupamiento como al currículum.

Esto significa repudiar la uniformidad para todos los alumnos, supone educar en el respeto a las peculiaridades de cada alumno y en el convencimiento de que las diferencias son el resultado de un complejo conjunto de factores, tanto individuales como de origen sociocultural que interactúan entre sí. La comprensividad va asociada a finalidades sociales y políticas atribuyéndole al currículo un importante valor de transformación en la medida que proporciona las mismas oportunidades para todos los alumnos y alumnas y compensa desigualdades sociales y culturales.

Algunas de las ideas básicas propias de la comprensividad o la educación inclusiva, fueron señaladas por Álvarez y Soler (1998), destacándose las siguientes:

a) Considerar desde el inicio que las personas son diferentes y que en consecuencia la escuela debe ayudar a cada uno a desarrollar sus aptitudes en un contexto normalizado lejos de la selección y la consiguiente clasificación de alumnos en diferentes tipos de centros preestablecidos.
b) Eliminar la competitividad, en tanto visión de la vida como carrera en la que sólo algunos podrán llegar al final.
c) Ofrecer a todos oportunidades para compensar las desigualdades de partida; sin intentar por ello educarlos para formar personas iguales.

En la atención a la diversidad se pueden señalar algunos principios a seguir, entre los que destacamos:

1. *Personalización* antes que estandarización frente a un alumno tipo o promedio que en la realidad no existe. Esto significa reconocer las diferencias individuales, sociales y culturales del alumnado a partir de las cuales se orienta la acción educativa.
2. Respuesta *diversificada* frente a respuesta uniforme. Permite adecuar a las diferentes situaciones de partida los procesos de enseñanza-aprendizaje.
3. *Heterogeneidad* frente a la homogeneidad. Este rasgo destaca el valor de los agrupamientos heterogéneos de los alumnos para educar en valores de respeto y aceptación de las diferencias en una sociedad plural y democrática.

2.2. De las necesidades educativas comunes a las necesidades educativas especiales

El concepto de diversidad que subyace al enfoque de educación inclusiva, pone de manifiesto que si bien, todos los niños y niñas tienen necesidades comunes, básicas de aprendizaje, que están expresadas en el curriculum escolar y que a la vez, existen pautas generales del desarrollo a las cuales atender, cada alumno

tiene una manera propia y específica de aproximarse a las experiencias y al conocimiento. Esto nos remite al hecho de que todos los alumnos tienen unas necesidades educativas individuales para acceder a los aprendizajes que son fruto de la procedencia social y cultural, así como de factores personales.

Las diferencias individuales en cuanto a capacidades, motivaciones, estilos de aprendizaje, intereses y experiencias de vida, son inherentes al ser humano y se dan tanto a nivel de los individuos como también de los colectivos, teniendo gran influencia en sus procesos de aprendizaje, haciéndolos únicos e irrepetibles en cada caso.

Muchos de los niños y niñas que experimentan dificultades de aprendizaje y participación en la escuela, son capaces de superarlos rápidamente, si se tienen en cuenta sus necesidades y se les proporciona oportunamente la ayuda que requieren.

Asimismo, existen alumnos que para acceder y progresar en sus aprendizajes requieren de ciertas medidas y recursos de apoyo distintos de los que ofrece regularmente la escuela a la mayoría de sus alumnos; nos referimos a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, sean éstas transitorias o permanentes durante el proceso de escolarización.

El concepto de necesidades educativas especiales fue acuñado en el Informe Warnock (Gran Bretaña 1978). Entre las afirmaciones que plantea, señala que ningún niño debe ser considerado ineducable, que los fines de la educación son los mismos para todos y que ella es un bien al que todos tienen derecho. Después de destacar que su fin es lograr una formación que garantice a todos la dignidad de la propia vida y el acceso al trabajo, expresa que los niños encuentran "diferentes obstáculos en su camino hacia ese fin" y que "para algunos incluso los obstáculos son tan enormes que la distancia que recorrerán será muy larga. Sin embargo, en ellos cualquier progreso es significativo".

En relación con las dificultades de aprendizaje plantea que "afirmar que un alumno tiene necesidades educativas especiales es asegurar que tiene una mayor dificultad para aprender que la mayoría de los niños de su edad o que tiene una discapacidad que le dificulta utilizar las facilidades que la escuela le proporciona normalmente". Vidal y Manjón (1992) señalan algunas ideas para determinar de qué hablamos cuando afirmamos que un alumno tiene necesidades educativas especiales. Ellos plantean que el *concepto de necesidades educativas especiales* posee un carácter *interactivo* (depende tanto de las características individuales como de la respuesta educativa); un carácter dinámico (varía en función de la evolución del alumno y de las condiciones del contexto educativo); *deben definirse en base a los recursos adicionales que requieren* y a las modificaciones necesarias en el curriculum; *no poseen un carácter clasificatorio* de los alumnos; se definen considerando las *potencialidades* de aprendizaje y desarrollo.

Este enfoque implica un paso adelante con respecto a las respuestas tradicionales de corte clínico o compensatorio ofrecida a los alumnos que presentan dificultades en la escuela, ya que desplaza el foco de atención del problema del

alumno individual al contexto educativo y pone de relieve que las decisiones curriculares que las escuelas toman, las actividades de aprendizaje que proponen, los métodos que utilizan y las relaciones que establecen con sus alumnos y alumnas, tienen una poderosa influencia en el aprendizaje y, en consecuencia la escuela juega un papel determinante en los resultados de aprendizaje, puesto que dependiendo de la calidad de la respuesta educativa que proporciona puede contribuir a minimizar o compensar las dificultades o por el contrario a agudizarlas e incluso, a crearlas, producto de una enseñanza inadecuada. (Duk, 1999).

Este cambio de paradigma acerca de las necesidades educativas especiales, unido a los avances sociales ocurridos durante los últimos años en el campo de los derechos humanos, han conducido a la revisión de la educación física, introduciéndose en la mayoría de los países cambios en las normativas y ordenamientos educativos, tendentes a la integración de estos alumnos a la educación común.

2.3. Equidad de género

Una escuela inclusiva debe tener entre sus objetivos principales la construcción de género, enseñando a respetar y a disfrutar de la riqueza que ofrece la diversidad.

Hablar, hoy en día, de discriminación sexual en la clase de educación física parece innecesario. Sin embargo, en ella se siguen dando distintos modelos que van desde aquellos que mantienen una actitud discriminatoria "tradicional", que implica tener unas actitudes y expectativas diferentes entre niños y niñas, hasta aquellos en los que se trata de imponer y generalizar la cultura y valores masculinos considerándolos los óptimos y universales.

Las actitudes y los comportamientos que históricamente han sido atribuidos al género masculino son los predominantes y generales, mientras que el universo que tradicionalmente se ha considerado propio de las mujeres es visto como un universo particular, sin trascendencia para el conjunto de la sociedad. En este sentido el dominio de un género por el otro constituye la base de un orden social jerárquico, que determina las posiciones de los individuos al margen de las capacidades específicas, y que ha sido denominado patriarcado (Subirats, 1990).

Desde esta perspectiva, no debe parecer extraño que en la clase de educación física, los rasgos sexistas aparezcan en múltiples formas de manifestación, desde el lenguaje hasta las relaciones de autoridad, las relaciones entre iguales, en las expectativas de rendimiento o en los resultados académicos.

2.4. Coeducación

La coeducación es un concepto que se utiliza en contraposición al concepto de enseñanza mixta. Es un proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de niños y niñas, partiendo de la realidad de dos sexos

diferentes hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentados.

- Supone la coexistencia de actitudes y valores que tradicionalmente se asignan a hombres y mujeres, para que puedan ser asumidos y aceptados por personas de cualquier sexo
- Quiere una educación integradora del mundo y de las experiencias de las mujeres.
- Cuestiona las formas de conocimiento dominantes.
- Implica a toda la comunidad escolar: madres, padres, profesorado, niños y niñas, personal no docente...

2.5. Acordar "buenas" reglas y rutinas para una clase inclusiva

Dentro de las reglas de una clase inclusiva, los derechos de cada miembro son intencionalmente comunicados. Por ejemplo, en la pared de una clase inclusiva podemos encontrar un cartel con las siguientes declaraciones: "Tengo el derecho de aprender de acuerdo con mi propia capacidad. Esto significa que nadie me insultará por mi forma de aprender"; "Tengo el derecho de ser yo mismo en esta clase. Esto significa que nadie me tratará injustamente por mi color, por ser gordo o delgado, alto o bajo, chico o chica o por mi apariencia". Estas afirmaciones deberían reflejar la filosofía de un trato justo e igualitario, así como un respeto mutuo entre los alumnos, y entre otros miembros de la escuela.

Todo lo señalado implica organizar las clases a través de "buenas praxis", caracterizadas como aquellas formas de trabajo que, de manera útil, contribuyen a mejorar los aprendizajes y la enseñanza.

Las "buenas praxis" son, para alumnos y profesores, "buenos procedimientos" que facilitan las relaciones interpersonales y permiten abordar los aprendizajes de manera más significativa y constructiva. Sólo en la práctica se adquieren y se consolidan. Son estas acciones, entre otras, las que permiten crear un clima de respeto, reconocimiento y comprensión de las necesidades recíprocas.

Es conveniente acordar entre todos cuáles serán los procedimientos habituales de trabajo y de relación con los demás. Más allá de la edad, se sugiere consensuarlos, ya que su comprensión podrá quedar plasmada a través de diversas producciones: dibujos, murales, textos, etc., tanto individuales como colectivas, las cuales quedarán expuestas en las paredes del gimnasio para recordarlas, durante el año, toda vez que sea necesario. Cuando las reglas y los acuerdos son consensuados, se tornan naturales y cotidianos.

Las actitudes y estilos de enseñanza de los docentes constituyen un factor clave para asegurar el éxito de todos los alumnos y alumnas de la clase. Pasar de las prácticas homogeneizadoras a prácticas que consideran la diversidad,

supone encarar la enseñanza mediante una actitud docente abierta, flexible y reflexiva sobre la propia práctica educativa.

Tony Booth y Mel Ainscow (2000) plantean un conjunto de indicadores que caracterizan las prácticas inclusivas en el aula y que habría que tener en cuenta para progresar en esa dirección:

PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN EL AULA
• Las clases responden a la diversidad de necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de los alumnos. • Los contenidos y actividades de aprendizaje, son accesibles para todos los alumnos. • Se promueven actividades que favorezcan la comprensión, la aceptación y valoración de las diferencias. • Se promueve la participación activa y responsable de los alumnos en su aprendizaje. • Las actividades favorecen el aprendizaje cooperativo entre los alumnos. • La evaluación estimula los logros de todos los alumnos. • La disciplina se basa en el respeto mutuo. • La planificación, desarrollo y revisión de la enseñanza se realiza en forma colaborativa. • Los profesores favorecen la participación y proporcionan apoyo al aprendizaje de todos los alumnos. • Los profesores de apoyo facilitan el aprendizaje y la participación de todos los alumnos. • Todos los alumnos participan de las actividades que se realizan fuera del aula.

3. LA DISRUPCIÓN Y LA GESTIÓN DE LA CLASE

Algunas de las preocupaciones más habituales del profesorado están relacionadas con la falta de atención y el mal comportamiento en clase. Se trata de la denominada *disciplina* de la clase.

La disciplina es un importante componente en educación. Muchos profesores son juzgados por su capacidad (o no) de mantener un mínimo orden en su clase.

El término disciplina puede tener una analogía con el modo de proceder militar. De hecho, para muchos profesores disciplina significa *mantener la tropa en formación*. Aquí mantenemos una visión positiva, próxima a la idea de conseguir comportamientos apropiados para el óptimo desarrollo de la clase.

3.1. Estrategias para abordar los comportamientos apropiados

Una buena disciplina reposa sobre un sistema de organización preventivo que el profesorado desarrolla y mantiene a lo largo del curso. Las experiencias permiten constatar que el elemento más importante para conseguir una buena

disciplina consiste en desarrollar comportamientos apropiados. "Más vale prevenir que curar" es un dicho popular.

Habitualmente los profesores tienden a reaccionar negativamente con los alumnos. Así se oyen muchas expresiones como... *¡Callaos! ¡Prestad atención! ¡Escuchad! ¡Ya está bien por allá abajo!* Sin embargo se oyen pocas expresiones como... *¡Gracias! ¡Jorge, hoy has estado atento! ¡Estoy muy contento de la clase de hoy!*

No se pueden esperar comportamientos apropiados sin reconocerlos y reforzarlos. Siedentop (1998:140) propone algunas técnicas para influir positivamente sobre el comportamiento adecuado.

- Reglas y directrices claras y precisas.
- Expectativas realistas.
- Refuerzos frecuentes y apropiados.
- Interacciones no verbales eficaces y positivas.
- Comunicaciones públicas y privadas.

3.2. Estrategias para abordar las conductas no deseadas

Cuando se produce un comportamiento no deseado, debe ser abortado con rapidez antes de que se amplifique y estorbe el desarrollo de la clase. Cuando estas situaciones se presentan, el profesorado debe tener estrategias claras y precisas donde elegir.

Siedentop (1998:143) propone las siguientes:

- Llamadas al orden eficaces.
- Eliminar los comportamientos que buscan llamar al orden al profesor.
- Ser constante al ignorar un comportamiento tolerable.
- Usar estrategias de castigo específicas:
  - Refuerzo de las omisiones: recompensa al alumno por no tomar parte en un comportamiento inadecuado.
  - Práctica positiva: se le pide al alumno realizar un comportamiento apropiado un número de veces cada vez que cometa un comportamiento inapropiado.
  - Mantener apartado al alumno: el alumno es expulsado durante un tiempo determinado en el desarrollo de la actividad.
  - Pérdida de la recompensa: el alumno pierde algo como consecuencia del comportamiento inapropiado.

- Reemplazar el castigo por otros medios constructivos. Contamos con tres medios para reducir comportamientos no apropiados:
  - Reforzar un comportamiento alternativo.
  - Reforzar la disminución de infracciones.
  - Reforzar la ausencia del comportamiento inapropiado.

EN RESUMEN ¿QUÉ ES LO MÁS IMPORTANTE?

- El profesor debe crear un *clima* de respeto en su espacio de clases, a través de la manera en que se relaciona con sus alumnos y del tipo de relación que estimula entre ellos. Un buen ambiente de la clase se caracteriza porque los alumnos se sienten valorados y seguros. Saben que serán tratados con dignidad, que sus preguntas, opiniones y experiencias serán acogidas con interés y respeto.
- La previsión de *reglas, normas y rutinas* que el profesorado emplea para crear y mantener un clima positivo para el desarrollo de la clase favorece la cooperación y permite una tasa óptima de tiempo de aprendizaje.
- Las reglas, normas y rutinas son procedimientos para desarrollar comportamientos *apropiados* en clase, más particularmente respecto a aquellos que están presentes con regularidad.
- La actitud y estilo de enseñanza del docente debe favorecer la *inclusión* de todos y todas, así como respetar y aprovechar la riqueza que ofrece la *diversidad*.
- Las estrategias que tienden a disminuir los problemas de disciplina son *específicas* y deben ser conocidas y utilizadas por el profesorado.
- El fin último de una estrategia de disciplina es conducir a los alumnos a mantener *relaciones responsables y maduras* con sus compañeros, con la materia enseñada y con la escuela.

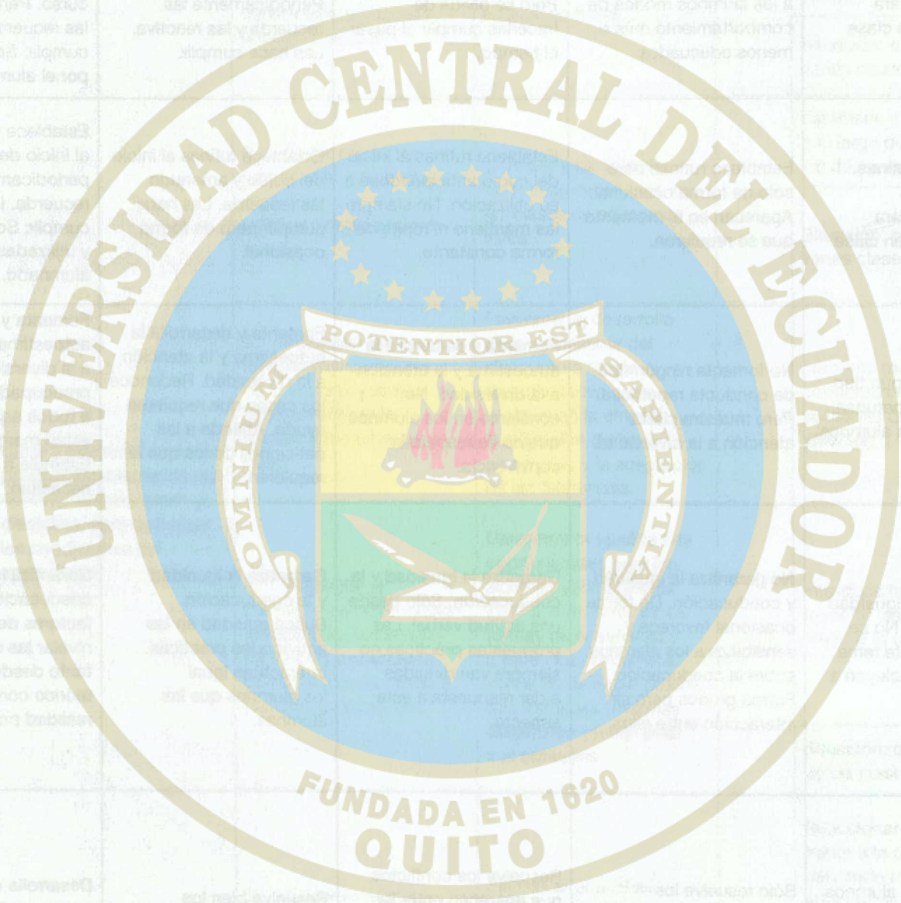
RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DOCENTE:

Niveles de desempeño				
Competencia	Objetivos	Criterios de evaluación		Indicadores de logro
Crear y mantener un clima positivo estableciendo las normas, rutinas, orden y disciplina, para optimizar las condiciones del aprendizaje.	1. Saber las pautas para establecer y mantener normas constantes de convivencia en la clase de educación física.	Determinar y establecer normas en las clases de educación física.	1	Establece normas de convivencia para el funcionamiento y orden en la clase, y las hace cumplir.
				Situación: observación de varias clases prácticas.
	2. Saber desarrollar las rutinas más adecuadas para garantizar un ambiente organizado de trabajo.	Conocer y establecer las rutinas necesarias en las clases de educación física.	2	Establece y utiliza rutinas a lo largo de la clase con los diferentes.
				Situación: observación de varias clases prácticas.
	3. Fomentar la reflexión crítica acerca de la importancia de la convivencia y la socialización en el grupo clase.	Favorecer el desarrollo de la autoestima del alumnado a través de actividades que promuevan la empatía, la expresión de las emociones y la aceptación de las diferencias.	3	Fomenta modelos de conductas respetuosas y solidarias que favorecen la atención a la diversidad.
	4. Potenciar el concepto de coeducación mediante la transmisión de valores pro sociales como tolerancia, respeto, justicia, igualdad, etc.	Garantizar la igualdad de oportunidades para las alumnas y los alumnos en el acceso a todas las formas de enseñanza y a todos los contenidos, con el fin de hacer posible que todas las personas desarrollen plenamente sus aptitudes.	4	Introduce modos de respetar las diferencias y mejorar la coeducación.
				Situación: observación de varias clases prácticas.
	5. Conocer y aplicar estrategias para la resolución de conflictos e incidentes disciplinarios, así como su aplicación para la modificación del comportamiento.	Favorecer el espíritu crítico con el alumnado sobre las actitudes violentas y aprender modos de comportamiento pacíficos, tolerantes y de respeto mutuo.	5	Reaccionar opotunamente frente a la disrupción, utilizando métodos adecuados para la resolución de los conflictos que surgen entre los alumnos.
				Situación: observación de varias clases prácticas.

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
FUNDADA EN 1620
QUITO

CREAR UN CLIMA DE APRENDIZAJE PARA LA CONVIVENCIA Y LA TOLERANCIA

Niveles de desempeño				
Nivel 1. Insuficiente	Nivel 2. Necesita mejorar	Nivel 3. Bien	Nivel 4. Competente	Nivel 5. Experto
No establece normas. El alumnado no tiene criterios para comportarse en clase.	No establece normas de forma explícita. De forma arbitraria solicita a los alumnos modos de comportamiento más o menos adecuados.	Establece normas de forma clara al inicio del curso o de la unidad. Pero se olvida de hacerlas cumplir al pasar el tiempo.	Establece normas de forma clara al inicio del curso o la unidad. Periódicamente las recuerda y las reactiva. Las hace cumplir.	Establece normas de forma clara al inicio del curso. Las mantiene vigentes durante el curso. Periodicamnte las recuerda. Las hace cumplir. Son aceptadas por el alumnado.
No establece rutinas. El alumnado no tiene criterios para desenvolverse en clase.	Establece rutinas pero sólo de forma ocasional. Aparecen en el momento que se requieren.	Establece rutinas al inicio del curso anticipándose a su utilización. No siempre las mantiene ni repite de forma constante.	Establece rutinas al inicio del curso y amenudo las recuerda. Las hace cumplir pero de forma ocasional.	Establece rutinas al inicio del curso y periodicamente las recuerda. Las hace cumplir. Son aceptadas y utilizadas por el alumnado.
No fomenta ningún tipo de conducta repetuosa. Deja hacer a los alumnos.	No fomenta ningún tipo de conducta repetuosa. Pero muestra cierta atención a la diversidad.	Fomenta y desarrolla la autoestima y la atención a la diversidad. No consiente en los alumnos que no se respete la convivencia.	Fomenta y desarrolla la autoestima y la atención a la diversidad. Reconoce los casos que requieren ayuda. Atiende a las peticiones de los que le requieren.	Fomenta y desarrolla la autoestima y la atención a la diversidad. Está preocupado por integrar a todos aquellos que están marginados. Estimula a los que lo necesitan.
No garantiza la igualdad y coeducación. No se preocupa de este tema. Los alumnos excluyen a las alumnas.	No garantiza la igualdad y coeducación. De forma ocasional favorece y sensibiliza a los alumnos sobre la coeducación. Forma grupos pero sin interacción entre ellos.	Garantiza la igualdad y la coeducación. Sólo desde una actitud verbal. Las propuestas prácticas no siempre van dirigidas a dar respuesta a este aspecto.	Garantiza la igualdad y la coeducación. Busca equidad en las actividades prácticas. Interactúan igual los alumnos que las alumnas.	Garantiza la igualdad y la coeducación. Introduce factores de equidad para nivelar las desigualdades tanto desde el discurso teórico como en la realidad práctica.
Permite que los alumnos hagan lo que quieran. No resuelve los conflictos que aparecen entre los alumnos. No conoce a los alumnos proclives a la disrupción ni métodos ni maneras de hacerlo.	Sólo resuelve los conflictos más sencillos que aparecen entre los alumnos. Utiliza métodos autoritarios, utilizando amenazas, retos evidenciando un desequilibrio emocional.	Resuelve los conflictos que aparecen entre los alumnos. Dispone de métodos. No siempre los utiliza adecuadamente. Logra controlar al grupo debido a intimidaciones más que al convencimiento.	Resuelve bien los conflictos. Reacciona adecuadamente y aplica las técnicas de resolución de conflictos. Otorga en momentos puntuales tareas especiales.	Desarrolla con éxito el rol de mediador cuando la situación lo requiere . Resuelve muy bien los conflictos. Sabe utilizar y aplicar las diferentes técnicas de resolución de conflictos.


UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
POTENTIOR EST
OMNIUM
SAPIENTIA
FUNDADA EN 1620
QUITO

6. Organizar el grupo clase

PRESENTACIÓN ¿DÓNDE ESTAMOS?

En el capítulo anterior hemos visto la necesidad de que la gestión de la clase garantice el *clima* adecuado para una buena enseñanza-aprendizaje. Ahora pasamos a una nueva competencia, se trata de la relativa a la *organización* social del grupo clase. Ambos temas están muy relacionados. Parten de la idea que las interacciones sociales son un aspecto clave en el éxito del aprendizaje.

En efecto, a los profesores les surgen muchas preguntas alrededor de este aspecto: ¿Cómo aprovechar la *interacción social* para mejorar al alumno como futuro ciudadano capaz de convivir? ¿Qué papel juegan las *relaciones entre iguales* en la enseñanza-aprendizaje? ¿Cómo *integrar* a todos los alumnos y alumnas? ¿Cómo dar respuesta a la *heterogeneidad* del grupo clase? ¿Cómo podemos intervenir para reducir la *marginación* de ciertos alumnos? ¿Cómo introducir estas cuestiones sin disminuir la *eficacia* docente?

Estas y otras preguntas similares, con las que se ve inevitablemente confrontado todo profesor en su actividad diaria, encuentran un inicio de respuestas en las páginas siguientes.

A continuación abordararemos la importancia de la organización del grupo desde una perspectiva pedagógica. A su vez, describiremos las formas más genéricas de interacción y organización social analizando las posibilidades y ventajas que cada una de las opciones ofrece. De esta manera podremos disponer de criterios para elegir en cada momento la manera de *interacción social* más adecuada a nuestras intenciones educativas. Analizaremos también, las diversas formas de agrupamiento, las razones que las justifican y los criterios para valorarlas.

> Competencia 6. Conocer e identificar las diferentes formas de organización social del grupo para aplicarlas en las actividades como medio para favorecer el éxito en el desarrollo de la clase.

OBJETIVOS

- Conocer y aplicar las *diversas posibilidades* de agrupar a los alumnos en la clase de educación física y sacar el máximo rendimiento a cada una de ellas en miras a optimizar el resultado de la enseñanza.
- Disponer de criterios para elegir y aplicar en cada momento la *forma de organización* en función de las intenciones educativas, contenidos y actividades.
- Distinguir los criterios para establecer un *clima* de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.
- Mantener una posición dinámica que permita optimizar los *condicionantes* de una clase efectiva (desplazarse, comunicar, atender, motivar, etc.).
- Favorecer el establecimiento de relaciones de colaboración, aceptación y *cooperación* necesarias para superar prejuicios y desarrollar la tolerancia.

1. LA ORGANIZACIÓN DEL GRUPO COMO FACTOR PEDAGÓGICO

"La escuela tradicional, cuyo ideal se ha definido en un deseo de preparar para los exámenes [...] más que para la propia vida, se ha visto obligada a limitar al niño a un trabajo estrictamente individual: la clase escucha en común pero cada escolar hace sus deberes para sí mismo. Este procedimiento, que contribuye, más que cualquier otra situación familiar, a reforzar el egocentrismo espontáneo del niño, es contrario a las exigencias más claras del desarrollo intelectual y moral. El método de trabajo en grupo se opone a este estado de cosas: la cooperación se eleva a la categoría de factor esencial en el progreso intelectual." Piaget (1932).

El aprendizaje del alumnado se escenifica siempre en un entorno social. Esto supone unas relaciones sociales entre profesor y alumnos y alumnas entre sí. Según como sea el *escenario* - cuestión que remite al ambiente y a los recursos- y la manera de *escenificación* de la enseñanza -que implica aspectos de carácter organizativo - así será la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que se vaya a desarrollar.

Del buen acierto en la manera de organizar socialmente la clase y de su correcto desarrollo (puesta en escena) dependerá el clima favorable para la realización de las tareas que se efectuarán y en consecuencia el éxito de la enseñanza.

Desde siempre, la preocupación por lo social en educación física se había caracterizado más por las formas de disciplina y control del grupo clase que por sus intenciones en utilizarla como intención educativa en sí misma. Lo que justificaba esta preocupación era la búsqueda de un orden y cautela supuestamente favorecedor del aprendizaje. Las relaciones en el grupo se articulaban para favorecer la comparación y la emulación teóricamente *estimuladora* para el aprendizaje.

Expresiones como la siguiente han constituido axiomas didácticos en educación física: *"Todas las previsiones antes de la clase tienen por objeto facilitar el desarrollo de ésta, es decir, presentar el contenido de enseñanza, informar al alumno de la calidad de su ejecución y proponerle medios para mejorar. Para ello, es imprescindible que exista una* organización *correcta y un* control *óptimo con el objeto de crear y mantener en clase un clima propicio a la atención y al trabajo."*

Si bien todo lo que se dice más arriba es correcto -visto desde un enfoque estrictamente metodológico- añadiremos que hoy en día se pone énfasis en otras cuestiones además de las vinculadas a organización y control.

El enfoque relativo a la *organización de la clase* bajo una perspectiva eficientista (como recurso didáctico), ha pasado, poco a poco, a un segundo plano. Lo que se plantea va más allá de colocar a los alumnos en filas o círculos. De lo que se trata es del papel social de la interacción como motor educativo y de aprendizaje.

Así, fomentar la *interacción social*, saber implicar a los alumno en sus propias actividades, hacerles conscientes de lo importante de su participación, cogestionar las decisiones que se toman, integrar a los marginados mediante acciones de interacción social, etc., se convierten, actualmente, en los focos de interés de las propuestas pedagógicas en forma de *competencias clave o básicas*.

Se trata entonces de analizar qué tipo de organización tenemos que promover los profesores para que no sólo la docencia sea más eficaz sino que la *interacción social* entre los alumnos, y entre alumnos y profesor, pueda promover vivencias, a través de lo corporal, que les fomenten un crecimiento y mejora personal.

1.1. La interacción social es un principio de la enseñanza

"Sólo aprendemos realmente lo que compartimos con alguien" (León Tolstoi)

Una gran parte de lo que aprendemos, de lo que llegamos a conocer y a saber, lo adquirimos en situaciones de interacción con otras personas. Comunicándonos con otros individuos es como tomamos contacto con nuevas perspectivas, ideas o creencias que, en el mejor de los casos, nos ayudan a matizar las propias, a relativizar nuestras posiciones y, en última instancia, enriquecer nuestro conocimiento.

Tradicionalmente, en el mundo de la docencia se ha considerado que la interacción unidireccional profesor → alumno es la más adecuada para el logro de los objetivos educativos, tanto de los que se refieren al aprendizaje de contenidos como los que conciernen el desarrollo cognitivo y social. El énfasis casi exclusivo en el uso predominante de este tipo de interacción (profesor alumno) responde, al menos en parte, a la creencia de que las relaciones que se establecen en los alumnos entre sí, en el transcurso de las actividades de aprendizaje, tienen una influencia secundaria, cuando no negativa o *distractora* sobre

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR

el rendimiento escolar. Es más que sabido, que la idea predominante en el ámbito de la enseñanza es que el profesorado es el agente educativo por excelencia, encargado de transmitir el conocimiento, y el alumnado es un receptáculo más o menos activo de la acción transmisora del profesor. No es, pues, extraño que en este marco pedagógico se intente reducir a la mínima expresión las relaciones alumno → alumno, neutralizándolas sistemáticamente como fuente potencial de conductas perturbadoras, y que la planificación del aprendizaje repose sobre la primacía del trabajo individual de los alumnos dando como única interacción posible la de profesor → alumno.

La institución escolar ha sido la única empresa en que el patrón efectuaba todo el trabajo mientras los trabajadores estaban sentados mirando.

En este sentido, y sin que ello suponga en absoluto ignorar la importancia de la interacción en el sentido profesor → alumno, suficientemente respaldada desde el punto de vista empírico (muchos nos hemos educado en este tipo de interacción), disponemos en la actualidad de pruebas suficientes que nos permiten afirmar sin vacilaciones que la interacción entre los alumnos no puede ni debe ser considerada un factor ni negativo ni despreciable. Por el contrario, todo parece indicar que este tipo de relación juega un papel de primer orden en la consecución de las metas educativas.

En efecto, últimamente se han llevado a cabo numerosas investigaciones cuyos resultados coinciden en señalar que las relaciones entre alumnos -o lo que es equivalente, la relación del alumnado con sus compañeros, con sus iguales- inciden de forma decisiva sobre aspectos tales como el proceso de socialización en general, la adquisición de competencias y destrezas sociales, el control de los impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas, la superación del egocentrismo, la relativización progresiva del punto de vista propio, el nivel de aspiración e incluso el rendimiento escolar. Sugerimos a este respecto la obra de J.R. Harris "El mito de la educación" (Harris, 2003) en la que la autora muestra que los padres tienen una influencia relativamente débil en cómo resultarán sus hijos pues no son los padres quienes socializan a sus hijos, son los propios niños los que se socializan entre ellos.

Igualmente, se tiende a que el control no se ejerza por medios unidireccionales sino por el talante democrático del profesor, por su poder de persuasión y sobre todo por la correcta dinamización de la clase. El orden y la autodisciplina se vuelven entonces aspectos conscientes, originando responsabilidades conjuntas para alumnos y profesor.

1.2. La organización del grupo clase

¿Existe alguna relación entre las formas de organización del grupo-clase y los éxitos en el aprendizaje? Decididamente, sí. Lo primero que hay que destacar es que los resultados u objetivos que persigue un profesor están estrechamente ligados a una forma de adecuada de organizar a los alumnos (Pieron, 1999; Silverman, 2005). Y el modo en que el profesor organice estas actividades va a incidir en muchos aspectos de la vida escolar del alumno. Por una parte, influirá en el tipo de relaciones que establezcan los alumnos con él y entre sí; por otra, repercutirá en los objetivos o metas que persigan los alumnos al realizar las tareas propuestas (tiempo de práctica, conocimiento de resultados, número de repeticiones, etc.).

La forma más habitual de organizar al alumnado en educación física es la denominada *enseñanza masiva*, en la que el profesor explica mientras los alumnos escuchan y posteriormente ejecutan las mismas actividades.

Este modo de proceder promueve, inevitablemente, una comparación entre los alumnos y se establece una ordenación de los mejores, los medianos y los peores. Este modelo cerrado crea, inevitablemente, condiciones competitivas extremas. Los niños se comparan constantemente unos con otros. No aprenden a apoyarse, a colaborar ni a compartir las tareas. Todos pretenden lo mismo, llevan a cabo tareas idénticas; no aportan nada específico al grupo, ni desarrollan sus cualidades personales, ni valoran las diferencias, ni se responsabilizan de su entorno, sus compañeros o su propio aprendizaje, incluso compiten por la atención del mismo profesor.

El que un niño sea más hábil que otro se considera un signo de que es mejor y superior al otro; y esto implica que el *saber hacer* se concibe como una posesión que distingue al superior del inferior. Esta ideología impregna no sólo a la institución escolar, sino también a la mayoría de las familias, aunque muchas veces no son conscientes de ello.

1.2.1. Competitividad e individualismo

En este tipo de escenario que acabamos de describir, el alumnado percibe su actividad escolar de dos maneras:

- Siente que su éxito o fracaso dependen exclusivamente de él –de su propio esfuerzo- y de su trabajo individual. Que la consecución de sus objetivos (sacar buenas notas, aprender, etc.) depende únicamente de su propia capacidad y voluntad y, ocasionalmente, de la suerte y también de la mayor o menor dificultad de la tarea. O bien…
- Percibe que lo que él haga no será valorado en sí mismo (por ejemplo, con respecto a sus propias consecuciones anteriores), sino en relación con lo que hagan otros compañeros. En la medida en que los alumnos son com-

parados entre sí y ordenados (del mejor al peor), la cantidad de recompensa (en forma de calificaciones o semejante) que obtenga un alumno depende de la cantidad de recompensas distribuidas entre el resto de los alumnos. Se valora más el hecho de ganar que el de realizar bien la tarea.

En el primer caso, el alumno se aprecia como un islote en el conjunto escolar, y siente que toda la responsabilidad de sus éxitos o sus fracasos recae en él. En el segundo caso, el alumno vive comparando su actividad con la de otros en una verdadera competición entre compañeros. Estas dos vivencias no son incompatibles y, de hecho, pueden darse conjuntamente.

El manifestar en exceso las diferencias entre los sujetos tiende a generar arquetipo "soy el mejor" o "soy el peor". Ambos no deseables en una perspectiva educativa.

1.2.2. Los efectos de la competitividad

Los alumnos que conviven en una situación escolar de constante confrontación no sienten el deseo de aprender como un objetivo en sí mismo, puesto que las presiones de la situación competitiva les llevan a primar otros objetivos, como conseguir la recompensa, ser el mejor o no quedar mal delante de los demás.

Por otra parte, para los niños con ciertas dificultades de aprendizaje o con rendimiento bajo (los denominados *torpes*), las situaciones competitivas resultan enormemente desmoralizantes, puesto que perciben constantemente que sus propias habilidades son superadas por las de los demás. Por lo general, eso conduce a que, finalmente, los alumnos de bajo rendimiento atribuyan sus fracasos a una falta de capacidad y piensen que sus capacidades limitadas son inmodificables, es decir, no pueden mejorar. Además, esta percepción pesimista del fracaso no suele modificarse en los pocos casos que consiguen un éxito, ya que tienden a pensar que se ha debido a la suerte, y no a su propio esfuerzo

2. FORMAS DE ORGANIZACIÓN

2.1. Sobre la noción de grupo y agrupamiento

La clase es un grupo compuesto por los alumnos y el profesor. Mejor dicho, una **agrupación** y no un grupo, en la medida en que el criterio decisivo que caracteriza un grupo es tener un objetivo común, lo que no suele suceder en la clase o en las distintas agrupaciones a las cuales recurre el profesor. Su propósito común es aprender.

Desde el punto de vista psicosocial, un grupo es un colectivo cuyos miembros están en estrecha interacción. En efecto, muchas distribuciones de los alumnos de tipo espacial no pueden considerarse grupo ni mucho menos equipo. No todas las formas de subdivisión que se utilizan en el mundo de la actividad física responden a esta definición como lo demuestran los siguientes ejemplos ilustrados.

Estos alumnos no constituyen un grupo. Su actividad se ejerce sin ninguna interacción entre ellos. Como máximo se encuentran en interrelación con el profesor.

En la estructura ideal de grupo, cada uno se comunica con los demás en la misma medida.

Tres criterios aparecen a la hora de considerar la formación de un grupo:

- la formación de un grupo depende de su *efectivo*. Cuantos más miembros componen un grupo más difícil es la colaboración entre ellos.
- la formación de un grupo depende de la *duración* y de la *colaboración*. Un equipo unido cuyos miembros están habituados a trabajar juntos, presenta más posibilidades de éxito.
- la formación de un grupo se refuerza por las *experiencias* constructivas vividas en común. Si el alumno es juzgado únicamente por sus resultados personales, no se puede esperar una colaboración estrecha en el grupo.

Para una observación sistemática del comportamiento de los alumnos en su trabajo en grupo el profesor debe tener presente:

- una atención particular a los alumnos con tendencia a *aislarse*, así como a los más *activos* o populares.
- observar a los grupos cuando se forman *espontáneamente* en base a sus afinidades e intereses.
- tener en cuenta las *aspiraciones* de cada grupo para determinar los objetivos de aprendizaje.

Así pues, nosotros, los profesores de educación física somos, en primer lugar, alguien que gestiona *grupos*, cualesquiera que sean las actividades o las opciones metodológicas o didácticas. Así, lo mismo que es indispensable concebir progresiones didácticas que articulen la lógica de los contenidos y la lógica de los alumnos, igualmente es necesario no dejar al azar la interacción social que va a estar presente en el desarrollo de los aprendizajes.

Cada una de las opciones organizativas que el profesor puede poner en marcha tiene sus ventajas y sus inconvenientes, unas posibilidades y potencialidades educativas distintas. El profesorado tiene en sus manos unos instrumentos que no son buenos ni malos en sí mismo, sino que son básicamente posibilidades que pueden ser adecuadas para cubrir unas necesidades educativas determinadas.

2.2. Cómo proceder en la disposición de los alumnos

> *"Si tuviéramos que elegir, entre el conjunto de sistemas pedagógicos actuales, los que correspondieran mejor a nuestros resultados psicológicos, intentaríamos orientar nuestro método hacia lo que se ha llamado el* ***trabajo en grupo****" Piaget (1932:340).*

En la educación física tradicional la adopción de diferentes formaciones en las sesiones, respondía tradicionalmente a varias preocupaciones del profesor:

- Ganar *tiempo*, en los desplazamientos, en las evoluciones de los alumnos. Este aprovechamiento responde a la intención de disponer de más actividad o compromiso motor por parte de nuestros alumnos. Remitimos aquí a los numerosos estudios realizados en este sentido por Maurice Pieron (1999).
- Asegurar al máximo la *seguridad* en la utilización de los diferentes aparatos o materiales.
- Mayor posibilidad de *asimilación* en el aprendizaje. Ser más *eficaz* en nuestra intervención didáctica gracias a una mayor intensidad en el esfuerzo o dificultad/complejidad de una trarea del aprendizaje.
- Máxima *participación* del alumnado. La posibilidad de áreas de trabajo y la organización del mismo determinará una mayor participación activa del alumno.

Asimismo, la formación de grupos debía realizarse en función del contexto de trabajo. En consecuencia deberían ser formados en función de:

- Los *objetivos*: según las características del aprendizaje (por ej. grupos según los aparato gimnásticos, grupos según los juegos, etc.)

- Las *personas*: según el nivel de madurez social de los individuos.
- La *situación*: según las condiciones exteriores (lugar, meteorología, disponibilidad de medios, etc.)

Sin embargo, la organización de los alumnos no es una mera cuestión instrumental. Y por eso no es una cuestión neutra. Una disposición en la que los alumnos no puedan compartir, respetar, escuchar, convivir, cooperar, imaginar, crear, observar, preguntarse, analizar, no está al servicio del desarrollo de sus capacidades. Esto no vale solamente para las etapas de Infantil y Primaria, que son, quizá, las más innovadoras en este apartado, sino también para Secundaria y Bachillerato que suelen considerar este punto como una nimiedad; y, sin embargo son las que más lo necesitan.

Naturalmente, la manera de concebir el aprendizaje, el tipo de actividad o tarea a trabajar, el tipo de situación de enseñanza propuesto va a influir en la elección del tipo de organización. En efecto, si el profesor se sitúa con la preocupación de atender a la diversidad, deberá ser capaz de utilizar los diferentes tipos de organización del grupo, la coexistencia de tareas diferentes, el trabajo en talleres o en circuitos, etc.

Si nos ceñimos a los modelos de organización encontramos dos grandes modos de clasificar las diferentes maneras de agrupar a los alumnos: (1) según las tipologías de agrupamiento de alumnos: *homogéneos* o *heterogéneos;* (2) según la organización de la clase: de la enseñanza *masiva* a la *individualización*.

En la tabla que encontramos a continuación se exponen las variantes más significativas.

FORMAS DE ORGANIZAR EL GRUPO CLASE		
	Homogéneo	Heterogéneo
Masiva. Todo el grupo clase. Trabajo de forma personal y simultáneamente con el resto.	Todo el grupo hace las mismas actividades porque tienen el mismo nivel. Los alumnos con dificultades hacen actividades de refuerzo.	Todo el grupo hace las mismas actividades aunque no tienen el mismo nivel.
Subgrupos o pequeños grupos.	El grupo clase está dividido en subgrupos estables (fijos) o variables, compuestos por alumnos del mismo nivel, que realizan actividades iguales en función de los niveles homogéneos de aprendizaje de cada subgrupo.	El grupo clase está dividido en subgrupos estables (fijos) o variables, compuestos por alumnos de niveles diferentes, que realizan actividades diferentes (o iguales) en función de sus posibilidades (dada su heterogeneidad).

