UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Aspectos a considerar en la enseñanza de la Educación Física

SERBIU
HUMANIDAD

BIBLIOTECA

Prof. Ramón Zambrano

Trabajo presentado como requisito parcial
para optar a la categoría de: ASOCIADO

Mérida, julio de 2002

INDICE

INTRODUCCIÓN.

CAPÍTULO I. La pedagogía y su reseña histórica

- La Pedagogía. Reseña histórica e incidencia en la Educación Física
- La Didáctica, su objeto de estudio
- La incidencia de los enfoques pedagógicos en los procesos de enseñanza
- Corrientes pedagógicas y Educación Física
- La Educación Física en las corrientes pedagógicas

CAPITULO II. Sobre las concepciones de la Educación Física

- En cuanto al concepto de Educación Física.
- Evolución y desarrollo de los distintos conceptos.
- Objetivos generales de la Educación Física contemporánea.
- Tendencias contemporáneas de la Educación Física.

CAPITULO III. La enseñanza de la Educación Física como un proceso sistemático

- Elementos que intervienen en el proceso de enseñanza de la Educación Física.
- Modelo de enseñanza sistemática para la Educación Física.
- Fases en el desarrollo de la enseñanza de la Educación Física en las edades escolares.

CAPITULO IV. Fases de desarrollo a través de las tareas motrices

- Fase I: Desarrollo de las habilidades perceptivas a través de las tareas motrices habituales.
- Fase II: Desarrollo de las habilidades y destrezas básicas.
- Fase III: Iniciación en las tareas motrices específicas.

CAPITULO V. La clase de Educación Física

- La clase de Educación Física.
- Evolución de los esquemas para el desarrollo de la clase de Educación Física.
- El esquema actual de la clase de Educación Física.
- Organización de la clase. Factores de organización.

- Algunos aspectos de la organización diferenciada de la clase.
- Tipología de las clases y de los sistemas de clases.
- Desempeño didáctico metodológico de los docentes según el tipo de clase.
- Requerimientos básicos de la técnica de dirección de la clase de Educación Física.
- La motivación y la creación de un estado psíquico favorable para el desarrollo de la clase.
- El aprovechamiento óptimo del tiempo en la clase.
- La sistematización de los conocimientos, habilidades y capacidades físicas en el proceso de enseñanza.
- El uso del tiempo en la clase.
- Importancia del plan de clase.

CAPITULO VI. Procedimientos de organización para las actividades de la clase de Educación Física

- Formaciones más usuales para el desarrollo de actividades en Educación Física.
- Procedimientos de organización:
  - -Procedimiento organizativo en parejas.
  - -Procedimiento organizativo en secciones.
  - -Procedimiento organizativo en estaciones.
  - -Procedimiento organizativo en circuito.
  - -Procedimiento organizativo en recorridos.
  - -Procedimiento organizativo en ondas o intervalos.
  - -Procedimiento organizativo en áreas.
  - -Procedimiento organizativo en trabajo frontal.

CAPITULO VII. La evaluación como parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje

- Bases teóricas de la evaluación.
- Diferencias entre evaluar y medir.
- Dificultades en la medición.
- Fines de la evaluación.
- Programación de la evaluación: premisas básicas.
- Tipos de evaluación.
- La evaluación en función de los tipos de contenidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

INTRODUCCIÓN

El siguiente texto pretende establecer un punto de referencia para los estudiantes de la Licenciatura de Educación Física en torno a su actuación profesional. En él se presenta una detallada clasificación conceptual sobre diversas definiciones de Educación Física a partir de sus diferentes significados, así como la evolución de las corrientes pedagógicas, hasta llegar a los planteamientos asumidos por el Currículo Básico Nacional venezolano, como referencia conceptual de la acción docente.

En tal sentido se presentan siete capítulos, planteados bajo el principio deductivo que va de lo general a lo particular:

Capítulo I: La pedagogía y su reseña histórica. En este capítulo se describe de manera breve cómo han evolucionado los planteamientos relacionados con la ciencia de la educación.

Capítulo II: Las concepciones de la Educación Física. En el se analizan los planteamientos presentados por un grupo de autores en relación con la Educación Física.

Capítulo III: La enseñanza de la Educación Física como un proceso sistemático. En el mismo se presentan algunos lineamientos básicos a considerar a la hora de desarrollar situaciones de enseñanza en la Educación Física.