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR SIB-UCE

Circuitos o estaciones.	Trabajo paralelo o sucesivo en diferentes emplazamientos. El circuito y las estaciones deben ser efectuados por todos. El cambio de estación se realiza después de haber conseguido un cierto resultado o tiempo de práctica exigido.	
Talleres.	El taller es una opción preferente de cada alumno en función de sus motivaciones. Es estable en un cierto tiempo.	
Por **parejas** (relación tutorial). Misma tarea y mismo rol o diferentes tareas y diferente rol.	El grupo clase está dividido en parejas que se forman de manera puntual, compuestas por sujetos del mismo nivel, y que realizan actividades en función de su nivel.	El grupo clase está dividido en parejas que se forman de manera puntual, compuestas por sujetos de diferente nivel, y que realizan actividades en función de sus posibilidades.
Individual.	Cada alumno sigue su propio ritmo con un programa secuenciado e individualizado. El profesor ayuda a resolver las dificultades.	

Formas de organizar el grupo clase.

Cada forma de agrupación tiene ventajas e inconvenientes.

ORGANIZACIÓN/ ANÁLISIS	VENTAJAS	INCONVENIENTES
1. **Masiva.** Todo el grupo clase. Tarea individual e idéntica para todos y en el mismo momento.	El profesor ve a todos los alumnos. Los alumnos actúan simultáneamente. El profesor controla la ejecución. La cantidad de trabajo es idéntica. Las consignas son las mismas para todos. Da tranquilidad al profesor, el espacio está definido. Detección fácil de aciertos y/o errores.	Limita las interacciones profesor-alumno. Difícil de observar el nivel de realización de cada alumno. Las consignas no están adaptadas a las peculiaridades de cada alumno (manera de aprender, representaciones previas, comprensión...). No se ofrece ningún grado de autonomía ni responsabilización. Reduce la libertad de evolución y creación.
2. **Subgrupos** o pequeños grupos.	Cada pequeño grupo de alumnos gestiona su espacio de trabajo, su objetivo de aprendizaje, su observación. El profesor está disponible para ayudar al grupo a realizar su contrato de aprendizaje.	El profesor se convierte en un mediador y no en un transmisor de conocimientos.

3. **Circuitos o estaciones.** Tarea propuesta por el profesor.	Los alumnos aprenden a gestionar el espacio de trabajo. Tienen autonomía pues quedan fuera de la vigilancia del profesor.	La cantidad de trabajo prevalecerá sobre la calidad. Algunas estaciones requieren más tiempo por lo que pueden provocar atascos de los grupos siguientes.
4. **Talleres.** Tareas diferentes propuestas por los alumnos y el profesor.	Los alumnos trabajan de forma autónoma. El profesor puede atender a los alumnos de forma individualizada. Los alumnos deben memorizar las tareas a realizar.	El profesor no puede atender a todos los talleres a la vez. El profesor debe gestionar la duración del trabajo, la rotación de los grupos por los talleres o estaciones (si la hay). Los alumnos pueden realizar otra tarea a la prevista. En las primeras ocasiones que se pone en marcha esta forma de organización se suele producir un cierto caos.
5. Por parejas.	Los alumnos trabajan de forma autónoma. El profesor puede atender a los alumnos de forma individualizada.	La calidad de trabajo prevalecerá sobre la cantidad. El profesor no puede atender a todas las parejas.
6. De forma **individualizada.**	Los alumnos actúan según su nivel de aprendizaje y en total autonomía. El profesor interviene individualmente para ayudar a los alumnos que lo necesitan (errores o riesgos importantes). Los alumnos gestionan su trabajo y su nivel de realización.	El profesor no puede controlar la cantidad ni la calidad de trabajo de cada alumno. El profesor se ve limitado a realizar una gestión del tiempo, del espacio y de las dificultades que surgen en la realización de las tareas. Esta manera de operar requiere que los alumnos ya estén acostumbrados. Puede incorporar en contrato didáctico para favorecer el compromiso personal.

Ventajas e inconvenientes en las formas de agrupar al alumnado.

3. ORGANIZACIÓN DE LA CLASE

3.1. Masiva. Todo el grupo clase

En la enseñanza masiva todos los alumnos están orientados hacia el profesor sin ninguna relación entre ellos.

Es lo que en realidad suele suceder cuando el profesor considera al conjunto de sus alumnos como un todo homogéneo en el que el nivel de enseñanza se establece de acuerdo a las posibilidades de un hipotético alumno medio o tipo sin tener en cuenta las diferencias individuales. Los alumnos trabajan jun-

tos (unos al lado de otros), realizando todos las mismas tareas aunque no estén ajustadas a su nivel de competencia. Sólo aquellos alumnos que requieren una atención especial realizan otras tareas.

Este tipo de organización puede ser útil y necesaria: al inicio de una unidad didáctica; en la presentación de una nueva situación de enseñanza; en las fases finales en las que es necesario llegar a un balance; etc.

Es la organización tradicional del espacio para el grupo grande, para la clase magistral en la que el profesor es, sobre todo, transmisor del modelo, de los contenidos.
Es la disposición favorita de la comunicación en dirección única. Normalmente fomenta la pasividad de los alumnos.
Puede ser un freno para los intercambios entre profesor y alumnos y entre los mismos alumnos.

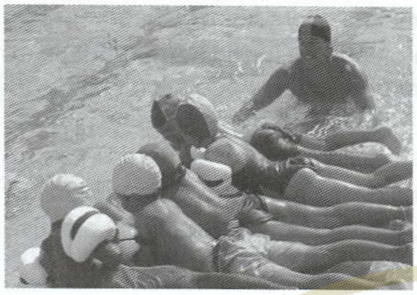
El aprendizaje sucede como si cada alumno estuviera solo frente a su profesor quién conduce y se dirige a los alumnos como si fuesen uno solo. Estas formaciones pueden establecerse según diversas disposiciones geométricas:

- en **despliegue** (filas e hileras): los alumnos se sitúan uno al lado del otro o uno detrás de otro (acondicionamiento físico, gimnasia educativa, etc.)
- en **círculos o semicírculos**: los alumnos se disponen alrededor del profesor. Nos las encontramos a menudo en los juegos tradicionales. En acondicionamiento físico o gimnasia rompe con la monotonía de las formaciones frontales.

3.2. Organización del grupo clase en pequeños subgrupos

Este tipo de organización merece una atención especial por las ventajas que puede proporcionar al profesor y por lo frecuente de su uso. Se denomina organización o trabajo por *subgrupos* cuando el grupo clase se subdivide en pequeños subgrupos por un tiempo más o menos largo. El profesor se dirige a cada subgrupo y no a la clase en su conjunto. En consecuencia podrán ser *subgrupos* homogéneos o heterogéneos.

Los criterios de formación de los subgrupos están en función del motivo que haya inducido a adoptar la forma de organización. Muestro a continuación algunos criterios.



Organización por pequeños grupos.

3.2.1. En función de su estabilidad en el tiempo

Agrupamiento estable o de larga duración

Los subgrupos permanentes o estables se constituyen para un período largo de tiempo (todo el curso o gran parte de él). Permite crear una mayor cohesión dentro del grupo. Cuando esto se promueve conviene dotarles de una personalidad grupal (por ejemplo, otorgar a cada subgrupo un nombre específico tal que Saturno, Venus, etc.) Suelen estar compuestos por 5 a 8 integrantes. Cada uno de los componentes puede ser responsable de unas funciones determinadas (secretario, encargado de material, etc.).

Gracias a la estabilidad de estos subgrupos algunas funciones de organización de la clase, evaluación, se pueden hacer con más facilidad. Los desplazamientos a instalaciones, utilización de vestuarios, distribución del espacio, seguimiento de normas, etc. También suelen tener mejor convivencia. Sin embargo, las relaciones que se establecen quedan supeditadas a los componentes del subgrupo al que pertenece el alumno.

Agrupamiento variable o flexible parcial

Los subgrupos variables se forman para la realización de una actividad o tarea determinada. La duración de estos agrupamientos se limita al tiempo de realización de la tarea. Puede ser unos breves momentos o varias sesiones. La estructura interna de estos equipos está condicionada por el trabajo a realizar

Los alumnos en algunos contenidos están agrupados de manera homogénea y en otros, de manera heterogénea, en función de sus niveles de aprendizaje o de las intenciones del profesor.

Agrupamiento variable o flexible total

Los alumnos están distribuidos en diferentes subgrupos en todos los contenidos en función de sus dificultades y sus niveles de aprendizaje. La composición de los subgrupos cambia en el tiempo. Posibilita que los alumnos se relacionen más los unos con los otros.

Las limitaciones de los grupos variables son:

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

3.2.2. En función de quién determina la formación del subgrupo

Los subgrupos pueden ser formados por el profesor, de forma compartida, o de forma totalmente libre por los alumnos.

Los alumnos determinan el subgrupo

El subgrupo puede ser formado por decisiones de los propios alumnos bien por afinidad, o bien mediatizados por el profesor, a propuesta de una tarea o actividad que requiere agruparse sin definir quién debe estar en el subgrupo.

Subgrupos por afinidad:

- **Afinidad espontánea.** Los grupos se forman espontáneamente. El profesor deja a los alumnos libres para que se junten con quiénes deseen. Los alumnos se agrupan según sus gustos e intereses por las diversas ofertas de actividad. También lo hacen por razones afectivas o de amistad.
- **Afinidad dirigida:** El profesor alterna una actividad o situación con agrupamiento libre, con una sesión con agrupamiento impuesto.

Es posible que en clases en los que esto sea una situación novedosa el profesor deba proceder frente a problemas tales como:

- Un alumno no quiere integrarse en algún subgrupo.
- Un grupo no acepta a un alumno.
- Siempre se juntan los mismos alumnos dejando desplazados a los demás.
- Se agrupan demasiados alumnos en un solo subgrupo.

El profesor forma el subgrupo

Cuando el profesor pretende unas interacciones o aprendizajes concretos y desea que los subgrupos estén definidos, procede a designar él a los componentes del subgrupo. Los motivos que le llevan a esa decisión pueden ser:

- Organizar las actividades de aprendizaje de forma rápida. Optimizar el tiempo disponible para la práctica y/o reducir el tiempo de transición.
- Fomentar la idea de inclusión de género (por ejemplo, sitúa niños y niñas en el mismo subgrupo).
- Cuando el subgrupo es simplemente una necesidad instrumental para que se desarrollen las tareas.
- Cuando el profesor necesita que los subgrupos sean homogéneos o heterogéneos, tanto desde el punto de vista de los requisitos, como de las características antropométricas (estatura, corpulencia) o de sus capacidades (coordinativas, perceptivas, o de condición física).
- Mejorar la utilización del espacio y de los materiales, manteniendo las máximas condiciones de seguridad.

◆ Pequeños subgrupos **homogéneos** (mismo nivel de rendimiento).
El profesor forma los subgrupos reuniendo alumnos que tienen los mismos niveles de habilidades o de rendimiento. Puede ser:

- Durante algunas actividades.
- Toda la sesión.
- Un conjunto de sesiones.
- Toda la unidad didáctica.

Estas agrupaciones suponen un concepto de estructura dinámica. Pueden favorecer la homogeneidad de ritmos, capacidades y niveles, agrupando a los alumnos bajo un sólo criterio o varios, unificadores. En cualquier caso, sus planteamientos iniciales han de modificar la estructura organizativa del grupo, con la finalidad inicial de facilitar el aprendizaje individual, adaptando los contenidos y la metodología (modificación curricular y relacional) a la dinámica de los subgrupos creados.

Por lo que se refiere a la atención a la diversidad de los alumnos con mayores dificultades o aquellos con mayor capacitación este procedimiento permite adecuar el trabajo a su nivel de aprendizaje en el contenido a trabajar.

◆ Pequeños subgrupos **heterogéneos** (diferente nivel de rendimiento).
El profesor forma los subgrupos juntando alumnos con niveles diferentes de rendimiento. Son apropiados para actividades en las que son necesarios la participación del alumnado y la necesidad de prestar ayuda o fomentar el diálogo o convenientes. Al mismo tiempo, son adecuados para contenidos que estén relacionados con la cooperación y la resolución de conflictos.

El trabajo por subgrupos **homogéneos** o **heterogéneos**, nos lleva a plantearnos algunos interrogantes con difícil respuesta. Al organizar nuestros alumnos en subgrupos **homogéneos** en base a la búsqueda de una mayor exigencia de la enseñanza, o la solución de problemas, trae como consecuencia crear subgrupos de alumnos avanzados y subgrupos de alumnos con niveles inferiores. Los subgrupos que tengan un nivel elevado podrán superar la tarea con relativa facilidad y velocidad. Mientras que los subgrupos con un nivel bajo pueden verse limitados en su avance. Eso conlleva que estamos discriminando y procediendo a una clasificación visible.

El funcionamiento paralelo de grupos de nivel diferente crea también problemas de otro orden. Si todos los subgrupos trabajan la misma tarea puede ser que haya grupos que rápidamente disponen de la respuesta, mientras que otros apenas si han empezado. Si trabajan tareas diferentes la brecha puede aumentar

Asimismo, cuando potenciamos subgrupos **heterogéneos** en cuanto a aptitudes, sexo, edad, impedimos la posibilidad de permitir un progreso individual más efectivo. Entramos así en una posible contradicción entre optimizar el aprendizaje o educar a los alumnos a integrar e integrarse entre diferentes.

Ambos fines parecen loables y respetables, el profesor deberá ajustar sus recursos para ayudar eficazmente a todos, avanzados y menos avanzados.

Los modelos de agrupamiento de alumnos que hemos analizado tienen un potencial diferente en cuanto a los procesos de enseñanza aprendizaje. Ciertamente, los agrupamientos homogéneos, más sensibles a la individualización, ofrecen más posibilidades en lo que concierne a la escenificación de los aprendizajes y, de la misma manera, para el desarrollo de las actividades de evaluación.

3.2.3. En función de la actividad

En ocasiones la actividad lleva implícito una exigencia de organización es sí misma. Es el caso de los deportes de equipo, deportes individuales, juegos, etc. Por ejemplo, algunos contenidos (como por ejemplo los juegos) existe un número óptimo de participantes, por encima o por debajo el desenlace del juego se ve menoscabado.

- actividad **libre**: cada subgrupo trabaja autónomamente. Los subgrupos pueden realizar tareas idénticas o diferentes. La intervención del profesor consiste en ajustar la duración del trabajo y organizar racionalmente la ocupación de las instalaciones y la utilización del material.
- actividad **paralela**: todos los subgrupos hacen las mismas tareas o ejercicios similares.
- actividad **alternada**: todos los subgrupos trabajan tareas diferentes y/o en aparatos diferentes. El cambio se hace después de un tiempo dado.
- actividad por **estaciones**: trabajo paralelo o alternado en diferentes emplazamientos. El cambio de estación se realiza después de haber conseguido un cierto resultado.
- actividad en **circuito** (trabajo en circuito): se trabaja por estaciones según criterios de intensidad previamente diseñados por el profesor.

3.3. El trabajo por circuitos o estaciones

Se refiere a un conjunto de actividades o tareas que se llevan a cabo a partir de un recorrido itinerante de los diferentes subgrupos por zonas de trabajo. Este recurso consiste en situar por diferentes y acotados lugares de la pista o del gimnasio un circuito compuesto por estaciones de aprendizaje específico, en definitiva, diferentes tareas de una misma categoría de actividad. Los alumnos, en pequeños grupos pasan todos por diversas estaciones de manera sucesiva y ordenada. Permiten una buena visibilidad al profesor y los alumnos que favorece el control y, además, puede aumentar el nivel de motivación de la clase.

Este procedimiento presenta la ventaja de permitir que el alumnado realice actividades muy adecuadas a su nivel de aprendizaje sin que ello suponga un aislamiento

del resto del grupo, ocupado a su vez en trabajos paralelos del mismo circuito.

Teniendo en cuenta la heterogeneidad del nivel de aprendizaje de los alumnos en educación física, este procedimiento resulta muy útil para organizar subgrupos homogéneos dentro del grupo-clase que facilite una progresión individual, así como una mayor atención a los mismos por parte del profesorado y, por tanto, una atención a la diversidad del alumnado. La dificultad reside en elegirlos. Estos circuitos pueden adoptar diferentes modalidades:

- Circuito único: todos los alumnos deben pasar por todas las estaciones realizando la misma cantidad y calidad de trabajo.
- Circuitos paralelos idénticos: para evitar excesiva concentración de alumnos y retrasos en su ejecución.
- Circuitos por niveles de realización: Los alumnos realizan el circuito que se ajusta a su nivel.
- Recorridos: existe un inicio y fin determinados.

Para trabajar con circuitos o estaciones se necesita una adecuada preparación previa (número de actividades y formas de realización; zonas de trabajo y sus separaciones; distribución y colocación de materiales y alumnos; tiempos de trabajo; repeticiones, etc.) y una fase de información y familiarización con las actividades propuestas.

Otro inconveniente de este tipo de organización implica la sucesión de las diversas tareas. Si el grupo A empieza en S1, B en S2, C en S3 y D en S4; en la primera rotación tendremos al grupo A en S2, B en S3, C en S4 y D en S1. Si las estaciones se plantean siguiendo un orden de dificultad, para el grupo A no hay problema, pero no es el caso de los otros grupos, ¿cómo justificar que los otros grupos comiencen en otra situación? La ventaja de esta organización es permitir una mayor flexibilidad en la gestión de instalaciones y material.

3.4. El trabajo por talleres

En los talleres el agrupamiento, no se basa en el criterio del nivel de aprendizaje sino en los intereses del alumnado.

Este procedimiento permite potenciar la autonomía de los alumnos y adecuar la actividad a su nivel de actual de competencias ya que permite la selección de actividades ajustadas y aptas para favorecerla. Este aspecto es primordial para todo el alumnado pero especialmente con los que presentan mayor capacitación y con los que requieren necesidades educativas.

Frecuentemente, los talleres requieren trabajar con grupos sensiblemente más reducidos que el grupo-clase. Por ello, su organización puede plantear la posibilidad de participación de profesores que normalmente no están en el centro escolar.

En los talleres se pretende que los alumnos aprendan a trabajar autónomamente y potencien el trabajo entre iguales a partir de una propuesta abierta planteada por el profesor de educación física.

Este procedimiento puede ampliar el currículum en aspectos especialmente indicados para alumnos con necesidades especiales. Para algunos alumnos, puede ser uno de los pocos momentos en el que pueden mostrar un nivel de aptitudes semejante al de sus compañeros. Fomenta valores de colaboración. Se potencia el diálogo entre iguales y permite integrar a todos los niños y niñas.

Una situación habitual de enseñanza-aprendizaje basada en talleres suele ser organizar a los subgrupos alrededor de un material o recursos que el docente coloca en diferentes espacios del gimnasio o de la pista polideportiva, y que tienen objetivos de aprendizaje diferentes y planificados previamente.

En los talleres, los alumnos se distribuyen el trabajo individualmente, en pareja o en pequeño grupo; habitualmente escogen la tarea que llevarán a cabo, se planifican el trabajo y el tiempo y se preparan para realizarla. Aprenden pues, a organizarse ya que pueden realizar las tareas que les planteen dificultades adecuadas a sus posibilidades y pueden realizar las que les resulten más creativas y motivadoras.

Se acostumbra a proponer cinco o seis talleres diferentes, de manera que cada taller se componga de cuatro o cinco alumnos. Los alumnos van pasando progresivamente por todos ellos (como si fueran estaciones). Facilitan la observación y el seguimiento del alumnado gracias a que están agrupados alrededor de una actividad. Es conveniente que el profesor planifique tareas en las que su presencia resulte más necesaria y otros en los que los alumnos no necesiten tanto su apoyo y ayuda.

3.5. El trabajo por parejas

Se trata de un tipo de organización muy habitual en educación física y que ha mostrado una especial utilidad en el trabajo con alumnos que presentan dificultades.

La organización por parejas se hace libremente o según las indicaciones del profesor. Suele utilizarse en el sentido de:

- trabajo masivo (tratamiento de todo el grupo como si de un solo alumno se tratara) en cuyo caso la pareja no es más que una exigencia de la tarea;
- como individualización de la enseñanza (ofreciendo niveles de resultados diferentes o modificando la intensidad de los ejercicios según las posibilidades de los alumnos) asegurando la integración o la consecución de las adquisiciones, en ese caso esta modalidad es una variante del trabajo por subgrupos;

El trabajo en parejas o en pequeños grupos favorece, por otra parte, un recurso de aprendizaje esencial: la imitación. A partir de la observación y poste-

rior imitación de su compañero, el alumno con mayores dificultades está efectuando un aprendizaje más directo que el que haría si nos limitásemos a explicarle el procedimiento a aprender.

Agrupamiento en relación tutorial

Hay que distinguir entre la organización por parejas propiamente dicha y la relación tutorial. La relación tutorial es aquella en la que un alumno (el tutor/a) instruye a otro u otros en ciertos contenidos. El alumno tutor/a, lógicamente, posee una mayor competencia en esos contenidos concretos que la que posee el o los alumnos a quién va a enseñar. En este sentido, la relación tutorial reproduce en cierta manera la situación tradicional del aula en al medida que un individuo más experto (el alumno tutor/a o el profesor) transmita ciertos conocimientos o habilidades a uno menos experto. Cuando la información que se proporciona hace alusión a aspectos de regulación o de conocimiento de resultados, se trata de coevaluación, integrando a los alumnos en la evaluación procesual formativa.

3.6. Trabajo individualizado

Para aquellas actividades en las que los alumnos ya son autónomos en el trabajo: aprendizaje, ejercitación, entrenamiento. Asociado a este trabajo está la conveniencia de utilizar la técnica de contrato didáctico, que permite el compromiso personal en la realización de las tareas en función de los distintos ritmos de aprendizaje.

3.7. Dónde debe situarse el profesor

La situación o la forma de desenvolverse del profesor en clase han sido poco analizadas y ha despertado poco interés en los estudios didácticos. Sin embargo, parece que puede tener un efecto nada desdeñable sobre la eficacia de la clase. En efecto, el lugar elegido por el profesor para sus diversas acciones no es neutro. Aunque en la mayoría de los casos el profesor no se plantea este aspecto de forma consciente, lo cierto es que una buena situación o desplazamientos van a permitir una mejor organización y eficacia de la enseñanza.

Las alternativas del profesor sobre este aspecto son las siguientes:

Posición externa (o central)

Es una posición donde el profesor destaca sobre el grupo. Se utiliza para dar informaciones de tipo general que afecten a todo el grupo. Se garantiza el acceso visual y de atención de los alumnos hacia el profesor y de éste al grupo en su conjunto.

Posición interna

El profesor se encuentra mezclado con el grupo de alumnos. Su propósito es atender de forma individualizada a los alumnos que así lo requieran. Es fácil dar conocimiento de los resultados personalizado y/o refuerzos afectivos.

> *"Un profesor eficiente utilizará el mínimo tiempo necesario en la posición externa, para organizar y poner en marcha los ejercicios. El resto del tiempo, el máximo posible debe estar dedicado a la actividad física en sí, durante este período el profesor en general se dedicará a una atención individualizada".* Sánchez Bañuelos (1986).

Cuando la organización del grupo es por estaciones o pequeños grupos debe evitar permanecer mucho tiempo en dicho subgrupo.

Desde el punto de vista de las acciones que realiza según qué espacio utiliza, podemos distinguir:

Zona de explicación

Elige un lugar para dar la consigna o instrucción. Le preocupa que el lugar elegido sea el más idóneo para que todos los alumnos le escuchen de forma clara y nítida. Para ello evitará estar excesivamente alejado de sus alumnos; que no queden alumnos por detrás de él; que pueda visualizar al grupo. El lugar elegido le coloca en una situación *central*. Es normal que siempre que repita esta acción regrese a este mismo lugar, con lo que se crea una cierta institucionalización.

Zona de demostración

Si el profesor desea realizar una demostración, deberá tener presente donde se realiza esta y cuál es el acceso visual de sus alumnos.

Zona de observación

Cuando la tarea está en marcha, el profesor desea observar la ejecución de sus alumnos; para ello elige el lugar más adecuado, generalmente exterior al grupo.

Zona de refuerzo o de "feedback"

Si el profesor detecta errores de tipo general, desde el mismo sitio (zona de observación) o si se encuentra mal situado regresa a la zona de explicación, detiene la actuación y proporciona el conocimiento de resultados.

Si el profesor detecta errores de tipo individual, se acerca al alumno en cuestión y entra en comunicación con él.

Los desplazamientos elegidos por el profesor dependerán de la actividad que se esté realizando, del desplazamiento del grupo durante la ejecución. En cualquier caso tendrá siempre presente atender las demandas de todos sus alumnos para no descuidar ni privilegiar en exceso la actuación de algún alumno.

4. LOS AGRUPAMIENTOS COMO MODO DE REDUCIR LA MARGINACIÓN ENTRE EL ALUMNADO

A menudo, en las clases de educación física se pone de manifiesto la dificultad de algunos alumnos para relacionarse con sus compañeros. No se trata de alumnos con problemas, son alumnos que, sistemáticamente son rechazados por todos o al menos una mayoría del grupo clase. Son objeto de burla continua y de una cruel agresión psicológica. Lucio Martínez nos describe de forma magistral y bien esclarecedora la problemática de este tema. Voy, pues a seguir su hilo conductor (Martínez, 1993). Nos dice el autor, en su artículo, que la forma en que se realicen los agrupamientos y cómo se presenten en clase de educación física puede desempeñar un papel importante a la hora de fomentar o disminuir las discriminaciones detectadas pudiendo ayudar a establecer actitudes de tolerancia y aceptación del alumno *diferente*. En ese caso, todos debemos adoptar un papel responsable frente al problema que eso supone (o como se suele decir: *tolerancia cero frente a ese problema*.

4.1. Tipos de marginación

Varios pueden ser lo tipos o motivos de marginación. Veamos algunos.

- El alumno *rechazado* por el grupo.
- El que queda *solitario* cuando se pide formar parejas.
- La separación *voluntaria* entre niños y niñas.
- La pareja *forzada*: la obligatoriedad de emparejarse acaba cuando acaba la tarea.

> *Se realizaba una persecución por parejas mixtas y aunque aceptaron darse la mano, evitaron el contacto directo colocando sus manos dentro de la manga del chándal, "protegiéndose" así por un improvisado guante.*
> Clase de 5° de Primaria. Martínez, L. (1993:9).

El tema no es fácil. No nos engañemos. En muchas ocasiones acaba en el desgaste del docente en intentar una relación fluida entre los alumnos. Los centros de formación no preparan para este tipo de realidades y debe ser el profesor quién, con su inteligencia intuitiva dé soluciones al tema.

> *Por mucho que queramos imaginarlo, no podemos hacernos una idea de lo que debe suponer estar durante horas a lo largo de los cursos sometido a este ambiente hostil. A los profesores de educación física, que generalmente hemos tenido en nuestra escolaridad un historial de relativos éxitos respecto a lo que motriz y corporalmente era valorado, nos resulta especialmente difícil ponernos en el lugar de los alumnos rechazados.* Martínez, L (1993).

Los alumnos y alumnas en una clase de educación física, pueden tener experiencias que van más allá de los efectos físicos que las tareas que les proponemos pueden tener sobre su organismo. Puede haber alumnos que están sufriendo vivencias desagradables que inciden negativamente en su comportamiento físico y en su propio cuerpo. La afectividad, que impregna el movimiento, y las relaciones sociales que se dan en torno a él, puede ser una de las explicaciones del abandono de la práctica física que luego detectamos en los adolescentes.

La actividad físico deportiva, no es siempre, como se dice habitualmente, un factor que favorece la socialización del individuo. En ocasiones, la educación física está contribuyendo a un modelo de sociedad poco tolerante con quién es o se siente *diferente* (o marginado), especialmente si además es débil. Debe haber una intervención pedagógica inmediata para integrar estas personas marginadas que padecen una humillación constante.

4.2. Los agrupamientos como medio para ayudar a la integración

No consideramos que exista una propuesta utópica para crear lazos de cohesión entre los marginados y el resto del grupo. Pero sólo el mero hecho de hacer patente este problema y fomentar en el profesorado algún modo de reducir la brecha constituye, a mi entender, un gran paso adelante.

Según Martínez (1993) los agrupamientos previstos por el profesorado, con un planteamiento no discriminador en educación física, presentan dos dificultades:

1. Que los alumnos acepten pertenecer a nuevos grupos a los que no se adscribirían espontáneamente. Pueden hacerlo de forma coyuntural pero no con un convencimiento profundo.
2. Que el proceso de agrupamiento no repercuta en el ritmo de la clase desde un punto de vista de la enseñanza-aprendizaje.

En educación física se pueden dar relaciones entre los componentes del grupo clase que pueden alterar las experiencias educativas propuestas. Estas relaciones suponen vivencia y transmisión de valores, condicionadas, a su vez, por la concepción social del cuerpo.

4.3. Razones para tener presente lo relacional en la acción educativa en educación física

¿Pertenece esta problemática a nuestro ámbito de actuación? Esa pregunta pudiera aparecer como coherente en un planteamiento puramente disciplinar. Es decir, allí donde sólo mi asignatura tiene importancia. Pero, en pleno siglo XXI, nadie puede decir que hay algo que no le afecta. Todo, de una u otra manera, va a incidir en nuestra dinámica profesional.

Consideramos que esto es un objetivo prioritario de la escuela, que debe contribuir a la erradicación de injusticias. Lo relacional es imprescindible en el desarrollo del sujeto. Estas vivencias pueden tener repercusiones en la manera de aceptar el cuerpo.

4.4. Modos de intervención

¿Puede nuestra intervención lograr cambios en el clima relacional? Sí. Haciendo conscientes los sentimientos de rechazo.

Es importante que los niños y niñas tengan la oportunidad de participar en diferentes tipos de organización para que puedan descubrir sus propias diferencias. Las escuelas deberían ser lugares en que los niños, además de aprender contenidos conceptuales y procedimentales, aprendan también sobre sí mismos como educandos. Esto sólo puede producirse si los alumnos ejecutan una amplia gama de tareas y actividades motrices presentadas en distintas formas y tienen la oportunidad de reflexionar sobre estas modalidades e interpretarlas.

5. EL TRABAJO EN GRUPO: EL "APRENDIZAJE COOPERATIVO"

Los métodos de *aprendizaje cooperativo* son estrategias didácticas, sistemáticas y estructuradas, que se pueden usar en distintas edades. En todos ellos el profesorado organiza la clase en grupos de aprendizaje (de cuatro a seis alumnos), de forma que cada uno sea, en lo posible, una representación de lo que es la clase en general, es decir, que en cada grupo haya alumnos de diferente nivel de rendimiento, de sexo opuesto, de distintas etnias o grupos sociales y en los que puedan estar alumnos con necesidades educativas especiales, si los hay.

Todos estos métodos comparten la idea de trabajo conjunto de los alumnos con la finalidad de aprender, y todos los componentes del grupo son co-responsables del aprendizaje propio y el de los restantes miembros.

El trabajo asignado al grupo debe estar altamente estructurado y de esta forma han de conocerse de antemano los objetivos a conseguir por el equipo y los criterios de evaluación preestablecidos.

En todas las variantes del aprendizaje cooperativo se consideran de capital importancia estos tres principios básicos:

- Reforzar al equipo como grupo.
- Evaluación individual y/o grupal.
- Igualdad de oportunidades para triunfar.

Estos modos de proceder han sido investigados y evaluados y se ha demostrado que se producen mejoras en el aprendizaje escolar en comparación con los métodos tradicionales de enseñanza.

Además de su eficacia en el aprendizaje estrictamente académico, las evaluaciones valoran la adecuación de estas técnicas escolares para alumnos que proceden de ambientes familiares, sociales o étnicos diferenciados y también para alumnos con necesidades educativas especiales.

Un último aporte de las evaluaciones realizadas es el relativo a la actitud de los profesores que lo consideran muy práctico, eficiente y atractivo para los alumnos y para ellos mismos.

5.1. Argumentos para su aplicación

Conviene resaltar que no estamos preconizando la abolición de otras formas de organización del trabajo. En algunas ocasiones el trabajo competitivo e individualizado es perfectamente apropiado en educación física.

El aprendizaje cooperativo puede ayudar a los alumnos a depender menos de sus profesores. Se insta a que trabajen juntos, apoyándose mutuamente y buscando soluciones a los problemas planteados en diversas situaciones y actividades de aprendizaje.

Cuando se logra poner en práctica esta forma de trabajo, el profesorado tiene más tiempo para concentrase en otros aspectos importantes de la vida del grupo.

No existe ningún argumento definitivo a favor de la mayor utilización de aprendizaje cooperativo, pero podemos justificarlo atendiendo a:

- Los alumnos tienen que aprender a vivir y trabajar con todos los miembros de su comunidad, cualesquiera que sean sus características personales.
- Los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales o discapacidades personales tienen derecho a participar en una serie amplia y equilibrada de experiencias educativas.
- Deben poder disfrutar de la ventaja de trabajar y relacionarse con compañeros que tienen tal vez más facilidades para aprender.

Los grupos cooperativos son un modo de organización que crea una estructura y dinámica grupal de aprendizaje, que permite que la adquisición de aprendizajes sea, además de compartida, fruto de la interacción y cooperación entre iguales. Y no sólo se pretende que los alumnos aprendan a través de la cooperación entre ellos, sino que, también, aprendan a cooperar.

5.2. Grupos de cooperación

Facilita y fomenta valores de solidaridad puesto que se basa en la organización de actividades de aprendizaje donde la ayuda mutua es un requisito imprescindible.

Cuando el profesor de educación física propone tareas con esta estrategia, debe provocar discusiones y diálogos entre sus alumnos, lo cual les provocará conflictos cognitivos que deberán resolver.

La cooperación supone que cada miembro del grupo sólo podrá conseguir sus objetivos si –y sólo si- los otros miembros consiguen los suyos. Así, los éxitos individuales se basan en el éxito del equipo y, viceversa, si el éxito individual contribuye al éxito del equipo. Cada uno deberá demostrar por separado su nivel de competencia y, para eso, además de la evaluación del trabajo de equipo, la evaluación inicial y final deberá ser individual.

El aprendizaje no es el mismo para todos, sino que cada cual tendrá que conseguir aquel que se ha fijado él mismo en relación con su nivel, capacidad... y pacto con el profesor.

Prima la satisfacción individual por el hecho de autosuperarse. Y a nivel de grupo, plantea el objetivo de que cada miembro mejore su nivel inicial sin necesidad de competir con los demás.

Para su organización, se divide el grupo en equipos reducidos (4-5) heterogéneos (género, etnia, intereses, motivaciones, capacidades, rendimiento, ritmo...). El docente determina los contenidos que hay que trabajar y asegurarse que los objetivos sean pertinentes y ajustados para toda la diversidad de los alumnos. También determina las actividades (que requieren ser realizadas por todos los alumnos, aceptando diversos niveles de resolución).

Esta organización no impide mantener espacios de trabajo con todo el grupo-clase o de trabajo individual con los alumnos.

Esta dinámica convierte y requiere del docente ser el mediador y dinamizador de los grupos en unas actividades de planificación y actuación conjunta.

5.3. Interdependencia positiva

Es obvio que para que el aprendizaje pueda ser cooperativo, los miembros de un grupo o equipo deben aceptar que sólo pueden alcanzar sus objetivos si los demás alcanzan sus objetivos si los demás alcanzan los suyos. Esto es lo que se denomina interdependencia positiva.

La interdependencia positiva puede establecerse de diferentes maneras según el tipo de actividad emprendida, el contenido, los ejercicios o las tareas y la experiencia anterior de los alumnos. He aquí algunos ejemplos:

- Se puede pedir a los alumnos que trabajen en parejas en la preparación de un calentamiento que luego tendrán que exponer y dirigir a un grupo mayor de compañeros.

- Se puede proponer a un grupo una actividad que únicamente pueda llevarse a cabo mediante la intervención de todos y cada uno de ellos. Por ejemplo, una formación en grupo, un equilibrio o un transporte.
- Se puede asignar a cada uno de los miembros del grupo una función particular: árbitro, entrenador, asistente, jugador, portero y árbitro.
- Se puede pedir a cada alumno que realice la primera fase de un circuito de orientación que tendrá que proseguir otro compañero, y así sucesivamente hasta haberlo completado.
- Se puede anunciar a un grupo que la calificación será el resultado de la evaluación del trabajo sobre su recopilación de juegos tradicionales llevado a cabo por cada uno de sus miembros.

5.4. La evaluación

La propuesta de fomentar la cooperación entre alumnos debe controlarse con sumo cuidado. Es preciso evaluar de forma sistemática el grado de adecuación y oportunidad en la utilización de esta forma organizativa. Dicha evaluación debe efectuarse con respecto a los dos tipos principales de resultados esperados:

- los relacionados con el aprendizaje de los contenidos de la educación física propuestos para aquella unidad didáctica;
- los relativos a las competencias y actitudes necesarias para trabajar en colaboración con otros alumnos.

Lo importante es saber si los alumnos participan activamente en las tareas y actividades propuestas.

Las dos formas principales para evaluar el aprendizaje cooperativo son la *observación* y el *diálogo*. Mientras los alumnos están trabajando, el profesor debe desplazarse por el terreno de práctica recogiendo información mediante preguntas y charlas. Necesitamos cerciorarnos de que todos los alumnos comprenden lo que están haciendo, por qué y cómo lo deben hacer. Y tenemos que comprobar constantemente que las tareas y las actividades, y los objetivos subyacentes, tienen suficientemente en cuenta las aptitudes y los conocimientos adquiridos por cada alumno.

Cuando sea necesario, se darán más explicaciones sobre el contenido de la actividad o las reglas de trabajo convenidas con el grupo. Habrá que cerciorarse que el grupo cumple las instrucciones recibidas y de que sus miembros participan como estaba previsto. Es importante, en particular, verificar que algunos alumnos (los más dotados) no están acaparando la iniciativa y que otros no están optando por una actitud pasiva.

Al finalizar la actividad es conveniente hablar con los alumnos sobre el proceso seguido. Cualquiera que sea el método utilizado, lo importante es que

esta actividad de recapitulación permite a los alumnos analizar su propio aprendizaje y la contribución que han aportado a las actividades realizadas. Se deberá llevar a cabo en una atmósfera positiva, elogiando los logros y señalando los aspectos que pueden mejorarse en actividades futuras.

Algunas preguntas para evaluar la adecuación de los agrupamientos utilizados:

- ¿La forma de organización ha sido adecuada y eficaz para conseguir los objetivos previstos?
- ¿Ha permitido ajustar de manera pertinente el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Han mejorado las expectativas de progreso del profesor en relación a los alumnos? ¿Han mejorado las expectativas de progreso de cada uno de los alumnos, especialmente de los que tienen más necesidad de ayuda?
- ¿Los alumnos han valorado positivamente el agrupamiento realizado?;
- ¿Se ha visto favorecido el desarrollo del autoconcepto y la autoestima de todos los alumnos?
- ¿Ha incrementado el conocimiento entre profesor y alumnos, y la ayuda entre iguales? ¿Se han apreciado cambios positivos respecto la solidaridad y la aceptación mutua entre los alumnos?
- ¿Ha mejorado la predisposición e implicación del alumnado hacia los aprendizajes?
- ¿Ha facilitado la adaptación de la programación a las necesidades del alumnado?
- ¿Se ha incrementado la capacidad de trabajo autónomo, tanto a nivel individual como de pequeño y gran grupo?

EN RESUMEN ¿QUÉ ES LO MÁS IMPORTANTE?

- La interacción social, además de ser un poderoso medio de aprendizaje, favorece varias competencias básicas del sistema educativo.
- Crear posibilidades de relación entre los miembros de la clase constituye un objetivo propio de la materia.
- Los grupos, y las actividades que generan aprendizaje colaborativo, deben suponer momentos gratificantes para el alumnado, de tal modo que las agrupaciones heterogéneas se produzcan de forma cada vez más espontánea.
- La integración de alumnos marginados, el respeto a la diversidad son valores educativos que fomentan la formación de buenos ciudadanos.
- La heterogeneidad no sólo no es un inconveniente sino una oportunidad de aprender más y mejor de los demás.

RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DOCENTE:

Niveles de desempeño				
Competencia	Objetivos	Criterios de evaluación		Indicadores de logro
Conocer e identificar las diferentes formas de organización social del grupo para aplicarlas en las actividades como medio para favorecer el éxito en el desarrollo de la clase.	1. Conocer y aplicar las diversas posibilidades de agrupar a los alumnos en la clase de educación física y sacar el máximo rendimiento a cada una de ellas en miras a optimizar el resultado de la enseñanza.	Prever los modos de organización del grupo a lo largo de la clase.	1	Tiene previstos en la ficha del plan de clase los modos de organización para cada momento de la clase.
				Situación: lectura del plan de clase y/o observación de la clase
	2. Disponer de criterios para elegir y aplicar en cada momento la forma de organización en función de las intenciones educativas, contenidos y actividades.	Utilizar los modos de organización más apropiados para cada situación de aprendizaje en clase favoreciendo la continuidad de la práctica motriz.	2	Organiza a los alumnos de forma que no exista grandes pérdidas de tiempo en las transiciones.
				Situación: lectura del plan de clase y/o observación de la clase
	3. Distinguir los criterios para establecer un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.	Distribuir adecuadamente el éxito para proporcionar el nivel motivacional necesario para activar el aprendizaje.	3	Da respuesta a la heterogeneidad del grupo clase. Emite refuerzos a todos.
				Situación: lectura del plan de clase y/o observación de la clase
	4. Mantener una posición dinámica que permita optimizar los condicionantes de una clase efectiva (desplazarse, comunicar, atender, motivar, etc.).	Demostrar entusiasmo, interés y compromiso desplazándose entre los alumnos y atendiendo las consideraciones organizativas.	4	Se sitúa y desplaza por el interior del grupo en función de cada situación de aprendizaje demostrando una actitud activa.
				Situación: lectura del plan de clase y/o observación de la clase
	5. Favorecer el establecimiento de relaciones de colaboración, aceptación y cooperación necesario para superar prejuicios y desarrollar la tolerancia.	Desarrollar la capacidad de colaboración y cooperación.	5	Utiliza el aprendizaje colaborativo y cooperativo. Intenta reducir las situaciones de conflicto, exclusión y marginación.
				Situación: lectura del plan de clase y/o observación de la clase

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
POTENTIOR EST
FUNDADA EN 1620

ORGANIZAR EL GRUPO CLASE

Niveles de desempeño				
Nivel 1. Insuficiente	Nivel 2. Necesita mejorar	Nivel 3. Bien	Nivel 4. Competente	Nivel 5. Experto
En el plan de clase no consta ni tiene prevista ninguna forma de organización del grupo.	En la ficha de clase tiene previsto el modo de organizar pero no para toda la clase o no es adecuado para las todas las situaciones didácticas	Tiene previsto el modo de organizar y está adecuado a las situaciones pedagógicas. Hay previsión adecuada para que todos los alumnos estén implicados en alguna actividad.	Tiene previsto el modo de organizar el grupo y está adecuado a las situaciones didácticas La mayoría de los alumnos tienen oportunidad de implicarse.	Tiene previsto el modo de organizar para cada actividad y está adecuado a las situaciones didácticas. Ningún alumno queda excluido.
Desconocimiento en las formas de agrupar los alumnos. Generan grandes pérdidas de tiempo. No existe buena transición a la siguiente actividad.	En la transición de algunas tareas las formas de agrupar los alumnos generan pérdidas de tiempo. Se evidencias riegos de lesiones.	Las formas de agrupar los alumnos no generan pérdidas de tiempo en los cambios de tareas. En ocasiones no toma precauciones para evitar accidentes o lesiones.	Tiene previsión de los modos de agrupar y de los tránsitos de un modo de organización a otro. Se ha tenido en cuenta la optimización del tiempo que eso supone.	Las formas de organizar los alumnos están pensadas de manera que faciliten la continuidad en el paso de una tarea a otra y se produzca con la máxima diligencia, aún requieriendo una forma de organización diferente.
No da respuesta a la heterogeneidad del grupo. Trata a todos los alumnos por el mismo criterio. Siempre se dirige a todos de la misma manera.	Da respuesta a la heterogeneidad del grupo. En algunas situaciones agrupa a los alumnos por criterios diferentes.	Da respuesta a la heterogeneidad del grupo. Desde el inicio organiza los alumnos por criterios diferentes.	Desde el inicio trata a los alumnos por criterios diferentes. Organiza el grupo y da orientaciones adaptadas y diferenciadas. Forma pequeños grupos o individualiza la enseñanza.	Desde el inicio organiza a los alumnos por criterios diferentes. Forma pequeños grupos o individualiza la enseñanza. Cada grupo sigue un ritmo diferente. Tiene en cuenta la necesidad de incorporar la ayuda en grupos heterogéneos.
No adapta su ubicación a las tareas. No se desplaza. Siempre suele estar en el mismo lugar en general alejado o externo del grupo.	No adapta su ubicación a las tareas. En algunas ocasiones se ubica dentro del grupo pero de forma inconsciente.	Adapta su ubicación a cada situación de aprendizaje. Se mueve y se desplaza por el interior de grupo de forma intencional.	Adapta su ubicación a cada situación de aprendizaje. Se mueve y desplaza por el interior de grupo. Suele ofrecer información a los alumnos.	Adapta su ubicación a cada situación de aprendizaje. Se mueve y desplaza por el interior de grupo controlando al grupo. Demuestra entusiasmo y anima a los alumnos. Ofrece información personalizada del aprendizaje.
No utiliza el aprendizaje cooperativo ni da respuesta para integrar a los alumnos que lo requieren. Hay alumnos que no se integran al grupo.	No utiliza el aprendizaje cooperativo. Sólo en alguna ocasión da respuesta para integrar a algunos alumnos. No sabe resolver conflictos.	Utiliza el aprendizaje cooperativo y da respuesta para integrar a la mayoría de los alumnos que lo requieren.	Utiliza muy a menudo el aprendizaje cooperativo y/o da respuesta para integrar a todos los alumnos. Resuelve los conflictos.	Utiliza muy a menudo el aprendizaje cooperativo y/o da respuesta para integrar a todos los alumnos. Está preocupado por evitar conflictos y porque ningún alumno quede excluido del grupo.

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
POTENTIOR EST
OMNIUM
SAPIENTIA
FUNDADA EN 1620
QUITO

7. Emplear y utilizar adecuadamente los medios y recursos didácticos

PRESENTACIÓN ¿DÓNDE ESTAMOS?

Cuando el profesorado de educación física revisa los recursos y materiales que dispone en su centro educativo suele encontrarse frente a situaciones como estas: (a) una gran escasez de recursos materiales; (b) los materiales que dispone están en mal estado de conservación; (c) los materiales fueron elegidos de forma caprichosa; (d) los materiales disponibles son anticuados; (e) no se dispone de presupuesto para la compra o mantenimiento de nuevos recursos; (f) inexistencia de almacén o dependencias adecuadas para guardar materiales en buen estado.

Frente a estas circunstancias algunas de las preguntas que cualquier profesor podría plantearse, y a las que espero demos respuesta en las líneas siguientes, son: ¿qué medios didácticos, recursos o material necesito indispensablemente? ¿Qué materiales son los más idóneos para el desarrollo de mis clases? ¿Cómo rentabilizar y sacar el máximo de posibilidades a los materiales que ya dispongo? ¿Cómo conseguir y aumentar la cantidad de recursos? ¿Cómo reutilizar el material que ya tengo pero que está en mal estado?

En ese sentido, pensamos que el profesorado puede y debe situarse frente a la gestión de los recursos didácticos con una visión *innovadora* y *pro-activa,* más allá de lo que habitualmente se ha hecho. En efecto, normalmente, la educación física ha estado muy condicionada por un enfoque tecnificado y reglamentado del uso de los medios didácticos. El resultado ha sido una utilización restrictiva y poco estimulante. Generando una cicatería y pobreza en las respuestas motrices del sujeto, aunque, eso sí, garantizando un progreso en el logro de determinados gestos o técnicas corporales. Por el contrario, una perspectiva más vinculada a las posibilidades de adaptación que se pueden establecer entre el sujeto y el medio puede fomentar el descubrimiento y la riqueza motriz.

A continuación, exponemos las nociones de medios, recursos, entornos y materiales. Mostramos, brevemente, cuáles son las concepciones de uso de los medios didácticos a partir de las tendencias psicopedagógicas actuales. Proponemos cómo utilizar los recursos didácticos como parte de la estimulación favorecedora de los propósitos de la educación física. Concretamos cuál

es el modo de clasificar el material específico de educación física. Además aportamos una relación de los recursos materiales más habituales, precisando las funciones que pueden cumplir en el proceso de enseñanza-aprendizaje y ofreciendo unas pautas a tener presente a la hora de su selección.

> Competencia 7. Utilizar los medios didácticos, las instalaciones y los recursos materiales, rentabilizando al máximo sus posibilidades, para beneficiar los logros del aprendizaje.

OBJETIVOS DE ESTE CAPÍTULO

- *Innovar* en el uso del material a partir de los medios y recursos disponibles en relación a las finalidades educativas, atendiendo al currículo y a los alumnos.
- *Rentabilizar* al máximo los recursos y materiales curriculares en el desarrollo de las unidades didácticas y los planes de clases.
- *Diseñar, confeccionar, aprovechar y/o reciclar* materiales didácticos para disponer de recursos en función de los aprendizajes.
- *Prever* con qué materiales y medios *mínimos* (dotación de recursos) debe contar la docencia de la educación física para alcanzar sus objetivos.
- Saber *utilizar* el espacio y las instalaciones de forma coherente con la *heterogeneidad* del grupo y las actividades, para una toma de decisiones favorable al aprendizaje.

1. MEDIOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS

El enfoque del *constructivismo* pedagógico entiende la enseñanza y el aprendizaje como un proceso activo, donde el alumno construye y elabora sus propios conocimientos a partir de la experiencia previa y de las interacciones que establece con el profesor y con el entorno.

El alumno es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural, y éste se constituye en sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa. Es de esta forma que el conocimiento del alumno se origina y se desarrolla gracias a la *interacción entre él y su entorno*. Si no hay acción, no hay aprendizaje y para esto, el profesor debe crear el ambiente adecuado con los medios y materiales precisos, aquellos que ayuden a construir y no sólo a reforzar su aprendizaje.

En tal sentido, en el diseño y desarrollo del proceso de intervención didáctica, se deben considerar como principios básicos los siguientes:

- Los alumnos necesitan interactuar en un *entorno* con material variado y estimulante.
- El aprendizaje escolar se vincula directamente con el *entorno* y con la *vida cotidiana* de los alumnos.
- Los alumnos construyen sus aprendizajes en base a experiencias *vivenciales* con su medio.
- Los medios y materiales hacen más *significativos y relevante* los aprendizajes de los alumnos.

En este contexto, los medios y materiales didácticos son recursos de diversa naturaleza que deben utilizarse en los procesos pedagógicos con el fin de que los alumnos desarrollen de manera autónoma, reflexiva e interactiva sus aprendizajes. Dichos recursos deben ser acordes con las enseñanzas que se quieren desarrollar, con los procesos pedagógicos, con las intenciones del diseño curricular, la realidad afectiva, cognitiva y sociocultural del alumno y el proyecto educativo.

1.1. Terminología

En general, la literatura didáctica, cuando habla de los *medios* que debe poseer un centro educativo para favorecer el aprendizaje (desde el propio edificio a todos los equipamientos, materiales audiovisual, bibliográfico, etc.), utiliza variados términos tales como: medios didácticos, materiales educativos, medios auxiliares, recursos didácticos, soportes tecnológicos, etc.

Frente a esta confusión es vital hacer un esfuerzo por delimitar tales conceptos, en la perspectiva de poder llegar a una síntesis consensuada en el manejo de los mismos.

1.2. Los conceptos medio y material didáctico

Si bien *medio didáctico o educativo* es cualquier material elaborado con la intención de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje (en un sentido amplio y genérico), el enfoque más habitual es aquel que considera a los medios como ayudas materiales. Es decir, como *objetos*, que implican recursos técnicos o materiales (equipo técnico necesario para materializar el aprendizaje). Desde este punto de vista, los materiales también son medios didácticos, dado que constituyen instrumentos u objetos que proporcionan experiencias indirectas de la realidad.

En lo concerniente a los *materiales didácticos* también se han dado una pluralidad de definiciones, pero de todas ellas queda claro de que éstos son algo *concreto*, algo *tangible* que dentro del proceso de instrucción permiten transmitir mensajes y contenidos educativos, mediante la utilización de uno o más canales de comunicación que puede utilizar el profesor en cualquier acontecimiento didáctico de la clase.

Gimeno Sacristán los define así (Gimeno, 1991): "cualquier instrumento u objeto que pueda servir como recurso para que, mediante su manipulación, observación o lectura se ofrezca oportunidades de aprender algo, o bien con su uso, se intervenga en el desarrollo de alguna función de la enseñanza".

Por tanto, un concepto amplio de materiales didácticos los definiría como todos los medios y recursos que facilitan el proceso de enseñanza y construcción de aprendizajes, porque estimulan la función de los sentidos y activan las experiencias y aprendizajes previos para acceder más fácilmente a la información y al desarrollo de destrezas, habilidades, actitudes y valores.

Parece adecuado diferenciar entre *materiales impresos*, a los que se identifica desde las diferentes áreas con la denominación de materiales curriculares, y a los que no haremos alusión en este apartado, y los *recursos materiales didáctico*. A éstos últimos es a los que haremos alusión en este caso.

MEDIO EDUCATIVO: Es un concepto amplio que incluye a todo elemento que facilita el aprendizaje y el desarrollo personal.

MATERIAL EDUCATIVO: Es un elemento físico que favorece las situaciones educativas.

2. ENFOQUES PEDAGÓGICOS PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA

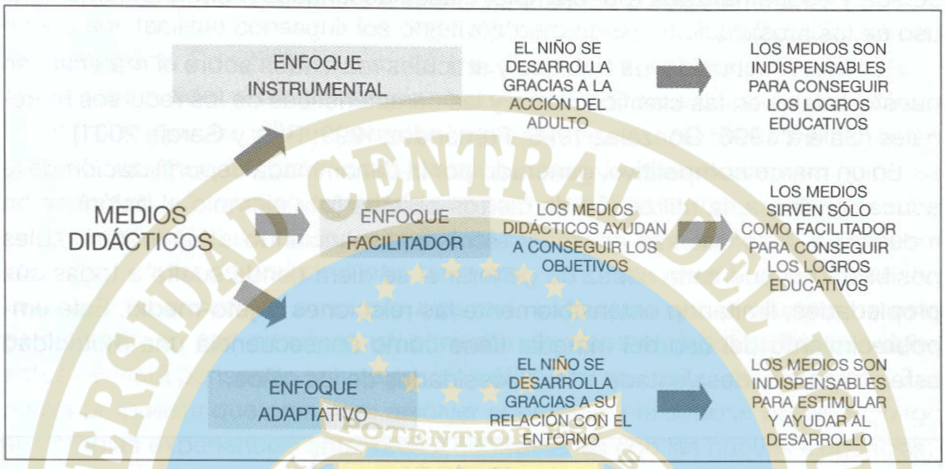
La importancia de los medios y recursos materiales no reside tanto en los tipos, tamaños, formas o cantidades, como sí en el conocimiento que el profesorado posea sobre sus *potencialidades* y en la mejor forma de usarlos.

El profesorado debe concienciarse de que una nueva dimensión en la manera de entender los medios didácticos supone una vía para favorecer la capacidad de adaptación. La utilización *inteligente* de los *medios* con los que se dispone va a favorecer el mejor desarrollo y eficacia de la acción docente.

Los medios, recursos y materiales didácticos están concebidos para facilitar el desarrollo del currículum. En algunos casos son indispensables para la realización de los contenidos; en otros, son auténticos focos de estimulación, mediación y motivación del alumnado.

En el caso de la educación física, los medios, recursos y materiales constituyen un elemento trascendental para el logro de los objetivos y competencias así como para poder desarrollar plenamente todas las actividades de enseñanza-aprendizaje. Su importancia queda demostrada por que en la casi totalidad de las sesiones se utiliza algún tipo de material o recurso.

Antes de entrar en profundidad en el tema, hay una cuestión primordial que va a condicionar de manera determinante el uso de los medios didácticos: se trata de su concepción pedagógica. Así, podemos hablar de los materiales distinguiendo tres tipos fundamentales de enfoques:



Enfoques de los medios didácticos.

2.1. Enfoque instrumental

Este enfoque considera los medios didácticos como un conjunto de instrumentos o herramientas neutras que condicionan los contenidos a aprender, o como vehículos que clarifican la información que el profesor quiere transmitir a sus alumnos.

Una concepción instrumental de los recursos materiales conduce a una utilización cerrada de los mismos, cumpliendo funciones principalmente instructivas y reproductoras. Se trata de materiales diseñados, fabricados y comercializados, expresamente, para su uso en el ámbito educativo. Lo que se produce es una transmisión estereotipada de los contenidos, sin variantes ni alternativas en el uso de los materiales.

El profesor es un mero usuario de los recursos diseñados por empresas de material de educación física y deporte, solicitando a sus alumnos (como receptores pasivos) la reproducción de habilidades tomadas de modelos muy concreto (especialmente de deportes) llevándolos a una situación de homogeneización y uniformidad en su currículum.

En efecto, la educación física ha utilizado tradicionalmente el *material* como algo indispensable para conseguir sus intenciones, fueran éstas para mejorar el desarrollo de la condición física (por ejemplo: las espalderas servían -en algunos casos- para ayudar a mejorar la flexibilidad); o para la consecución de aprendizajes (por ejemplo: el plinto o el caballo tenían como objeto aprender a saltar). En este contexto el material ha adquirido un protagonismo capaz de mediatizar la acción didáctica.

A menudo, las tareas propuestas se han visto condicionadas por el tipo de material no por las necesidades evolutivas del niño o niña. Es el material el que ha marcado el tipo de motricidad y no a la inversa. El uso y distribución del material a lo largo de la clase es previsto en función de una utilización preconcebida y esquematizada (por ejemplo, clases destinadas monográficamente al uso de los aros).

Por eso, muchos de los trabajos y artículos realizados sobre el material han puesto énfasis en las clasificaciones y las características de los recursos materiales (Galera 1996; Gónzalez 1999; Fernández 1999; Ruiz y García 2001).

En un marco competitivo, generado por la denominada *deportivización* de la educación física, la utilización de ciertos objetos (por ejemplo el balón) se ha reducido a unas cuantas acciones técnicas, renunciando a las innumerables posibilidades que sería capaz de generar si se diera rienda suelta a todas sus propiedades, limitando ostensiblemente las relaciones sujeto-medio. Este empobrecimiento del uso del material tiene como consecuencia una motricidad estereotipada y desajustada a las necesidades de los niños.

Enfoque instrumental.

2.2. Enfoque facilitador

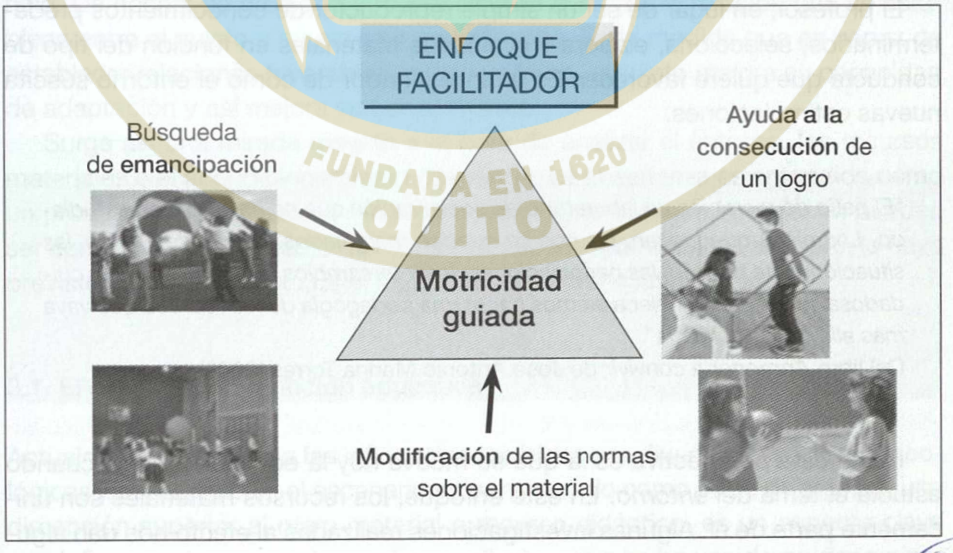
En esta perspectiva, la preocupación se centra en la idea de que los medios didácticos constituyen una vía para facilitar el logro de objetivos. Deben tener la característica de motivar, captar la atención de los alumnos mediante un poder de atracción caracterizado por las formas, colores, tacto, acciones, sensaciones, etc. ya que es necesario que se constituyan como mediadores entre la realidad y los conocimientos, hasta el punto de cumplir funciones de organizadores de los

aprendizajes y de alternativa a la misma realidad. Complementan la realidad espacial y corporal, generando nuevas situaciones y ambientes (por ejemplo, con unas piedras podemos trabajar las nociones de *mayor* y *menor* con los alumnos de preescolar).

Los objetivos pueden ser conseguidos por diversos medios. Algunos medios o recursos facilitan conseguir los objetivos pero no son indispensables, pueden ser sustituidos. Constituyen un motor para llevar a los alumnos a la práctica.

En ese sentido, el ambiente que se diseñe, el tipo de recursos disponibles y la forma en que se utilicen, pueden jugar un papel importantísimo capaz de condicionar, a su vez, otros aspectos del proceso de aprendizaje, como son las relaciones que el alumno establece con su medio. Por ejemplo, podemos convertir el uso del material en un problema a resolver. Veámoslo en la siguiente consigna: *¡Pasar de un lado a otro de la sala sin tocar el suelo utilizando el material que se encuentra a vuestro alcance!.* Está claro que el alumno no está percibiendo en esa consigna un conjunto de elementos sobre los que debe actuar. Él está pensando en una *problemática* a la que debe dar respuesta. Esa nueva propuesta que crea para resolver el problema le supone poner en juego sus propias experiencias anteriores y contrastarlas con las nuevas exigencias.

Los docentes de la educación física cuentan hoy con una serie de medios muy diversos para favorecer la consecución de sus objetivos. Dentro de estos medios, el entorno y los recursos materiales tienen una importancia especial, no sólo como vehículos físicos necesarios para la consecución de los diversos aprendizajes, sino, avanzando un paso más en su análisis, como elementos condicionantes de la manera de acceder a los contenidos que se aprenden, así como de las estrategias asociadas a los mismos.



Enfoque facilitador.

SIB-UCE

2.3. Enfoque ecológico o adaptativo

Este enfoque considera que los medios didácticos constituyen el *entorno*, entendido como ambiente que mediatiza el fenómeno educativo en su totalidad, afectando incluso a los comportamientos y las actitudes de los sujetos.

Entiende la adaptación como un cambio de estructura, de percepción o de comportamiento mediante el cual un organismo aumenta su capacidad de respuesta válida a una situación actual o a las condiciones ambientales.

En esta perspectiva siempre existe un entorno en el que sucede la acción educativa. No existe enseñanza sin contexto. El entorno puede ser más o menos sobrio o austero, pero siempre hay un contexto en el que sucederá la acción educativa. En consecuencia, todo profesor debe ser consciente de cómo influyen sus decisiones sobre el entorno en el que se desenvolverá el alumno.

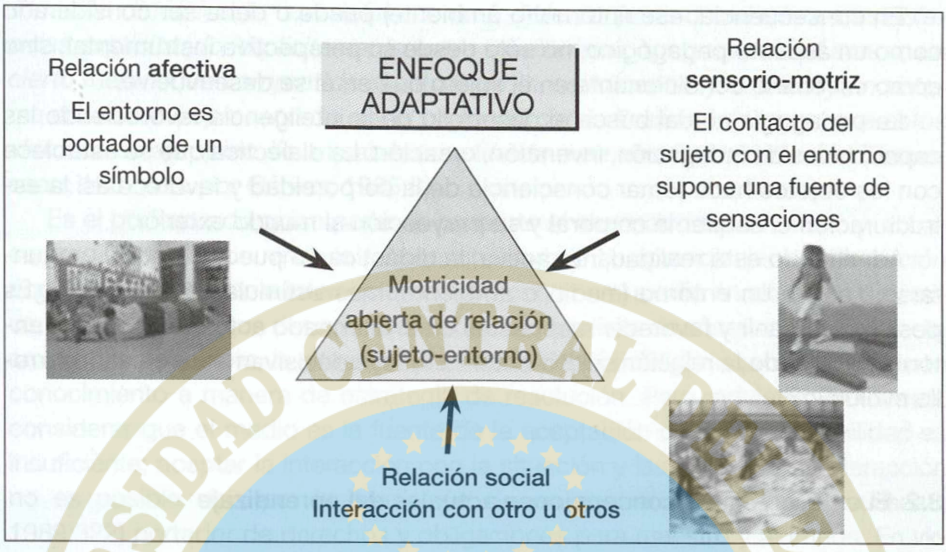
La mayoría de las metodologías emergentes (y que caracterizarán la educación física venidera), parten de la necesidad de centrar el aprendizaje en el alumno. Eso supone darle una nueva dimensión a los medios. Las situaciones problema y el protagonismo del alumnado, por encima de los contenidos, hacen que los medios didácticos sean manejados y gestionados prioritariamente por el alumno, dejando en segundo lugar la imposición instrumentalizadora que habitualmente ha caracterizado al uso del material en la didáctica de la educación física.

Los profesores que se adscriben a esta concepción, en lugar de seguir las pautas de uso tradicional de los materiales, se interesan por las relaciones que se establecen entre los alumnos y los materiales. Por eso, producen y seleccionan materiales a partir de la actividad escolar, pudiendo modificarlos y utilizarlos de forma diferente con el fin de mejorar la práctica docente.

El profesor, en lugar de ser un simple reproductor de conocimientos predeterminados, selecciona, elabora y evalúa los materiales en función del tipo de conducta que quiere favorecer. Es un investigador de cómo el entorno suscita nuevas estimulaciones.

> *"El patio de recreo es un laboratorio de socialización que no ha sido bien estudiado. Los niños que juegan, los que se quedan marginados, el tipo de juegos, las situaciones de tensión, las negociaciones, los intercambios, todo merece una cuidadosa investigación. Necesitamos hacer una pedagogía de los recreos que vaya más allá de la vigilancia".*
> Del libro *Aprender a convivir* de José Antonio Marina Torres (2006).

Hacia esta perspectiva es la que se mueve hoy la educación física cuando estudia el tema del *entorno*. En este enfoque, los recursos materiales son únicamente parte de él. Algunas investigaciones realizadas al efecto nos dan algunas respuestas a estos interrogantes (Blández, 1995; Echevarría, 1986; Larra y Figueroa, 1984).



Enfoque adaptativo.

3. EL ENTORNO (O AMBIENTE) ESTÁ PRESENTE EN CUALQUIER CLASE

El entorno parece decisivo en el desarrollo evolutivo de los niños. Tanto neurofisiológicamente, como psicológicamente está comprobado que los estímulos que provienen del entorno son determinantes sobre la manera de actuar del niño. De hecho, se dice que el conocimiento surge de la relación que se establece entre el sujeto y su entorno (o ambiente). En la medida que es capaz de establecer relaciones favorables con su entorno, el sujeto mejora su capacidad de adaptación y así mejora su conocimiento.

Surge así una mirada distinta a la hora de analizar el entorno, los recursos materiales o el acondicionamiento del medio. La enseñanza es entendida como un proceso de *interacción* y ninguno de los elementos que intervienen pueden ser constitutivos de estudio de forma aislada. El entorno existe siempre, lo haya previsto el profesor o no. Es el lugar dónde suceden los hechos.

3.1. El entorno como noción educativa

Actualmente, y debido a las influencias recibidas por diversas corrientes psicológicas y pedagógicas, el escenario es considerado como parte de algo, de una dimensión superior al mero material o recurso didáctico, es un aspecto clave que influye poderosamente en el aprendizaje y que se ha venido en denominar bajo las nociones de *entorno*, *medio*, o *ambiente.*

En consecuencia, ese entorno (o ambiente) puede o debe ser considerado como un aspecto pedagógico, no sólo desde su perspectiva instrumental, sino como escenario condicionante en el sujeto que en él se desenvuelve.

La pedagogía actual busca el desarrollo de la inteligencia favoreciendo las capacidades de indagación, invención, creación. La dialéctica que se establece con los objetos hace tomar consciencia de la corporeidad y favorece así la estructuración el esquema corporal y su proyección al mundo exterior.

Admitiendo esta realidad interactiva, la didáctica no puede dejar de preguntarse, ¿existe un entorno (medio o ambiente) más estimulante que otro? ¿Es posible intervenir y favorecer respuestas en el alumnado actuando sobre el entorno? ¿Cuándo la relación sujeto-entorno influye decisivamente en el desarrollo evolutivo?

3.2. El entorno en las concepciones actuales del aprendizaje

Un enfoque sobre el entorno nos lo ofrece el mundo de la psicología, sobre todo la corriente genética. Se trata de las pedagogías ambientales o pedagogía de las situaciones. La idea de que el conocimiento no se adquiere por transmisión de unos contenidos a la cabeza del niño (como si se tratara de un recipiente que vamos llenando poco a poco), sino que se construye en una interacción activa y participativa del niño con su entorno (es decir, la idea de un aprendizaje constructivo), había sido defendida por Piaget hace más de medio siglo, oponiéndose desde entonces al modelo de un aprendizaje por transmisión y recepción.

El siguiente postulado, de clara influencia piagetiana, sería central de la pedagogía de las situaciones:

> *"El alumno aprende al **adaptarse a un medio** que es factor de contradicciones, de dificultades, de desequilibrios, un poco como lo hace la sociedad humana. Ese saber, fruto de la adaptación del alumno al medio, se manifiesta por **respuestas nuevas** que son la prueba del aprendizaje".* Brousseau (1989:48-49).

No obstante la centralidad que tomaría en la teoría tal postulado resultaría insuficiente para la perspectiva de Brousseau porque *"Un medio sin intenciones didácticas es manifiestamente insuficiente para inducir en el alumno todos los conocimientos culturales que se desea que adquiera"* (1989:297).

En efecto, Brousseau considera que el aprendizaje *natural* de la propuesta piagetiana corría el riesgo de liberar de toda responsabilidad didáctica al maestro. Para él la educación deberá provocar en el alumno las adaptaciones deseadas mediante una selección cuidadosa de los problemas y situaciones que se le propongan (Brousseau; 1986:297). Por ello, lo que pondría en el corazón del análisis sería no la situación ante la que se colocara al sujeto piagetiano, sino la

situación didáctica, la cual define como *[...] Un conjunto de relaciones establecidas explícita y/o implícitamente entre un* alumno *o un grupo de alumnos, un cierto* medio *(que comprende eventualmente instrumentos y objetos) y un sistema educativo (representado por el* profesor*) con la finalidad de lograr que estos alumnos se apropien de un* saber *constituido o en vías de constitución* (Brousseau; 1982; cit. por Gálvez; 1985:8).

Es el profesorado quien pone en contacto al alumnado con el medio y, al hacerlo, *devuelve* a los niños la responsabilidad de su aprendizaje. La *devolución* consiste en provocar la interacción del alumno con el medio en situación didáctica, situación en la que desaparece la voluntad explícita de enseñar. Para que esto se logre, en principio, la situación planteada deberá *obligar* a producir un cierto conocimiento a manera de estrategia de resolución. Pero, advierte Brousseau, considerar que el medio es la fuente de la aceptación de la responsabilidad es insuficiente; aceptar la interacción con la situación y las reglas de la interacción no es posible sino por la mediación de un contrato didáctico (Brousseau; 1989:322) portador de derechos y obligaciones para maestro y alumnos. En virtud de lo anterior, esta última noción formaría parte esencial de la teoría de las situaciones didácticas y sería precisamente la que haría explícita la ubicación del sistema Maestro-Alumno-Saber (M-A-S) en el contexto escolar.

Los enfoques que surgen de paradigmas emergentes como los sistemas complejos, nos inducen a pensar en nuevas dimensiones del entorno. Para esta tendencia el entorno puede ser un factor sobre el que intervenir para *constriñir* (restringir) o *ampliar*, las condiciones del entorno hasta que surjan determinadas circunstancias en las que el sujeto se vea obligado a encontrar la solución.

3.3. Elementos que pueden estar presente en el diseño de un entorno

Enséñame tu gimnasio y te diré qué profesor eres. La frase parecerá exagerada a algún profesor... ¡seguro! Pero si lo piensa bien y, con un pequeño esfuerzo de imaginación, recordará espacios-gimnasios que conoce y los asociará a colegas de nuestra profesión, reconocerá, a poco objetivo que intente ser, que el entorno de las clases tiene mucho de *tarjeta de visita* del profesor que las utiliza.

Un gimnasio (o sala de *usos múltiples*) desnudas, desarropadas, vacías, o, por el contrario, con las paredes cubiertas de murales, con colores agradables,... están transmitiendo un mensaje. La gestión del entorno es un testimonio, en ocasiones a nuestro pesar, de nuestra personalidad, de nuestros gustos y de nuestra manera de entender y vivir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hacer de la clase un entorno de aprendizaje agradable no es difícil pero debe surgir de la motivación del docente. El profesor que es consciente de la importancia del entorno está preocupado por su concepción, diseño y utilización. Por ejemplo, mejorar el ambiente de tu clase con música estimula los sentidos más allá del visual y contribuye a que la experiencia del aprendizaje sea más impactante.

Para que un profesor pueda enriquecer el entorno debe saber que puede intervenir, entre otros, sobre algunos elementos:

- Alumnos (vestimenta).
- Profesor (vestimenta).
- Instalaciones o equipamientos (colores, texturas, etc.).
- Medios didácticos (diseño, uso, etc.).
- Recursos materiales o didácticos (capacidad de estimular, innovación, etc.).
- Sonido (condiciones acústicas, ruidos, sonoridad, estimulación musical).
- Iluminación (deficiente, excesiva).
- Color paredes (fuerte, suave,...).
- Superficie (líneas pintadas, tipo de suelo, etc.).
- Temperatura ambiente (relacionada con confort).
- Climatología (acondicionamiento climático).

3.4. El entorno o material en el desarrollo de la clase

En general, los espacios destinados a la educación física en los centros escolares no son especialmente estéticos y agradables. Paredes de colores fríos, gimnasios lúgubres, etc. En ese sentido, hay que hacer un esfuerzo para mejorarlos. Siedentop (1998:172) propone algunas sugerencias para mejorar esos espacios:

- Mural que comunique la información cotidiana: actividades, eventos previstos, objetos perdidos,...
- Un mural de información respecto a la asignatura: fotos, informaciones de prensa, webs de internet,...
- Carteles que contengan información sobre aspectos relacionados con la práctica: posters sobre calentamiento, estiramientos,...
- Carteles (actualizados de forma frecuente) con frases motivadoras: para animar y desafiar a la práctica físico deportiva.

Preparación y distribución antes de la clase

- Previsión: ¿Está todo el entorno y material necesario previsto?
- Emplazamiento: ¿Está el lugar preparado para que la clase tenga condiciones de éxito?
- Responsabilización: ¿Quién se ocupará de cada cosa?

Uso durante la clase

- Cambios: ¿Se efectuarán las transiciones sin que se produzcan pérdidas de tiempo?
- Variantes: ¿Están previstas las variaciones sobre cada tema?
- Combinaciones: En caso de combinar materiales ¿Se ha previsto cómo se desarrollará?

Control y almacenamiento después de la clase

- Mudanza: ¿Cómo se trasladará el material de un lugar a otro?
- Responsabilización: ¿Quién lo hará y quién habrá asignado las tareas a cada uno?

4. CLASIFICACIÓN DE LOS RECURSOS MATERIALES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Existen numerosas clasificaciones de los recursos y materiales en educación física pero la mayoría son descriptivas y se articulan entorno a tamaños o funcionalidades no hacen sino describir sus características físicas y utilitarias. Pocas de ellas sirven para las necesidades del profesor en un sentido pedagógico.

La importancia de clasificar los recursos materiales no reside tanto en los tipos, tamaños, formas o cantidades, como sí en el conocimiento que permite al profesorado para extraer todas sus potencialidades y en la mejor forma de usarlos para activar la motricidad de sus alumnos.

En este apartado se propone una clasificación de recursos y materiales que los profesores pueden utilizar en el desarrollo y puesta en práctica de las actividades. En el caso de los materiales, ésta puede servir de guía al profesorado para realizar una selección de los mismos y también orientar las decisiones de su adquisición o petición a la Administración.

4.1. Equipamientos

Hoy día, las instalaciones y equipamientos deportivos de los centros escolares siguen siendo insuficientes y, en muchos casos, mal estructurados e incumplen cuestiones de normativas básicas, lo que les confiere matices de peligrosidad. La evaluación de los espacios y equipamientos deportivos escolares es una labor decisiva para prevenir muchos riesgos en la clase de educación física; consideramos que es una competencia profesional imprescindible, aunque ante ésta no existe gran sensibilización, ni mucho menos instrumentos de análisis operativos y fiables.

4.2. Materiales para la educación física

La ausencia de material suele ser una excusa para no hacer educación física. Sin embargo, existen muchas maneras de conseguir material sin una gran inversión económica.

4.2.1. Pequeño material manipulable

El pequeño material, siendo el más utilizado, es relativamente fácil de obtenerlo. Lo ideal es tenerlo en cantidad de uno por alumno.

- Pelotas y balones de diferentes tamaños, colores, texturas y materiales (cuero, plástico, goma espuma, etc.).
- Balones propios para el deporte que se vaya a practicar: baloncesto, voleibol, fútbol-sala, balonmano, etc.
- Aros: a ser posible de diferentes diámetros y colores.
- Cuerdas de saltar: sin mango y sogas más largas para ejercicios colectivos.
- Picas o bastones: si se tienen de diferente longitud mejor.
- Disco volador: los hay comercializados de varios tipos y calidades. Lo importante es que sean de un plástico lo suficientemente flexible como para que al golpear contra el suelo, paredes u otros obstáculos no se rompan.
- Palas: las hay de muchas clases y formas, tamaños y pesos; las más económicas y útiles son las de tipo playa, o las de *ping-pong*, pero hay que utilizarlas con una pelota adecuada.
- Indiacas o *petekas*: las hay comercializadas de varios tipos, pero son aconsejables aquellas que tengan la posibilidad de que se pueda cambiar el juego de plumas cuando éstas se rompan.
- Sticks: pueden ser de diversos tipos y materiales, pero son aconsejables, por un lado, los reglamentarios de *hockey* si se va a desarrollar este deporte, y los que se usan en el juego de *floorball*, que son de plástico fuerte, pero elástico y ligero, acompañados de una bola para el desarrollo de actividades alternativas.
- Brújulas, balizas, pinzas y soportes: para quienes vayan a desarrollar unidades didácticas de carreras de orientación.

4.2.2. Gran material

Es el típico material de gimnasio que, por su volumen, es difícil de trasladar y que, por tanto, implica tener una sala cubierta para su utilización y un buen almacén para que no quite espacio en la sala cuando no se utilice. Habida cuenta de que no todos los centros disponen de sala cubierta no es tan imprescindible como el anterior.

En especial se aconseja por orden de utilidad:

- Colchonetas: de 2 m por 1 m y 0,5 cm de grosor, en cantidad de 10 a 15 como mínimo. No es imprescindible disponer de sala cubierta para su utilización porque son fáciles de transportar, siempre que se tenga un lugar adecuado para guardarlas. Por otra parte también sería interesante disponer de dos colchonetas grandes de caídas.

- Bancos suecos: en cantidad de 6 a 8. Elegir los construidos sin herrajes ni tornillos, con dos patas de apoyo (no tres, pues siempre quedan «cojos») y con una barra inferior uniendo las patas, y así podemos utilizarlos como barra de equilibrio al darle la vuelta.
- Plintos: en cantidad de 2 a 4, que sean de cajones rectos, de esta forma no hay que preocuparse por el orden en que se colocan los cajones.
- Espalderas.
- Etc.

4.2.3. Material no convencional

Podemos subdividir este material en otros grupos:

Material de desecho o reciclable

Es material que normalmente se tira tras su uso para el fin que había sido fabricado, pero que nosotros, como profesores, lo podemos utilizar para nuestras actividades. A su vez establecemos dos divisiones:

- Material de utilización inmediata: se trata de aquellos materiales que, sin modificación alguna, pueden servir para nuestros fines; por ejemplo: cajas de cartón o cartones (de diversos tamaños), periódicos, trapos viejos, neumáticos de coches viejos (¡cuidado, que no tengan alambres!), sacos de arpillera, cámaras de ruedas, tacos de goma, tacos de madera, trapos diversos etc.
- Material que tiene que ser manipulado antes de poder utilizarlo: esta manipulación puede hacerla el profesor o incluso los propios alumnos y alumnas, quienes los pueden construir. Por ejemplo:
  - Maracas: su construcción se lleva a cabo pegando dos envases de yogur vacíos entre sí y llenando su interior con granos de arroz. Útil para el trabajo de actividades rítmicas.
  - Botellas lastradas: los alumnos rellenarán botellas de plástico vacías con tierra, grava o arena; se tendrá cuidado de que queden bien cerradas; mejor las de tamaño mediano y de gran base. Sirven para delimitar espacios, como objetos a derribar (tipo bolos), objetos a transportar, etc.

Material de construcción propia

Dentro del material que puede construir el profesor con ayuda de los alumnos recomendamos:

- Zancos: se puede utilizar madera o aluminio; un ejemplo sobre cómo construirlos lo tenemos en Aguado y Fernández (1992: 61-62).
- Palas de madera: que pueden hacer los propios alumnos y alumnas con un tablero de contrachapado de 8-10 mm. Sobre el tablero se marca una raqueta y se recorta con una sierra de pelo.

- Cuerdas: se compra una gran cantidad de metros y luego se irá cortando a la medida de los alumnos y alumnas.

Material tomado de la vida cotidiana

Con esta denominación queremos indicar especialmente materiales que originalmente no han sido creados para realizar actividades físico-deportivas, pero que, sin embargo, son muy útiles para el desarrollo de las mismas. A modo de ejemplo citamos: sillas, taburetes, gomas, toallas, telas, pañuelos, gomas elásticas, escobas, una escalera de mano, etc.

Elementos del entorno

No es propiamente un material, pero queremos llamar la atención sobre numerosos elementos del medio que pueden ser utilizados con fines específicos dentro del ámbito de las actividades físico-deportivas; por ejemplo: escaleras, rampas, bancos, muros, bordillos, piedras, arena, etcétera.

4.3. Señalizaciones en el suelo (líneas de campos deportivos)

Para jugar en las mejores condiciones, los terrenos de juego necesitan trazados y delimitaciones precisas. Sin embargo, es difícil encontrar un campo bien equipado. Así pues, es necesario conocer ciertos trucos para señalizar rápidamente un campo cuyos límites sean visibles para los jugadores.

Las posibilidades de marcaje, por otra parte, variarán en función de la calidad del suelo.

Terreno de hierba o liso

No existiendo la posibilidad de pintar líneas sobre el suelo, se pueden realizar trazos fijos o trazos móviles.

- *Trazos fijos.* El método más aconsejable es la utilización de cal, a ser posible con la ayuda de un aparato o simplemente con un embudo de cartón duro. Este tipo de trazo no dura mucho tiempo; hay que repintarlo muy a menudo. Tras rehacerlo repetidas veces, deja trazos más o menos aparentes, lo que a su vez permite repintarlo con mayor velocidad.
- *Trazos móviles*. No tienen la continuidad de las líneas, pero en forma de relieve resultan mucho más visibles. Es preciso que sean prácticos, que ocupen poco espacio, de fácil colocación y poco peligrosos. A continuación damos algunos ejemplos a partir de material de recuperación:
  - Envases de detergente: sirven para transportar otros elementos y permiten delimitar los ángulos del terreno. Son ligeros, bastante resistentes, tienen un asa y se pueden conseguir fácilmente.

- Botellas de plástico de agua mineral: con un poco de arena en el fondo para lastrarlas, se consiguen señalizaciones intermedias.
- Un triángulo de tela al extremo de un palo: puede servir de señal en los ángulos del campo. Estas señales son muy prácticas, pero es necesario clavarlas en el suelo.

Para marcar las líneas curvas de las zonas prohibidas, existe la posibilidad de utilizar cordeles. Los cordeles de nylon de color —poco costosos— se ven muy bien y permanecen en su sitio sin necesidad de fijaciones (a condición de que el juego no obligue a pasar por encima constantemente). Más caros, los conos bicolores son más molestos pero más visibles. Muy útiles, las piquetas de las tiendas de campaña pueden ayudarnos mucho. Con dos piquetas y un cabo de cuerda se traza un círculo rápidamente; poniendo una cuerda tensa y utilizando una piqueta, es fácil trazar una línea recta.

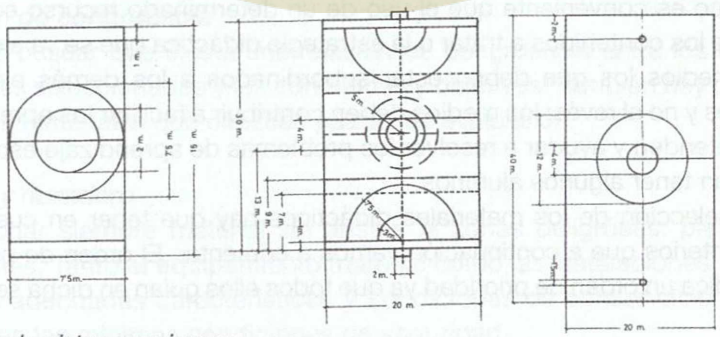
Pista de asfalto

Sobre estas superficies es frecuente encontrarse diferentes tipos de líneas que se cruzan: balonmano, baloncesto, voleibol, etc., en colores vivos. En tal caso, nuestros juegos pueden adaptarse a estas líneas, que utilizaremos sacándoles el máximo rendimiento. Bastará con destacar las esquinas y las líneas importantes del terreno con algunos de los elementos que acabamos de citar.

Si no existieran líneas pintadas, lo mejor es realizar las de voleibol y balonmano empleando colores diferentes y añadiendo dos círculos concéntricos en el centro de la pista (4 y 12 metros de diámetro), y un círculo de 1,5 metros de diámetro en cada extremo del terreno y a unos 2 metros de la línea de fondo. El resto de los elementos siguen siendo utilizables. Sobre suelos duros, las líneas se pueden pintar con tiza.

El terreno diseñado para «juegos»

Aunque no es habitual encontrar pistas especialmente diseñadas para la realización de juegos, parece cada vez más necesaria su utilidad, sobre todo si tenemos en cuenta la importancia que el juego está teniendo en el terreno educativo, y en especial en el de la educación física. A continuación ofrecemos tres posibles diseños de pistas que pueden servir para la realización de numerosos juegos.



Diseños de pistas para juegos.

5. SELECCIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS DE EDUCACIÓN FÍSICA

Para que un material didáctico resulte eficaz en el logro de unos aprendizajes, no es preciso que sea un material costoso, ni tampoco es necesario que sea un material de excepcional calidad. Cuando seleccionamos recursos educativos para utilizar en nuestra labor docente, además de su calidad objetiva hemos de considerar en qué medida sus características específicas están en consonancia con determinados aspectos curriculares de nuestro contexto educativo:

- Los *objetivos* educativos que pretendemos lograr.
- Los *contenidos* que se van a tratar utilizando el material.
- Las *características de los alumnos* que los utilizarán: capacidades, estilos cognitivos, intereses, conocimientos previos, experiencia y habilidades requeridas para el uso de estos materiales...
- Las *características del Centro* en el que desarrollamos nuestra docencia y donde pensamos emplear el material didáctico que estamos seleccionando. Tal vez un contexto muy desfavorable puede aconsejar no utilizar un material, por bueno que éste sea, si no disponemos de un lugar dónde guardarlo de forma segura.
- Las *estrategias didácticas* que podemos diseñar considerando la utilización del material.