Capítulo IV: Fases de desarrollo a través de las tareas motrices. Una vez que se plantean los lineamientos básicos para desarrollar situaciones de enseñanza, se analizan las fases del desarrollo de las tareas motrices como esencia del proceso en la Educación Física.

Capítulo V: La clase de Educación Física. En este capítulo se describe en detalle el momento de real intercambio de experiencias como lo es la clase, tomando en cuenta que es allí donde se desarrollan de manera formal y sistemática las tareas motrices.

Capítulo VI: Procedimientos de organización para las actividades de la clase de Educación Física. Una vez que se describe la estructura y confección de la clase de Educación Física, se presentan diferentes alternativas desde el punto de vista organizativo para el desarrollo de las actividades.

Capítulo VII: La evaluación como parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el se plantean aplicaciones y normativas específicas en el área de Educación Física de la evaluación planteada en Venezuela en su Currículo Básico Nacional.

CAPÍTULO I. **La pedagogía y su reseña histórica**

- La Pedagogía. Reseña histórica e incidencia en la Educación Física
- La Didáctica, su objeto de estudio
- La incidencia de los enfoques pedagógicos en los procesos de enseñanza
- Corrientes pedagógicas y Educación Física
- La Educación Física en las corrientes pedagógicas

LA PEDAGOGÍA. RESEÑA HISTÓRICA E INCIDENCIA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

La Pedagogía, entendida como la Ciencia Social que tiene por objeto de estudio la Educación, ha evolucionado de manera notable a través de los siglos, al calor de las transformaciones sociales, económicas y políticas de cada momento histórico. Algunos autores como Sánchez 1992 y Hoyos 1990 han planteado que investigar, explicar, comprender, orientar, organizar y proyectar la educación del ser humano son algunas de las tareas de mayor importancia de la Ciencia Pedagógica.

La Educación Física, como una disciplina pedagógica, retoma estas mismas preocupaciones aplicándolas al campo de su especificidad: el movimiento humano. De esta manera, el desarrollo histórico de la humanidad ha marcado el desarrollo de la Pedagogía y ésta a su vez el desarrollo de la Educación Física y de todas sus disciplinas constituyentes.

En tal sentido, Vázquez (1998) señala que en la Grecia de la Antigüedad, en el siglo V antes de C., por ejemplo, en la búsqueda de un hombre superior se concibió el ideal pedagógico de educar integralmente en lo físico y en lo espiritual a través de la música y la gimnasia. La música referida no exclusivamente a lo estético, sino también a lo político y lo científico-cultural;

la gimnasia, entendida como la Educación Física del momento, encauzada al fortalecimiento y embellecimiento del cuerpo. Evidentemente, si las guerras eran el medio de dominación y de conquista, la gimnasia se preocupaba por una preparación atlético-militar de adiestramiento en el manejo de las armas y el combate, y además como el estado jugaba papel preponderante en la vida ciudadana, no bastaba con formar guerreros fuertes y hábiles sino también oradores y pensadores capaces de administrarlo y defenderlo.

Posteriormente, durante el Medioevo, la preponderancia de las ideas religiosas se hizo sentir también en las concepciones pedagógicas y en las propuestas educativas. La organización social por feudos creó como instrumento de poder la caballería, que amalgamada con las ideas religiosas constituyeron un ideal pedagógico de tipo ético-religioso-bélico con mínima profundidad cultural y científica. En este contexto, Sciacca, citado por Vázquez (1998), describió la educación del momento de la siguiente manera:

> *La Educación Intelectual del Caballero era muy escasa: en los primeros tiempos el leer y el escribir eran considerados como afeminación. En cambio, al caballero le eran necesarios la cortesía, es decir, su comportamiento frente a la Danza, el saber hacer versos de amor y cantarlos, y el ejercicio de las armas, acompañados de otros ejercicios físicos (equitación, caza, esgrima, etc.) para dar robustez y elegancia al cuerpo. Debía buscar el riesgo y desear la aventura, ser leal y generoso y respetar su honor y el del señor* (Vázquez, 1988: 106).

A partir del Renacimiento, el despertar científico se opone a la educación clerical con el rescate del humanismo griego en nuevas dimensiones. Se recupera la preocupación del hombre por el conocimiento de la naturaleza física y la naturaleza humana; consecuentemente, la Pedagogía abre un abanico de posibilidades educativas novedosas que van desde el humanismo de corte grecorromano preocupado por una cultura general muy teórica, que reivindica el estudio del griego y el latín, pasando por el realismo pedagógico, preocupado por una educación práctica y diversificada como lo requería el desarrollo económico, científico y técnico del momento, hasta llegar al naturalismo pedagógico que sienta las bases de la Pedagogía centrada en el niño, en las características del educando.

La Educación Física no pudo ser ajena a este proceso de desarrollo histórico social, por lo que siempre fue considerada como parte importante dentro de todo proyecto pedagógico y toda experiencia educativa. En este sentido Velásquez (1998) hace referencia a Feltre, un pedagogo nacido en 1378, famoso por haber fundado uno de los primeros hogares infantiles con un plan de estudios de carácter lúdico e integral, propuso en primera instancia el empleo del ejercicio, el juego, la natación, la lucha, manejo de pelota y equitación como instrumentos para reafirmar la personalidad. Se trataba de uno de los primeros planteamientos pedagógicos de la Educación Física donde el ejercicio no se concebía como fin sino como medio de

Educación; propuesta que, hoy por hoy, tiene amplia acogida y difusión.

Para culminar esta breve reseña histórica conviene destacar, en los tiempos modernos, la significativa incidencia del acelerado desarrollo científico-tecnológico en las ideas pedagógicas, lo que ha generado la pretensión de tecnificar cada día más los procesos educativos, en la aspiración de traducirlos en hechos de un mayor control y eficacia en cuanto a la relación Recursos-Esfuerzos-Resultados. La Educación Física del presente vive esta situación y algunos educadores la identifican con la exclusiva preocupación del rendimiento técnico deportivo en sus alumnos.

Conviene señalar que las ideas pedagógicas de hoy son en el fondo, revisiones de las ideas pedagógicas del pasado, en las cuales subyace casi siempre la noble aspiración de una Educación Integral. Aspiración que se presenta más difícil y confusa en la práctica que en la teoría.

LA DIDÁCTICA, SU OBJETO DE ESTUDIO

Dentro del espectro que plantea la literatura especializada en el área, diversos autores enfocan su definición de Didáctica abordando algunos lineamientos comunes entre sí. Tal es el caso de Labarrete y Valdivia (1991),

quienes señalan que ésta es una de las ramas de la Pedagogía. El desarrollo de la misma como ciencia de la educación, en sus primeras etapas, estuvo unido al desarrollo de la Didáctica, considerada actualmente como una ciencia independiente.

Desde su origen, el término Didáctica estuvo relacionado con la enseñanza. Del griego *didaktike*, que significa "yo enseño", la palabra se utilizó para designar la disciplina que estudia el proceso de instrucción que tiene lugar en la escuela.

Al elaborar la Didáctica los principios de carácter general, válidos para todas las asignaturas, se le considera como la teoría general de la enseñanza.

La Didáctica tiene como objeto de estudio la actividad del maestro relacionada con la enseñanza y sus vínculos con la actividad de los alumnos: el aprender. Por lo tanto, dicho término tiene que ver fundamentalmente con los procesos instructivos. Sin embargo, la unión de los procesos de instrucción y de educación que llevan a la formación de convicciones, cuestión que no está explícita en el concepto original del proceso Didáctico, es algo que en la actualidad no se puede dejar de expresar cuando se analiza este problema.

LA INCIDENCIA DE LOS ENFOQUES PEDAGÓGICOS EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA

Ocurre con frecuencia que se considere a la Didáctica como algo ajeno a la teoría pedagógica, y limitado al problema de los métodos y técnicas en el aula; lo que conlleva al peligro docente de ejecutar acciones que tienen toda una finalidad preconcebida a nivel teórico.

La Didáctica de la Educación Física no escapa a este criterio puesto que el estilo de trabajo en el patio, los métodos de enseñanza, las técnicas utilizadas por el profesor, el tipo de contenidos revelan un trasfondo pedagógico generalmente desconocido.

El planteamiento anteriormente expuesto expresa que: una determinada concepción pedagógica implica una determinada praxis educativa, entre profesor y alumnos, esto es, una Didáctica Especial.

En el caso de la Educación Física en el Currículo Básico Venezolano (1997) se presenta como planteamiento central la formación integral de los niños a partir del movimiento, exponiendo de esta manera una visión teórica de sus aspiraciones curriculares, condicionando así un enfoque de actuación

para los docentes dentro de una determinada corriente pedagógica, las cuales serán descritas a continuación.