Así, la selección de los materiales a utilizar con los alumnos siempre se realizará contextualizada en el marco del diseño de una intervención educativa concreta, considerando todos estos aspectos y teniendo en cuenta los elementos curriculares particulares que inciden.

Por otra parte, interesará que el esfuerzo realizado por el profesor al preparar y desarrollar las actividades que realicen los alumnos utilizando el material didáctico no sea desproporcionado a los resultados que se pueden obtener; por ello analizaremos las ventajas, y también el coste y los inconvenientes que comporta la utilización de este recurso frente a otros materiales didácticos alternativos.

Tampoco es conveniente que el uso de un determinado recurso educativo condicione los contenidos a tratar o la estrategia didáctica que se va a emplear. Son los medios los que deben estar subordinados a los demás elementos curriculares y no al revés; los medios deben contribuir a facilitar los aprendizajes que se pretenden y ayudar a resolver los problemas de aprendizaje específicos que puedan tener algunos alumnos.

En la selección de los materiales didácticos hay que tener en cuenta una serie de criterios que a continuación vamos a comentar. El orden de presentación no indica un orden de prioridad ya que todos ellos guían en dicha selección.

Manejabilidad

Es preferible material ligero, balones... antes que material pesado. Fácil de trasladar, montar y desmontar. Hay una importante excepción, como son las canastas de baloncesto o las porterías de fútbol. Los cuales deben estar bien sujetos por motivos de seguridad.

Actualidad

El criterio de actualidad viene definido por las necesidades que origina el constante proceso de cambio; es evidente que los materiales han de seleccionarse de forma actualizada en función de los contenidos de enseñanza y de las últimas renovaciones tecnológicas.

Coste

Pueden existir diferencias notables de precios, debido a tratarse de marcas, o artículos de importación.

Facilidad de compra y reparación

Los materiales deben ser usuales en el mercado sin necesidad de recurrir a tiendas muy especializadas, aunque es posible que en alguno de ellos, por su especificidad, sea necesario hacerlo, pero son los menos.

Mantenimiento

Material de fácil mantenimiento, mejor que el de mantenimiento difícil.

Multifuncionales

Algunos sirven para el desarrollo de varios bloques de contenidos, lo que aumenta su utilidad.

Contextualización

Los materiales elegidos deben ser fáciles de adaptar al contexto real de práctica donde se vayan a desarrollar, por ello hay que tener en cuenta como criterio que ésta sea fácil de llevar a cabo y no suponga una dificultad más en la labor del profesor o profesora.

Relación de congruencia

Hay que buscar que exista una relación de congruencia entre los recursos y materiales seleccionados y los contenidos y objetivos. También hay que procurar incluir materiales que ofrezcan pautas de evaluación.

Seguro y duradero

Seleccionar siempre material sin aristas ni zonas peligrosas, para prevenir accidentes. Tanto el equipamiento material como las instalaciones deben poseer las adecuadas características y condiciones de conservación que proporcionen las mínimas condiciones de seguridad.

Calidad

Un material demasiado barato puede tener una duración muy corta, es mejor seleccionar un material de calidad demostrada aunque sea más caro.

Estética

Un diseño agradable y cuidado mejorará el programa de educación.

6. VERSATILIDAD DEL MATERIAL DIDÁCTICO

Una de las necesidades de cualquier profesor es sacar el máximo provecho a todos los materiales que estén a su alcance. Para ello, debe descubrir el uso multifuncional y las diversas posibilidades de su utilización más allá de la función originaria para la que fueron diseñados.

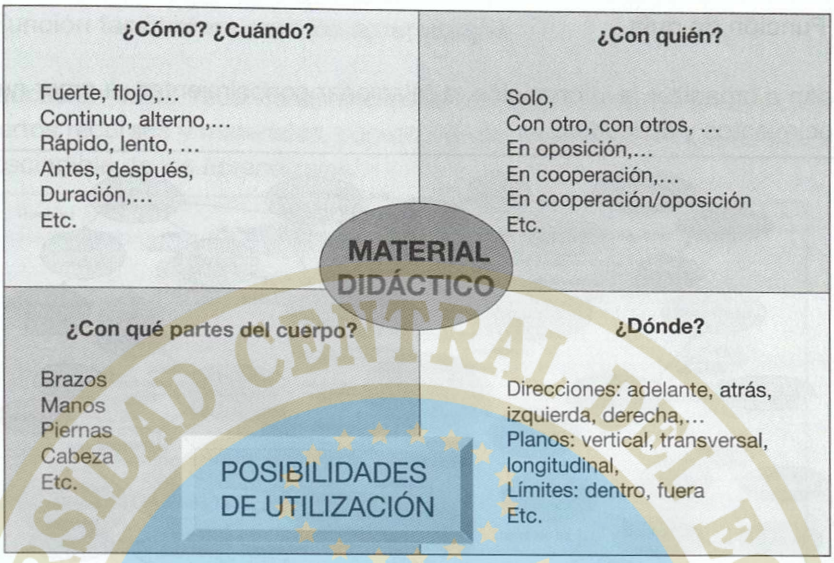
Para que el docente pueda estudiar y analizar todo lo que le permite realizar su material, recomendamos el uso de *mapas de descubrimiento.*

Los denominados *mapas de descubrimiento* son mapas conceptuales que analizan lo que es posible hacer con un material determinado y tienen como objetivo ayudar al profesorado a encontrar ejemplos de planteamientos de situaciones y de propuestas para el desarrollo de actividades. Este tipo de análisis hace aflorar utilidades a veces no reconocibles a primera vista de cualquier tipo de recurso o material didáctico.

Los *mapas de descubrimiento* no son ni un repertorio completo de posibilidades, ni una progresión de tareas; tampoco son un catálogo de lo que deben hacer los niños, sino más bien un abanico de lo que es posible hacer con un material determinado.

Tiene como objetivo ayudar al profesor a encontrar ejemplos de actividades y de tareas, con el fin de obtener una adaptación más precisa de las respuestas motrices. Los mejores *mapas de descubrimiento* son aquellos que confeccione cada profesor en función de su realidad.

Para diseñar *mapas de descubrimiento* es preciso relacionar el recurso o material didáctico con las posibilidades de utilización. Por ejemplo, respondiendo a preguntas tales como... ¿con quién? ¿Dónde? ¿Con qué partes del cuerpo? Etc.



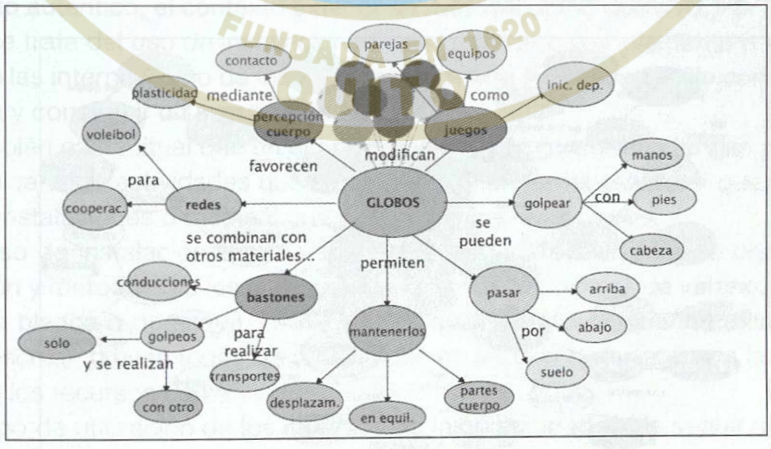
Posibilidades de utilización para diseñar mapas de descubrimiento.

Cada uno de los cuadrantes, con sus múltiples y posibles variantes, no son la descripción de una tarea en concreto, sino una vía abierta de trabajo.

El primer paso que recomendamos, para no convertir estos mapas de descubrimiento en una vía inagotable, es vincular los recursos materiales con las funciones básicas de soporte de los contenidos curriculares para convertirse en ayudas que mejoren las actividades de enseñanza-aprendizaje.

6.1. Función motivadora

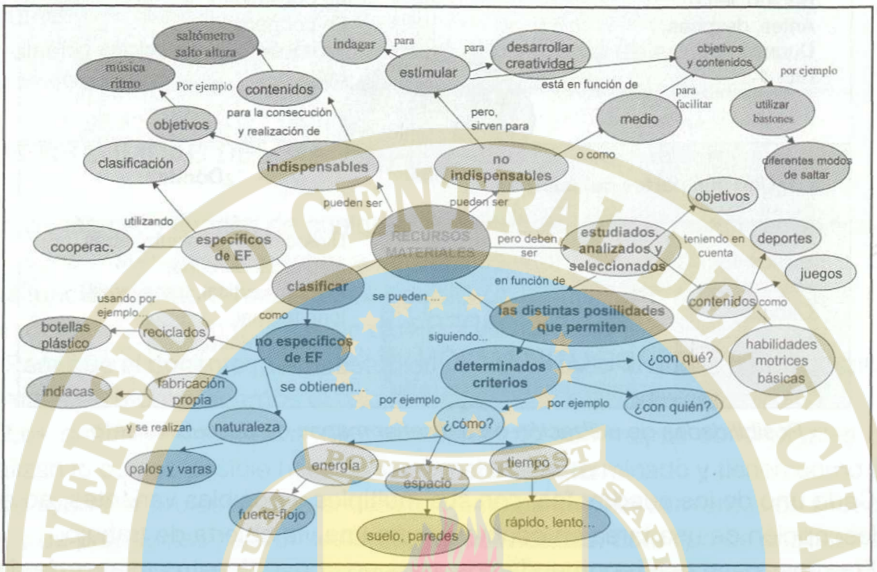
Despertar y mantener el interés. Un buen material didáctico siempre debe resultar atractivo y motivador para los alumnos.



Mapa de descubrimiento material adaptado a motivar.

6.2. Función de guía

Ayudan a organizar la información, a relacionar conocimientos, a crear nuevos conocimientos y aplicarlos…

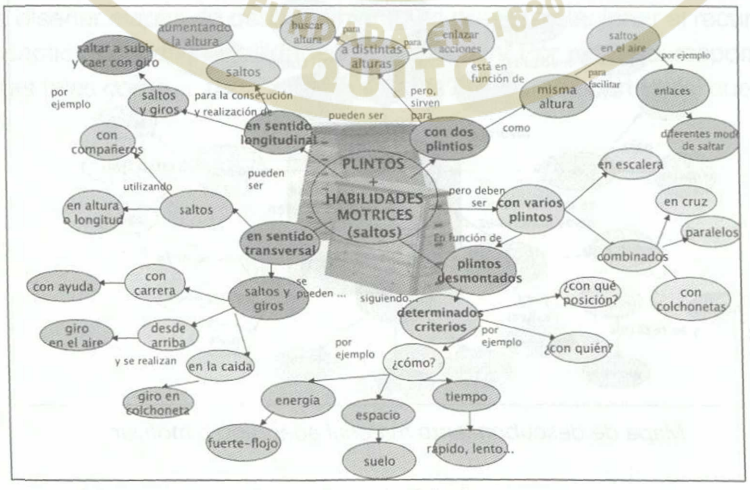


Mapa de descubrimiento material como guía.

6.3. Función estrictamente didáctica

Es necesario e imprescindible que exista una congruencia entre los recursos materiales que se pueden utilizar y los objetivos y contenidos objeto de enseñanza.

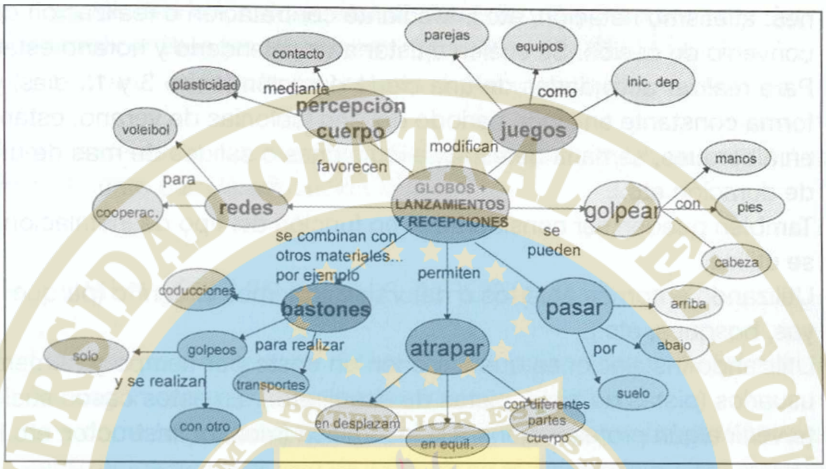
El primer paso que recomendamos, para no convertir este método en una vía inagotable, es vincular el recurso o material a un bloque de contenido (por ejemplo: globos con lanzamientos y recepciones).



Mapa de descubrimiento material adaptado a un contenido.

6.4. Función facilitadora para los aprendizajes

En educación física, muchos aprendizajes no serían posibles sin la existencia de ciertos recursos y materiales, constituyendo, algunos de ellos, un elemento imprescindible de los aprendizajes.



Mapa de descubrimiento material adaptado a un aprendizaje.

7. UTILIZACIÓN DE LOS RECURSOS DE LA COMUNIDAD

La educación no formal e informal juega un papel destacado en el enfoque por competencias (que actualmente rige el desarrollo de los currículos). La vinculación de la enseñanza formal con la no formal y la informal, deja de ser un mero accidente, o una cuestión puntual, para convertirse en un auténtico sustento educativo. Desde el momento que lo que enseñamos es para ser utilizado en un contexto auténtico, el contexto exterior se muestra como decisivo. Por lo tanto ya no se trata del uso de instalaciones externas como complemento o sustitución de las internas, sino de incorporarlas al modo intencionado de concebir la materia y conseguir un aprendizaje "situado".

También es habitual que en el programa de la asignatura se tengan presentes una serie de actividades que se desarrollan de forma estable y que requieren de instalaciones o material que no se dispone en el centro.

El uso de instalaciones o material de la comunidad requiere de una cierta previsión y metodología (es el caso de la semana de colonias de verano, o de la semana blanca o de esquí). Es necesario, que el profesor, cuando planifica el curso escolar, prevea todas las actividades en las que será necesaria la utilización de los recursos comunitarios.

El tipo de utilización de los recursos de la comunidad suele seguir diversos criterios.

- En función del tiempo o duración de la actividad.
- Para realizar actividades puntuales (salidas para efectuar actividades en la naturaleza, deportes de aventura, recreación, etc.). En algunos casos basta con avisar a las autoridades de su realización.
- Para realizar actividades continuadas (deportes que requieren instalaciones: atletismo natación, etc.). Mediante contratación o realización de un convenio de cesión. Se suelen ajustar a un calendario y horario estable.
- Para realizar actividades de una cierta duración (entre 3 y 15 días) y de forma constante en algún periodo del año (colonias de verano, estancias en albergues, semana de esquí, excursiones o salidas de más de un día de duración etc.).
- También pueden ser consideradas en función del tipo de instalación que se utilice.
- Utilizando entornos abiertos o naturales próximos al centro (parque, playas, bosques, etc.).
- Utilizando instalaciones que suponen un coste por tiempo y número de usuarios (pistas de hielo, pistas de esquí, etc.). En estos casos suele intervenir algún profesor ajeno a la institución (monitor, instructor, etc.)

En otras ocasiones, se utilizarán propuestas que surgen de la comunidad con el interés de fomentar la realización de ciertas actividades complementarias a las que realiza el área educación física: participación en campeonatos escolares, marchas o excursiones colectivas, etc.

8. UTILIZACIÓN DE LAS TICS EN EDUCACIÓN FÍSICA

Si bien es raro ver asociada la educación física con las TICs, poco a poco van apareciendo nuevas propuestas que dan sentido a esta relación. Desde instrumentos de tipo digital a materiales desarrollados en Internet o contenidos que requieren dominio tecnológico.Cada vez son más los docentes de educación física que encuentran en las TIC una manera de enriquecer sus clases.

Entre los recursos tecnológicos que podemos utilizar en la educación física, se encuentran todos aquellos que si bien no han sido diseñados para nuestro ámbito, nosotros los solemos utilizar adaptándolos a las necesidades específicas educativas. A continuación identifico una relación de recursos y aplicaciones generalistas que se usan o pueden usarse:

- Recursos para la planificación: Excel, Word y Calendario
- Herramientas de presentación: Power Point, Glogster y Prezi
- Aplicaciones de técnicas de animación y movimientos: Paint, Visio e Irfanview

- Herramientas de trabajo colaborativo: Google Docs, Mindomo, Scribd, Wikis, Webquest
- Formularios y ejercicios: JCLIC y Hotpotatoes, Educaplay
- Plataformas de aprendizaje virtual: Moodle y Blackboard
- Redes sociales: Tuenti, Twitter, Google+, Facebook
- Editores de video: Movie Maker, Pinnacle y Sony Vegas
- Portfolios: Blogger, Wordpress, Sites, Scoop y About.me
- Hardware: videocámaras, pizarra digital y tablets

Además de estos recursos tan utilizados, existen otros que se han creado específicamente para la educación física.

EN RESUMEN ¿QUÉ ES LO MÁS IMPORTANTE?

- Los *medios* y materiales didácticos son interpretados de formas diferentes según sea el enfoque pedagógico en cuestión.
- Los docentes de educación física deben contar con habilidades para rentabilizar los recursos que va a utilizar en el desarrollo de sus actividades.
- Saber utilizar los medios didácticos de forma coherente con las actividades es un elemento decisivo para una toma de decisiones favorable al aprendizaje.
- Podemos distinguir tres enfoques: instrumental, facilitador y adaptativo.
- El entorno, como ambiente en el que sucede la enseñanza-aprendizaje, condiciona y obliga al alumno a adaptarse.
- Existen diversos procedimientos para confeccionar y aprovechar materiales didácticos en educación física, para establecer un ambiente organizado de trabajo y disponer los espacios y recursos en función de los aprendizajes. Entre ellos proponemos: mapas conceptuales...
- La utilización de los recursos de la comunidad y las TICs constituyen nuevos medios para innovar y desarrollar la educación física.

RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DOCENTE:

Niveles de desempeño				
Competencia	**Objetivos**	**Criterios de evaluación**		**Indicadores de logro (el profesor/a...)**
Utilizar los medios didácticos, las instalaciones y los recursos materiales, rentabilizando al máximo sus posibilidades, para beneficiar los logros del aprendizaje.	1. Innovar en el uso del material a partir de los medios y recursos disponibles en relación a las finalidades educativas, atendiendo al currículo y a los alumnos.	Preparar y poner en práctica las formas más innovadoras de utilización de los recursos materiales para el plan de clase.	1	Selecciona, distribuye y utiliza los recursos materiales de forma innovadora para que los alumnos logren las finalidades educativas.
				Situación: observación de varias clases prácticas. Análisis de la UD y plan de clase.
	2. Rentabilizar al máximo los recursos y materiales curriculares en el desarrollo de las unidades didácticas y los planes de clases.	Utilizar de forma combinada y eficiente el entorno, medio, recurso y material curricular para el desarrollo de las unidades y clases.	2	Estudia y analiza previamente las diversas formas con las que puede utilizar eficientemente los materiales didácticos y los recursos materiales.
				Situación: observación de varias clases prácticas. Análisis de la UD y plan de clase.
	3. Diseñar, confeccionar, aprovechar y/o reciclar materiales didácticos para disponer de recursos en función de los aprendizajes.	Valerse de materiales reciclados y aprovecharlos para su utilización en educación física.	3	Maneja y utiliza material usado (y/o reciclado) para sacar el máximo partido a sus clases. Hace que el alumnado se involucre en su diseño y aportación.
				Situación: observación de varias clases prácticas.
	4. Prever qué materiales y medios mínimos (dotación de recursos) debe contar la docencia de la educación física para alcanzar sus objetivos.	Ha previsto y dispone de una variedad suficiente de materiales y medios para realizar el programa previsto.	4	Dispone de materiales suficientes y variados para atender a las actividades del programa, unidad didáctica y clase.
				Situación: observación de varias clases prácticas.
	Saber utilizar el espacio y los recursos materiales dando respuesta a la heterogeneidad del grupo y las actividades, para una toma de decisiones favorable al aprendizaje.	Organizar y distibuir a los alumnos y las situaciones didácticas de aprendizaje de acuerdo a la disponibilidad espacial y material.	5	Utiliza el espacio y los recursos materiales de manera que aprovecha el tiempo de práctica, promueve la atención a la diversidad y la interacción social de todos los alumnos.
				Situación: observación de varias clases prácticas.

EMPLEAR Y UTILIZAR ADECUADAMENTE LOS MEDIOS Y RECURSOS DIDÁCTICOS

Niveles de desempeño				
Nivel 1. Insuficiente	**Nivel 2. Necesita mejorar**	**Nivel 3. Bien**	**Nivel 4. Competente**	**Nivel 5. Experto**
Apenas usa los recursos materiales. Lo hace sólo de forma convencional. Condiciona y limita su aplicación a la utilización tradicional.	Ocasionalmente usa los recursos materiales. Sólo usa algunos y lo hace de forma convencional y repetitiva.	Tiene previsto el uso de los recursos materiales. En algunas ocasiones introduce material novedoso o utiliza el que dispone de forma original.	Da importancia al uso de los recursos materiales. Usa y distribuye los recursos materiales de forma innovadora.	Da mucha importancia al uso de los recursos materiales. Constantemente busca maneras innovadora en el uso y disposicion de los recursos materiales.
No estudia ni analiza el posible uso de materiales y recursos. El material no es el más adecuado para la actividad.	No estudia ni analiza el posible uso de materiales y recursos. Únicamente en algunas ocasiones se preocupa por saber cuales son las posibilidades de uso de algún recurso.	Estudia y analiza todos los usos que le puede dar al material y recursos que dispone para ser lo más eficaz en la clase. Pero solo para algunas clases o determinadas actividades.	Proporciona el material adecuado, en el momento oportuno y en el espacio justo. Utiliza distintos materiales y recursos.	Estudia y analiza todos los usos que le puede dar al material y recursos para ser lo más eficaz en la clase. Tiene en cuenta los aspectos de seguridad, higiénicos, ubicación, etc.
No recicla material. No usa material alternativo. No da diferentes usos al material clásico que dispone.	No recicla material. No usa material alternativo. Pero da usos variados al material clásico del que dispone.	Recicla y usa materiales alternativos. Da usos variados al material que dispone.	Recicla y usa materiales alternativos dando usos variados. Se preocupa de que esté en buen estado.	Recicla y usa materiales alternativos. Involucra a los alumnos en su transformación cuidando de su buen estado.
No ha previsto los materiales y recursos que necesitaba. Realiza la clase con escasez de medios.	No ha previsto materiales ni recursos que necesitaba. De forma improvisada, utiliza algunos que están en relación con el tema a desarrollar.	Ha previsto y dispone de medios materiales, recursos y equipamientos suficientes.	Dispone de medios materiales, recursos y equipamientos suficientes. Los maneja de forma correcta.	Dispone de medios materiales, recursos y equipamientos suficientes. Motiva a los alumnos y están en buen estado.
No ha previsto ninguna manera de utilizar el espacio ni los recursos materiales. Su uso no favorece la motivación ni el aprendizaje.	Se ha previsto cómo utilizar el espacio y los recursos materiales. Pero no da respuesta a la diversidad de los alumnos. A veces concentra su trabajo en un solo sector.	El espacio y el material está utilizado para dar respuesta a las necesidades de la mayoría de los alumnos respetando su diversidad.	Los recursos están pensados para dar respuesta a la heterogeneidad de los alumnos.	Los recursos están pensados para dar respuesta a la heterogeneidad de los alumnos y además promueve la seguridad y la interacción positiva.

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
POTENTIOR EST
OMNIUM
SAPIENTIA
FUNDADA EN 1620
QUITO

8. Comunicarse bien con los alumnos

PRESENTACIÓN ¿DÓNDE ESTAMOS?

En las páginas precedentes hemos hablado de los medios y materiales didácticos, como habilidad docente con la que los profesores debemos intervenir para ser más eficaces en el acto didáctico. Ahora centraremos la atención del lector en una nueva competencia de gran importancia: la competencia *comunicativa*.

La habilidad para comunicar forma parte del oficio del docente y se adquiere con el tiempo y la práctica. Los profesores y profesoras expertos son grandes comunicadores y su tarea tiene mucho que ver con emplear adecuadamente los recursos de la comunicación.

Sin duda alguna, el dominio de la comunicación en la enseñanza constituye una de las claves del éxito del docente. Por eso, el profesorado debe dominar la competencia comunicativa, porque en la enseñanza se acentúan los problemas de comunicación.

Un profesor, durante la clase, realiza una gran cantidad de intervenciones, tanto verbales como no verbales, que van dirigidas a los alumnos. De todas ellas ¿qué porcentaje capta y comprende el alumno? ¿Entienden los alumnos las expresiones de los profesores? ¿Es posible mejorar las habilidades de comunicación? ¿Cuáles son las técnicas que todo docente debe poner en marcha para mejorar su comunicación? ¿Existen pautas o reglas para ser eficaz en la comunicación?

Intentaremos dar respuesta a estas preguntas, pero sobretodo vamos a poner acento en la importancia de una nueva dimensión: la comunicación no verbal. Es decir, facilitar el conocimiento consciente de eso que *comunicamos cuando creemos que no comunicamos*. El lenguaje del cuerpo y la interacción con el espacio son los grandes olvidados en la cultura de la didáctica de la educación física. ¿Cómo debe utilizar el lenguaje no verbal el profesorado?

> Competencia 8. Comunicar, presentar y explicar la información de forma comprensible, precisa y bien organizada, utilizando las técnicas más adecuadas para la transmisión y comprensión.

OBJETIVOS DE ESTE CAPÍTULO

- Identificar los *canales* que intervienen y las *exigencias* de la comunicación en una situación de relación pedagógica.
- Conocer las *características* de la comunicación de cada momento de la clase para que pueda ser transmitida a los alumnos de forma óptima.
- Dominar las *reglas básicas* que permiten establecer buenas relaciones de comunicación y permiten lograr el éxito en sus presentaciones.
- Utilizar *técnicas* y *habilidades* de comunicación que favorezcan la asimilación y comprensión.
- Utilizar el lenguaje *no verbal* como acto comunicativo de gran eficacia didáctica.

1. EL PROFESOR COMO COMUNICADOR

Un requisito pedagógico indispensable, que expresa la importancia de la comunicación, es que el buen profesor es un profesional de la comunicación. El promedio de horas que los profesores de educación física se pasan hablando es de unas 28 horas por semana. El profesor habla de 120 a 150 palabras por minuto. Ello provoca unos 500 procesos de decisión del código de lenguaje cada minuto.

Es comúnmente admitido que la comunicación es la relación que se establece entre dos o más personas. En nuestro ámbito se trata de la denominada *comunicación pedagógica* profesor-alumno. Pero cuando hablamos de comunicación no nos estamos circunscribiendo únicamente al caso en el que el docente transmite un mensaje *verbal* al alumno (información, consigna o instrucción de una tarea, etc.), sino a toda la gestión de la información que transcurre en la acción didáctica (espacios, gestos, etc.).

En la didáctica clásica de la educación física había sido habitual centrar el problema de la comunicación en el mensaje *verbal* que el docente transmite al alumnado. Casi todas las sugerencias iban en ese sentido, destinadas a ayudar a analizar las repercusiones que tiene la transmisión del mensaje en la eficacia didáctica. Es normal que esto suceda dado que no se puede negar la importancia que tiene la transmisión verbal (presentaciones, instrucciones, correcciones, etc.), y que constituye la máxima preocupación de los docentes. Pero, alrededor del acto educativo se genera un gran número de relaciones comunicativas, muchas de ellas pasan por el lenguaje *no verbal*. Si bien es cierto que la comunicación verbal es un poderoso medio para interaccionar con los demás, el mensaje *no verbal* se impone al verbal. La comunicación no verbal transmite, sobre todo, el clima emocional de la relación.

Usar adecuadamente las habilidades verbales y no verbales a nuestro alcance constituye un aspecto decisivo en el éxito de la enseñanza.

1.1. La comunicación efectiva

La comunicación es concebida hoy en día como un sistema de múltiples canales en los que el actor social se ve implicado en todo momento -lo quiera o no- por sus gestos, su mirada, su silencio, e incluso su ausencia.

Diversos estudios a este respecto, han puesto en evidencia que en las comunicaciones entre las personas, los medios verbales no suponen más del 30 al 35% de las significaciones sociales; lo que implica que los medios no verbales juegan un papel fundamental en los intercambios personales dado que vehiculan del 65 al 70% de la información.

Los alumnos nos perciben y reconocen a través de nuestro cuerpo. Todo él es portador de mensajes. No podemos descuidar esta realidad. Nuestra mirada, nuestras expresiones faciales, tono de voz, actitud, vestimenta, olor, etc. transmiten una información que envuelve nuestro mensaje docente. Lo mismo sucede a la inversa, prejuzgamos a nuestros alumnos en función de su vestimenta, de su porte, de sus gestos.

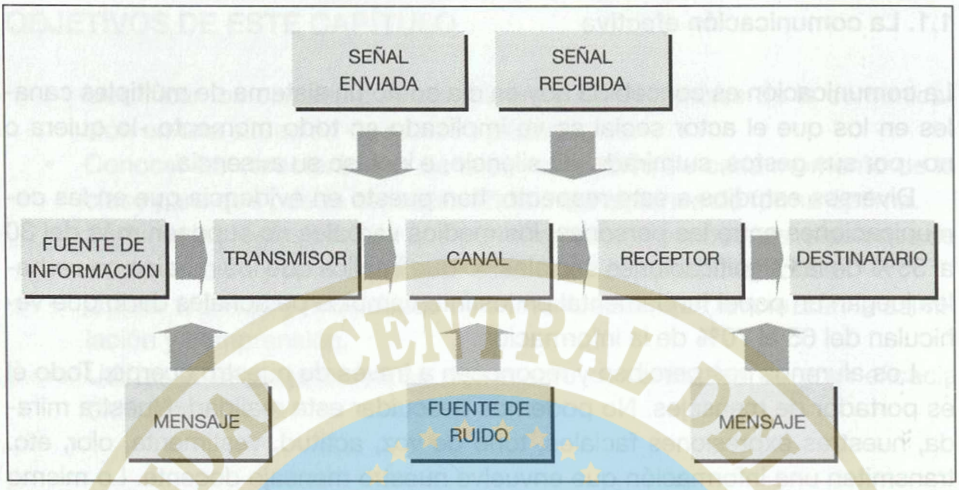
1.2. La teoría de la información

Para poder comprender de forma práctica la tremenda incidencia que tienen los aspectos generales de la comunicación entre los seres humanos, y en especial en el proceso docente, utilizamos una referencia capaz de arrojar luz sobre una serie de aspectos, se trata de la teoría de la información.

1.2.1. Explicación de la teoría de la información

Todos conocemos ya los elementos básicos de los procesos comunicativos que la teoría de la información implica: la existencia de un *emisor*, de un *receptor*, de un *mensaje* que circula por un *canal* bajo un *código* y sometido a ciertos *ruidos*.

Debida a Shannon y Weaver (finales de los años 40), la teoría de la información causó gran sensación en las instituciones de enseñanza. Representada por el siguiente gráfico-modelo, permitió reconocer los diferentes componentes de la comunicación.



Teoría de la información.

1.2.2 Enseñar es comunicar

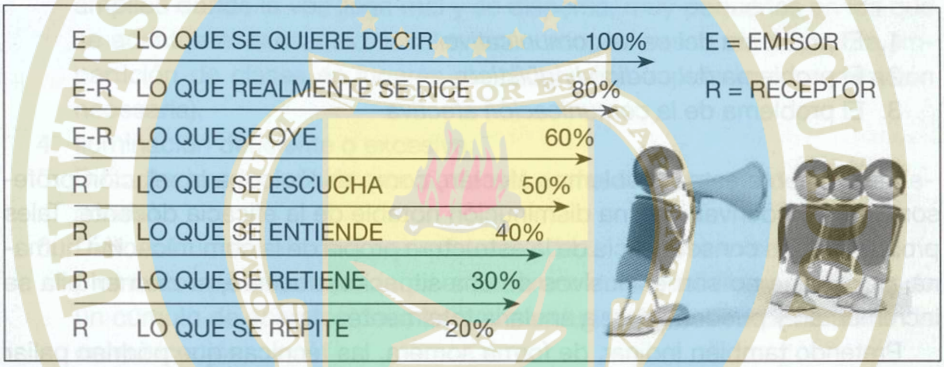
Es relativamente fácil admitir que es posible establecer un paralelismo entre este modelo y el proceso de enseñanza. Así lo hizo Sánchez Bañuelos (1986), quien nos dice: *"cuando la fuente de información y el destinatario son seres humanos, los mecanismos de transmisión y de recepción estarán en función del soporte biológico de que dispone el organismo para esos fines".* Más adelante prosigue, *"El arte y la ciencia de saber comunicarse es algo que el profesor tiene inexcusablemente que llegar a dominar, sólo así podrá salvar la diferencia que existe en el que "sabe" y el que además "sabe enseñar". Si consideramos, en principio, el profesor como "fuente de información" veremos que el punto de arranque que va a posibilitar la comunicación es el "saber", es decir, el conocimiento por parte del profesor de la información necesaria sobre los contenidos a impartir."*

La comunicación en la enseñanza.

1.3. Para comunicar de forma eficaz no basta con hablar

Cuando sólo somos emisores de un mensaje y no esperamos respuesta, o sólo somos receptores y no expresamos qué nos parece el mensaje que hemos recibido, podemos decir que hay traspaso de información pero no podemos pretender que haya una comunicación eficaz.

Desde que el emisor se propone comunicar una idea hasta que el receptor devuelve la comprensión de la misma, el mensaje pasa por unos estadios que van alterándolo para que al final quede un pequeño porcentaje de la idea inicial. Este proceso se refleja en el llamado *arco de distorsión*. Es la distancia que hay entre lo que quieres decir, lo que realmente estás diciendo, lo que oye la otra persona, lo que se entiende, lo que se retiene. Esta secuencia distorsiona la voluntad comunicativa inicial, haciendo que se pierda parte de la información o que aparezcan interpretaciones erróneas.



Arco de distorsión.

La comunicación eficaz sucede cuando el mensaje enviado por el emisor es recibido por el receptor y este le devuelve de alguna forma lo que ha entendido. Para comunicarse de forma efectiva, debemos darnos cuenta de que cada uno de nosotros percibe el mundo de diferente manera y debemos utilizar ese conocimiento como guía para comunicarnos con los demás.

La comunicación eficaz.

Su aplicación al mundo de la enseñanza es fácil de comprender. Siempre que un profesor se dirige a un alumno no puede pretender enviar el mensaje y dejar al receptor con toda la responsabilidad de haberlo asumido bien. La comunicación efectiva es cosa de dos. Por lo tanto, los profesores que dan consignas pero no escuchan a sus alumnos están rompiendo el principio básico de la comunicación eficaz que nos dice que toda comunicación interviene un emisor y un receptor.

2. PROBLEMAS DE LA COMUNICACIÓN EN UNA SITUACIÓN DOCENTE

Los tres grandes problemas de comunicación que pueden plantearse en una situación de enseñanza son:

1. El problema del *canal comunicativo*
2. El problema del *código lingüístico*
3. El problema de la *comunicación afectiva*

Básicamente estos problemas afectan, como es lógico, a la relación profesor-alumno y derivan en una disminución notable de la eficacia docente. Tales problemas son consecuencia de la estructura propia de la comunicación humana, por lo que no son exclusivos de una situación docente, si bien en ella se incrementan y pueden llegar a anularla totalmente.

Pretendo también indicar, de forma somera, las técnicas que podrían paliar de alguna forma la pérdida de eficacia docente originada por tales problemas.

2.1. El problema del canal comunicativo

El medio o canal por donde discurre el discurso tiene una importancia decisiva para la comprensión y la transmisión de cualquier idea. Sólo un canal adecuado (y eso lo produce la competencia del profesor) permite esa comunicación, sin él no hay posibilidad física de transmisión.

Como sabemos por experiencia, el canal o medio de transmisión es posible construirlo. Todo docente debe hacer un esfuerzo por dominar ese canal, lo que supone formarse en el arte de manejar medios comenzando por su misma persona: por ejemplo la forma de hablar, de preguntar y mirar a sus alumnos. La atención que les ofrece en las preguntas y el pensamiento en las respuestas, va produciendo un canal por el cual se produce una vía limpia de comunicación. No disponer de esta competencia, resulta un obstáculo para la educación.

En el caso de la educación física el primer problema está generado por la absoluta necesidad de que el canal comunicativo sea físico. Puede tratarse

simplemente de la atmósfera a través de la cual se propagan los sonidos, del papel en el que se escriben los signos, etc. Lo cierto es que cualquier anormalidad que se dé en el canal elegido, afecta a la comunicación en tanto que la puede distorsionar.

En la situación docente este problema es especialmente importante, teniendo en cuenta que en ella se da el canal de forma muy particular (existencia de más de un receptor, condiciones de entorno o lugar donde se imparte la clase, etc.).

Así, lo que hemos denominado *canal comunicativo* es la totalidad del ambiente físico en el que se da el proceso. Este ambiente puede estar afectado por:

1. Ruidos ajenos al proceso.
2. Temperatura ambiente distorsionadora del confort.
3. Impartición de clases en locales no preparados para ello (locales muy amplios donde la voz llega mal y se dispersa, muy pequeños en los que se acentúa el cansancio, locales poco acogedores o, simplemente, impartición de clases en lugares donde el ruido impide la concentración necesaria).
4. Iluminación deficiente o excesiva.
5. Dificultades de emisión por parte del profesor (potencia de voz inadecuada).
6. Distorsión comunicativa por existencia de un número excesivo de complementos de enseñanza (aquí entraríamos en la posibilidad negadora de un cúmulo de *aparatos* docentes que en lugar de facilitar distorsionan la comunicación).
7. Excesivo número de alumnos (intentar no sobrepasar la barrera de los 30).
8. Horarios irregulares (enseñanza en horarios en los que el alumno está cansado).
9. Alumnos que hablan entre ellos fuera del momento en el que esto es apropiado.

2.2. El problema del código lingüístico

El hombre selecciona un signo concreto en tanto en él halla la expresión más cercana a su experiencia particular, pero es lógico suponer que el signo lingüístico no cubre en su totalidad el contenido que realmente desea expresar. Por poner un ejemplo, las experiencias particulares que el emisor acumula sobre los *balones*, determinan un *denominador común* del concepto *balón* que sin duda será diferente del originado por el receptor, dado que las experiencias de éste son forzosamente diferente de las del primero. A pesar de ello, el código sólo dispone de una palabra tanto para uno como para otro.

Naturalmente, el concepto *balón* del emisor se acercará más al del receptor en tanto las experiencias de los dos hayan sido similares y, en consecuencia, se alejarán (incluso pueden llegar a ser materialmente diferentes) si las dos experiencias concretas son, muy distantes.

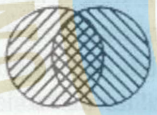
Podríamos hablar de tres posibilidades:

A. El significado del emisor y el significado del receptor se superponen totalmente.

SIGNIFICADO DEL EMISOR
Y SIGNIFICADO DEL RECEPTOR

Esto es prácticamente imposible. Sería necesario que la experiencia del emisor fuera exactamente la misma que la del receptor.

B. El significado del emisor es parcialmente coincidente con el del receptor



SIGNIFICADO DEL EMISOR PARCIALMENTE
COINCIDENTE CON EL DEL RECEPTOR

Es la situación normal comunicativa (en consecuencia, es la situación *normal* de una situación docente). El emisor emite un signo cargado con *su* particular experiencia (carga semántica del emisor); el receptor decodifica ese signo según *su* experiencia (carga semántica del receptor); únicamente se están *entendiendo* en la intersección de las dos.

Normalmente, la intersección será mayor a medida que consigamos que las experiencias se carguen o utilizando *técnicas comunicativas* que amplíen las cargas semánticas de ambas, de manera que posean más datos de comprensión. Es la situación normal del *habla*.

C. El significado del emisor no tiene nada que ver con el significado del receptor

SIGNIFICADO
DEL EMISOR

SIGNIFICADO
DEL RECEPTOR

NO EXISTEN PUNTOS DE CONTACTO

Esta situación equivale a utilizar códigos diferentes (hablar en lenguas distintas), o a utilizar signos lingüísticos que son desconocidos por el receptor (aunque en teoría pertenezcan a la lengua que usa).

Es muy frecuente esta situación en la enseñanza (y muy desconocida por los profesores). El alumno no se atreve a preguntar el significado de determinados *términos* usados por el profesor y éste no es capaz de *investigar* si está siendo decodificado correctamente. Pueden darse situaciones en las que uno y otro estén entendiendo cosas radicalmente diferentes referidas al mismo signo.

A continuación se citan los recursos lingüísticos y extralingüísticos para mejorar los problemas derivados del código de la lengua:

En cuanto a la selección de palabras (signos codificados)

- Palabras de forma breve.
- Palabras de uso más corriente.
- Palabras de mayor simpleza morfológica.
- Palabras con mayor capacidad semántica.
- Utilización preferente de palabras de una sola posible interpretación.
- Utilización de palabras fácilmente decodificables.

En cuanto a la estructuración de los signos en una frase

- Frases breves (de 10 a 15 palabras).
- Correcta estructuración sintáctica (normalizada).
- Uso preferente de puntos y aparte (lenguaje escrito).
- Restricción de la subordinación.
- Linealidad informativa.
  - Presentación.
  - Definición.
  - Análisis.
  - Problema planteado.
  - Posible dialéctica.
  - Solución.

En cuanto al uso de otros signos complementarios

- Gestos.
  - Facilitador (movimientos naturales).
  - Acercador (propiamente corporal).
  - Reafirmador.
  - Informador (imagen).
- Complementos didácticos escritos.
  - Esquemas.
  - Cuadros.
  - Resúmenes, etc.

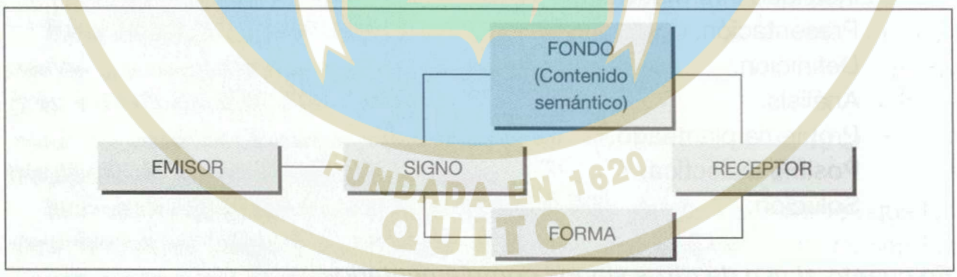
- Complementos didácticos por imagen.
  - Fotografías.
  - Diapositivas.
  - Vídeo.
- Complementos por acercamiento de la realidad.
  - Mostrar, siempre que sea posible, el objeto causa de la comunicación. Las demostraciones *prácticas* concretas se apoyan en esta técnica.

2.3. El problema de la comunicación afectiva

Una circunstancia que viene a sumarse a los anteriores problemas es la necesidad de que la comunicación *codificada* se dé en un contexto afectivo. Es decir, los signos (y los complementos comunicativos de los que antes hablábamos) adquieren forzosamente determinada *forma*, llámese estilo, tono de la voz, expresiones no altamente significativas en cuanto al contenido comunicativo, gestos esporádicos, apariencia física del emisor, grado de empatía entre emisor y receptor, etc.

Esta forma no está necesariamente unida al contenido temático de lo que se pretende comunicar pero sí lo está al propio acto de la comunicación. Por seguir con el ejemplo: no es lo mismo que el concepto *balón* se manifieste a través de un tono de aceptación y respeto al receptor que en una expresión de autoritarismo y minusvaloración del alumno.