CORRIENTES PEDAGÓGICAS Y EDUCACIÓN FÍSICA

Corrientes pedagógicas

Las diferentes concepciones pedagógicas --hasta aquí esbozadas-- viven de una u otra manera actualmente en nuestra realidad escolar. No obstante, no poseen el mismo valor o significado, por lo que es posible hacer una clasificación según su grado de presencia en la realidad educativa, a la manera de cómo clasificaron las prácticas profesionales algunos investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México-Xochimilco y que Díaz Barriga (1996) recoge en su obra. Esta clasificación habla de tres corrientes pedagógicas: La Pedagogía Decadente, que se encuentra en vías de extinción; La Pedagogía Dominante, que se encuentra actualmente afianzada y generalizada; La Pedagogía Emergente o Crítica, que empieza a abrirse espacio como alternativa de cambio.

Para hacer tal clasificación se han considerado como criterios las concepciones sobre: Educación-Sociedad; relaciones Profesor-Alumno; Aprendizaje,

Contenidos, Evaluación y Objetivos; en el entendido de que estas concepciones revelan una determinada Pedagogía.

La Pedagogía Decadente:

Concibe la Educación como un acto exclusivamente académico, centrado en el interior del aula, descontextualizado, referido a la transmisión de conocimientos.

El aprendizaje es concebido como memorización de la información ofrecida por el profesor o como la repetición de habilidades y destrezas demostradas por el maestro. Las relaciones profesor-alumno son autocráticas, verticales, basadas en la represión y en la autoridad del saber docente. Los contenidos son extensos y desarrollarlos en su totalidad sería la tarea más importante del docente. El método de enseñanza predilecto es la exposición oral del docente; la evaluación se refiere a la capacidad de memorización del alumno y los objetivos en relación directa con el desarrollo del contenido.

La Pedagogía Dominante:

La Educación se concibe como factor de movilidad, ascenso y armonía social. El aprendizaje se concibe como modificación de conductas en el hablar, escribir, actuar. Las relaciones profesor-alumno se presentan como cordiales pero la autoridad y capacidad de decisión pertenecen al maestro. El contenido es cuidadosamente seleccionado y programado, no extenso. La Metodología se reviste de cierto activismo técnico. La evaluación se refiere a la comprobación de los cambios de conducta, en los términos en que se han definido los objetivos.

La Pedagogía Emergente:

La Educación se acepta como un fenómeno conflictivo, determinado por condiciones de desarrollo histórico, social, económico y político. Sin embargo, al mismo tiempo se le reconoce como capaz de incidir sobre estas condicionantes para su propia transformación. El aprendizaje es concebido como un proceso de reflexión-acción por parte del alumno al interior de un colectivo. Las relaciones profesor-alumno son concebidas de manera democrática, con deberes y derechos compartidos donde el profesor asume el papel de coordinador y orientador del trabajo.

El contenido es importante en tanto que se considere un medio flexible de

acceso a la información y conocimiento crítico de su realidad escolar y social; son contenidos dinámicos y cambiantes, de verdades relativas. Programáticamente se pretende evitar la extensión desmesurada y la atomización tradicional en pro de una concreción integral de contenidos y experiencias vitales.

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS CORRIENTES PEDAGÓGICAS

La Educación Física durante años ha presentado una serie de concepciones asociadas con los objetivos esenciales de la actividad en cuestión, según como se describió en párrafos anteriores. Sin embargo, a continuación presento los planteamientos descritos por Bonilla (1996), en relación con las concepciones de la Educación Física, las cuales considero pertinentes a la hora de precisar algunas reflexiones sobre ese tema que en oportunidades pareciera estar claro, pero que a la hora de organizar los procesos de enseñanza aprendizaje se aprecian ciertas incongruencias.

Educación Física Decadente:

Concibe la Educación Física como preparación de las cualidades físicas (fuerza-velocidad-resistencia) cuya preocupación exclusiva se centra en el fortalecimiento del cuerpo. Este tipo de Educación Física está representado

por el educador indiferente ante el desarrollo histórico-social del país; las clases son totalmente dirigidas y el alumno debe reproducir los movimientos ordenados o demandados por el profesor. Los contenidos derivan directamente de las cualidades físicas a trabajar, desconociendo las características del desarrollo evolutivo del educando.

La evaluación estará referida a una distancia o una altura a alcanzar, un número de repeticiones, un tiempo de ejecución, etc. La clase de Educación Física observará estricto orden y silencio sin participación estudiantil diferente a la indicada por el profesor.

Una variante de esta Educación Física estuvo constituida en el pasado por una gimnasia de tipo militar que se preocupaba por la disciplina y la obediencia del grupo, para lo cual las formaciones en escuadras, los giros y las marchas eran los medios didácticos preferidos.

Educación Física Dominante:

Concibe a la Educación Física como Educación Deportiva, como la preparación de deportistas, cuya misión más importante es la de tomar los niños para iniciarlos, fundamentarlos y adiestrarlos en la práctica de un deporte

determinado. Como sus contenidos programáticos son extractados directamente de los manuales de técnica deportivos y su aspiración es la de lograr que los alumnos dominen esa técnica, se le ha denominado en nuestro medio como Educación Física deportiva

Bonilla (1996: 33) plantea que en los Programas de Educación Física para la Escuela Primaria, confeccionados por la misión Alemana en Colombia, puede leerse esta concepción en el párrafo siguiente:

El presente libro sobre la Educación Física en los grados 1o. 2o. y 3o. de Enseñanza Primaria tiene como finalidad proporcionar al maestro los respectivos contenidos del Programa y al mismo tiempo, orientarlo sobre la metodología a seguir, para lograr que el alumno aprenda a dominar el movimiento de un ejercicio deportivo, dentro del límite de su desarrollo psicofísico y en el menor tiempo posible.

Esta concepción de la Educación Física promueve la idea del éxito deportivo como mecanismo de ascenso social y sólo ve en el deporte un medio de integración ciudadana. El profesor de esta concepción alegará en la escuela no poder trabajar sin materiales y escenarios propios de la práctica deportiva y sus clases se estructurarán sobre una gradual repetición de los denominados fundamentos técnicos de cada deporte; por ejemplo en fútbol –

el remate, la conducción del balón, el pase, el dribling, etc.– la preocupación inmediata de estos docentes generalmente se limita a vencer con un equipo escolar en torneos interinstitucionales. La evaluación de sus clases estará referida al dominio que el alumno demuestre sobre los fundamentos técnicos trabajados.

Educación Física Emergente:

En realidad no se trata de una única alternativa, sino de un conjunto de ellas caracterizadas, esto sí, por un principio pedagógico general: hacer del movimiento humano un medio de educación activo y flexible, que se preocupe por las características del desarrollo evolutivo del alumno y que lo prepare para su participación crítica del entorno. Por otra parte, no son alternativas estructuradas, pues como su nombre de emergente lo indica, tan sólo empiezan en nuestra realidad escolar a abrirse paso y a ganar audiencia, veamos:

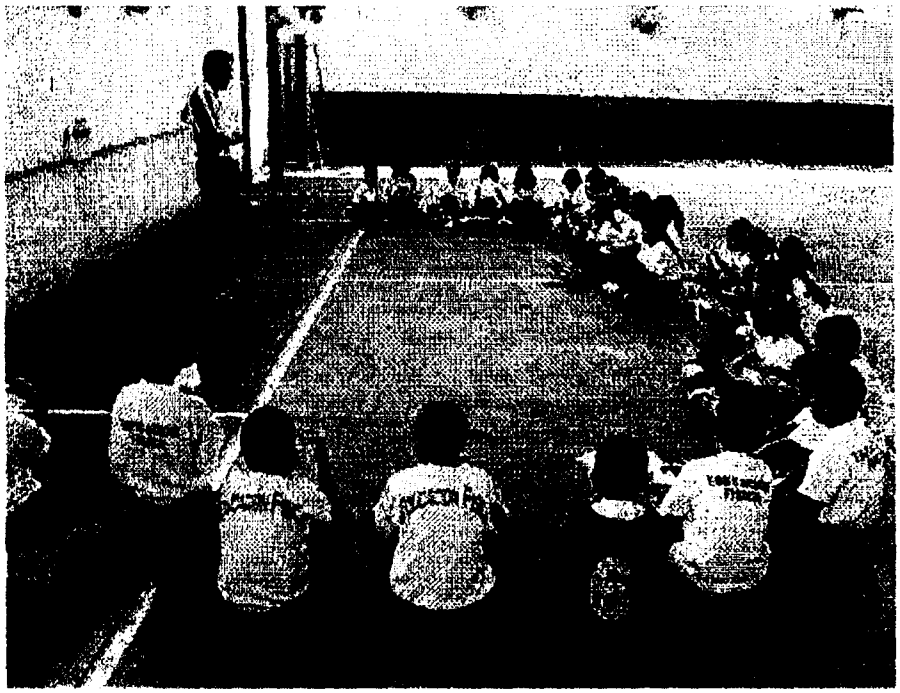
-Educación Psicomotriz: Francisco Ramos (1997) reúne varias definiciones de Educación Psicomotriz, como las siguientes. Para Pick y Vayer, la Educación .Psicomotriz es una acción Pedagógica y Psicológica que utiliza los medios de la Educación Física con la finalidad de normalizar o mejorar el