El alumno (el receptor) decodifica tanto el puro contenido semántico del signo como la forma en la que éste viene dado. Hay, por lo tanto, dos decodificaciones simultáneas del signo:



Problema de la comunicación afectiva.

Puede hablarse de un lenguaje *superficial* (decodificador del signo exento de connotaciones) y de un lenguaje *profundo* (interpretación del signo según la forma en la que viene transmitido). En el lenguaje profundo está encerrada toda la carga afectiva que el emisor transmite al receptor.

Este problema es especialmente importante en las situaciones docentes; situaciones en las que de una manera específica el alumno está dispuesto a interpretar cualquier manifestación del profesor externa al puro mensaje.

Así, es muy fácil que *decodifique* el tono de su voz, la *situación* a través de la que se presenta frente al alumno (situación de *jefe*, de persona que va a *convencer* de algo según intereses particulares o institucionales, de *experto* que viene a marcar directrices sin contar con ellos, situación de *imposición*, de *orden*, de *mandato*, etc.). El simple hecho de negar, o no favorecer lo suficiente, la participación de los alumnos puede ser interpretado como un lenguaje *profundo* a través del cual se menosprecie o infravalore al receptor.

Doble respuesta del receptor.

Tal como aquí indicamos, el receptor puede dar una doble respuesta. Por un lado puede responder al signo (en casos en los que éste es *indudable* a pesar de la forma que adquiera) y, simultáneamente, a la forma (rechazando al profesor o a la propia situación de enseñanza). Pero en muchas ocasiones la respuesta a la forma puede dominar a la primera, incluso negarla a pesar de su inicial verosimilitud. En todo caso, lo cierto es que, aunque no llegue a negarla, la eficacia docente desciende en gran manera y, por otra parte, se potencian mecanismos de defensa (tal como el *olvido*) que neutralizan a la larga el recuerdo de lo aprendido.

Serán recursos que favorezcan la comunicación afectiva todos aquellos que tienden a crear una situación empática[1] entre el emisor y el receptor; es decir, todos aquellos que generan una situación en la cual la comunicación se dé de forma fluida y en la que exista verdadero intento de *dialogar*.

A continuación, se citan los recursos que favorecen la comunicación afectiva. Básicamente podríamos resumirlos en:

- Tono de voz, *estilo* de acercamiento.
- Dirigirse a los alumnos en el momento de hablar (existen indicaciones que permiten asegurar que es más eficaz la enseñanza en aquellos alumnos que se sienten *mirados* por el profesor y que tienen conciencia de que se le habla a *ellos*).
- Favorecer la participación de los alumnos (y aceptar tal participación como incitación al comentario del propio grupo).

1. Empatía: Identificación mental y afectiva de un sujeto con el estado de ánimo de otro.

- Acercamiento al alumno en los momentos de descanso (en los que, por otra parte, suelen surgir temas y problemas olvidados en la clase).
- Incitar discusiones de grupo generadoras de estudios y comentarios a la clase en general.
- No *angustiar* al alumno con prisas en la exposición o con el eterno miedo del profesor de no tener tiempo para explicarlo *todo*.
- No regirse (salvo problemas graves de horario) por programas que obliguen al profesor a interrumpir discusiones que importan a todo el grupo.
- No interrumpir bruscamente manifestaciones personales de un alumno (si bien es importante *reconducir* la situación hacia el tema de la clase, sin que ello genere situaciones de tensión en quien manifestaba experiencias propias).
- Crear una situación *grupal* que incite al intercambio de opiniones incluso fuera del aula entre los alumnos y entre ellos y el profesor.

3. LA COMUNICACIÓN EN LA PRÁCTICA

Para que exista la comunicación interpersonal hace falta que cada interlocutor reconozca lo que dice el otro, en otros términos, que reciba del otro las informaciones que contienen mensaje; es la noción general de *canales de comunicación*.

3.1. Medios auditivos

El lenguaje verbal es el medio de comunicación más estudiado por que su dimensión social sobrepasa al individuo, al mismo tiempo que dicho leguaje está unido a la cultura y a su historia.

La complejidad se acentúa más si tenemos en cuenta el hecho que el comportamiento vocal está siempre asociado a otras maneras o manifestaciones, particularmente la mirada y al comportamiento gestual.

De hecho, en muchas ocasiones la información transmitida por este canal, no siempre tiene un contenido verbal. Muchos estímulos sonoros empleados por el profesor de educación física en determinado tipo de tareas, sirven para marcar ritmos o determinar inicios o fines de ejecución. No obstante, esta modalidad se encuentra agotada en sí misma como canal auditivo. Las que nos parecen más destacables son:

- Consignas o instrucciones.
- Descripción del movimiento.
- Explicación del movimiento.
- Acompañamiento acústico.

3.2. Medios visuales

3.2.1. Demostración

Uno de los medios más comunes de mostrar cómo realizar una habilidad es hacer una demostración práctica de dicha habilidad. Es decir, una ejecución supuestamente modélica por parte del profesor. La demostración debe representar exactamente la técnica o la gestualidad del movimiento en cuestión. Pero no basta con que un alumno observe una demostración para saber hacer, aunque a veces es posible un aprendizaje por imitación.

Sin embargo, no es raro oír que "no hay que demostrar pues así se da la solución a los alumnos". En efecto, la demostración ha sido criticada por corrientes pedagógicas contrarias a la pedagogía del *modelo*. El "miradme y luego repetirlo" está cuestionado en cuanto a los efectos que produce. Algunos estudios critican la eficacia de esta manera de proceder y muestran los límites y reservas sobre su efectividad. (Simonet, 1985). Sin embargo, la frase pronunciada a menudo por los alumnos "Profesor, no lo he comprendido, hágalo usted", ilustra el interés de la demostración.

¿Debe utilizarse o hay que renunciar a su uso? La demostración no supone necesariamente proporcionar a los alumnos la solución del problema. Puede ser una manera de poner más rápidamente la información del problema que se les plantea. Si es así no hay que despreciar este medio de transmitir información. Demostrar un esbozo o parte de la habilidad que deseas enseñar es una manera de incrementar la eficacia como profesor. Permite un ahorro de tiempo reemplazando explicaciones verbales demasiado largas y a veces poco precisas.

Existen algunas normas que conviene tener presentes cuando se utiliza este canal de información para enseñar habilidades.

Asegúrate que todos pueden ver la demostración práctica. Sin interferencias

Todos los alumnos deben poder acceder en perfectas condiciones a la demostración. Hay que garantizar que, por sencilla que sea la habilidad, todos los alumnos vean la ejecución. Para ello es necesario prever con antelación el mejor lugar para situarse así como la colocación más adecuada de nuestros alumnos. El mensaje debe ser lo más nítido posible. Que acceda a todos los alumnos en perfectas condiciones

Demuestra la habilidad correctamente

La ejecución debe ser correcta. Cuando se demuestra una habilidad es importante que ésta sea correcta. La calidad de la corrección y el nivel de precisión dependerán del nivel de los alumnos. Para principiantes, es suficiente con una demostración que les permita acceder a la idea de lo que se pretende. En alumnos avanzados, es necesario tener la seguridad que la ejecución será la adecuada. Recordemos que nuestros alumnos querrán imitar nuestra realización, y en esa imitación se asumirán los aciertos y los errores. No se puede pedir a los profesores que sean capaces de demostrar todo a la perfección durante toda su vida profesional. En caso de no poder realizar correctamente la demostración nos queda dos posibilidades;

- buscar algún alumno que lo realice correctamente;
- utilizar medios audiovisuales (vídeo, imágenes, etc.).

Explica a los alumnos y alumnas en lo que deben fijarse en tu demostración

La experiencia nos demuestra que servir de modelo puede provocar una motivación complementaria, pero no *garantiza un resultado óptimo*. Si fuera así, los mejores deportistas serían excelentes profesores, lo que no es cierto en todos los casos.

Efectivamente, un *modelo* perfecto de ejecución puede ser útil para obtener una idea estructural general, pero, en muchos casos, no permite asimilar pequeños pero importantes detalles, que deben ser explicados y comentados verbalmente.

3.2.2. Representaciones gráficas

La utilización de dibujos, fotos, carteles, etc. ayudan a precisar y a obtener mayor información. Pero, en pocas ocasiones sustituyen la información verbal que, complementando cualquier otro medio, proporcionan descripciones y precisiones de la ejecución.

3.2.3. Videos

Los métodos audiovisuales ofrecen la posibilidad de enlentecer y observar a cámara lenta detalles imposibles de ser percibidos en directo y a velocidad real.

3.3. Medios kinestésico-táctiles

- Ayudas manuales.
- Ayudas instrumentales.

CANALES DE COMUNICACIÓN			
Portadores de la información	**Medios auditivos**	**Medios visuales**	**Medios kinestésicos táctiles**
Personas Transmisión de la información a cargo del profesor o del alumno	**Informaciones verbales** Incitación al movimiento Indicación del movimiento Indicación de la consigna Discusión didáctica Acompañamiento acústico Cantar Contar Dar palmas	**Imagen del movimiento dado por el profesor o por el alumno** Demostración	**Ayudas manuales** Asistencia a lo largo de la tarea Correcciones o ayudas del profesor y/o los alumnos
Material Transmisión de la información por medios materiales y aparatos	**Acompañamiento del movimiento con instrumentos musicales** Tambor, pandero, ... DVD,	**Representaciones gráficas** Manuales, programas, fichas, dibujos, imágenes,... Proyecciones Diapositivas, transparencias	**Ayudas instrumentales** Aparatos especiales Acondicionamiento del entorno Utilización del espacio
	Medios audiovisuales Video, TICs		

Canales de comunicación.

4. LAS REGLAS CLAVE DE LA COMUNICACIÓN EFICAZ

Es habitual entre el profesorado oír comentarios del tipo *¡Es que no escuchan!*, *¡Se distraen mucho!*, *¡No sé cuántas veces he repetido lo mismo!* La sensación de que la comunicación no funciona suele conllevar la tentación de responsabilizar al receptor de ese fracaso. Si consideramos que comunicar bien es una competencia de nuestra actividad profesional, tenemos el deber de favorecer la eficacia comunicativa. Con el deseo de favorecer la comunicación verbal ofrezco cinco reglas que pueden resultar de gran utilidad.

Las reglas que vamos a presentar tienen una característica esencial, su facilidad. A fuerza de utilizarlas descubrirá todas sus ventajas.

Cada vez que se dirija a sus alumnos, es necesario que se plantee estas reglas básicas. Si las respeta tiene garantizado el éxito.

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
SIB-UCE

Toda transmisión de información se compone de tres fases o momentos:

<table>
<tr><th>(1) ANTES</th><th>(2) DURANTE</th><th>(3) DESPUÉS</th></tr>
<tr><td rowspan="3">Captar la atención y el interés</td><td>Comprensión</td><td rowspan="3">Comprobación de resultados para asegurarse que el mensaje ha sido bien comprendido por los alumnos</td></tr>
<tr><td>Concreción</td></tr>
<tr><td>Claridad</td></tr>
</table>

4.1. Regla 1. Captar la atención

(1) ANTES de la presentación	(2) DURANTE la presentación	(3) DESPUÉS de la información
Debe destinar un momento para CAPTAR la ATENCIÓN y para atraer el interés de sus alumnos.		

Este requisito es indispensable para asegurar la eficacia de la enseñanza. Se trata de *captar* la atención de nuestro auditorio. Tal y como argumenta Magill (1987), citado por Ruiz (1994, p. 173), "uno de los elementos esenciales de la enseñanza deportiva, y de las habilidades motrices, es ganar la atención de los alumnos, ya que por muy buenos instrucciones que se den, si el deportista no las atiende no podrá realizar las habilidades objeto de la enseñanza" (recuérdelo...sin atención de los alumnos no hay comunicación).

Aunque parezca absurdo, no son pocas las veces que un profesor intenta comunicar algo a sus alumnos y estos, sencillamente, no le escuchan. No se debe empezar a hablar si los alumnos no están atentos.

Para captar la atención resulta muy adecuado que los alumnos se acostumbren a adoptar una disposición en el espacio que facilite el acceso visual y sonoro al profesor y que no existan interferencias para recibir la información en las mejores condiciones posibles. Comprueba esto antes de empezar a hablar. Situarse o ubicarse siempre en un lugar del espacio para escuchar al profesor constituye una rutina a automatizar.

Algunas maneras de captar la atención al inicio de la clase.

Técnicas para captar la atención	Ejemplos de intervención
Hágalos sentar, de manera que todos accedan visualmente al profesor. Estarán más tranquilos y dispuestos a escucharlo. Si no tenemos su atención es mejor no hablar.	*¡Sentaros en el suelo!*

Eliminar la posibilidad de que detrás o cerca del profesor exista otro foco de atención capaz de distraer la curiosidad a nuestra explicación.	*Por ejemplo, es posible que al lado de dónde se imparte la clase haya un grupo de muchachos jugando y puedan suponer una distracción de la atención.*
Colocar al grupo de manera que dé la espalda a otros focos de atención.	*¡Colocaros delante de mí!*
Atraer la atención sobre uno mismo	*¡Su atención! ¡Escúchenme!*
Lanzar una pregunta a la que dar respuesta	*¿Os preguntaréis por qué...?*
Preguntar a alguien	*¿Quién sabe lo que voy a proponer?*
Proponer una tarea	*¡Propongo hacer la siguiente actividad...!*
Preguntar sobre lo que hicieron la sesión anterior	*¿Dónde acabamos en la última clase?*
Recuérdales las dificultades experimentadas	*¿Qué fue lo más difícil?*
Pídales que propongan posibles soluciones	*¿Cómo había que hacer para...?*
Plantearles un caso a resolver	*¿Qué harían ustedes si tuviesen que...?*

Técnicas para captar la atención.

Cuando los alumnos estén atentos, debe utilizar los minutos que siguen para plantear su mensaje. ¡Ojo! Su atención irá disminuyendo a medida que vaya alargando su presentación.

Asegurarse de que se llega a todos/as, independientemente de dónde se encuentren.

4.2. Regla 2. Comprensión (información apropiada)

(1) ANTES de la presentación	(2) DURANTE la presentación	(3) DESPUÉS de la información
	COMPRENSIÓN adaptándose a las características del alumnado	

El segundo de los requerimientos esenciales para que un aprendizaje sea eficaz es saber que los alumnos *comprenden* lo que ha de hacerse. Los alumnos quieren saber, y tienen necesidad de saber, qué se ha de hacer para efectuar correctamente una habilidad. Para ello deben *asociar* lo que usted diga con otros conocimientos existentes. Si usted se expresa de manera confusa, tenga la certeza que la respuestas de sus alumnos también lo serán. Las instrucciones eficaces son aquellas que indican al alumno, de manera clara, lo qué ha de hacer y cómo lo ha de hacer.

El lenguaje que se utilice debe estar ajustado a un nivel de *adecuación*, es decir adaptado al nivel de comprensión de los alumnos (ajuste del lenguaje a la

edad). "Si el profesor no conoce el vocabulario que el aprendiz es capaz de entender, puede caer en el error de dar instrucciones o hacer correcciones totalmente incomprensibles para él" Riera (1990:96). La sofisticación no es nunca eficaz en materia de comunicación, si usted utiliza un lenguaje técnico asegúrese de que sus alumnos lo comprenden.

Para conseguir más eficacia en esta regla puede utilizar varios canales de comunicación (visual, auditivo, kinestésico). Sabemos que cada alumno da prioridad a alguno de los canales. Por eso, es recomendable *duplicar* el canal de información. Por ejemplo: demostración + consigna; consigna + esquema en la pizarra; palabras + gestos expresivos, etc.

4.3. Regla 3. Concreción (no sobrecargar de información)

(1) ANTES de la presentación	(2) DURANTE la presentación	(3) DESPUÉS de la información
	Debe procurar CONCRECIÓN, PRECISIÓN Y BREVEDAD en la información a dar	

Esta idea va ligada con la *cantidad* de información. La información transmitida tiene que ser completa y precisa. Tan contraproducente puede resultar una sobredosis de información, como una insuficiencia de datos. La información debe ser *suficiente*. Uno de los problemas habituales de los docentes cuando enseñan, es dar excesiva información verbal. A pesar de que la información que se dé sea correcta, puede resultar una pérdida de tiempo, porque es imposible retenerlo todo. Los seres humanos podemos manejar solamente una cantidad limitada de información al mismo tiempo. En consecuencia no conviene sobrecargar a los alumnos de información, porque cuantas más informaciones da usted menos las retienen sus alumnos.

4.4. Regla 4. Claridad (distinción de lo principal con lo accesorio)

(1) ANTES de la presentación	(2) DURANTE la presentación	(3) DESPUÉS de la información
	Debe procurar CLARIDAD Y ORDEN de ideas	

Se dice que una explicación es clara, cuando se ha transmitido de forma que los alumnos son capaces de *asimilarla* o integrarla. Para ello, la información debe estar bien *organizada*. El profesor tiene en su mente un innumerable cúmulo de ideas que desea transmitir a sus alumnos, pero es imposible trasladárselas de forma instantánea. Hay que organizarlas y darles un *orden* en su exposición. El mensaje ha de emitirse bien secuenciado en el orden que resulte útil y necesario, y no de forma caótica o desestructurada. Es necesario destacar los aspectos más importantes al inicio y lo más accesorio al final, para formar una escala de valores adecuada. También es bueno marcar pequeñas pausas para asegurar la recepción del mensaje.

Esta habilidad del profesor merece atención didáctica. Por ejemplo: ¿Qué es y qué contiene la presentación de una tarea o de un ejercicio? Cualquier presentación de una tarea debe proporcionar dos tipos de consigna:

PRESENTACION DE LA TAREA	1. CONSIGNAS DE REALIZACIÓN	1. Finalidad, objetivo 2. Material o recursos a usar 3.Condiciones de uso del material o recurso (medio) 4. Indicador de éxito
	CONSIGNAS DE ORGANIZACIÓN	5. Forma de comenzar y de acabar la tarea 6. Normas de seguridad

Presentación de una tarea.

- Describir la *finalidad* de la acción, el objetivo que pretende la tarea. Una finalidad consiste en decir en pocas palabras lo que constituye lo esencial de la tarea. Es evidenciar lo que la hace pertinente y le da valor.
- Establecer el *material*, recurso o medio a utilizar (la ausencia de materia es considerado como medio).
- Condiciones de *uso del material o recursos* (medio).
- *Aportar* criterios de éxito (el alumno debe saber si consiguió éxito o no en el desempeño.
- Determinar las *formas de comenzar y de acabar* la tarea (condiciones de partida y de finalización). Constituyen las condiciones, obligaciones y/o límites (materiales, de organización, de posición de partida, modo de acabar, etc.).
- Contener normas y criterios de *seguridad*.

4.5. Regla 5. Comprobación de resultados. Asegurarse que la información ha sido comprendida correctamente

(1) ANTES de la presentación	(2) DURANTE la presentación	(3) DESPUÉS de la información
		al final de sus intervenciones COMPRUEBE que han comprendido bien su información

No basta con presentar una habilidad para que se haya comprendido bien. Es necesario verificar el *grado de comprensión* antes de pasar a la práctica. Si no cumple esta regla su intervención será incompleta. Si la olvida corre el riesgo de perder mucho tiempo teniendo que repetir lo ya dicho una y otra vez. Es habitual que después de la consigna o presentación de la tarea por parte del profesor algunos alumnos se pregunten entre ellos *¿Tú has entendido algo? ¿Qué hay que hacer*? esperando que se les explique de nuevo lo que no han comprendido. Hay que cerciorarse, después de la explicación, que todos los alumnos han captado y comprendido lo presentado haciendo alguna pregunta sobre la información transmitida. Ruiz (1994:92). Para crear un ambiente favorable a la intervención (preguntas) de aquellos que no hubieran comprendido la explicación le aconsejamos que utilice maneras que favorezcan la implicación del alumnado.

La manera de saber si los alumnos han comprendido lo que usted les ha explicado son sencillas, pero debe utilizarlas de forma sistemática. A continuación planteamos algunos ejemplos:

NO DIGAS	DEBES DECIR
¿Está claro? ¿Lo habéis entendido todos? ¿Hay alguna pregunta?	No estoy seguro de haberme explicado bien... ¿Podríais repetir lo que he dicho para asegurarme de que todos lo han comprendido? ¿Quién desea que lo repita de nuevo? ¿Alguien desea que aclare algún punto?

También puede apoyarse en una demostración con uno o varios alumnos realizando la tarea.

5. CUÁNDO Y QUÉ DICE EL PROFESORADO EN CLASE

Si bien la comunicación es una constante que está presente en todo momento, se pueden distinguir cuatro tipos clásicos de intervención del profesorado a lo largo de la clase de educación física:

- Al inicio, en la *presentación* de la *clase*.
- Cada vez que realiza la *presentación* de una *tarea* (ejercicio o actividad).
- Cuando interviene como *reacción* a la ejecución realizada por los alumnos (corrección, comunicación tras el éxito, etc.).
- Al finalizar la clase como *balance* de la sesión.

5.1. Presentación de la clase

Son las instrucciones que se dan al iniciar cada clase. Es el momento en que el profesor informa a todos sus alumnos de los objetivos que se pretendes lograr, de las dificultades de las tareas, del tipo de organización, del lugar de la actividad, etc.

Esta comunicación consiste esencialmente en informar y motivar a los alumnos.

Algunos aspectos que debes tener presente en este momento de la información:

Informar de los objetivos de la clase

Cuando ya se haya captado la *atención* de los alumnos, lo que les digas acto seguido es esencial. En ese momento, un punto importante a tener en cuenta es que aquello que se les indique o enseñe dirigirá su atención a lo que quieres que sepan o hagan.

Por esa razón es muy importante transmitir a los alumnos el objetivo de la sesión de forma muy ágil. Antes de iniciar las instrucciones de cada tarea es necesario que dispongan de una idea clara de lo que se espera de ellos en esa

clase. Una buena comunicación debe facilitar información sobre lo que se espera que aprenda el alumno al finalizar la lección.

Informar de las formas de organización

Algunos aspectos que se deben tener en cuenta para mejorar la motivación son:

- *intervención* de los alumnos en la elección de los objetivos. Los alumnos implicados en una tarea tienen una actitud más favorable hacia el aprendizaje. ¡Hay que involucrarles en el tema!
- *relacionar* las nuevas tareas con experiencias ya conocidas o logradas anteriormente. ¡Que se den cuenta del progreso!
- *satisfacer* el gusto por la novedad a través de situaciones abiertas. ¡Que se encuentren con algo nuevo!

5.2. Presentación de las tareas/actividades/ejercicios

La presentación de las tareas (actividades o ejercicios) mediante una consigna o instrucción, es una intervención repetida muchas veces a lo largo de una clase, por eso es una cuestión clave que se debe dominar perfectamente. Las palabras, los gestos y las expresiones del rostro ejercen un poder decisivo sobre los alumnos.

La presentación de la tarea, a diferencia de la presentación de la clase, suele suceder frente a todos los alumnos concentrados en un lugar, o dispersos en el espacio dónde se desarrolla la clase.

El objetivo que se debe perseguir es doble:

- Comunicar una idea clara del *objetivo* a conseguir en cada tarea (diferenciándolo del objetivo de la clase).
- Suscitar una inmediata *puesta en acción*, provocar la práctica. Pareciera que los alumnos esperan una señal para empezar a moverse. Expresiones como *¡ya! ¡vamos! ¡adelante!* son clásicas en ese momento.

Pero la consigna no siempre tiene que ser verbal. Tampoco tiene que ser siempre cerrada (una única respuesta válida). Pueden ser abiertas para favorecer respuestas divergentes. Son las tareas semidefinidas y no definidas (Famose, 1990). En ese sentido podemos distinguir varios tipos de consigna. Torrents y Castañer (2009:115):

- Consignas basadas en la descripción hablada: representación de un modelo. Pueden ser abiertas o cerradas.
- Consignas basadas en la metáfora: evocación sensorial o imaginativa. Utilización de una imagen mental que ayude al alumnado a realizar determinadas acciones motrices.

- Consignas basadas en la demostración: el docente demuestra la tarea. Puede ser el modelo a imitar o una posible respuesta entre muchas.
- Consignas basadas en las emociones: concentración e introspección a partir de sensaciones.
- Consignas basadas en la representación: representación de cuentos, historias, etc.

5.3. La intervención como reacción a la ejecución de los alumnos (corrección, comunicación tras el éxito, etc.)

Se debe facilitar información acerca del resultado obtenido por los alumnos. Ese conocimiento de los resultados se obtiene por la comparación entre objetivos previstos y el resultado obtenido.

Es muy importante que el alumno sea consciente de sus progresos. Si no existe conocimiento de los resultados, el proceso de aprendizaje tiende a estancarse. Si el alumno desconoce la calidad de su comportamiento su motivación disminuye.

También se debe facilitar la percepción y la toma de conciencia de los problemas a resolver o que la tarea haya hecho surgir. En muchos casos son correcciones o conocimientos de los resultados durante la realización.

CATEGORÍAS	TIPOS DE REACCIÓN DEL PROFESORADO	VALORACIÓN
A. Inhibición	1. No hace nada. 2. Desprecia, grita, reprende.	- - -
B. Repetición	3. Repite las consignas. 4. Vuelve a demostrar lo que espera que realice el alumno.	- - +
C. Explica	5. Explica cómo hay que hacerlo para que el alumno logre rectificar. 6. Pregunta al alumno lo que debe realizar.	- + -
D. Ayuda	7. Anima, estimula o tranquiliza. 8. Hace repetir la tarea al alumno.	+ + -
E. Adapta	9. Prepara y adapta la disposición del material (o el medio) 10. Propone una nueva situación más sencilla.	+ + +

Tipos de reacción más habituales del profesorado ante las ejecuciones de sus alumnos y su valoración.

5.4. El balance de la clase

No todos los profesores conceden la misma importancia a este momento didáctico. Muchos dan prioridad al tiempo de práctica sobre la reflexión. Otros piensan que la concienciación de lo realizado es una gran ayuda al aprendizaje. Target y Cathelineau proponen una serie de consejos (Target y Cathelineau, 2002:116) que adaptamos aquí a la clase de educación física.

- Haga hablar a sus alumnos y no monopolice usted la conversación. Es importante ser respetuoso y paciente con las explicaciones que hacen los alumnos de sus vivencias. Debe escucharlos y tomar buena nota de sus comentarios.
- Procure que se expresen todos los alumnos. Un alumno que no habla en un grupo (y no es animado a ello) podría pensar que ha sido olvidado. Se irá hundiendo en su mutismo a medida que avancen las clases. Pregúntele sobre su opinión, sin insistir. Después de algún tiempo pregúntele de nuevo.
- Mantenga un hilo conductor. Seguro que de lo sucedido en la clase usted tiene interés en una idea por encima de otras. Es su hilo conductor. No rechace ninguna idea que no coincida con la suya. Una idea negativa acerca de una intervención puede estancar la implicación de los alumnos.
- Refuerce positivamente los logros realizados. Su misión fundamental es haber aportado algo nuevo a sus alumnos. Resalte ese avance y compártalo con ellos.

6. EL LENGUAJE DEL CUERPO

> *"Los hombres han dejado que su cuerpo se callase y ahora solo hablan con la boca"* Nikos Kazantzakis *(Zorba el griego).*

Como ya hemos dicho al inicio de este apartado, tradicionalmente se ha ignorado y menospreciado los recursos que el lenguaje no verbal ofrece al docente. El lenguaje del cuerpo y la interacción con el espacio son los grandes olvidados en la cultura de la didáctica de la educación física. Es preciso facilitar el dominio consciente de *eso que comunicamos cuando creemos que no comunicamos*. Está demostrado que no siempre hay que decir algo para expresarlo. Existen mensajes que se transmiten sin la utilización de palabras.

6.1. ¿Para qué le sirve al profesorado conocer conscientemente la comunicación no verbal?

La comunicación no verbal transmite, sobre todo, el clima *emocional* de la relación. Todos captamos y emitimos constantemente mensajes no verbales, aunque no queramos. Y la relación emocional que maestros y alumnos establecen

es la clave de la educación. Saber usar las herramientas no verbales permite a los docentes una disposición emocional favorecedora del aprendizaje.

Cuando lo que se transmite con las palabras y lo que se transmite no verbalmente es contradictorio, cualquier persona interpreta que el mensaje *auténtico* es el *no verbal*. Los docentes necesitan transmitir mensajes inequívocos para conseguir una comunicación más coherente y más efectiva. Si los docentes ponen más conciencia en la comunicación no verbal, centrando la intención en transmitir confianza y convicción pueden ser mucho más eficaces sin casi ningún esfuerzo suplementario.

6.2. ¿Cómo podemos aprovechar todo el potencial comunicativo sonoro a favor de una docencia más eficaz?

Algunas maneras de mejorar nuestra competencia comunicativa verbal al asociarle algún elemento adicional pueden ser:

Manos: son un elemento fundamental de la comunicación y su uso está, básicamente, definido por la cultura. Sus funciones son: amplificar el mensaje, ilustrar, respaldar lo que decimos, comunicar información, incluso reemplazar el habla; comunicar emociones y además expresar la propia imagen.

Voz: es un determinante en la imagen que de nosotros se forma nuestro interlocutor. Con la voz podemos crear confianza, sugestionar, influir y comunicar actitudes diversas como el entusiasmo, la sumisión, la amistad... La voz debe ser provocativa y excitante para que los alumnos menos interesados se motiven y escuchen. Hay que evitar la voz monótona.

Hay una serie de técnicas que nos ayudan a utilizar la voz:

- Pausas ocasionales: permiten asimilar mejor las ideas. Ciertas ideas tienen que ser enfatizadas. El profesor debe preparar a los oyentes para estos momentos importantes con pausas y cambios en su tono y volumen de voz.
- Proyectar la voz: por ejemplo hablar más fuerte de lo normal cuando se quiere llamar la atención al grupo.
- Articular mejor.
- Variar el tono de voz: principalmente al cambiar de tema.
- Pronunciar: recalcando las sílabas acentuadas, repitiendo las palabras difíciles y cuidando el vocabulario.
- Hacer el eco: repetir las frases más importantes con entonaciones diferentes.

Mirada: el contacto visual es importante porque indica que estamos atendiendo a los demás, además es útil para percibir señales no verbales de nuestro interlocutor, porque abre y cierra los canales de comunicación y porque maneja los turnos de palabra. Si el profesor quiere convencer a los alumnos de que el mensaje está dirigido a ellos, debe mantener contacto visual con la audiencia. Ello convence a los alumnos de que el profesor está allí por ellos.

- Mirada intensa y fija: sentimientos activos de una manera amistosa, hostil o temerosa.
- Mantener contacto con la vista: nos aceptan más si miramos a los ojos.
- Mirada destinada: timidez, superioridad ocasional o sumisión cabizbaja.

En general se mira más cuando se está físicamente lejos de nuestro interlocutor, cuando se está interesado en las reacciones del interlocutor, cuando el interlocutor o tema resultan agradables o cuando se posee un status superior al interlocutor.

Expresión facial: el rostro es la parte del cuerpo más observada durante la comunicación, porque la expresión facial es el principal sistema de señales para mostrar las emociones.

Funciones de la expresión facial:

- Mostrar el estado emocional.
- Proporcionar un feedback continuo sobre la comprensión de los mensajes.
- Reflejar actitudes hacia los demás.
- Trasmite mensajes sobre nuestra opinión y comentarios de los demás.

Postura corporal: posición del cuerpo, forma de sentarse, cómo permanecer de pie, cómo caminar...todos estos son aspectos que reflejan actitudes y sentimientos sobre uno mismo y en relación con los demás.

Teorías corporales:

- Acercamiento: postura atenta comunicada por una inclinación del cuerpo hacia el interlocutor.
- Retirada: postura de rechazo o repulsa reflejada en un giro del cuerpo hacia otro lado.
- Expansión: postura orgullosa, engreída, arrogante, comunicada por la expansión del pecho, hombros levantados.
- Contracción: postura depresiva, cabizbaja, abatida, reflejada en la inclinación del cuerpo hacia delante.

Moverse por el espacio: se presta más atención a algo que se mueve que a algo estático.

EN RESUMEN ¿QUÉ ES LO MÁS IMPORTANTE?

- Los docentes necesitan ser buenos *comunicadores*. De sus habilidades de comunicación depende la creación de un clima adecuado para el aprendizaje de sus alumnos.
- La concepción actual de la *comunicación* va más allá de lo que se nos había ofrecido normalmente a través de la teoría de la información. El profesor competente necesita una amplia cantidad de *estrategias* de comunicación para dar respuesta a las exigencias de la clase.
- Los tres grandes *problemas* de comunicación que pueden plantearse en una situación de enseñanza son: 1. El problema del *canal comunicativo;* 2. El problema del *código lingüístico;* 3. El problema de la *comunicación afectiva*
- Para que los mensajes puedan ser transmitidos a los alumnos de forma óptima en educación física deben poseer unas *características*: captar la atención; comprensión; concisión; claridad y comprobación de lo transmitido.
- Para que puedas transmitir información de forma motivante y significante el lenguaje *no verbal* constituye un aspecto de primera magnitud.

RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DOCENTE:

Niveles de desempeño				
Competencia	**Objetivos**	**Criterios de evaluación**		**Indicadores de logro**
Comunicar, presentar y explicar la información de forma comprensible, precisa y bien organizada, utilizando las técnicas más adecuadas para la transmisión y comprensión.	1. Identificar los canales que intervienen y las exigencias de la comunicación en una situación de relación pedagógica.	Manejar en el plan de clase las exigencias de cada situación comunicativa previendo el canal de comunicación adecuado.	1	Prepara y presenta en el plan de clase una casilla sobre la información proponiendo canales y formas de comunicación adecuadas a cada tarea.
				Situación: analizar el plan de clase.
	2. Conocer las características de la comunicación de cada momento de la clase para que pueda ser transmitida a los alumnos de forma óptima.	Informar de manera clara, precisa y adecuada en la transmisión de consignas, información de objetivos, conocimiento de resultados, etc.	2	Utiliza un criterio en el orden para exponer la información relativa a las consignas de las tareas (y otras intervenciones).
				Situación: imparte una clase frente a sus alumnos.
	3. Dominar las reglas básicas que permiten establecer buenas relaciones de comunicación y permiten lograr el éxito en sus presentaciones.	Utilizar las reglas básicas de la buena comunicación.	3	Aplica las cinco reglas básicas de la buena comunicación.
				Situación: imparte una clase frente a sus alumnos/as.
	4. Utilizar técnicas y habilidades de comunicación que favorezcan la asimilación y comprensión.	Proporcionar conocimiento de los resultados en el transcurso de la clase y en las distintas tareas.	4	Garantiza que los alumnos reciban conocimiento de resultados después de las ejecuciones.
				Situación: imparte una clase frente a sus alumnos.
	5. Utilizar el lenguaje no verbal como acto comunicativo de gran eficacia didáctica.	Aprovechar el lenguaje no verbal para facilitar la transmisión de información y la comunicación.	5	Utiliza el lenguaje no verbal como manera de facilitar la información y comunicación con el alumnado (cambios en la tonalida de voz, signos gestuales, que permiten llamar, parar, comenzar y llamar la atención de los alumnos).
				Situación: imparte una clase frente a sus alumnos.

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
POTENTIOR EST SAPIENTIA

COMUNICARSE BIEN CON LOS ALUMNOS

Niveles de desempeño				
Nivel 1. Insuficiente	**Nivel 2. Necesita mejorar**	**Nivel 3. Bien**	**Nivel 4. Competente**	**Nivel 5. Experto**
No tiene nada previsto en el plan de clase. No existe un espacio reservado para este tema.	Sólo tiene previsto algunos aspectos relacionados con la comunicación en algunas tareas.	Tiene previsto un apartado en el plan de clase para saber los modos de comunicarse. Determina con qué canal va a comunicarse (visual, auditivo, kinestésico).	Tiene previsto un apartado en el plan de clase para saber los modos de comunicarse. Elige y utiliza diferentes canales y tipos de forma intencionada.	Tiene previsto un apartado en el plan de clase para saber los modos de comunicarse. Elige y utiliza diferentes canales y tipos. Atiende a las exigencias de la comunicación.
No sigue ningún orden en la exposición verbal. Utiliza excesivo tiempo en la consigna o intervención. Repite ideas. Lenguaje inapropiado para los alumnos.	Se extiende demasiado y algunos términos no son comprendidos y confundiendo a los alumnos. A veces abusa de su discurso, disminuyendo el tiempo de práctica.	Sigue un orden lógico de ideas en la exposición. Es conciso y claro. Algunos términos no son comprendidos por los alumnos, pero les da respuesta.	Sigue un orden lógico de ideas en la exposición. Casi todo lo que explica es bien comprendido por los alumnos. A veces abusa de su discurso.	Sigue un orden de ideas en la exposición. Las palabras que utiliza están adaptadas y son comprensibles por los alumnos. Es breve y pasa a la acción de inmediato.
Desconoce las reglas básicas de comunicación.No muestra preocupación por captar la atención. No comprueba si los alumnos han comprendido la información dada. Interviene de inmediato a pesar de que los alumnos no le escuchan. Pasa a la práctica de forma inmediata.	No muestra preocupación por captar la atención. Interviene a pesar de que los alumnos están hablando entre ellos. Esporádicamente invita a algunos alumnos a que se callen. Solo en algunas ocasiones solicita si han comprendido lo que él ha dicho.	Sigue un cierto criterio para comunicarse. Muestra preocupación por captar la atención. No interviene de inmediato. Espera a que los alumnos que están hablando se callen. Comprueba bastante a menudo si los alumnos han comprendido lo que él ha dicho.	Busca cómo captar la atención. No interviene de inmediato. Espera a que los alumnos que están hablando se callen. Utiliza algún modo rutinario para llamar la atención.Comprueba siempre si los alumnos han comprendido lo que él ha dicho.	Busca cómo captar la atención. Utiliza técnicas diversas para atraer su interés.Espera a que los alumnos que están hablando se callen. Tiene dominio y control del auditorio. Se asegura y comprueba siempre si los alumnos han comprendido lo que él ha dicho. Utiliza diversas maneras de transmisión.
Nunca ofrece información a los alumnos de cómo han realizado las tareas.	Ofrece concocimiento de resultados ocasionalmente. Cuando lo hace se dirige a todos de forma masiva.	Ofrece concocimiento de resultados frecuentemente. Generalmente verbales y de forma masiva.	Evalúa mediante preguntas o de forma directa las realizaciones de los alumnos. Intenta individualizar. Responde a las preguntas.	Siempre ofrece información de la realización hecha por los alumnos. Tiene preocupación para que cada alumno tenga una información personalizada. Si no la proporciona él garantiza su presencia. Responde a las preguntas.
Solo utiliza el canal verbal. No utiliza la comunicación no verbal. Se mantiene rigido y sin expresiones gestuales. Poco manejo de códigos y señales.	Utiliza en su mensaje verbal una tonalidad lineal, sin variaciones en la voz. Utiliza el lenguaje no verbal de forma ocasional y sin intencionalidad (señales o códigos). Predomina el lenguaje verbal.	Utiliza el lenguaje no verbal en casi todas las intervenciones. Acompaña al lenguaje verbal con mimica, cambios de voz, etc.	Utiliza diversos canales de comunicación. Mantiene un buen nivel de comunicación verbal, no verbal, visual, kinestésico.	Utiliza diversos canales de comunicación: verbal, no verbal, visual, kinestésico, ajustándolos a cada actividad o situación didáctica. Sabe combinar y complementar unos con otros. Los alumnos reconocen rápidamente las intenciones de los mensajes.

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
POTENTIOR EST
OMNIUM
SAPIENTIA
FUNDADA EN 1620
QUITO

9. Motivar al alumnado para aprender

PRESENTACIÓN ¿DÓNDE ESTAMOS?

El capítulo anterior lo hemos dedicado a una competencia imprescindible en el buen desempeño de cualquier profesional de la enseñanza: la competencia comunicativa. En este capítulo nos centraremos en la competencia relativa a saber estimular y motivar a los alumnos. El que un alumno se interese por aprender y ponga el esfuerzo necesario es un aspecto importantísimo para el logro de las finalidades ¿de qué depende?

El tema de la motivación y su reverso, la desmotivación, son de esas "palabras-muletas" a las que acudimos con frecuencia los educadores, los alumnos y los padres para explicar buena parte de las actitudes de los alumnos que les conducen al éxito o al fracaso en la escuela.

La motivación escolar es realmente una cuestión principal dentro de la acción pedagógica. Pero la falta de motivación provoca la mayor parte de las situaciones de fracaso escolar y se asocia a la mayoría de conflictos en el aula. De ahí que a los enseñantes nos surjan variadas preguntas al respecto: ¿Cómo estimular el interés por aprender? ¿Qué es estar motivado? ¿Qué importancia tiene la motivación en el aprendizaje? ¿De qué depende la motivación por aprender? ¿Por qué unos alumnos están motivados y otros no? ¿Qué responsabilidad tenemos los profesores en la motivación de nuestros alumnos? ¿Qué cosas concretas podemos hacer para mejorar la motivación? ¿Cómo puede un profesor motivar a los alumnos desmotivados?

Debido a la imposibilidad de un tratamiento exhaustivo del tema, hemos seleccionado los elementos conceptuales y principios que hemos considerado de más utilidad para la intervención en clase. Es decir, vamos a tratar de dar pistas que faciliten al profesorado cómo intervenir y disponer de recursos para ayudar a los alumnos a estar más "motivados" hacia el aprendizaje, hacia la vida de la clase en una palabra.

> Competencia 9. Estimular el interés y mantener la motivación dando significado a las tareas y comprometiendo a los alumnos a esforzarse en su proceso de aprendizaje.

OBJETIVOS

- Despertar *interés* en los alumnos por el tema gracias a sus beneficios, actualidad y utilidad.
- Estimular a la acción mediante formas de *organización* que fomenten la cooperación, la interrelación y la atención a la diversidad.
- Orientar la *atención* de los alumnos antes, durante y después de la tarea, hacia sus posibilidades y progresos.
- Identificar las causas de la *desmotivación* y asociar los remedios adecuados.
- Utilizar situaciones para *motivar* a partir de los progresos personales del alumnado.

1. ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE MOTIVACIÓN ESCOLAR?

Si en algo hay consenso entre los pedagogos es que la motivación no puede ser objeto de una definición unívoca. Las distintas vías de aproximación al tema, por su parte, no facilitan la contextualización y la individualización de la motivación a la hora de aterrizarla en la clase.

La motivación (del latín, motus: movimiento; lo que mueve) constituye una de las grandes claves explicativas de la conducta humana, que, en general, se refiere al porqué del comportamiento.

Dicho de otra forma, la motivación representa qué es lo que determina que una persona inicie una acción (activación), se desplace hacia un objetivo (dirección), pugne por alcanzar sus objetivos (esfuerzo) y se sostenga en sus tentativas para alcanzarlo (persistencia).

A continuación citamos dos definiciones que, por su carácter ecléctico y conciliador de las últimas perspectivas sobre la motivación, van a servirnos de apoyo en este apartado:

1. "Conjunto de determinantes internos y externos que impulsan al alumno a comprometerse de manera activa en el proceso de aprendizaje, a adoptar actitudes y comportamientos que pueden conducir a la realización de los objetivos de aprendizaje que persigue ya perseverar ante las dificultades" (Archambault y Chouinard, 2003);

2. "Estado dinámico (varía continuamente en cada persona) que incita deliberadamente a elegir una actividad, a comprometerse con ella y a perseverar en ella hasta el fin" (Rolland Viau, 1997).

1.1. La motivación según los profesores

¿Qué dice el profesorado a este respecto? Constantemente escuchamos a nuestros colegas decir...

- "Les cuesta concentrarse en una misma cosa más allá de 10 minutos. Cuando algo deja de gustarles, cambian... Todo debe ir a toda velocidad."
- "Discuten sobre la utilidad de todo, rechazan cualquier tipo de argumento, incluso cuando hacemos el esfuerzo por acercar lo que aprenden a la realidad..."
- "La educación física no les interesa porque no les ofrece nada que sirva para los tres minutos siguientes."
- "En Primaria se mostraban contentos por lo que aprendían. Pero en Secundaria nada les gusta y viven instalados en la desmotivación.

Si nos fijamos un poco en lo que dicen los profesores en el párrafo anterior cuando hablan de motivación lo están haciendo, en realidad de desmotivación. Para ellos, en la mayoría de los casos, la motivación suele ser imputable...

- Al alumno: *"no está motivado* y, *así, no se puede hacer nada con él* o *con ella";*
- A sí mismo como profesional: *" no sé cómo motivarlo";*
- A sí mismo como persona: *" no soy una persona motivadora";*
- A sí mismo como "mero docente" de un área: *"no está motivado por mi asignatura";*
- A la familia: *"tiene un ambiente poco motivador en casa"*

Detrás de estas frases es fácil percibir una manera de entender la motivación de los alumnos más bien en términos de síntomas de desmotivación que suelen identificarse con:

- La falta de participación.
- La falta de trabajo.
- La ausencia de atención (distracciones, charlatanería en el aula...).

Lo anterior nos hace tomar conciencia de que motivar a los alumnos es una de las labores que los educadores perciben como más ardua e incluso fuera de su injerencia. Sin embargo, la condición de estar motivado o no por aprender significativamente no sólo depende de la voluntad de los alumnos. Como veremos más adelante, el profesor juega un papel clave en dicha motivación, por lo que es indispensable hacerlo tomar conciencia de ello y apoyarlo en el manejo de los aspectos que definen el contexto motivacional de la actividad del alum-

no. Un postulado central en lo que a continuación expondremos, es que la motivación se hace presente en el aula mediante muy diversos aspectos: el lenguaje y los patrones de interacción entre profesor y alumnos; la organización de las actividades académicas; el manejo de los contenidos y tareas; los recursos y apoyos didácticos; las recompensas; y la forma de evaluar.

1.2. La motivación según los alumnos

¿Qué dicen los alumnos y alumnas cuando se les pregunta sobre la motivación escolar?

- "La mayoría de los profesores y profesoras entran, nos sueltan el rollo y no nos dejan decir nada, y cuando hay más de dos o tres preguntas, nos cortan diciéndonos que el programa es muy amplio y no se puede perder el tiempo. Así como suena. Bueno..., también hay dos o tres con los que la clase es más participativa, pero son la excepción."
- "El año pasado, en 6°, el colegio me gustaba mucho más... No me gusta nada 1° de Secundaria. No me gusta estar cambiando todo el día de clase y de profesor... Además, los profesores casi no nos conocen ni les preocupa. Comencé a ir mal desde el principio y ahora ya no hay quien cambie..."
- "En 3° de Secundaria lo pasé muy mal. Fue por el profesor de Educación Física que se dedicaba a fastidiarme todo el rato. ¡Pobre de mí si fallaba en algo...! Y solía hacerlo... La verdad es que en su clase sentía pavor. "
- "Si el mismo profesor es un aburrido al darnos su asignatura ¿cómo se atreve a exigirnos que la estudiemos?

Los alumnos y las alumnas, sobre todo los que tienen problemas académicos (que son los que necesitan más motivación), suelen situarse en el polo opuesto al de los profesores. Para ellos la motivación es tributaria de las actitudes de sus profesores y profesoras hacia ellos. Tales actitudes se manifiestan a través de comportamientos como:

- La confianza y el respeto.
- El orden en la clase.
- La escucha, la ayuda y la disponibilidad que les muestran.
- La valoración.
- El amor a su trabajo.
- La capacidad de innovación en sus métodos.

Así, pues, según ellos, la motivación -su motivación- se juega, sobre todo, en la relación profesores-alumnos. Y esta relación, para ser eficaz en el mundo de la escuela, debe influir en el contexto de aprendizaje que se les propone.

2. ¿DE DÓNDE SURGE LA MOTIVACIÓN? ¿ES INTRÍNSECA O EXTRÍNSECA?

El punto de partida en el estudio de la motivación lo constituye la dicotomía motivación *intrínseca* motivación *extrínseca*, especialmente dentro del ámbito educativo. Ésta es una distinción clásica en este campo, donde se ha definido a, la motivación *intrínseca* como una suerte de tendencia natural de procurar los intereses personales y ejercer las capacidades propias, y al hacerlo, buscar y conquistar desafíos, por lo que el individuo no necesita de castigos ni incentivos para trabajar porque la actividad le resulta recompensante en sí misma. Por su parte, la motivación *extrínseca* se relaciona con el interés que nos despierta el beneficio o recompensa externa que vamos a lograr al realizar una actividad, por ejemplo, una calificación aprobatoria, evitar la reprimenda de los padres, obtener dinero a cambio, complacer al profesor, etcétera.

Vamos a hacer una síntesis rápida de los enfoques que dominan la realidad motivacional en nuestras escuelas y que se podrían, en poquísimas palabras, expresar del siguiente modo:

- Enfoques que dicen que la motivación viene de fuera.
- Enfoques que dicen que viene de dentro del individuo.
- Enfoques que afirman que viene del individuo y del contexto social, familiar, escolar en el que se mueven.

Nosotros, en este apartado, vamos de la mano de los terceros aunque, de vez en cuando, nos soltemos y demos algún paso por nuestra cuenta.

2.1. Para los conductistas

Los conductistas explican la motivación en términos de estímulos *externos* y reforzamiento, por lo que piensan que a los individuos puede motivárseles básicamente mediante castigos y recompensas o incentivos (por ejemplo, los sistemas motivacionales de incentivos de puntos o fichas inspirados en las ideas de B.F. Skinner). Para que nos entendamos mejor recogemos aquí algunos de los factores fuente de motivación en el ámbito de la escuela:

- Tener buenas notas.
- Recibir recompensas.
- Recibir la aprobación del profesor.
- Evitar cualquier crítica.
- Evitar tareas demasiado complicadas.

2.2. Para los humanistas

Para la visión humanista el énfasis está puesto en la persona total, en sus necesidades de libertad, autoestima, sentido de competencia, capacidad de elección y autodeterminación, por lo que sus motivos centrales se orientan por la búsqueda de la autorrealización personal (por ejemplo, la jerarquía de necesidades humanas de A. Maslow, la teoría de la motivación de logro de Atkinson). Según ellos, un alumno está más motivado cuando se considera a sí mismo la causa principal de sus acciones y se siente competente. Además, un alumno al que le gusta una actividad se comprometerá más rápida e intensamente con ella.

Cuando el alumno se compromete con una actividad por sí misma, está motivado intrínsecamente. Lo hace por el placer de hacer. El refuerzo le viene mientras la lleva a cabo. Ejemplo: el alumno que entrena asiduamente porque le gusta el baloncesto.

2.3. Para los socio-cognitivistas

Los enfoques cognitivos de la motivación explican ésta en términos de una búsqueda activa de significado, sentido y satisfacción respecto a lo que se hace, planteando que las personas están guiadas fuertemente por las metas que establecen, así como por sus representaciones internas, creencias, atribuciones y expectativas. Los partidarios de las teorías socio-cognitivas afirman que la manera como un alumno se percibe a sí mismo y percibe el contexto en el que vive determinan su motivación. Las operaciones cognitivas (memorización, comprensión, análisis, síntesis, resolución de problemas...) determinan en buena medida su comportamiento hacia las tareas escolares.

Nuestras grandes fuentes de inspiración, dentro la teoría sociocognitiva de la motivación son Rolland Viau y Jean Archambault y Ron Chouinard (2003). Sin descartar el papel que pueden tener las recompensas externas o la búsqueda de la aprobación de los demás, tanto el enfoque humanista como el cognitivo consideran a las personas como activas y curiosas, capaces de trabajar arduamente porque disfrutan el trabajo, desean comprender, resolver problemas o sentirse exitosos y competentes; por ello, dichos enfoques anteponen la motivación *intrínseca* a la *extrínseca*.

A pesar de que el aprendizaje es el resultado de una combinación de ambas, resulta mucho más productivo, en términos de cantidad y calidad, aquel aprendizaje guiado por una motivación *intrínseca*; ya que se mantiene por sí mismo, sin necesidad de apoyos externos. Lo anterior, en virtud de que estos tienen un efecto circunstancial (limitado a la presencia del agente que premia o castiga y que, por tanto, remite en cuanto desaparece); y otro, a largo plazo, ya que pueden debilitar futuras actuaciones. En cambio, la motivación *intrínseca* sustenta e impulsa el aprendizaje de un modo autónomo, por el propio deseo y voluntad del sujeto.

3. FACTORES QUE DETERMINAN LA MOTIVACIÓN POR APRENDER

Sería ideal que la atención, el esfuerzo y el compromiso de los alumnos estuvieran guiados por el deseo de comprender, elaborar e integrar significativamente la información, es decir, que se orientara claramente por una motivación de tipo *intrínseca*; pero un profesor experimentado sabe que esto no siempre, ni exclusivamente, es así. La orientación de los alumnos está determinada, en gran medida, por su temor a no aprobar o por la búsqueda de una aceptación personal, lo cual es una realidad no sólo porque el alumno así lo haya elegido, sino porque lo ha aprendido en el contexto de las prácticas que se fomentan en la escuela.

De esta manera, lo cierto es que la motivación para el aprendizaje es un fenómeno muy complejo, condicionado por aspectos como los siguientes:

- El tipo de metas que se propone el alumno en relación con su aprendizaje o desempeño, y su relación con las metas que los profesores y la cultura escolar fomentan.
- La posibilidad real que el alumno tenga de conseguir las metas académicas que se propone.
- Que el alumno sepa cómo actuar o qué proceso de aprendizaje seguir (cómo pensar y actuar) para afrontar con éxito las tareas y problemas que se le presenten.
- Los conocimientos e ideas previas que el alumno posee de los contenidos curriculares por aprender, de su significado y utilidad, así como de las estrategias que debe emplear.
- Las creencias y expectativas tanto de los alumnos como de sus profesores acerca de sus capacidades y desempeño, así como el tipo de factores a los que atribuyen su éxito y fracaso escolar.
- El contexto que define la situación misma de enseñanza, en particular los mensajes que recibe el alumno por parte del profesor y sus compañeros, la organización de la actividad escolar y las formas de evaluación del aprendizaje.
- Los comportamientos y valores que el profesor modela en los alumnos, los cuales pueden facilitar o inhibir el interés de éstos por el aprendizaje.
- El ambiente o clima motivacional que priva en el aula y el empleo de una serie de principios motivacionales que el docente utiliza en el diseño y conducción del proceso de enseñanza aprendizaje.

MOTIVACIÓN Y APRENDIZAJE: VALORES INVOLUCRADOS	
La motivación en clase depende de:	
Factores relacionados con el alumno	Tipos de metas que establece Perspectiva asumida ante el aprendizaje Expectativas de logro Atribuciones de éxito y fracaso Estrategias, planificación y automonitoreo Manejo de la ansiedad Autoeficacia
Factores relacionados con el profesor	Actuación pedagógica Manejo interpersonal Mensajes y retroalimentación con los alumnos Expectativas y representaciones Organización de la clase Comportamiento que modela Formas en que recompensa y sanciona a los alumnos
Factores contextuales	Valores y prácticas de la comunidad educativa Proyecto educativo y currículo Clima de aula Influencias familiares y culturales
Factores instruccionales	La aplicación de principios motivacionales para diseñar la enseñanza y la evaluación

4. METAS, ATRIBUCIONES Y PROCESOS MOTIVACIONALES EN LOS ALUMNOS

A la hora de enfrentarse a cualquier actividad del proceso de enseñanza-aprendizaje, sea una clase, una actividad, una tarea o cualquier tipo de ejercicio, la motivación de un alumno estará influida básicamente por tres tipos de percepción:

- La del valor que tiene para él o ella la actividad en cuestión.
- La de su capacidad para llevarla a cabo.
- La del control que posea sobre el desarrollo de la misma y sus consecuencias.

4.1. Percepción del valor o funcionalidad de lo aprendido

"¿Y esto, para qué me sirve? ¿Qué necesidad tengo de aprender lo que se me va a enseñar?"

A algunos alumnos les cuesta mantener una actitud positiva hacia el aprendizaje. Lo consideran tan sólo una actividad obligatoria impuesta por los adultos. Antes de aprender algo, es necesario desear aprenderlo. Y para desear aprenderlo se debe de estar convencido que el objetivo que se persigue resultará útil y que los medios para lograrlo son razonables. Difícilmente se puede aprender algo si no se conoce el objetivo, su utilidad y el camino que me llevará a lograrlo.

El valor que le damos a una actividad -la "percepción de su valor" que dicen los especialistasinfluye directamente en nuestro deseo de implicarnos o no en ella. En ese valor intervienen dos elementos fundamentales:

1. La *utilidad*: si los alumnos no ven relación entre lo que hacen en clase y la vida que les rodea, la práctica deportiva que se le presenta, la modalidad de actividades de expresión corporal, el esfuerzo continuado e intenso,... se aburren, no la hacen, o lo hacen mal... No les merece la pena invertir en ella tiempo y energía.
2. Los *objetivos fijados*: cualquier alumno busca uno o varios fines -confesables o inconfesables– en su trabajo escolar.
   - De tipo social: realizan las actividades escolares para identificarse con un grupo de la clase, con su familia, con una clase social...
   - De tipo escolar: tienen que ver con la adquisición de conocimientos, con el placer de aprender, con la satisfacción de su curiosidad... Son las finalidades de tipo intrínseco que ya hemos mencionado anteriormente. También las hay, en buena lógica, de tipo extrínseco: el ser querido, el reconocimiento de los demás, las recompensas, las felicitaciones, el logro de una media...

No basta la motivación inicial. Para que el alumno conserve el interés y continúe su aprendizaje se le debe de hacer ver constantemente que lo que está aprendiendo le reporta un beneficio; de otra manera perderá el interés, la atención. Simplemente no aprenderá.

Muchas veces se han menospreciado los fines extrínsecos a favor de los intrínsecos. Si bien creemos en esta idea, lo cierto es que a menudo debemos pensar en la complementariedad de ambos. Por ejemplo, las "calificaciones".

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR FUNDADA EN 1620 QUITO SIB-UCE

4.2. Percepción de la competencia

"¿Seré capaz de hacerlo...?"

Se trata aquí de la evaluación que hace el propio alumno de su capacidad para hacer llevar a buen fin la actividad en cuestión. Cuanto más positiva sea, mayor será la motivación. Si un alumno, por ejemplo se ve y se siente "eficaz para jugar a baloncesto", le gustará entrenarlo y asistirá a los entrenamientos que debe realizar.

Esta percepción suele apoyarse en las experiencias anteriores y, en muchas ocasiones, a los alumnos les resulta muy difícil tener una visión realista de su capacidad:

- Los hay que tienden a fijarse más en los fracasos que en los éxitos.
- Muchos atribuyen los éxitos a la suerte y los fracasos a su falta de esfuerzo.
- También hay algunos acostumbrados al éxito y que se hunden al primer traspié sin buscar las razones que lo motivaron.

Enseñar a los alumnos, a volverse competentes es mucho más provechoso que intentar convencerles de que lo son.

4.3. Percepción del control

"¿Podré acabarlo...? ¿A dónde me llevará esto...?"

Se trata, en este caso, de la percepción que tiene el alumno de su dominio sobre el desarrollo y las consecuencias de la actividad que su profesor le plantea. Hay dos factores que influyen especialmente en esta percepción:

1. La percepción que tienen los alumnos de su competencia (la vimos en el punto anterior) y...
2. Las causas que el alumno asocia a lo que le sucede. Así,
   - Los alumnos que atribuyen su éxito a su esfuerzo o a sus aptitudes (atribución interna) se sentirán más seguros de sí mismos y más motivados que los que atribuyen sus éxitos a la suerte o a la generosidad de los profesores;
   - Los alumnos con más éxito suelen asociarlo a su esfuerzo y a su capacidad intelectual. Atribuyen los fracasos a causas internas pero modifi-

cables, como pueden ser el método de trabajo, las estrategias de aprendizaje empleadas, el poco esfuerzo...

Existe una relación clara entre el rendimiento y el sentimiento de control sobre lo que se hace. Cuanto mayor sea el sentimiento de control que tiene un alumno sobre una actividad, mayor y mejor será su rendimiento.

5. INDICADORES DE LA MOTIVACIÓN ¿CÓMO SABER SI MIS ALUMNOS ESTÁN MOTIVADOS?

La motivación, como la gripe, tiene sus síntomas que, en el argot de los investigadores, se llaman "indicadores". ¿En qué nos basamos para decir que un alumno está motivado respecto a sus actividades escolares?

Viau y otros autores de la corriente sociocognitiva hablan de cuatro "indicadores". Creemos que el conocimiento de los determinantes e indicadores por parte de los profesores es tan importante a la hora de motivar que vamos a desmenuzarlos un poco.

La elección

Un alumno motivado se decide rápidamente a la hora de emprender una tarea de aprendizaje.

En cambio, un alumno desmotivado vaguea o evita la actividad propuesta, a no ser que el profesor le obligue.

La perseverancia

Tiene que ver con el tiempo que el alumno dedica a una tarea: realizar un ejercicio, prestar atención, tomar notas,...

Pero... no basta. Su esfuerzo debe tener también calidad. Los alumnos motivados se esfuerzan por llevar a cabo el trabajo que tienen por delante y no se rinden a la primera dificultad con que se encuentran.

El compromiso cognitivo

Los alumnos comprometidos y motivados en aprender utilizan estrategias de aprendizaje que les permiten adquirir e integrar lo que aprenden. Practican, automatizan movimientos, verifican la eficacia de sus métodos e intentan corregirlos si es necesario.

En pocas palabras: no son receptores pasivos. Optimizan lo que aprenden y, por eso, obtienen una gran satisfacción personal.

El rendimiento

El rendimiento se refiere a los resultados del aprendizaje y juega un papel muy importante en la dinámica de la motivación por dos razones.

1. Es una consecuencia de la motivación porque su perseverancia será mayor y utilizarán más estrategias de aprendizaje, lo que, a su vez, influirá en su rendimiento.
2. Es una fuente de motivación y, a partir de ella, desarrollarán sus percepciones de la propia capacidad, origen como ya vimos de la motivación.

Un peligro: la tendencia de los alumnos a valorarse en términos de calificaciones (Saqué un Notable o un Suficiente...) se vuelven muy frágiles a las fluctuaciones del rendimiento. El rendimiento no se refiere a una nota sino a su valoración personal global.

La falta de motivación es uno de los aspectos que se asocia con frecuencia al fracaso escolar. Un alumno desmotivado muestra menor interés por aprender, no encuentra utilidad a las enseñanzas y, en consecuencia, rechaza las vías de aprendizaje que la escuela pone a su disposición. a continuación, se muestran algunos indicadores de los alumnos desmotivados.

Los alumnos desmotivados

- Atribuyen el fracaso a la falta de capacidad.
- Tiene una opinión pobre de sus capacidades.
- Abandonan fácilmente.
- Suelen molestar y mostrarse indisciplinados.
- No perseveran ante las dificultades.
- Ridiculizan los esfuerzos de los demás.
- Se auto castigan tras un fracaso.
- Afirman que no están hechos para hacer una tarea.
- Fingen atención dando la impresión de que trabajan y piensan.
- Con la cabeza en otra parte durante la clase.
- Se sienten culpables por no esforzarse.

6. MOTIVACIÓN EN EL ENTORNO FAMILIAR Y ESCOLAR

La familia es el entorno en el que comienza la educación del niño. El hogar es el principal modelo de valores y conductas que marcarán el desarrollo cognitivo y afectivo del futuro estudiante. Los progenitores tienen la oportunidad de guiar a sus hijos hacia una actitud de motivación y prepararles para que se interesen y disfruten con el aprendizaje.

Los padres que muestran interés y entusiasmo por sus tareas trasmiten a los hijos esta actitud de forma natural.

Todo debe empezar por educar con el ejemplo. Los padres que muestran interés y entusiasmo por sus tareas o su trabajo y manifiestan su curiosidad por adquirir nuevos conocimientos trasmiten a sus hijos esta actitud de forma natural. Jesús Alonso Tapia (2005), afirma que el comportamiento de los progenitores puede influir en la motivación o desmotivación de sus hijos por aprender. Del mismo modo, es importante adoptar esta disposición en el tiempo de ocio con ellos. Enseñarles a buscar la respuesta a sus preguntas, participar en sus actividades con ilusión y demostrar satisfacción cuando consiguen logros significativos son algunos aspectos que fomentan la motivación.

El ambiente en el hogar también debe incitar al esfuerzo y valorar éste por encima de los resultados. Para que el niño se sienta motivado en sus tareas, es necesario que se adecuen a sus capacidades y que la dificultad aumente a medida que adquiere nuevas competencias. Si se le obliga o incita siempre a realizar acciones para las que todavía no está capacitado, es fácil que se desmotive al comprobar que su esfuerzo no ha valido la pena. Si el niño fracasa o no consigue el objetivo propuesto, es necesario enfocar la solución hacia la superación por medio de la constancia y el trabajo y mostrar confianza en sus aptitudes.

Los padres también pueden influir en la motivación de sus hijos al ayudarles en el aprendizaje.

Respecto al aprendizaje formal, Alonso Tapia manifiesta que los padres también pueden influir en la motivación de sus hijos con la forma en que les ayudan con las tareas escolares, de modo que se les enseñe a enfrentarse a los problemas y en la relación que establezcan con sus profesores. Un contacto fluido en el que se compartan objetivos y estrategias favorece el interés de los hijos por aprender (Alonso, 2005).

En el ámbito escolar, el docente adquiere un papel primordial. Para conseguir que sus alumnos muestren una disposición positiva hacia el aprendizaje, su actitud no se debe limitar a la transmisión de conocimientos, sino que debe poner énfasis en cómo lo hace. Para ello, cuenta con distintas estrategias para aplicar en el aula, hacer sus clases más atractivas y despertar el interés de los alumnos por los contenidos curriculares, de modo que al finalizar se sientan satisfechos de haber aprendido algo nuevo.

Los profesores tienen en el medio escolar la posibilidad de transmitir motivos a los alumnos para esforzarse.

Escaño y Gil de la Serna (2001) afirman que los profesores "tienen en el medio escolar la posibilidad de transmitir motivos a los alumnos para esforzarse".

Según estos expertos, las intervenciones más importantes que pueden realizar los docentes deben enfocarse a cinco puntos: (1) crear un proyecto personal, (2) despertar interés por el tema de trabajo, (3) fomentar el sentimiento de competencia, (4) mostrar apoyo docente y (5) sentir el apoyo de los compañeros. Para lograr el objetivo de motivación, Escaño y Gil de la Serna (2001) proponen una serie de actuaciones en el aula:

- Relacionar los objetivos de las explicaciones con los objetivos y proyectos de los alumnos.
- Llevar al aula información sobre el mundo real, que trate aspectos laborales y académicos de interés para los alumnos.
- Comenzar las clases con preguntas, incógnitas o datos que despierten el interés por el tema.
- Fomentar la participación de los alumnos para que piensen en los temas que ya conocen y muestren su opinión sobre el contenido.
- Ayudar a reconocer y superar la ansiedad y frustración, reconocer sus capacidades y adaptar las tareas a ellas.
- Personalizar el trato con el alumno, dedicarle un tiempo exclusivo para hablar con él sobre temas académicos o extraescolares.
- Proponer trabajos en grupo para favorecer que se ayuden entre sí y aprendan a valorar la labor conjunta de un equipo.

7. ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES DURANTE LA CLASE

¿Quién es responsable de motivar a los alumnos? Los docentes tienen un papel fundamental en el fomento del interés de los niños y jóvenes hacia la escuela, pero esta disposición motivadora está relacionada con aspectos intrínsecos al alumno, que nada tienen que ver con el contexto en el que se mueve. Los investigadores coinciden en que la motivación es una capacidad que se puede desarrollar si se aplican las estrategias adecuadas en casa y en el colegio. Las técnicas de motivación ayudan a los docentes a modificar esta conducta e incrementar el interés de los alumnos por el proceso escolar. Reconocer las tareas, fomentar la autonomía y la autoestima o enseñarles a descubrir los conceptos por sí mismos son algunos pasos para erradicar la desmotivación.

7.1. Ideas claves que hay que retener sobre la motivación

1. Motivar no es una simple cuestión de ser influyente con los alumnos. Difícilmente puede haber una auténtica motivación sin exigencia.
2. El profesor puede actuar sobre la motivación del alumno, pero la verdadera motivación es, sobre todo, una cuestión del alumno.

3. Los alumnos que no atribuyen su éxito o su fracaso escolar a causas incontrolables tienen en la casi mayoría absoluta de los casos, profesores que practican la evaluación formativa.
4. Motivar es una cuestión de círculos:
   - El virtuoso: a mayor motivación, mayor dedicación, mejor autoimagen, más éxito en la escuela y más motivación.
   - El perverso: a menor motivación, menos dedicación, más fracaso escolar, peor imagen de sí mismo y menos motivación.

   Al decir de los alumnos, la experiencia del fracaso es la fuente principal de la desmotivación. Y al revés, el éxito escolar es una de las claves del alumno motivado.
5. Los profesores pueden influir en la motivación de sus alumnos si actúan sobre:
   - Su autoestima.
   - La creación de contextos de aprendizaje estimulantes.
   - Su dedicación a las tareas.
6. Las expectativas positivas de los padres y de los profesores respecto a los alumnos tienen un peso enorme sobre su motivación. Los profesores más motivadores, según los alumnos, son los que creen en sus capacidades de éxito escolar.
7. Sacar buenas notas (motivación extrínseca) puede motivar a los alumnos. Pero no todos los alumnos conceden la misma importancia a las notas:
   - Los hay que intentan sacar mejores notas para contentar a sus padres y/o a sus profesores.
   - Otros trabajan lo justo para sacar un aprobado y no fracasar.
   - Muchos cumplen con las tareas escolares para evitar el suspenso.
8. El esfuerzo en cantidad -cosa que muchos alumnos creen una garantía de éxito- es condición necesaria, pero no suficiente para el éxito. La ausencia de calidad en el esfuerzo puede llevar entonces a la desmotivación. Hay profesores que refuerzan esta actitud, involuntariamente, cuando limitan los fracasos a la falta de esfuerzo de los alumnos ("no trabaja bastante" es una frase oída frecuentemente en las juntas de evaluación).

7.2. Pistas prácticas para la motivación

Motivar = Ayudar a los alumnos a tener éxito en sus primeros aprendizajes

- Los profesores que consideran que el éxito motiva, hacen todo lo posible para que sus alumnos, al comienzo del curso, dominen bien sus primeros aprendizajes y tengan buenos resultados. Así:
  - asientan las bases para el curso y, sobre todo,
  - sitúan a sus alumnos en el círculo virtuoso del éxito.

- Partir de una imagen positiva de sí mismo es altamente motivador.
- Posibilitar oportunidades y tiempo para el progreso. Cada alumno tiene un ritmo de aprendizaje distinto, no se les puede pedir a todos que aprendan lo mismo en el mismo tiempo. Por eso se debe dar un tiempo suficiente (semanas, meses, etc.) para la realización de los ejercicios, con la intención de que todos puedan conseguir un aprendizaje adecuado.
- La atención a la diversidad y la evaluación formativa son modos fundamentales para lograrlo y requiere un trabajo considerable por parte del profesor (planificación, corrección, apoyos...).

Motivar = Despertar interés por el tema

Encuesta a alumnos de 4° de Secundaria: 42% reconocía que estudiaban lo necesario para sacar la nota mínima.

- Antes de iniciar la clase los alumnos tienen que comprender para que se realizan los ejercicios. Si tienen claro qué van a trabajar se centrarán en los factores clave de la actividad.
- Relacionar y retomar contenidos ya trabajados con los temas nuevos.
- Explicar la utilidad de los contenidos que se van a trabajar en clase para otras actividades y poner ejemplos concretos.
- Relacionar los temas de actualidad o de interés de los alumnos con los contenidos que se trabajan en clase.
- Al empezar una actividad, ayudarles a hacerse preguntas generadoras de interés como ¿qué es lo que sé hacer, no sé hacer y quiero saber hacer? ¿Qué relación guarda con otros contenidos que me gustan o con cuestiones de actualidad? ¿Qué posibles aplicaciones tiene? ...
- Ayudarles a caer en la cuenta de que puede favorecer su atracción por el dominio con "trucos" como: vincularlo con otras actividades,
- Testimoniar como educador el entusiasmo por lo que hace en clase.

Motivar = Mantener exigencias elevadas

- Exigirles un buen dominio de los aprendizajes programados, considerar que son capaces de lograrlo.
- Que tienen derechos a recibir una enseñanza de valor y no de rebajas.
- Preparar actividades que supongan un reto. Se debe ajustar la dificultad a la habilidad de los alumnos. Si es muy fácil no mostrarán interés y no se esforzarán y si es muy difícil se frustrarán, porque no pueden superarlo.

Motivar = Mostrar expectativas positivas

- Evaluar a los alumnos de forma personalizada, en virtud de los progresos conseguidos y el esfuerzo realizado.
- Favorecer su participación activa preguntando, pidiendo opiniones, ejemplos...
- Adaptar contenidos, materiales y actividades a los alumnos que más lo necesiten.
- Mostrar expectativas positivas y ajustadas sobre el trabajo de cada alumno, preguntando su opinión, dándole tiempo para que responda.
- Ayudarles a hacerse preguntas sobre los temas que tienen que realizar, sobre el conocimiento que tienen de ellos, su relación con otros contenidos, su interés y las posibilidades de aplicación a la vida.
- Poner en práctica, en la clase, estrategias y comprobar con ellos su eficacia.

Motivar = Dar el derecho a equivocarse

- Conceder a los alumnos el derecho a equivocarse es una buena manera de motivarles. Todo depende del margen que los profesores quieran dar al diagnóstico sobre dificultades de aprendizaje y a la corrección con el mayor o menor esfuerzo que para ellos lleva consigo esta manera de actuar.
- A la hora de revisar las tareas o los ejercicios que hacen, el profesor debe dar preferencia a los comentarios sobre las calificaciones.
- Deben permitir a los alumnos caer en la cuenta no solo de lo que hacen mal sino también de lo que hacen bien.
- Enseñarles a autoevaluarse mediante los instrumentos adecuados.

Motivar = Valorar lo que hacen

- Hay que valorar lo que hacen, siempre que sea posible. Felicitarles, animarles, darles una palmada...
- Valorar positivamente y comunicar satisfacción a los alumnos por un esfuerzo especial o por el modo personal dado a sus resultados.
- También es muy importante no valorar siempre a los mismos alumnos.
- Organizar periódicamente tiempos de trabajo personal para poder atender individualmente a los alumnos.
- Captar el esfuerzo de los alumnos y tratar de adecuar las ayudas a sus carencias o errores.

- Hablar con los alumnos sobre la influencia de una buena o mala relación con sus profesores en su disposición a esforzarse en los trabajos. Ayudarles a entender los factores que están interviniendo y lo que pueden hacer para mejorar esta relación.

Motivar = evaluar para el éxito o evaluar sin desanimar

- Practicar la evaluación sobre los progresos individuales de los alumnos: valorando el esfuerzo y la superación de sí mismos y evitando la valoración solo por la calificación y la comparación con los demás.
- Personalizar el proceso de evaluación:
  - Evaluando a partir de los niveles predeterminados para cada uno a partir de sus estilos de aprendizaje, de sus necesidades, de sus logros, de sus ritmos;
  - Empleando modos variados de evaluación adecuados a su estilo de aprendizaje (entrevista, cuaderno de trabajo diario, autoevaluación, guías de observación, trabajos personales...);
  - Evitando evaluar a todos de la misma manera...
- Cuando se ofrezca información al alumno de cómo ha realizado el ejercicio hay que darle información útil, de forma objetiva, fijándose en los fallos de la ejecución y no del resultado para que el deportista tenga conciencia de su fallo/acierto y aprenda a corregirlo o repetirlo.
- Ofrecerles siempre posibilidades de mejorar resultados: no mediante la recuperación automática sino estableciendo, con ellos, condiciones previas que los comprometan.
- Recurrir a modos de evaluación que no provoquen estados de ansiedad:
  - adoptando una actitud positiva ante los errores y las dificultades;
  - ofreciendo a los alumnos actividades que no conllevan evaluaciones de tipo formal...
- Cuando se corrija alguna acción o comportamiento, se debe hacer de forma privada, porque si se realiza públicamente, el alumno puede sentirse ridículo y esto puede llevar a que tenga miedo al fallo y no se atreva a realizar tareas desafiantes.

Motivar = Asignar responsabilidades personales. Implicación en la enseñanza

- Se les puede encargar de la gestión del material, de anotar resultados, etc.
- Lo importante es que los alumnos se den cuenta de que es necesario hacer lo que se les ha pedido.
- Favorecer que tomen algún tipo de decisión sobre la forma de realizar sus tareas y de evaluar lo que han aprendido.

- Preparar los ejercicios para que los alumnos, en ocasiones concretas, puedan decidir qué tipo de ejercicio hacer. Si los alumnos eligen la tarea le pondrán más ganas y aprenderán más.
- Favorecer los contactos de los alumnos con el contexto social y con la vida que les rodea.
- Señalar con claridad los objetivos de los temas y revisar con los resultados conseguidos.
- Mantener entrevistas individuales con determinados alumnos para aclarar objetivos, plantear compromisos factibles y ayudarle a revisarlos.

Motivar = Favorecer las relaciones interpersonales y el trabajo en grupo

- Preocuparse por las relaciones entre los alumnos y favorecerlas con actuaciones específicas (planificando una excursión, eligiendo a los compañeros para hacer un trabajo, interviniendo en su composición si alguno se queda "descolgado",...)
- Plantear trabajos en grupo, para resolver problemas, participar en equipos deportivos.
- Cuidar especialmente las actitudes de respeto a los demás e intervenir cuando se produzcan entre ellos insultos, burlas, motes ofensivos,...
- Que los alumnos vean o sientan que los profesores trabajan en equipo (que comparten materiales, desarrollan actividades en coordinación con otras áreas, explican los criterios de evaluación como una decisión del ciclo o departamento,...)
- Enseñarles a trabajar del forma cooperativa, haciendo que practiquen estrategias de creación y mantenimiento del buen clima de trabajo (distribuyendo las partes de un trabajo, fomentando la participación de todos, relajando con una broma la tensión, aparcando discusiones,...).

EN RESUMEN ¿QUÉ ES LO MÁS IMPORTANTE?

- Un alumno motivado tiene más probabilidad de alcanzar las metas educativas, porque en su opinión el esfuerzo que implica adquirir las competencias escolares tiene sentido.
- La motivación constituye uno de los ejes fundamentales para aquellos que se proponen hacer de las clases de educación física un éxito partiendo de comprobar qué constituye el verdadero problema para que la actividad fluya con la fluidez necesaria.
- Los profesores que deben saben motivar y dirigir con calidad a través de la clase el proceso de enseñanza-aprendizaje que diariamente desarrollan.

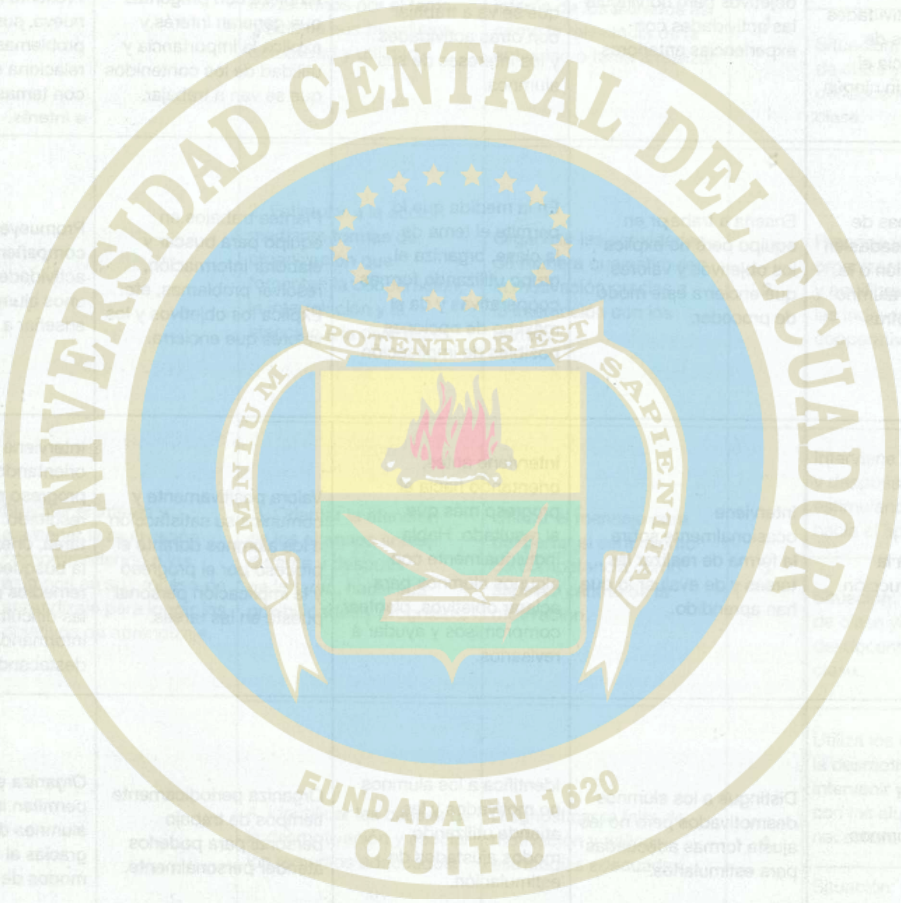
RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DOCENTE:

Niveles de desempeño				
Competencia	**Objetivos**	**Criterios de evaluación**		**Indicadores de logro**
Suscitar el interés y mantener la motivación comprometiendo a los alumnos en su proceso de aprendizaje para lograr los objetivos de aprendizaje.	1. Despertar interés en los alumnos por el tema gracias a sus beneficios, actualidad y utilidad.	Activar la curiosidad y el interés de los alumnos así como la relevancia de la actividad o tarea a realizar.	1	Resalta el interés por el tema, despertando curiosidad por lo atractivo de la actividad propuesta.
				Situación: revisión del plan de clase y/o observación del docente impartiendo clase.
	2. Estimular a la acción mediante formas de organización que fomenten la cooperación, la interrelación y la atención a la diversidad.	Organizar las actividades de manera que estimulen la motivación gracias a la interacción con los demás.	2	Propone formas de organización variadas y equilibradas entre las individuales y las cooperativas.
	3, Orientar la atención de los alumnos antes, durante y después de la tarea, hacia sus posibilidades y progresos.	Utilizar el mensaje para despertar el sentimiento de competencia como aspecto central de la motivación.	3	Interviene antes, durante y después de la tarea estimulando la motivación hacia el aprendizaje.
				Situación: revisión del plan de clase y/o observación del docente impartiendo clase.
	4. Identificar las causas de la desmotivación y asociar los remedios adecuados.	Diagnosticar la falta de motivación y aplicar estrategias adecuadas.	4	Utiliza los indicadores de la desmotivación para intervenir y reaccionar con los alumnos que lo necesitan.
				Situación: revisión del plan de clase y/o observación del docente impartiendo clase.
	5. Utilizar situaciones para motivar a partir de los progresos personales del alumnado.	Informar y valorar positivamente de los progresos personales conseguidos	5	Informa y pone énfasis en el progreso personal que realizan los alumnos.
				Situación: revisión del plan de clase y/o observación del docente impartiendo clase.

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
POTENTIOR EST SAPIENTIA
QUITO

MOTIVAR AL ALUMNADO PARA APRENDER

Niveles de desempeño				
Nivel 1. Insuficiente	**Nivel 2. Necesita mejorar**	**Nivel 3. Bien**	**Nivel 4. Competente**	**Nivel 5. Experto**
Al iniciar la clase no explica los objetivos a conseguir ni su importancia . No relaciona las actividades con los intereses de los alumnos. Inicia el calentamiento sin ningún preambulo.	Al inicio explica los objetivos pero no vincula las actividades con experiencias anteriores.	Al inicio explica los objetivos, su importancia y relaciona el tema que se va a trabajar con otras actividades y los intereses de sus alumnos.	El profesor describe los objetivos de la clase detalladamente. Al inicio empieza con preguntas que generan interés,y explica la importancia y utilidad de los contenidos que se van a trabajar.	El profesor se interesa por la información que poseen los alumnos acerca de la actividad. Presenta información nueva, suscita problemas, preguntas, relaciona el contenido con temas de actualidad e interés.
Sólo utiliza formas de organización basadas en la individualización o la competición. El alumno no dispone de otras opciones.	Enseña a trabajar en equipo pero no explica los objetivos y valores que encierra este modo de proceder.	En la medida que lo permite el tema de la clase, organiza el grupo utilizando formas cooperativas y da el máximo de opciones posibles de implicación.	Plantea trabajos en equipo para buscar y elaborar información, resolver problemas, etc. Explica los objetivos y los valores que encierra.	Promueve la ayuda ente compañeros organizando actividades en las que unos alumnos puedan enseñar a otros.
No interviene. Simplemente da la consigna o instrucción.	Interviene ocasionalmente sobre la forma de realizar las tareas y de evaluar lo que han aprendido.	Interviene antes, orientando hacia el progreso más que al resultado. Habla individualmente con algunos alumnos para aclarar objetivos, plantear compromisos y ayudar a revisarlos.	Valora positivamente y comunica su satisfacción a los alumnos durante el proceso por el progreso y la implicación personal puesta en las tareas.	Interviene antes orientando hacia el progreso más que al resultado. Durante la tarea, orientando hacia la búsqueda de posibles remedios para superar las dificultades. Después, informando del resultado destacando lo aprendido.
No distingue ni atiende a los alumnos desmotivados.	Distingue a los alumnos desmotivados pero no les ajusta formas adecuadas para estimularlos.	Identifica a los alumnos no motivados y les atiende utilizando modos ajustados de estimulación.	Organiza periodicamente tiempos de trabajo personal para poderlos atender personalmente.	Organiza estimulos que permiten incluir a los alumnos desmotivados gracias al manejo de los modos de incentivar.
No informa ni estimula a los alumnos de sus posibilidades de progreso y mejora personal.	Sólo algunas veces informa y estimula a los alumnos a valorar la tarea bien hecha y la autonomía en el trabajo.	Permite que expongan de forma variada lo que aprenden. Les ayuda a percibir la utilidad de cómo aprenden para otras situaciones.	Muestra expectativas positivas ajustadas al progreso de cada alumno. Es mayor el número de intervenciones aprobadoras que desaprobadoras.	Favorece que los alumnos tomen decisiones sobre la forma de realizar las tareas y de evaluar lo que han aprendido y el progreso conseguido.


UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
POTENTIOR EST
OMNIUM
SAPIENTIA
FUNDADA EN 1620
QUITO

10. Regular y ajustar el aprendizaje a partir de los errores

PRESENTACIÓN ¿DÓNDE ESTAMOS?

Con esta última competencia, *regular (ayudar a mejorar) el aprendizaje a partir de los errores*, cerramos nuestra propuesta de lo que supone manejar las competencias que inciden en el desempeño del docente en lo referente a su intervención en la *gestión didáctica de la clase*.

En las competencias anteriores ya abordamos el tema de la *evaluación* desde la importancia que posee el diagnóstico para el éxito pedagógico. En esos capítulos ponía énfasis en la necesidad de conocer, no sólo lo que el alumnado *sabe o no sabe*, sino también cual es la lógica que utiliza el alumnado para dar sentido a los nuevos conocimientos. Ahora, en cambio, vamos a centrarnos en las intervenciones que tenemos que hacer los profesores frente a las actuaciones de nuestros alumnos como consecuencia de nuestras consignas o tareas. Se trata de la denominada evaluación formativa de regulación (Scallon, 1988) o, como se la denomina actualmente utilizando el término inglés "assessment".

En efecto, como resultado de las tareas y actividades que los profesores suscitamos, los alumnos actúan y generalmente reaccionan con respuestas variadas y muchas veces alejadas de lo previsto. Cuando esto último sucede lo llamamos habitualmente *errores*. Dichos errores deben ser *corregidos*, como es obvio. La cuestión es ¿de qué manera? y ¿por quién?

Durante mucho tiempo, alguna corriente pedagógica se planteaba una enseñanza que no conllevaba errores (la "pedagogía del éxito"). Pero hoy nos preguntamos, ¿es posible una enseñanza sin error? ¿Constituye el error un fallo en el proceso de aprendizaje? o se trata simplemente de un eslabón necesario en el transcurso del aprendizaje.

En este apartado del libro pretendemos poner al descubierto el potencial constructivo, didáctico y creativo del error frente a la habitual voluntad enmendadora y sancionadora de la pedagogía tradicional. Esta es la razón por la que nos interesa abordar esta competencia, porque, teniendo enorme trascendencia práctica en la enseñanza, y más concretamente en el espacio didáctico de la evaluación formativa, apenas cuenta con estudios relevantes en el ámbito de la didáctica de la educación física.

Competencia 10. Adaptar y ajustar el proceso de enseñanza a los problemas de aprendizaje de los alumnos.

OBJETIVOS

- Dar importancia al *error* desde la perspectiva enriquecedora de la evaluación formativa distinguiéndola de la concepción dada por otros tipos de enfoques de la evaluación.
- Aumentar la *eficacia* docente a partir del potencial didáctico que ofrece el error como fuente de información.
- Catalogar y *tipificar* los errores según su importancia para un mejor análisis y estudio.
- Saber *por qué* sucede un error y su modo de *superarlo* a partir de identificar el *origen* de las respuestas incorrectas de nuestros alumnos.
- Diagnosticar, tratar y *corregir* los errores a partir de su detección proponiendo remedios asociados.

1. ME INTERESAN TUS ERRORES

En el mundo de la enseñanza, las ejecuciones correctas, los resultados adecuados, las actuaciones bien realizadas, se suponen consecuencia del buen hacer del profesor, y han constituido un referente decisivo en la evaluación del alumnado. A partir de ellas se determina la valoración (y a veces la calificación) de nuestros alumnos. Por el contrario, las malas ejecuciones producidas por el alumnado son entendidas como fruto de su incapacidad, insuficiencia o torpeza, sin ningún valor ni interés didáctico.

Así, se ha producido una dicotomía entre las *buenas* actuaciones vs las *malas* actuaciones. Habitualmente, las malas actuaciones o ejecuciones no presentan ningún valor ni interés particular más allá de saber que el alumno no ha podido realizar lo que se le pedía por su incapacidad.

Afortunadamente, cada vez más, se reconoce que las respuestas erróneas tienen una significación, al igual que las respuestas correctas, y constituyen una aportación importante a tener en consideración en la metodología de la evaluación formativa de los aprendizajes. Esta perspectiva nos aproxima más a una metodología diagnóstico-interpretativa, cosa que no hacía la *pedagogía del éxito*, mediatizada por el resultado o producto final.

1.1. El terror al error

Error[1], equivocación, defecto, fallo, falta, incorrección, etc., son términos que nos recuerdan las expresiones que habitualmente utilizamos los docentes en nuestra función cotidiana de la enseñanza. En numerosas ocasiones cuando vemos que nuestros alumnos se equivocan, al estar ya mediatizados por nuestra propia historia y nuestra experiencia personal, solemos reaccionar y utilizar aquellos modos correctivos con los que se procedió con nosotros en nuestra pasada vida escolar, convencidos que tienen sentido común. Así, las reacciones más comunes del profesorado frente a los errores del alumnado suelen ser:

- la repetición de la tarea (¡hazlo de nuevo!),
- la reiteración de la consigna (¡las manos deben estar situadas a la altura de los codos!),
- la desaprobación de lo realizado (¡Juan...no! ¡Así no se hace!),
- la interrogación (¿estás seguro de que lo has hecho bien...?),
- la corrección colectiva (¡nadie lo ha hecho bien...!)

El mundo de la enseñanza ha estado muy contaminado por una interpretación negativa de las actuaciones inadecuadas de los alumnos (¡no corras con los brazos pegados al pecho...! ¡Mal, así no!), cargando de culpabilidad a nuestro alumnado y, en ocasiones convirtiendo en angustiosos algunos momentos educativos. Esto ha llevado a nuestros alumnos a emparentar el error con el fracaso o la frustración. De ahí ha surgido, en gran medida, una creencia frecuente y muy anclada en los adultos: es la de auto prohibirse el derecho al error. Esta creencia perturba el sistema perceptivo y de toma de decisiones. Deshacer esta creencia y reconstruir una nueva del tipo "tengo derecho al error pero tengo el deber de encontrar una solución para superar ese error", implica un largo proceso modificativo nada fácil de reintegrar.

Esta aversión espontánea y didáctica por el error corresponde a una determinada concepción de lo que es enseñar, concepción que suele ser compartida por muchos profesores y padres/madres. ¿Cuál es esa concepción? La concepción consiste en creer que si el profesorado explica bien, si demuestra correctamente, si procede de forma adecuada, si vigila el ritmo de enseñanza y, por supuesto si los alumnos están atentos no debería surgir ningún error. Es decir, es posible eliminar el error. Así están pensadas numerosas propuestas de enseñanza diseñadas únicamente con tareas modélicas y su progresión a seguir. Se supone que si todo funciona correctamente no hay razón alguna para equivocarse.

1. El término error proviene del latín *error, -ôris*. Según el Diccionario de la Lengua Española significa: concepto equivocado o juicio falso / Acción desacertada o equivocada. / Cosa hecha erradamente.

SIB-UC

En una actividad como la nuestra donde la ejercitación y la repetición constituye uno de los ejes metodológicos del aprendizaje y cuyo uso trae como consecuencia la producción de respuestas correctas o incorrectas, se ha llegado a la concepción de que todas las respuestas incorrectas, es decir los errores o fallos cometidos, son fruto de una incapacidad del sujeto o de una torpeza motriz. En otras palabras, o bien el alumno no sabe ejecutar la tarea o bien la ejecución ha sido fruto de una negligencia.

Si bien es cierto que esto último puede ser verdad en algunos casos, en muchas ocasiones suele suceder que las respuestas aparentemente erróneas no son sino la consecuencia de la utilización de los recursos puestos en juego por el sujeto para dar solución al problema que se le plantea. Es decir, que los alumnos responden como ellos consideran que es la forma más adecuada en función de las circunstancias en las que se encuentran.

La didáctica de la educación física y el deporte promueve que el profesor o entrenador sea un excelente observador capaz de detectar exactamente los errores que se producen en sus alumnos y deportistas, o mejor dicho, a percibir las desviaciones respecto al modelo correcto. La mayoría de las propuestas didácticas inducen al profesorado a que, frente a esos errores, reaccione poniendo remedio inmediato, es decir, que procure que se corrijan instantáneamente. Pocas son las ocasiones en que se promueve el diagnóstico y la interpretación de lo sucedido. En este sentido, se echa en falta una didáctica clínica que permita identificar el origen de las respuestas erróneas, para aumentar nuestra eficacia docente a partir del potencial didáctico del error.

1.2. El ciclo de la incompetencia

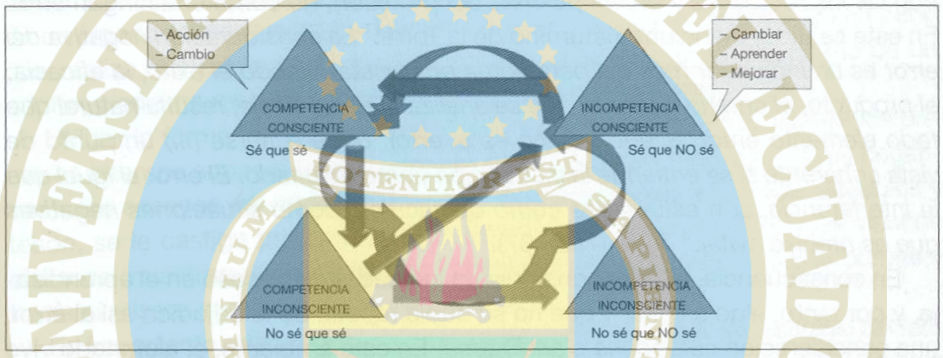
Puede darse la circunstancia que determinada forma de entender los fallos de los alumnos conduzca a una especie de círculo vicioso que se va retroalimentando a sí mismo. Se trata del denominado *ciclo de la incompetencia*.

Si la experiencia del alumno es positiva, éste, probablemente, será cada vez más competente y sus progresos le ayudarán notablemente a desarrollar una amplia gama de actividades motrices, pero si la experiencia sobre sus propias acciones es negativa, irán limitando su capacidad de movimiento a lo largo de su vida y estarán abocados al fracaso, a no ser que intervengamos lo más rápidamente posible para que esto no se produzca. Es como si el niño aprendiera a ser incompetente, así lo apunta Ruiz Pérez (Ruiz, 1989): "Aquellos que viven constantemente en un fracaso motor y que denominamos torpes o poco hábiles, pueden haber aprendido a serlo. Su conducta se caracteriza por no estar motivados, no persistir, no enfrentarse a situaciones que pueden ponerles en ridículo por no poseer los recursos necesarios para salir airosos, una apatía general ante todo lo que perciben como difícil o con riesgo y en definitiva un rechazo a todo lo que significa moverse en educación física y deporte."

Incompetencia es la falta de pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado (de acuerdo al diccionario de la *Real Academia Española*). En un vocabulario más propio del ámbito educativo: no tener las *capacidades*, *habilidades*, y/o *actitud* para desempeñar una función.

¿Pero debemos enfadarnos porque algunos alumnos sean torpes? la respuesta es NO. Todos, en algún momento, somos incompetentes, dado el mismo dinamismo de las funciones, lo importante es ajustarse rápido, reaccionar, aunque lo ideal es no hacer un cambio hasta no tener las competencias necesarias, pero esto requiere de dos cosas, conocerse a uno mismo y planeación.

La falta de conciencia de la incompetencia propia es bastante frecuente. En los alumnos la vemos en la falta continua de resultados. En la gráfica siguiente observa:



Ciclo de la incompetencia.

Cada fase del ciclo requiere que los alumnos tomen decisiones. El peor lugar en el que se pueden encontrar es en un estado de *incompetencia inconsciente,* ya que esta es la posición que no les dejará nunca avanzar ni desarrollarse, entrarán en conflicto con sus colegas, no obtendrán éxitos e irán por ahí despotricando porque no valoran su esfuerzo. Y es que, finalmente, el esforzarse es uno de los muchos componentes de la actitud. No obstante, por más esfuerzo que hagan sin la competencia completa necesaria no obtendrán los resultados esperados.

2. LOS ERRORES SON UNA ETAPA DEL ÉXITO

"El que no se equivoca nunca es que nunca hace nada" (W.C. Magee).

Insistimos en que raramente, por no decir nunca, se realiza un aprendizaje sin equivocaciones, casi siempre viene acompañado de errores que manifestados de formas variadas, constituyen un freno a superar en la adquisición del aprendizaje.

Como ya hemos dicho, una de las intenciones de los profesores es la eliminación de los errores. Pero el concepto de error motriz es relativo: la misma

imperfección del gesto infantil puede ser tolerada como normal en el principiante pero no lo es en el deportista de elite. El referente que utilice el profesorado para comparar la ejecución realizada constituye un elemento clave para asignar la categoría de errónea o correcta a una respuesta motriz.

2.1. La "pedagogía del éxito" y el error

Esta corriente pedagógica (la "pedagogía del éxito"), bastante reconocida en su día, preconizaba que el error podía ser evitado. Si el profesor organizaba sus clases de modo que el alumno actuara adecuadamente (es decir de acuerdo con las instrucciones y prescripciones del profesor), no cometería ningún error. En este sentido, menciona Saturnino de la Torre: *"La consideración negativa del error es un indicador más del paradigma positivista. Siendo el éxito, la eficacia, el producto, el criterio desde el que se analiza el aprendizaje, resulta natural que todo elemento entorpecedor, como es el error, debe evitarse (...) un punto de vista coherente si se entiende la instrucción como resultado. El error al igual que la interferencia, son estudiados como obstáculos, como situaciones negativas que es preciso evitar."* Torre (1993:37).

En consecuencia, el error constituía un indicador de fracaso en el aprendizaje, y por tanto, algo a evitar y que no se debía repetir. Se le adjudica así al error, una consideración *culpógena* o *ansiógena*. En este ambiente, el alumnado vive el error con la ansiedad de algo que no debía haber sucedido y cuya presencia se debe a él como persona. En ocasiones, en este clima, se relaciona el error (la equivocación) con el fracaso o con la culpabilidad (algo así como la *falta* que hay que redimir con la *penitencia*), acordémonos de expresiones que hasta hace poco estaban en la boca de muchos docentes: "la letra con sangre entra". El mundo escolar está repleto de ejemplos o situaciones todavía vigentes tales como castigar con penalizaciones los fallos cometidos (correr muchas vueltas al patio, sancionar sin recreos, etc.).

2.2. La "didáctica del error"

Otra línea de trabajo, la *constructivista*, preconiza que el error es una fuente primordial para abordar el aprendizaje. Que sólo se aprende a través de situaciones en las que el error, en lugar de ser evitado o *denunciado*, indica la existencia de una lógica que es necesario interpretar y diagnosticar como la consecuencia de una interacción aceptada por todos. Como menciona Bouthier, *"Las diferencias entre el modelo inicial de la tarea y el modelo final obtenido, o la distinción entre tarea prescrita y tarea efectiva, a menudo interpretado como errores, constituyen importantes reveladores de la tarea efectiva definida o redefinida por los sujetos. El análisis de los errores (Leplat y Pailhous, 1974) constituye, integrada en un*

marco teórico de análisis, un modo de acceso rico para la definición de la tarea efectiva y la modelización de la actividad" (Bouthier 1988:49).

En el mundo de la enseñanza de la actividad física, observamos la existencia de ciertos tópicos pedagógicos que condicionan las actuaciones de los entrenadores. En efecto, bajo la expresión "los aprendizajes iniciales defectuosos conducen a vicios incorregibles" se ha realizado una determinada interpretación que ha llevado a despreciar y apartar el error del mundo de la iniciación deportiva como algo deleznable (Blázquez 1995:42).

Así, muchos profesores, con las mejores intenciones del mundo, quieren que los alumnos realicen las habilidades igual que los deportistas culminados. Eso significa que las primeras tentativas de realización (por ejemplo botar o lanzar un balón a canasta) serán comparadas inmediatamente con el modelo de un jugador experimentado. Es como querer comparar la marcha de un bebé que realiza sus primeros balbuceos en el aprendizaje del andar con la de un adulto, y encima recriminarle que no lo hace correctamente.

Utilizar la forma ideal de una habilidad como modelo para comparar los primeros intentos supone inevitablemente que se realicen muchas críticas negativas a los ensayos del aprendiz. En lugar de recompensarle por sus esfuerzos y tesón, se le castiga por sus incorrecciones. La consecuencia es que muchos alumnos muestran aversión hacia la actividad, hacia el adulto que le corrige y hacia sí mismo como causante de su torpeza.

Es importante retener que el aprendizaje motriz como el aprendizaje del lenguaje, exige que el niño recorra estadios de desarrollo que pueden aparecer como repletos de errores a un observador ocasional. Estos errores desaparecerán y la habilidad se perfeccionará si el niño continúa practicando y si cuenta con alguien que le ayude y estimule en vez de criticarle. Las habilidades se desarrollan lentamente por etapas, pasando de una forma primitiva, a una forma más elaborada y, en fin - después de mucha práctica - a una forma hábil.

Pero si por el contrario, los niños oyen sólo rectificaciones o alusiones negativas a sus primeras incorrecciones, pueden llegar a creer que su torpeza personal es la causante de sus problemas. De ahí pueden surgir profundos problemas de falta de autoestima. En consecuencia, el profesor debe ser precavido y conocer bien, no sólo el modelo de la técnica perfecta, sino las características de desarrollo y evolución de los niños y adolescentes, sabiendo que el niño tiene su ritmo y que lo importante (y quizás lo difícil) es encontrar el estímulo adecuado.

2.3. El tratamiento didáctico de los errores y la evaluación formativa

Cuando la evaluación se efectúa sobre la base de una adaptación pedagógica, el error aparece como una referencia, una averiguación para una evaluación formativa vinculada a las significaciones que las conductas contienen, debiéndose considerar los errores como momentos interesantes en el proceso de aprendizaje.

A partir de su análisis se podrán definir las etapas hacia la adquisición de las competencias que se ha decidido enseñar. Desde esta óptica, el error ya no se asimila a una carencia en las relaciones del sujeto con el medio, sino más bien a una modalidad de estas relaciones, que es necesario, según los casos, hacer evolucionar o desmontar para que pueda constituirse otra más pertinente. En este sentido, el error ayuda a contemplar aquello que generalmente queda oscuro, (que no suele ser motivo de preocupación del docente), que es el porqué el niño hace las cosas de esa manera, tanto si se trata de aciertos como si se trata de errores. Esto se consigue siguiendo todos los procesos que se desencadenan en el niño para llegar al aprendizaje, preocupándose de averiguar si el proceso que ha hecho para llegar al acierto o al error sigue el proceso lógico de su maduración. Que no acierte la solución no implica que no haya proceso de maduración. Su error tiene siempre una explicación y un porqué (De la Torre, 1993).

Cuando el niño soluciona el problema, realiza la ejecución correcta, se supone que se ha producido el éxito. Sin embargo, que el niño solucione el problema motor no implica que lo haya asimilado y entendido. El proceso por el cual el niño ha llegado a encontrar la solución queda velado. Frente a cualquier dificultad o tropiezo, el niño busca estrategias para sortear el obstáculo. Cuando siempre encuentra las mismas contrariedades y trampas, estas estrategias se mecanizan y el niño da las mismas respuestas a los mismos casos y también frente a casos parecidos. El acierto así conseguido no es sinónimo de éxito. Así, Batalla nos llama la atención sobre la diferencia entre *adquisición* y *retención*. Por *adquisición* se entiende el rendimiento exhibido, mientras que *retención* hace alusión al rendimiento mostrado a medio plazo (Batalla, 2011:62). En fin, subyacente a la construcción de un dispositivo de autoevaluación formativa, la idea de error figura como *motor* del aprendizaje puesto que, precisamente, las condiciones establecidas permiten al sujeto reconocer como tales sus errores a fin de poderlos corregir.

> *"La primera etapa de toda corrección es obligatoriamente que el sujeto tenga en cuenta el desfase entre su propia respuesta motriz y la esperada por la técnica adecuada. Efectivamente, ¿Cómo modificar algo de lo que no se tiene conciencia?"* Chollet, D. (2003:346).

Es preciso indagar en todo momento qué estrategias utiliza el niño, tanto si comete un error como si acierta, ya que es él el que está razonando y el adulto lo único que está haciendo es darle los recursos para que lo haga y en ningún caso se dedica a negarle el error y mostrarle el acierto.

2.4. ¿Qué ponen de manifiesto los errores?

Cuando nos acercamos a la enseñanza provistos de estas ideas, el error resulta ser un componente natural de todo aprendizaje, con el que tenemos

que contar, ya que son numerosas las posibilidades de que el error aparezca, porque son múltiples los ensayos que hay que realizar para alcanzar un saber adecuado en cualquier campo del conocimiento. Cuando un profesor cree que ayudar a sus alumnos para superar un error consiste en contraponer al razonamiento anómalo del aprendiz con la evidencia certera establecida por él, y exigir su inmediata sustitución, sin ninguna otra justificación, se equivoca. El error producido por el alumno surge como expresión de algo (estrategias para conseguir la solución), mientras que el enunciado o la regla *correctamente realizado por el profesor* carece de significado y es una mera prescripción. Para ayudar al alumno, se debe poner de manifiesto la insuficiencia de su argumento y las contradicciones en las que incurre; hay que someter a crítica el conocimiento erróneo y contemplar qué elementos faltan o deben modificarse; sólo así se respeta la capacidad de razonamiento del alumno y le ayuda a alcanzar un conocimiento válido y útil. La aparición de un error es un momento muy importante para la didáctica y para el aprendizaje; si se logra que el alumno ponga a prueba sus propios argumentos, que aprecie sus contradicciones y que modifique o reelabore los argumentos iniciales para superar las dificultades detectadas, se habrá colaborado en su educación y *enseñado* una metodología de autoaprendizaje.

3. TIPOS DE ERROR

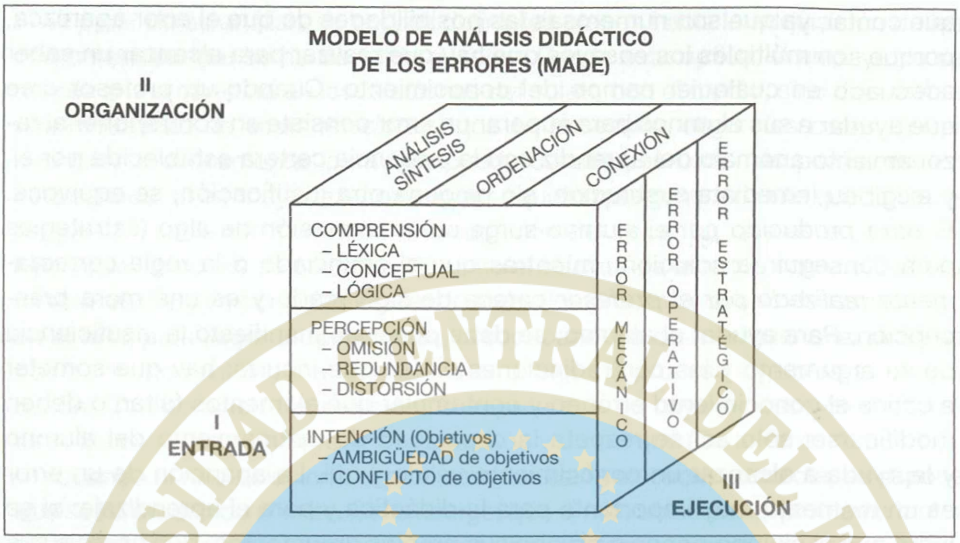
"El único error verdadero es aquel con el que nada se aprende". John Powell

No existe un marco teórico único que conduzca a una metodología para analizar los errores en el ámbito de la actividad física, existen textos y autores que proponen tipologías que pueden servirnos a clasificar los tipos de error.

Se pueden constatar dos tendencias en la clasificación de los errores. Una centrada en los productos, los resultados o sus características observables, y otra, centrada en los procesos y tienen como preocupación clasificar los errores según sus orígenes o causas.

Saturnino de la Torre (1993) propone un modelo de análisis didáctico de los errores (MADE) que, a nuestro entender, facilita enormemente la labor de profundizar en el origen de los errores. Según este autor, si realizamos un análisis didáctico de los errores podemos constatar varios orígenes de los errores:

- De *entrada*
- De *organización*
- De *ejecución*



Análisis didáctico de los errores (De la Torre, 1993).

Target y Cathelineau (2002:50) en el ámbito de la educación física y el deporte proponen otro modelo para analizar las causas u orígenes del error. Es el que ellos denominan TACOMOT. Los autores parten de tres dimensiones (o polos) de la personalidad que están presentes en cualquier actuación motriz:

- **Dimensión afectiva.** Es la faceta de la sensibilidad, de la energía y de la inhibición. Esta dimensión predomina con frecuencia sobre los otros dos.
- **Dimensión cognitiva.** Es la faceta del conocimiento, del saber adquirido. Es la faceta que permite razonar el movimiento. Se refiere a los conocimientos adquiridos y permite una comunicación entre la inteligencia del alumnado y del profesor.
- **Dimensión sensorio-motriz.** Es la faceta de la realización motriz del movimiento, que pone en acción los músculos y las articulaciones pero sobre todo los sentidos (kinestésicos, musculares, articulares).

3.1. Basándose en su frecuencia

Además de su análisis a partir de su origen o causa es posible obtener otras clasificaciones. Como hemos dicho, los errores pueden también ser clasificados basándose en la frecuencia con la que aparecen.

3.1.1 Regulares o sistemáticos

No puede olvidarse, en el terreno didáctico, que las respuestas erróneas puedan ser motivo de distracciones, negligencias, pero la noción de error sistemático o regular es la que refleja que el alumno utiliza una manera de proceder particular cuando se

sitúa frente a problemas semejantes. Se habla entonces de error *regular* o *sistemático*. Este tipo de error se suele repetir cada vez que surge la misma situación.

Los errores se consideran *sistemáticos* cuando se producen al menos tres veces sobre cinco y cuando pueden ser explicados por un procedimiento utilizado constantemente por el alumno.

Las causas de su presencia pueden deberse a:

- problemas de preparación del sujeto (preparación física, técnica, táctica, etc.),
- condiciones del deportista (estado psíquico),
- circunstancias particulares (particularidades del ambiente, particularidades del reglamento,...).

Cuando estemos en presencia de errores sistemáticos es necesario efectuar una serie de operaciones:

- Evitar solicitar prestaciones elevadas. Requerir prestaciones de un elevado esfuerzo físico acaba por distorsionar la atención del aprendiz de la ejecución técnica y para consolidar definitivamente el error.
- Solicitar sólo ejecuciones que se dominen, evitando que las automatizaciones sin control consciente del gesto.
- Incrementar el trabajo coordinativo y sensorio-perceptivo de carácter general, el error duradero suele ser generado por insuficiente sensibilidad cinestésica.
- Identificar una serie de ejercicios, que reduciendo el número de dificultades motrices, permita al alumno localizar con más facilidad el problema.
- Proporcionar un amplio apoyo motivacional.

La corrección de los errores sistemáticos resulta sumamente importante en aquellos deportes en los que la repetición sea un factor clave en el entrenamiento (gimnasia artística, saltos, etc.). El sujeto tiene dificultades en discriminar las diferencias que se producen en sus ejecuciones y mucho menos las correcciones que realiza.

3.1.2. Casuales u aleatorios

Estos errores no pueden ser interpretados. Pueden ser:

- espontáneos (por causas no determinadas),
- provocados por la situación,
- provocados por la combinación de situaciones particulares internas o externas.

En general los errores casuales no se corrigen: el hecho que se presenten puntualmente significa que los motivos que los generan son transitorios y que probablemente desaparecerán solos. Son muy frecuentes en las primeras fases

del aprendizaje, cuando el aprendiz efectúa intentos de construcción de la habilidad motriz en varias direcciones en varias direcciones, abandonando espontáneamente las soluciones menos adecuadas.

Pueden ser provocados en determinadas situaciones ambientales (equipamiento inadecuado, escasa iluminación, etc.); emocionales (estrés, falta de concentración, etc.) o de la combinación de varios factores. No deben preocupar demasiado. No necesitan particulares operaciones correctivas.

3.2. Basándose en el origen

> *"Muy pocos aciertan antes de errar"* (Séneca).

Nuestra propuesta ha consistido en ensamblar dos modelos ya expuestos, el de Saturnino de la Torre (1993) y el propuesto por Target y Cathelineau (2002), y generar uno nuevo que no es sino la recomposición o yuxtaposición de los anteriores. En este nuevo modelo se pueden reconocer varios tipos de origen o causas de los errores:

De entrada (o de desajuste de información entre la intención descrita por el profesor y el conocimiento del alumno)

Un alto porcentaje de los errores cometidos por los alumnos obedecen a cierto desajuste entre la información de que disponen y el problema que han de resolver. Es habitual que haya alumnos que realicen acciones diferentes a las requeridas por el profesor. Seguramente los alumnos no han comprendido el objetivo de la consigna o no disponen de conocimientos para comprenderla o realizarla. Es decir, no tienen la imagen mental de lo que deben realizar suficientemente construida. Existe un problema de insuficiencia o inadecuación de la información en alguno de estos tres planos:

A. Errores que surgen en el plano de las intenciones de la tarea

El significado del mensaje docente debe de estar en relación íntima con el objetivo que pretende cumplir. En ocasiones, la información transmitida no es coincidente con la consecución de los objetivos. Veamos algunos casos:

- La indefinición de metas o falta de claridad en la intención es un primer motivo de equívocos.

  Profesor a sus alumnos: *"¡Chicos! ¡Realizar lanzamientos con los balones...!"*
  Alumnos entre sí: *"Pero, ¿de qué se trata? ¿Adónde hay que lanzar?"*
  Esta puede ser alguna de las expresiones que suelen utilizar los alumnos entre sí cuando no han entendido la intencionalidad de la consigna que el profesor les ha explicado. Muchas veces el alumno no sabe qué es lo que realmente se le pide en una actividad o tarea,

Alumnos entre sí: *"¿Qué quiere el profesor que hagamos? Pero, ¿Qué es lo que se debe hacer?"*

- Confusión del objetivo. Muchos de los problemas mal resueltos se deben a falta de precisión de lo que en ellos se pide.
  Profesor a sus alumnos: *"Pero ¿qué estás haciendo? ¡Eso no es lo que yo he dicho!"*
  Alumnos entre sí: *"Es que yo creía que..."*

- El conflicto de objetivos o desvío de la meta fijada.
  Profesor a sus alumnos: "Realizar lanzamientos con los balones..."
  Alumnos entre sí: *"Bahhh...Es más divertido jugar a..."*.
  Esto ocurre cuando la tarea o ejercicio despierta en el sujeto intereses más deseables que los propuestos por el profesor.

B. Errores que surgen en el plano de las percepciones de la información

Otro tipo de errores tiene su origen en la inadecuada percepción de la información. La ambigüedad en la presentación de la tarea puede dar origen a una mala percepción de la misma.

Si en los errores de intención (falta de claridad en el objetivo de la tarea), el principal responsable era el profesor, en el plano de la percepción lo es la metodología docente y la capacidad discente.

Podemos referirnos entre otras a varias modalidades dentro de esta categoría.

Los errores debidos a la falta de información suficiente

Los profesores dan por supuestos en sus alumnos habilidades o conocimientos que en realidad no poseen para resolver determinadas actividades o tareas. Cabe preguntarse ¿posee el alumno las habilidades necesarias para realizar la tarea que le pedimos? A menudo el profesor decide las tareas y las consignas que las acompañan, a partir de su concepción de la secuencia de enseñanza, sin tener en cuenta las posibilidades o conocimientos del alumno.

Los errores debidos a la interferencia

Una vez que el profesor ha emitido el mensaje, éste se verá sometido a una serie de condiciones ambientales que pueden ser causas de interferencia (ruidos, iluminación, etc.), esto puede dar lugar a un cierto grado de pérdida de información, de tal manera que, en muchas ocasiones, no todo lo que decimos se oye, ni todo lo que hacemos se ve.

Los errores debidos a la redundancia, exceso u omisión

Es preciso llegar a un equilibrio óptimo entre la información asimilada y la nueva. La cantidad de información que vaya contenida en un mensaje docente ha de ser suficiente. Tan contraproducente puede resultar una sobredosis de información, imposible de ser retenida o asimilada por el alumno, como una insuficiencia de los datos.

Los errores de distorsión

Suelen tener lugar cuando la información no se domina, resulta poco clara, ambigua, imprecisa o ajena a los intereses cognitivos. La información debe estar organizada, es decir, estructurada de forma que cada uno de los componentes del mensaje docente se encuentre destacado según una escala de comprensión.

C. Errores que surgen en el plano de la comprensión

Un alto porcentaje de errores tiene su raíz en limitaciones o deficiencias en la comprensión léxica, conceptual o lógica. Muchos de los errores cometidos se deben a desconocimiento de palabras o expresiones, de conceptos o incluso de fallos lógicos. Si eliminásramos los fallos debidos a desconocimiento de ciertos términos, habríamos suprimido un buen número de errores en la educación.

3.2.1. Errores de organización

Entendiendo el aprendizaje como proceso de cambio (habilidades, conceptos y actitudes), además de las consignas o información de entrada que estimule dicho cambio ha de tenerse en cuenta a la organización interna de tal información. Esto es, como organiza cada sujeto los datos facilitados por la percepción o generados en un problema. Es aquí donde se ponen en juego los procesos cognitivos del sujeto. Los errores de organización tienen lugar cuando el sujeto trata de combinar la información de que dispone para dar con la respuesta que se le pide. Las principales operaciones que tienen lugar, además de los procedimientos inductivos o deductivos son:

Errores de análisis y síntesis

No siempre resulta fácil analizar o aislar las propiedades de una situación y mucho menos diferenciar lo sustancial de lo complementario o accesorio. Mientras que los procesos de retención y repetición son relativamente sencillos, la síntesis resulta sumamente compleja porque implica un juicio evaluativo de diferenciación elección. Si pedimos a un grupo de niños/as que se sitúen en grupos de cuatro y que dos de ellos se pasen un balón y los otro dos intenten interceptarlo, los sujetos han de analizar en primer lugar las acciones que realizan sus compañeros/as para encontrar el modo y el lugar adecuado de pasar, recibir o interceptar el balón, y descubrir el modo más eficaz de comportarse. La cosa se complica si le pedimos que cada uno de los sujetos cambien de papel ¿aplicarán los descubrimientos que llegaron a realizar cuando estaban actuando en el otro papel? No todos llegan a ese análisis.

Para organizar la información es preciso partir de algún criterio; de lo contrario, lo que se hace es responder de forma intuitiva, o en base a representaciones mentales basadas en premisas o experiencias anteriores.

Errores de conexión e interferencia

Si bien es cierto que los conocimientos adquiridos y experiencias anteriores son un bagaje indispensable para los nuevos aprendizajes, en algunas ocasiones pueden dar pie a errores. Muchos de los errores surgen al transferir los conocimientos adquiridos a situaciones diferentes.

3.2.2. Errores en el plano de la ejecución

En la actividad física y el deporte los errores de ejecución suelen originarse por una imprecisión del programa motor o en la ejecución motriz. De un error primario acaban por surgir errores derivados. Un error en la tensión muscular puede provocar otros cinemáticos, espaciales, rítmicos, etc. Cada uno de los derivados puede generar otros. Casi nunca los errores son de un solo tipo. Existen siempre interacciones lo que hace difícil su corrección y aislamiento.

Aunque me parece insuficiente su tipología, según Minganti (1997:9) los errores de ejecución en la actividad física deportiva pueden ser generados por:

Generados por	Origen	Indicadores para reconocerlos
Insuficiencia motriz	Insuficiente desarrollo de las capacidades condicionales (fuerza, resistencia,...). Bajo nivel de capacidades coordinativas y de movilidad articular. Características constitucionales desajustadas insuficiencia en experiencia motriz.	Cansancio
Defectos de aprendizaje	Aprendizaje erróneo de una técnica precedente. Complejidad excesiva de la tarea solicitada.	Actuar o reaccionar con retraso o precipitación. Ausencia de disociación alto/bajo y derecha/izquierda. Ausencia de coordinación de las acciones. Excesiva amplitud del gesto
Particularidad de la situación	Particularidad de la condición ambiental. Particularidades del adversario. Reglamentación particular	

Los errores de ejecución en la actividad física deportiva según Minganti (1997:9)

3.2.3. Errores en el plano afectivo

Cuando interviene el polo afectivo éste se constituye en la clave del aprendizaje. La didáctica de la educación física no ha otorgado la importancia que este aspecto merece en los procesos de enseñanza. Parece que este aspecto se ha dejado en manos de otros investigadores, psicólogos, psicopedagogos, etc. No obstante, la afectividad y las emociones están siempre presentes. En numerosas ocasiones la clave del aprendizaje reside en las emociones de nuestros alumnos, tanto como elemento motivador (voluntad, entrega, pasión...) como elemento inhibidor (apatía, miedo, angustia...), los profesores lo debemos saber y nuestras reacciones son decisivas para el éxito de nuestros alumnos.

En el caso de la reacción del profesor frente a los errores generados por causas afectivas (o emocionales) cabe alertar sobre el impacto que puede tener una respuesta desmedida o poco afortunada. Se debe intervenir sin alterar la autoestima del sujeto.

En muchos casos, cuando un alumno no realiza la tarea exigida por el profesor suele ser por una causa afectiva. Dos suelen ser las razones que los generan:

Generados por	**Indicadores para reconocerlos**
Falta de *motivación*	• Apatía • Abandona la práctica • Muestra aburrimiento • Molesta a sus compañeros
Miedo al *riesgo* que supone la ejecución	• Busca al profesor con la mirada • Amplitud gestual limitada • Tiene el rostro crispado • Contraído o con tensión muscular • Muestra signos de agresividad

A continuación, se muestran unas tablas en las que aparecen de forma combinada elementos de estas tipologías.

EJEMPLOS DE TABLAS DE ANÁLISIS DE LOS ERRORES EN PRÁCTICAS CONCRETAS

Contenido: Bádminton.
Actividad: Aprendizaje del servicio (derecha).
Tarea: Realizar servicios (derecha) desde la zona de servicio del campo de manera que el volante caiga en la zona de recepción.
Consigna ¡Colocarse en la zona de servicio y realizar el golpeo de servicio de la siguiente manera! El profesor realiza varias demostraciones delante del grupo.

Comportamiento observado por el profesor	Manifestaciones externas para reconocerlo	Origen del error	Causa(s) del error	Mediaciones y soluciones
No es capaz de realizar bien la tarea que se le solicita	Algunos alumnos realizan el servicio de acuerdo con el reglamento pero no aciertan a golpear el volante con la raqueta. A pesar de realizarlo numerosas veces aciertan muy pocas.	ERROR DE ENTRADA	No han recibido bien la información. No han logrado ver la demostración. No han prestado suficiente atención. No recuerdan lo que ha dicho el profesor.	Comprobar quién no ha captado bien la instrucción o consigna. Enseñar y demostrar de nuevo la posición y postura inicial correcta.
		ERROR DE EJECUCIÓN	La postura corporal. El agarre de la raqueta. El agarre del volante. La manera de soltar el volante. El movimiento de aproximación de la raqueta previo al golpeo del volante. La precisión en el golpeo del volante. La fuerza del impacto con el volante. La trayectoria y dirección de salida del volante.	Trabajo analítico de la técnica del servicio polarizando la atención en el fallo o fallos observados, para volver al movimiento coordinado global.
		ERROR DE ORGANIZACIÓN	No seguir la secuencia técnica propuesta en la explicación y previamente demostrada, o seguirla en un orden diferente.	Explicar el error y reiniciar la secuencia correcta.
		ERROR EN EL PLANO AFECTIVO	Precipitación, atolondramiento, sincinesias, paratonías, etc.	Actuaciones sobre el plano emocional, relajaciones, movimientos simbólicos, etc.

Análisis de los errores y posibles soluciones a un caso de iniciación al bádminton (realizado por Jaume Casamort, 2013).

EJEMPLOS DE TABLAS DE ANÁLISIS DE LOS ERRORES EN PRÁCTICAS CONCRETAS

Contenido: Gimnasia.
Actividad: Equilibrio invertido de brazos.
Tarea: Realizar equilibrio invertido, manteniendo la posición de forma controlada.
Consigna ¡Mantenerse en equilibrio de brazos durante diez segundos! El profesor realiza varias demostraciones delante del grupo.

Comportamiento observado	Manifestaciones externas para reconocerlo	Origen del error	Causa(s) del error	Mediaciones y soluciones
No es capaz de realizar bien la tarea que se le solicita	Los alumnos realizan diversos intentos. Algunos lo consiguen rápidamente. Otros siguen ejercitando. Un buen número tiene serios problemas para lograrlo.	ERROR DE ENTRADA	Algunos no han comprendido bien la consigna.	El profesor utiliza nuevas explicaciones.
		ERROR DE EJECUCIÓN	Algunos no disponen de la tonicidad necesaria en los miembros superiores. Otros no sienten la posición de la cadera sobre la vertical de los apoyos.	El profesor coloca a dos alumnos para sujetar y realizar las ayudas. Coloca un plinto y el alumno se sitúa en equilibrio invertido, las piernas se apoyan en el plinto a nivel de los muslos.
		ERROR DE ORGANIZACIÓN	No seguir la secuencia de la progresión de forma adecuada, o seguirla en un orden diferente.	Volver a iniciar la secuencia correcta.
		ERROR EN EL PLANO AFECTIVO	Hay alumnos que tienen miedo a caerse de espaldas.	El profesor refuerza los medios de seguridad. Añade nuevas colchonetas.

Análisis de los errores y posibles soluciones a un caso de gimnasia.

4. SUPERAR EL ERROR. EL ERROR SE PUEDE ELIMINAR O MINIMIZAR

"De todos es errar, sólo del necio perseverar en el error" (Cicerone).

¿Cómo debe actuar el profesor ante los errores? En la mayor parte de los casos corrige diciendo o repitiendo al alumno cual es la ejecución correcta. Pero, ¿se pregunta por qué se cometieron los errores? ¿Se plantea de qué tipo

de error se trata? Hacerse estas cuestiones e intentar contestarlas seguramente le aportará mucha más información que su corrección inmediata.

Entendámonos, la intención final es erradicar los errores, pero hay que admitir que, para conseguirlo, es necesario dejar aparecerlos, y a veces provocarlos, si queremos neutralizarlos.

En una enseñanza en la que se plantea el error como un indicador de las estrategias utilizadas por el alumnado, no se trata de dejarle desasistido y si se equivoca ¡allá se las componga! muy al contrario, se trata de hacerle sacar partido de sus propios fallos y asistirle si así lo necesita.

Para poder corregir cualquier deficiencia en el proceso de aprendizaje, la primera condición es descubrirla para estudiar las causas que la producen y poner los remedios apropiados. Es el mismo procedimiento que emplea el médico: éste sólo está en condiciones de aplicar los remedios de la medicina cuando ha descubierto la naturaleza de la enfermedad, pero no estudia al paciente únicamente para ver qué enfermedad padece o qué dolencia le aqueja, sino para procurar su curación. Así, una de las principales finalidades de la evaluación consiste en detectar los fallos del alumno, pero no para emitir una valoración de sus deficiencias o incapacidades. A eso se reducían los exámenes tradicionales y precisamente por ese motivo han sido tan severamente criticados por los educadores. Lo fundamental es utilizar un sistema de evaluación que permita conocer las deficiencias del alumno para, una vez estudiadas sus causas, planear los remedios. Este descubrimiento de deficiencias ha de hacerse además a tiempo de aplicar soluciones y no al final, cuando sólo hay lugar a un juicio sancionador. Esas deficiencias pueden provenir de la falta de base o de trabajo del alumno, en cuyo caso el profesor programa la recuperación que permite al alumno ponerse a tono e incorporarse a la marcha general.

Pocos profesores emplean un procedimiento estable para reajustar los errores de sus alumnos. El reconocimiento de los errores pasa por una serie de operaciones progresivas que si son utilizadas por el docente le pueden garantizar el éxito de su enseñanza:

1. *Detección*: verificación de su presencia.
2. *Identificación* (hipótesis de las causas responsables): a través de la evaluación de la acción motriz.
3. *Rectificación (estrategias de adaptación)*: teniendo presente su importancia se adoptan las medidas oportunas para su eliminación.

Metodológicamente, el principal desafío a destacar es el de elaborar un procedimiento que permita, por un lado, recabar información útil para formular una interacción de claridad hacia el alumno y, por otro lado, disponer de procedimientos de análisis factibles de ser utilizados cuando manejamos grupos numerosos.

4.1 Detección

La primera fase del tratamiento didáctico de los errores está en detectarlos, reconocerlos. Para que una respuesta incorrecta sea considerada como error sistemático debe ser *observada* en varias ocasiones. Esta detección puede ser realizada por el profesor o la persona que ha cometido el error (esta condición es importante en el caso de una actividad solicitada a todo el grupo por igual).

En una enseñanza en la que se trabaja con grupos clase, donde es difícil corregir de forma individualizada los errores, se precisa una metodología adecuada. La metodología más utilizada para detectar la significación del error ha consistido en *observar* en los sujetos el procedimiento que han utilizado para producir sus respuestas. Esta observación puede venir predeterminada por varias posibilidades de intervención a este respecto:

1. La reiteración: frente a un mismo conjunto de tareas realizadas en dos o varios momentos diferentes, deben de darse las mismas respuestas.
2. La presentación de varias actividades de la misma naturaleza y del mismo tipo en la misma clase: presentadas varias actividades de la misma naturaleza en la misma clase, se observan respuestas erróneas típicas, cada una permite entender el camino adoptado por el alumno.

4.2 Identificación (hipótesis de las causas responsables)

Esta fase puede llegarse a confundir con la fase de detección. En la realidad es difícil distinguir una de otra. La principal diferencia estriba en que aquí existe una concienciación del docente hacía la búsqueda del origen profundo del error. Es decir, una vez contrastado el desajuste o lo inadecuado de la respuesta es preciso averiguar qué criterio se ha vulnerado y por qué. El profesor no reacciona de forma espontánea sino que establece un pensamiento de indagación, ¿de qué tipo de error se trata? Según lo expuesto anteriormente puede tratarse de:

- errores de *entrada*, por cuanto el problema supera la capacidad o competencia del alumno.
- errores de *organización de información* y relación con conocimientos previos.
- errores de *ejecución* por falta de práctica o tiempo.
- errores en el plano *afectivo* (emocional).

4.3 Rectificación (estrategias de adaptación)

Localizado e identificado el tipo error llegamos al paso final, su corrección y eliminación. La preocupación que debe guiar al profesor en esta fase no es tanto la de subsanar el error cuanto la de conseguir cierto cambio en el alumno. El error no puede perpetuarse sino que ha de eliminarse de raíz y no sólo de apariencia.

Generalmente, la detección del error viene acompañada de *reacciones inmediatas* por parte del docente. Estas reacciones informan al alumno que su respuesta no ha sido la adecuada. Recordemos que estas reacciones no conllevan el reajuste definitivo de las respuestas erróneas. Ni en el caso en que se consiga que la ejecución inmediata sea correcta no tendremos la seguridad de que el sujeto ya ha *aprendido*. En numerosas ocasiones esos aciertos no son sino respuestas coyunturales que no garantizan un aprendizaje sólido.

La reacción más habitual del profesor, cuando se constata la aparición de errores, consiste en emitir más información o nuevas informaciones referidas a la ejecución correcta, es decir, repetir el modelo a imitar. El pensamiento del docente suele partir de la idea de que transmitir de nuevo la información junto a su repetición es la cuestión clave para mejorar la ejecución. Así, por ejemplo, en la realización de acrobacias en el suelo, es bastante común ver como las correcciones de los profesores hacen alusión a la manera mecánica en la que el sujeto se ha comportado y añadir una nueva información sobre cómo debe ser la ejecución ideal. En otras ocasiones se imputa la ineficacia de la ejecución a la incapacidad, véase torpeza, del alumnado, resignándose así frente a la imposibilidad de mejorarla.

Las reacciones inmediatas más frecuentes cuando se detecta un error son:

- *información adicional o reiteración de lo ya explicado:* se vuelve a pronunciar la consigna, a veces con mayor información o precisión. *¡Acuérdate que se trata de que realices...!*
- *repetición*: el profesor solicita al alumno *¡hazlo de nuevo!... ¡repítelo otra vez!...*, alertando así al sujeto sobre la aparición de algún tipo de deficiencia.
- *desaprobación*: *¡Mal!..., ¡No!..., ¡Muy mal!...*, son algunas de las expresiones que pueden escucharse cuando el profesor encuentra una sucesión de errores que no espera.

- *interrogación*: es un modo habitual de indicar al alumno que ha cometido un error: *¿Estás seguro que es así...?*
- *comunicación no verbal:* el profesor reacciona con su rostro o con una expresión de desaprobación ☹.
- *corrección colectiva:* se reprende a todo el grupo cuando la mayoría realiza la misma tarea de forma inadecuada: *¡Estáis dormidos!*

Este tipo de reacción-intervención suele tener poca eficacia en los errores o ejecuciones sistemáticos. Sólo funcionan en ejecuciones incorrectas de carácter casual.

La rectificación descansa en tres claves fundamentales (Chollet, 2003:346):

- La *autoevaluación* por parte del ejecutante entre el modelo y su propia respuesta motriz;
- Corrección y *práctica* de situaciones transformadoras;
- *Integración* de la nueva solución motriz.

4.3.1. La autoevaluación del error

Cuando enseñamos como si los adultos fuéramos la única fuente válida de éxito, estamos constatando, que la verdad sólo puede provenir de nosotros. Cuando los alumnos realizan las tareas siguiendo las consignas, recurren al profesor para que éste juzgue la corrección de cada respuesta: *¡Profesor...! ¿Lo he hecho bien?* El alumno aprende así a leer en la cara del profesor los signos de aprobación o desaprobación. Una instrucción de este tipo refuerza la posición heterónoma del niño y da como resultado un aprendizaje para adaptarse a la autoridad adulta. Esta dependencia de la autoridad adulta resulta en ocasiones negativa para el desarrollo tanto de la autonomía como de la lógica del niño.

La corrección por sí sola no introduce cambios en el sujeto, mientras éste no reflexione sobre ellos. En las actividades físico deportivas, como en otras actividades, el ejecutante requiere saber si lo está haciendo bien o mal, y la única manera de mejorar es haciéndolo bien y dejar de hacerlo mal. Así, para hacerlo bien se requiere conocer y saber en qué consiste el hacerlo mal.

Autopercepción distorsionada.

4.3.2. La corrección mediante la propuesta de situaciones transformadoras

Una vez localizado el error por el propio sujeto se debe introducir la situación correctiva. Dicha situación no será una receta única sino un conjunto de procedimientos que desembocarán en la consecución de la corrección. A continuación mencionamos algunas de las posibles situaciones para abordar la corrección

Corrección inmediata mediante nueva información

La primera reacción del docente, y más habitual, consiste en proporcionar información de cómo lo ha realizado el alumno y repite de nuevo la información inicial. Por ejemplo, en el caso de que un alumno lance incorrectamente un balón, el profesor le indica que lo ha realizado erróneamente señalándole la posición equivocada del brazo y del hombro y le muestra cómo debe realizarlo. Al indicar los errores cometidos, el profesor ha enunciado el sentido en que se podría rectificar. Esta manera de actuar es la que los profesores utilizan asiduamente para *corregir* las intervenciones de los alumnos, que, por conocida, no necesita mayor comentario.

Eliminación

La segunda manera de eliminar un error, consiste en determinar condiciones bajo las cuales éste no existe. Para ello, es necesario establecer las situaciones necesarias que van a garantizar que no surgirá la conducta errónea. Por ejemplo, si el alumno realiza el equilibrio invertido de brazos, y las piernas se doblan, se puede pedir la ejecución junto a una pared lo que impedirá esa posición incorrecta.

Corrección preventiva (proactiva)

Conociendo el tipo de dificultad de una determinada ejercitación y la posibilidad que se produzca un error, el profesor proporciona información anticipada de la corrección. Invita a los alumnos a concentrarse en la ejecución correcta de determinadas particularidades significativas para el gesto.

Ejercicios de refuerzo

Consiste en proponer a los alumnos un repertorio de ejercicios, tareas, soluciones disponibles inmediatamente para llevar al alumnado a la realización de aquellos indicadores que nos garantizan que el aprendizaje ha sido conseguido. El profesor debería disponer en su formación de estas vías intermedias de facilitación para determinadas incorrecciones estándar.

A la caza del error del profesor

En esta modalidad el profesor prepara diferentes tipos de errores y los introduce en sus demostraciones para que sean descubiertos por los alumnos. La atención aumenta significativamente consiguiendo un alto grado de motivación.

Corrección cruzada o recíproca

Mediante la colaboración de los alumnos entre sí. En expresión de Mosston (1997), "enseñanza recíproca", o en otros autores coevaluación.

-Compensación

Se utiliza cuando el error está ya potentemente arraigado y resulta imposible eliminarlo. Por ejemplo, en vez de romper la cadena biocinética es conveniente modificarla para adaptarla al error. Se usa esta técnica con sujetos ya maduros y en caso de errores fuertemente automatizados. En estos casos es permisible admitir la ejecución inexacta de alguna parte del gesto.

No hay que olvidar los aspectos *emocionales* a la hora de corregir errores, pues se puede herir con mucha facilidad la autoestima del aprendiz. Por ello, hay que crear un entorno que reduzca el miedo a intentar nuevas destrezas.

Cuando una persona se está enfrentando a una nueva habilidad es probable que el número de errores sea elevado. Un método eficaz para incorporar en la corrección de los errores es el conocido con el nombre de *sándwich*: después de un error se trata de hacer algún comentario positivo al aprendiz, por ejemplo ¡la intención era buena! Posteriormente el profesor daría una instrucción técnica, táctica, etc. informando así de la corrección del error, como por ejemplo, ¡intenta mantener el cuerpo más adelantado!; y por último, se animaría al alumno a continuar, como con expresiones *¡Ánimo!* ¡Sigue así!

Método sandwich.

De acuerdo con lo que ya se ha ido diciendo anteriormente, en la misma situación que se valore más la progresión en los aprendizajes que los resultados, facilitará que los propios alumnos se auto incentiven en mejorar, practicando y probando sus habilidades. Viendo los errores en positivo, como una posibilidad para aprender. Por tanto, reduciendo el miedo y el rechazo a intentar mejorar.

Todos estos dispositivos resultan más o menos adecuados en función del tipo de error y del tipo de tarea.

4.3.3. La integración de la nueva solución motriz

La manera en que se gestiona la información recibida en la ejecución es considerada como una de las variables más importantes dentro del aprendizaje de

las habilidades. La información que recibe el alumno sobre su ejecución va a incidir en el aprendizaje, pudiendo realizarse, durante la fase de ejecución, a la finalización del movimiento, o bien combinando las dos anteriores.

EN RESUMEN ¿QUÉ ES LO MÁS IMPORTANTE?

- El alumno tiene derecho a equivocarse.
- El profesor debe considerar el error como un síntoma.
- El profesor puede ser el origen de algunos errores.
- Todos los errores no tienen la misma importancia.
- Todos los errores no tienen el mismo origen.
- No se puede penalizar lo que no se ha enseñado.
- No basta con diagnosticar el error hay que corregirlo.
- El profesor no tiene el monopolio de la corrección.
- El derecho al error no significa "método de ensayo error".

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
POTENTIOR EST
OMNIUM SAPIENTIA
FUNDADA EN 1620
QUITO

RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DOCENTE:

Niveles de desempeño				
Competencia	**Objetivos**	**Criterios de evaluación**		**Indicadores de logro**
Adaptar y ajustar el proceso de enseñanza a los problemas de aprendizaje de los alumnos.	1. Dar importancia al error desde la perspectiva enriquecedora de la evaluación formativa distinguiéndola de la concepción dada por otros tipos de enfoques de la evaluación.	Conocer los errores que se producen en la enseñanza de los diversos contenidos curriculares.	1	Anticipa los errores más habituales del contenido, actividades y tareas que enseña.
				Situación: revisión del plan de clase y/o observación del docente impartiendo clase.
	2. Aumentar la eficacia docente a partir del potencial didáctico que ofrece el error como fuente de información.	Usar los errores como información para ajustar la enseñanza.	2	Observa y detecta los errores de los alumnos. Identifica las conductas no deseadas y reacciona ante ellas.
				Situación: observación del docente impartiendo clase.
	3. Catalogar y tipificar los errores según su importancia para un mejor análisis y estudio.	Considerar la importancia del error en la situación de aprendizaje, por su categoría.	3	Identifica el origen del error en función de la situación que haya surgido.
				Situación: observación del docente impartiendo clase. Análisis del plan de clase.
	4. Saber por qué sucede un error y su modo de superarlo a partir de identificar el origen de las respuestas incorrectas de nuestros alumnos.	Observar y corregir las diferentes respuestas de los alumnos a lo largo de la clase.	4	Observa y corrige las diversas repuestas erróneas diferenciando y dando remedios asociados.
				Situación: observación del docente impartiendo clase.
	5. Diagnosticar, tratar y corregir los errores a partir de su detección proponiendo remedios asociados.	Corregir y adaptar el proceso de enseñanza y las situaciones de aprendizaje a las respuestas de los alumnos.	5	Ajusta el proceso de enseñanza a los alumnos que han cometido errores.
				Situación: observación del docente impartiendo clase.

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
POTENTIOR EST QUAM SAPIENTIA
FUNDADA EN 1620
QUITO

REGULAR Y AJUSTAR EL APRENDIZAJE A PARTIR DE LOS ERRORES

Niveles de desempeño				
Nivel 1. Insuficiente	**Nivel 2. Necesita mejorar**	**Nivel 3. Bien**	**Nivel 4. Competente**	**Nivel 5. Experto**
No conoce los errores más habituales del contenido que enseña. No los anticipa por escrito en el plan de clase.	Conoce algunos errores que se suelen producir. No los anticipa por escrito en el plan de clase. No tiene un dominio de todos ellos.	Conoce bien los errores más importantes que se suelen producir. Los anticipa por escrito en el plan de clase.	Tiene explicitados los errores más importantes que se suelen producir en el plan de clase. Los clasifica por su origen.	Se anticipa a los errores más importantes que se suelen producir en el plan de clase. Los clasifica por su origen. Tiene previsto los remedios asociados.
No observa a los alumnos ni se percata de los errores que cometen.	En algunas ocasiones observa a sus alumnos intentando ver los errores que cometen.	Muestra una actitud clara de observación. Percibe las respuestas de los alumnos. Distingue las correctas de las incorrectas.	Muestra una actitud clara de observación. Percibe las respuestas de los alumnos. Detecta los errores según su origen.	Observa y percibe sistemáticamente los errores. Sabe utilizar formas para averiguar a qué tipo pertenecen. Dispone de remedios asociados.
Desconoce el origen de los errores. Ni siquiera es consciente de su aparición.	Desconoce el origen de los errores. Los aprecia pero no sabe categorizarlos	Sabe que se han producido errores. Aporta remedios pero de forma intuitiva.	Sabe el origen del error. Los tenía previstos en el plan de clase. Los distingue bien.	Sabe el origen del error. Los tenía previstos en el plan de clase. Los distingue bien. Sabe identificarlos y categortizarlos.
No interviene frente a los errores ni utiliza remedios asociados. Algunos alumnos no realizan correctamente lo propuesto por el profesor y éste no es consciente de ello.	Interviene y corrige ocasionalmente algunos errores de algunos alumnos. No lo hace de forma sistemática. No responde a las preguntas que le hacen los alumnos.	Se desplaza por el grupo para reajustar la actividad. Suele intervenir con algunos alumnos y utiliza los remedios apropiados.	Se desplaza por el grupo para reajustar la actividad. Suele intervenir individualmente con algunos alumnos y utiliza los remedios apropiados.	Siempre interviene con los alumnos que tienen problemas. Se sitúa en el interior del grupo. Tiene preparado el modo de remediar los diferentes errores que pueden aparecer.
No reacciona frente a los errores de sus alumnos. El profesor repite la actividad o pasa directamente a la siguiente tarea.	El profesor señala la presencia de errores pero no indica la forma de corregirlos. Modifica las situaciones de enseñanza a algunos alumnos. Lo hace de forma arbitraria.	Modifica y ajusta las situaciones y el proceso de enseñanza en función de las respuestas que los alumnos van dando. El profesor introduce algún cambio en la actividad.	Explica a los alumnos los motivos por los que realizan las tareas de forma incorrecta. Tiene previstas situaciones de remedio.	Modifica y ajusta el proceso de enseñanza en función de las respuestas que los alumnos van dando. Tiene preparadas alternativas de enseñanza para aquellos alumnos que no siguen la situación didáctica propuesta. Intenta que sea el propio alumno quién rectifique gracias a los indicios que proporciona.

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
QUITO

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
POTENTIOR EST
OMNIUM
SAPIENTIA
FUNDADA EN 1620
QUITO

Bibliografía

AA.VV. (1998). *Com aprendre dels errors.* Barcelona: Octaedro.

AINSCOW, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula.* Narcea.

ALBADALEJO, M. (2007). *La comunicació més enllà de les paraules. Qué comuniquem quan creiem que no comuniquem.* Barcelona: Graó.

ALBADALEJO, M. (Feb. nº 314 de 2008). La comunicación no verbal en el aula. *Padres y maestros*.

ALLAL, L. (1982). *L'évaluation formative entre l'intuition et l'experimentation.* Neuchâtel: Rapport du groupe SIPRI.

ALLAL, L. (1988). Vers un élargisement de la pedagogie de maitrise: processus de regulation interactive, retroactive et proactive. En M. HUBERMAN, *Assurer la reussite des apprentissages scolaires?* (págs. 86-126). Paris: Delachaux & Niestle.

ALLAL, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative. Matériel de formation continue des enseignants.* Bruxelles: De Boek Université.

ALONSO TAPIA, J. (2002). *Motivación y aprendizaje en el aula: cómo enseñar a pensar.* Madrid: Santillana.

ALONSO TAPIA, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia.* Madrid: Morata.

ALTET, M. (1988). Les styles d´enseignement: un instrument d'analyse de la stabilite et de la variabilite des pratiques d´enseignement. En *Les sciences de l´education pour l'ère nouvelle.* Caen: CERSE.

ANDRÉ, J. (1993). Motivations et apprentissages scolaires. En A. d. CPAIEN (Ed.). (pág. 66). Paris: Nathan.

ANTÚNEZ, S. (1991). *Del projecte educatiu a la programació d'aula.* Barcelona: Graó.

ARCHAMBAULT, J., & CHOUINARD, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe.* Boucherville: Gaëtan Morin.

ASTOLFI, J. (1999). *El error un medio para enseñar.* Sevilla: Diada.

AUSUBEL, D. (1983). *Psicología de la educación.* México: Trillas.

AUSUBEL, D.P., NOVAK, J.D. y HANESIAN, H. (1990). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo.* México: Trillas.

BACHELARD, G. (1971). *La formation de l'esprit scientifique.* París: Vrin.

BALAGUÉ, N. (2011). *Complejidad y deporte.* Barcelona: INDE.

BARKER, R. y GUMP, P. (1964). *Big school, small school: High school size and student behavior.* Stanford, CA: Stanford University Pres.

BATALLA, A. (2011). Criterios para la optimización del aprendizaje en las habilidades motrices. *Tándem*(37), 57-63.

BLANCA, J. (1999). *Cinc cèntims sobre la reforma educativa.* Barcelona: Proa Butzaca.

BLANCO, R. (2002). La Educación Inclusiva en América Latina: Realidad y Perspectivas. Temuco: Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Integración Educativa.

BLÁNDEZ, J. (1995). *La utilización del material y del espacio en Educación Física.* Barcelona: INDE.

BLÁNDEZ, J. (2000). *Programación de unidades didácticas según ambientes de aprendizaje.* Barcelona: Ed. INDE.

BLÁZQUEZ, D. (1982). Elección de un método en educación física: las situaciones problema. *Apunts, XIX*(74), 91-99.

BLÁZQUEZ, D. (1982). La educación física en preescolar: una didáctica aplicada. *Apunts d'educació física i medicina esportiva, XIX*(75).

BLÁZQUEZ, D. (1990). *Evaluar en educación física.* Barcelona: INDE.

BLÁZQUEZ, D. (1994). Estrategias de evaluación formativa en Educación Física y Deporte. *Habilidad motriz. Revista de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*(4).

BLÁZQUEZ, D. (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar.* Barcelona: INDE.

BLÁZQUEZ, D. (2001). *La educación física.* Barcelona: INDE.

BLÁZQUEZ, D. (2004). *El calentamiento. Una vía para la autogestión.* Barcelona: INDE.

BLÁZQUEZ, D. (2012). Gestionar la progresión de los aprendizajes. En O. CONTRERAS, *Las competencias del profesor de educación física* (págs. 51-70). Barcelona: INDE.

BLÁZQUEZ, D. SEBASTIANI, E.M. (2009). *Enseñar por competencias en educación física.* Barcelona: INDE.

BLÁZQUEZ, D. y ORTEGA, E. . (1982). La actividad motriz en el niño de 3 a 6 años. Madrid: Cincel Kapelusz.

BLISS, J., MONK, M., OGBORN, J. (1983). *Qualitative data analysis for Educational Research. A guide to uses of systemic networks.* London and Camberra: Croom Helm.

BLOOM, B. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación.* Buenos Aires: El Ateneo.

BLOOM, B. (1972). *Apprendre pour maîtriser.* Lausanne: Payot.

BOOTH, T; AINSCOW, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.* UNESCO.

BORES, N. y ESCUDERO, E. (junio-septiembre de 2000). El plan de sesión como referente de cambio en Educación Física. *Revista Española de Educación Física y Deportes, VII*(176), 20-30.

BORES, N. y OTROS. (2005). *La lección de Educación Física en el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal.* Barcelona: INDE.

BOUTHIER, D. (1988). *Les conditions cognitives de la formation d'actions sportives collectives. Thèse de Doctorat.* Paris : Univ. Paris V "René Descartes".

BROUSSEAU, G. (1989). *Utilité et interêt de la didactique pour un professeur de collège.* Grenoble: IREM de Grenoble.

BRUNELLE, DROUIN, GODBOUT y TOUSIGNANT,. (1988). *La supervision de l'intervention en activitá physique.* Québec: Gaëtan Morin .

BRUNELLE, J. (2000). Vivir una intervención educativa mediante la gestión de la clase. En J. B. FLORENCE, *Enseñar educación física en secundaria.* Barcelona: INDE.

CALDERÓN, A. P. (2009). *Formas de organización en educación física. Efecto de la forma de organización de las tareas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de habilidades atléticas en la Enseñanza Secundaria Obligatoria.* Murcia: Diego Marín.

CANO, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado.* Barcelona: Graó.

CANO, M. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de currículum y formación del profesorado*(12, (3).).

CARREIRO DA COSTA, F. (2009). La gestión del currículum a través de competencias. Un enfoque desde el contexto portugués. *Tándem*(29).

CASAMORT, J. R. (2005). *El Bàdminton competitiu i la seva aplicació a l'educació física escolar. Apunts de 2n curs.* Barcelona: INEFC.

CASANOVA, M. A. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos.* Madrid: La Muralla.

CASTAÑER, M. (2012). *El poder del lenguaje no verbal del docente. Comprender e investigar la comunicación pedagógica.* Lleida: Milenio.
CHOLLET, D. (2003). *Natación deportiva. Enfoque científico.* Barcelona: INDE .
COLL, C. (1986). *Marc curricular pera l'ensenyament obligatori.* Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
COLL, C. (1991). *Psicología y curriculum.* Barcelona: Paidos.
COLL, C. PALACIOS, J. MARCHESI, A. (eds.). (1990). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación.* Madrid: Alianza editorial.
CONTRERAS, O. (1998). *Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista.* Barcelona: INDE.
CONTRERAS, O. (2012). *Las competencias del profesor de educación física.* Barcelona: INDE.
CONTRERAS, O. y CUEVAS, R. (2010). *Las competencias básicas desde la educación física.* Barcelona: INDE.
CRUM, B. (agosto de 2000). Cambio en las sociedades modernas. Consecuencias para la educación física y el deporte escolar. *Boletin electrónico Panamericano*(3).
DALE, E. (1969). *Audiovisual methods in teaching.* Michigan: Dryden Press.
DARLEY,J.M. y FAZIO,R.H. (1980). Expectancy confirmation processes arising in the social interaction sequence. *American Psychologist*(35), 867-881.
DAVIS, F. (1979). *La comunicación no verbal.* Madrid: Alianza Editorial.
DE LA TORRE, S. (1993). *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación.* Madrid: Escuela Española.
DE LA TORRE, S. (1993). *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación.* Madrid: Escuela Española.
DECI, E., & RYAN, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* New York: Plenum.
DELGADO, M. (1989). Análisis de las interacciones en las clases de educación física. *Apunts*(16-17).
DELGADO, M. (1991). *Los estilos de enseñanza en la educación física. Propuesta para una reforma de la enseñanza.* Granada: I.C.E. Universidad de Granada.
DELIGNIÈRES, D. (2009). *Complexité et competences.* Paris: Editions Revue EPS.
DELIGNIÈRES, D. GARSAULT, Ch. (2004). *Libres propos sur l'éducation physique.* Paris, Francia: Éditions Revue EPS.
DÍAZ BARRIGA, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida.* México: McGraw Hill.
DÍAZ, F. y HERNÁNDEZ, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.* México: McGraw-Hill.
DOREL, M. (1991). *Human error: an analysis of tmporal parameters in the organization of work, in QUEINNEC Y., DANELLOU F., Designing for everyone (866-868).* London: Taylor & Francis.
DUK, C. (1999). *El enfoque de Educación Inclusiva en Plan Nacional de Educación Inclusiva.* Panamá: Ministerio de Educación y Cultura.
ECHEVARRÍA, J. (1986). Influencia del equipamiento en la ejecución de las tareas motrices en niños de preescolar. *Revista de investigación y documentación sobre las Ciencias de la Educación Física y el Deporte, Año II, (2)*(2), 103-119.
ESCAÑO, J., & GIL DE LA SERNA, M. (2001). Motivar a los alumnos y enseñarles a motivarse. *Aula de Innovación Educativa [Versión electrónica]. Revista Aula de Innovación Educativa 101.*
ESTAPÉ, E. (2003). Aspectos preventivos y de seguridad de los espacios deportivos y el material. El papel del docente. En: Dimensión europea de la Educación Física y el deporte en edad escolar. Valladolid: AVAPEF.

FAMOSE, J. (1990). *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche.* Paris: INSEP.
FERNÁNDEZ, E. (2009). *Materiales para la Didáctica de la Educación Física. Multimedia. CD-Rom.* Barcelona: INDE.
FERNÁNDEZ, J. (1999). *Aplicación didáctica de los recursos materiales en el diseño curricular de la educación física.* Sevilla: Biblioteca C.E.
FLORENCE, J. (1991). *Tareas significativas en educación física escolar: una metodología para la enseñanza de los ejercicios en la animación del grupo-clase* (Primera edición ed.). Barcelona: INDE.
FLORENCE, J. (1991). *Tareas significativas en educación física escolar: una metodología para la enseñanza de los ejercicios en la animación del grupo-clase.* Barcelona: INDE.
FLORENCE, J; BRUNELLE, J. y CARLIER, G. (2000). *Enseñar en educación física en secundaria. Motivación, organización y control.* Barcelona: INDE.
Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol.* Barcelona: Roure.
FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol.* Barcelona: Roure.
GALERA, A. (2001). *Manual de didáctica de la educación física. Una perspectiva constructivista integradora.* Barcelona: Paidós.
GARCÍA HOZ, V. (1976). *Principios de Pedagogía Sistemática.* Madrid: Rialp.
GARCÍA, A. (2001). *Aprendizaje y enseñanza en la educación física. El desafío de implementar prácticas reflexivas.* Córdoba: IPEF.
GARCÍA, J. (1997). *La cultura del error.* Barcelona: Planeta.
GARCÍA, M. (abril mayo junio de 2005). Recusrsos materiales y educación física. Importancia, concepciones de uso, funciones y factores a tener en cuenta para su utilización. *Tándem*(18), 8-20.
GARCÍA-CABRERO, B., LOREDO, J. y CARRANZA, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial.*
GENERELO, E., JULIÁN, J. y ZARAGOZA, J.A. (2009). *Tres vueltas al patio.* Barcelona: INDE.
GIMENO, J. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*(194), 10-15.
GINÉ, N. (2004). *"La evaluación inicial, principio del proceso de aprendizaje" en AA.VV. La planificación didáctica.* Barcelona: Graó.
GINÉ, N. y PARCERISA, A. (cords.). (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación.* Barcelona: Graó.
GINÉ, N. y PARCERISAS, A. (2004). *Evaluación en la Educación Secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica.* Barcelona: Graó.
GOOD y BROPHY, J. (1990). *La sociología educativa. Un acercamiento holístico.* New York: Holt Rinehalt and Winston.
HABERMAS, J. (1998). *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático del derecho en términos de teoría del discurso.* Madrid: Trotta.
HALWACHS, F. (1975). "La physique du maître entre la physique du physicien et la physique de l'élève". *Revue française de pédagogie*(33), 19-29.
HARRIS, J. (2003). El mito de la educación. Barcelona: Debolsillo.
HENNINGER, M. y COLEMAN, M. (2008). Student success in physical education: Still busy, happy, and good? Ft. Worth, TX: Poster presented at the annual American Alliance of Health, Physical Education, Recreation, and Dance.
HUERTAS, J. A. (1997). *Motivación: querer aprender.* Buenos Aires: Aique.
JORBA, J. y SANMARTÍ, N. (1993). *"La evaluación formativa y la autorregulación de los aprendizaje" en MONEREO,C. Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción.* Barcelona: Domènech.

KLEIN, G. (2000). Les programmes de seconde au lycée, Déjà clos? Encore en dédat? *Revue EPS*(281), 19-22.

KOLB, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development.* New Jersey: Prentice Hall.

LAMOUR, H. (1991). *Manual para la enseñanza de la educación física y deportiva.* Barcelona: Paidós-MEC. .

LARREA, J. (1967). *Las pruebas, la evaluación y la promoción escolares.* Buenos Aires: Losada.

LE BOTERF, G. (2000). *Ingeniería de las competencias.* Barcelona: Gestión 2000/EPISE.

LEPLAT J., PAILHOUS, J. (1973-1974). Quelques remarques sur l'origine des erreurs. *Bulletin de Psychologie*(27), 729-736.

LEPLAT, J. (1985). *Erreur humaine, fiabilité humaine dans le travail.* Paris: Colin.

LEPLAT, J. P. (1974). La description de la tâche: Statut et rôle dans la résolution de problèmes". *Bulletin de psychologie de la Sorbonne.*

LOBROT, M. (1980). *Pedagogía Institucional. La escuela hacia la autogestión.* Buenos Aires: Humanitas.

LOSADA, R. (s.f.). *Algunos conceptos a considerar en la práctica de la AF y D.* Recuperado el 11 de enero de 2013, de http://blog.educastur.es/myrylaafd31b/files/2010/03/ud4-metodologia-de-la-ensenanza.pdf

MARINA, J. (2006). *Aprender a convivir.* Barcelona: Ariel.

MARQUÉS, P. (1999). *La investigación en tecnología educativa.* Recuperado el 30 de Enero de 2012, de http://peremarques.pangea.org/uabinvte.htm

MARTÍNEZ, L. (1993). Los agrupamientos en educación Física como factor y manifestación de discriminación entre alumnos. *Perspectivas*(13), 8-13.

MARTINEZ, M. (Enero - Abril de 1991). "Ciencia cognitiva,habilidades del pensar y pedagogía de la Ciencia". *Revista Española de Pedagogía*(188).

MEIRIEU, P. (1992). Aprender, sí. Pero ¿Cómo? Barcelona: Octaedro.

MINGANTI, C. (1997). I problemi dell'errore". *Rev. Macolin*(1/97).

MONEREO, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En CASTELLÓ M. (Coord) La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria. Barcelona: Edebé.

MORIN, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo.* Madrid: Gedisa.

MORIN, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento.* Buenos Aires: Nueva Visión.

MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del fUturo.* París: UNESCO.

MOSSTON, M. (1978). *La enseñanza de la educación física. Del comando al descubrimiento.* Buenos Aires: Paidós.

MOSSTON, M. ASHWORTH, S. (2001). *La enseñanza de la educación física: la reforma de los estilos de enseñanza.* Barcelona: Hispano Europea.

MOSSTON, M. y ASHWORTH, S. (1990). *The Spectrum of Teaching Styles: From Command to Discocvery.* Nueva York: Longman, White Plains.

MOSSTON, M. y ASHWORTH, S. (2001). *La enseñanza de la educación física: la reforma de los estilos de enseñanza.* Barcelona: Hispano Europea.

NORMAN, D. (1985). *El aprendizaje y la memoria.* Madrid: Alianza.

NOVAK J. D. y GOWIN, D. B. (1982). *Aprendiendo a aprender.* Barcelona: Martínez Roca.

NUNZIATI, G. (1991). L'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, 36-40.

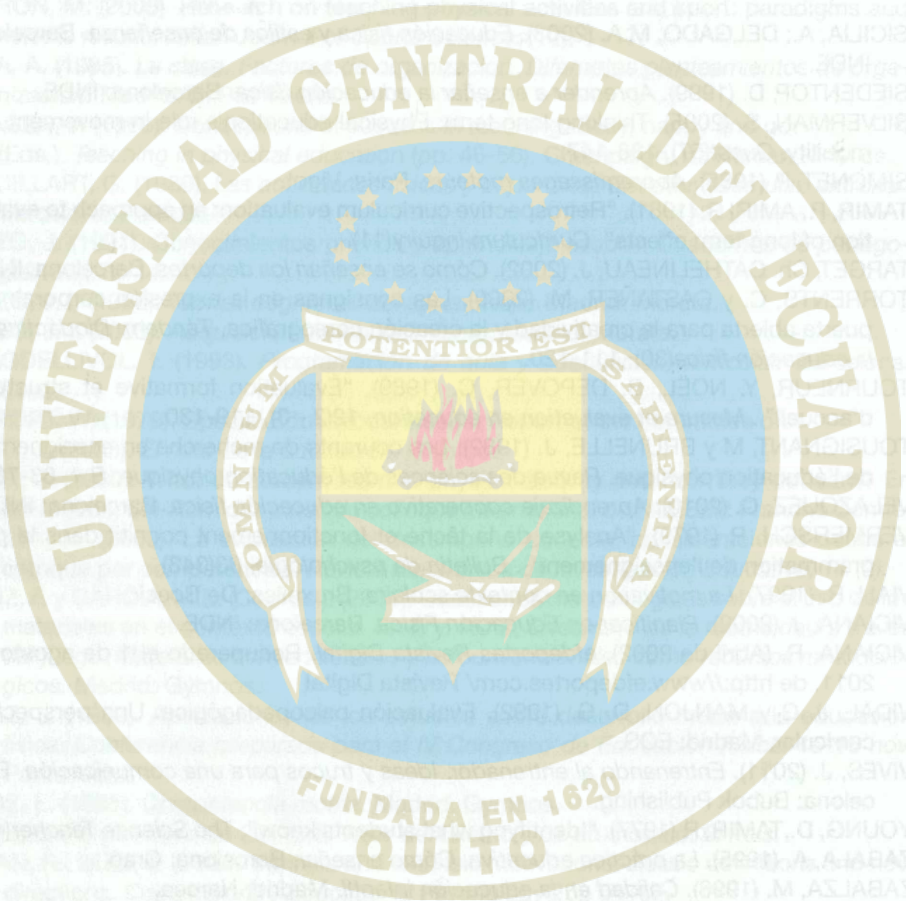
OLMEDO, A. (2000). Estrategias para aumentar el tiempo de práctica motriz en las clases de Educación Física escolar. *Apunts*(59), 22-30.

ORTEGA. E. y BLÁZQUEZ. D. (1984). La actividad motriz en el niño de 6 a 8 años. Madrid: Cincel Kapelusz.

ORTIZ, T. (2011). *Neurociencia y educación.* Madrid: Alianza editorial.
PÉREZ GÓMEZ, A. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. (C. d. Cantabria, Ed.) *Cuadernos de Educación de Cantabria*(1).
PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar.* Barcelona: Graó.
PIAGET, J. (1932/1984). *El criterio moral en el niño.* Barcelona: Martínez Roca.
PIERON, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas.* Madrid: Gymnos.
PIERON, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico deportivas.* Barcelona: INDE.
PIERON, M. (2005). Research on teaching physical activities and sport: paradigms and selects results. *Italian Journal of Sports Sciences*(12), 4 -17.
PILA, A. (1985). *La clase. Factores de organización. Difernetes planteamientos de organización.* Madrid: E. Pila Teleña.
PLACEK, J. (1983). Conceptions of success in teaching: Busy, happy and good? In T. T. (Eds.), *Teaching in physical education* (pp. 46-56). Champaign, IL: Human Kinetics.
POUILLART, G. (1989). *Las actividades físicas y deportivas. Enseñar, estimular, entrenar.* Barcelona: Paidos.
POZO, J. (1991). Conocimientos previos y aprendizaje escolar. *Cuadernos de pedagogía*(188), 12-14.
POZO, J. I. (1996). *Teorías cognitivas del aprendizaje.* Madrid: Morata.
POZO, J. I. (2003). *Adquisición del conocimiento.* Madrid: Morata.
PUIGDELLIVOL, I. (1993). *Programación de aula y adecuación curricular.* Barcelona: Graó.
REPORT, W. (1979). Special Educational Needs. Report of the committee of.
RICH, J. (2003). *El mito de la educación.* Grijalbo.
RINK, J. (2000). What do student learn in physical activity and how they do learn? En IUFM (Ed.), *CR-Rom des actes du colloque international de l'AIESEP.* Franche Comté.
RUEDA, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 11 (2).*
RUIZ, F. y GARCÍA, M.E. (Coords.). (2001). Cuestiones metodológicas sobre el uso de los materiales en el contexto escolar. En F. y. RUIZ, *Desarrollo de la motricidad a través del juego. Materiales convencionales y no convencionales como recursos metodológicos.* Madrid: Gymnos.
RUIZ, L. (1989). Aportaciones de los estudios sobre desarrollo motor a la educación física. *Conferencia preparada para el IV Congreso de Educación Física. 15-16 nov.* Pontevedra.
RUIZ, L. (1995). *Competencia motriz.* Madrid: Gymnos.
RUIZ, L. (10 de Enero de 2011). El valor del talento y de un modelo. *El País*.
RYAN, R.; DECI, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*(25), 54–67.
SÁNCHEZ, F. (1992). *Bases para una Didáctica de la Educación Física y el Deporte.* Madrid: Gymnos.
SÁNCHEZ, F. (2002). La comunicación y la interacción didáctica en la clase de educación física. En F. SÁNCHEZ, *Didáctica de la educación física para primaria* (págs. 205-230). Madrid: Prentice Hall.
SANTOS, M. (1991). ¿Cómo evaluar los materiales? *Cuadernos de pedagogía*(194), 29-31.
SANZ, G. (2005). Comunicación efectiva en el aula. (pág. 185). Barcelona: Graó.
SCALLON, G. (1988). *L'evaluation formative des apprentissages.* Québec: Presses de l'Université de Laval.
SCHMIDT, R. (1982). *Motor control and learning. A behavior emphasis.* Champaign Il.: Human Kinetics Publishers.

SCHMIDT, R. (1993). *Apprentissage moteur et Performance.* Paris: PUF.
SEBASTIANI, E. (2007). *Les competències del professor d'Educació Física de Secundària a Catalunya. Una proposta categorial per a la seva anàlisis. Tesi doctoral.* Barcelona: Universitat Ramón Llull.
SEBASTIANI, E. (2012). La gestión de la clase en educación física. *Tándem*(38).
SEBASTIANI, E.M. y BLÁZQUEZ, D. (2012). *¿Cómo formar un buen deportista?* Barcelona: INDE.
SENERS, P. (2001). *La lección de educación física.* Barcelona: INDE.

SICILIA, A.; DELGADO, M.A. (2003). *Educación física y estilos de enseñanza.* Barcelona: INDE.
SIEDENTOP, D. (1999). *Aprender a enseñar la educación física.* Barcelona: INDE.
SILVERMAN, S. (2005). Thinking long term: Physical education's role in movement and mobility. *Quest*(57), 138-147.
SIMONET, P. (1985). *Apprentissages moteurs.* Paris: Vigot.
TAMIR, P., AMIR, R. (1981). "Retrospective curriculum evaluation: an approach to evaluation of long term effects". *Curriculum inquiry*(11).
TARGET, Ch. CATHELINEAU, J. (2002). *Cómo se enseñan los deportes.* Barcelona: INDE.
TORRENTS, C. y CASTAÑER, M. (2009). Las consignas en la expresión corporal: una puerta abierta para la creatividad y la creación coreográfica. *Tándem. Diodáctica de la educación física*(30), 111-120.
TOURNEUR, Y. NOËL, B. DEPOVER, C. (1989). "Évaluation formative et structures d'accueil" . *Mesure et évaluation en éducation, 12*(2 - 3), 119-130.
TOUSIGNANT, M y BRUNELLE, J. (1982). Les courants de recherche en enseignement de l'éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation physique, B 1*, 63-79.
VELAZQUEZ, C. (2010). *Aprendizaje cooperativo en educación física.* Barcelona: INDE.
VERMERSCH, P. (1979). "Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement" . *Bulletin de psychologie, 33*(343).
VIAU, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire.* Bruxelles: De Boeck.
VICIANA, J. (2002). *Planificar en Educación Física.* Barcelona: INDE.
VICIANA, R. (Abril de 2002). *efdeportes Revista Digital.* Recuperado el 1 de agosto de 2011, de http://www.efdeportes.com/ Revista Digital
VIDAL, J. G y MANJON, D. G. (1992). Evaluación psicopedagógica. Una perspectiva curricular. Madrid: EOS.
VIVES, J. (2011). *Entrenando al entrenador. Ideas y trucos para una comunicación.* Barcelona: Bubok Publishing.
YOUNG, D.,TAMIR, P. (1977). "Identifyng what students know". *The Science Teacher*(44).
ZABALA, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar.* Barcelona: Graó.
ZABALZA, M. (1996). *Calidad en la educación infantil.* Madrid: Narcea.


UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
POTENTIOR EST
OMNIUM SAPIENTIA
FUNDADA EN 1620
QUITO

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
POTENTIOR EST
OMNIUM SAPIENTIA
FUNDADA EN 1620
QUITO

EDUCACION FISICA / PEDAGOGIA / EDUCACIÓN FISICA - FORMACIÓN PROFESIONAL / METODOS DE ENSEÑANZA

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
POTENTIOR EST
OMNIUM SAPIENTIA
FUNDADA EN 1620
QUITO

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
FACULTAD DE CULTURA FÍSICA

BIBLIOTECA

375 Blázquez Sánchez, Domingo
B645 Diez competencias docentes para ser mejor profesor de educación física...

FECHA	NOMBRE

ESTE LIBRO ES PROPIEDAD DEL SIB-UCE

SU VENTA ES PENADA POR LA LEY

La formación del profesorado debe responder a las nuevas realidades educativas que emergen como consecuencia de la aceleración del cambio social. Por ello, es necesario poseer una sólida formación en nuestra materia y es indispensable disponer de ciertas competencias que permitan resolver el quehacer docente.

¿Qué competencias docentes debe disponer actualmente un profesor de educación física para lograr el éxito? *Diez competencias docentes para ser mejor profesor de Educación Física* responde a este interrogante. Aborda diez competencias especialmente importantes que son imprescindibles para ser eficaz hoy en la clase de educación física. De cada una de ellas, se proponen estrategias y respuestas realistas que permiten resolver eficazmente los problemas a los que se enfrenta a diario el profesorado.

El autor focaliza en aquellas competencias sobre las que se articula la realidad cotidiana de la clase. Es decir, se trata de las competencias didácticas que surgen de la interacción directa con el alumnado. Asume también la responsabilidad de proporcionar instrumentos para su evaluación. Lo que confiere a la obra un valor altamente aplicativo en la formación inicial.

Proporciona así nuevas ideas para mejorar la eficacia del docente que quiere embarcarse en el apasionante viaje que separa lo que somos de lo que queremos ser.

UNIVERSIDAD CONTRA EL RENCOR
OMNIUM SCIENTIOR EST SAPIENTIA
FUNDADA EN 1620
QUITO

Cod. 982
ISBN: 978-84-9729-325-9
9 788497 293259
INDE