comportamiento del niño. Para Le Boulch, que usa el nombre de Psicocinética, es una concepción general de utilización del movimiento como medio de Educación de la personalidad. Para Loudes, Educación Física y Educación Psicomotriz son equivalentes, con la única diferencia que si la Educación Física era antes una disciplina menor y de escasa importancia, hoy se considera como el punto de apoyo de los aprendizajes escolares.

Podemos afirmar así respecto que la Educación Psicomotriz es una alternativa de la Educación Física que intenta cualificar el desarrollo integral del niño a través de su propio cuerpo y sus propias vivencias, por tanto no se queda en el inmediatismo de las técnicas del movimiento, sino que lo trasciende preocupándose por valores humanos tales como la creatividad, la aceptación de sí mismo, la expresión motriz y la socialización al interior de todo el conjunto de experiencias de la escuela.

La Educación Psicomotriz no descarta ninguna forma de movimiento humano y ve, por ejemplo en el deporte, un medio rico de vivencias educativas; pero no se preocupa por el dominio de una técnica de movimiento específico, sino por desarrollar habilidades y cualidades básicas y globales de control motriz. En este sentido, privilegia el movimiento natural propio de nuestra especie sobre el movimiento artificial; más claramente se preocupa por cualificar, por ejemplo, la marcha, la carrera o el salto, y no por enseñar a

dominar una técnica atlética por el salto largo, puesto que lo primero es vital para la vida del hombre en todos los órdenes y lo segundo es algo limitado y excepcionalmente aplicado a una situación deportiva.



CAPITULO II. **Sobre las concepciones de la Educación Física**

- En cuanto al concepto de Educación Física.
- Evolución y desarrollo de los distintos conceptos.
- Objetivos generales de la Educación Física contemporánea.
- Tendencias contemporáneas de la Educación Física.

EN CUANTO AL CONCEPTO DE EDUCACIÓN FÍSICA

El punto de partida de cualquier discusión científica se enmarca en la definición de criterios en torno a conceptos básicos, que permitan posteriormente precisar la información presentada.

El concepto de "Educación Física" aparece hoy en día con múltiples presentaciones que lo describen según diversos puntos de vista, lo que permite apreciar las diferentes direcciones operativas que se asocian con la Educación Física como elemento fundamental en el desarrollo del ser humano en cada una de las etapas de su vida.

Para iniciar la presentación de las diferentes definiciones de la Educación Física, consideramos pertinente esbozar lo planteado por Seybold (1975: 12) quien describe lo variado y tornasolado que parece ser el concepto de "educación física", lo cual se desprende de las exigencias y expectativas que se expresan con respecto a esta asignatura. Los médicos, y ante todo los ortopedistas, exigen que la Educación Física contrarreste en primer lugar los defectos posturales; los higienistas, que sea primordialmente una educación para la salud y logre establecer los cimientos de una conciencia higiénica. Los pedagogos esperan que la Educación Física abra una válvula de escape a la congestionada necesidad de movimiento, que

despliegue la imaginación por vía del ejercicio, que conduzca al juego limpio, etc. Los clubes deportivos, que sea un semillero de nuevos campeones. Las academias de gimnasia exigen una ejercitación básica de la respiración, sobre la cual podría edificarse el movimiento rítmico. Las federaciones deportivas quieren la selección de talentos, la "búsqueda de talentos", la "promoción de talentos", etc.

Estas pretensiones, exigencias y deseos constituyen una carga para la Educación Física que ningún otro ámbito de la escuela tiene que soportar. Esos múltiples intereses dificultan su aclimatación en la pedagogía.

Rodríguez Rico (1998: 139), plantea que el término Educación Física supone frecuentemente un equívoco conceptual que, a veces, por su relación con lo meramente corporal, se contrapone a los aspectos intelectuales, hasta el punto de que todavía en el campo educacional se discrimina a veces esta faceta marginándola peyorativamente de la científico cultural.

Pero, si bien en la actualidad se ha llegado a una mejor comprensión de los valores que representa la actividad física, tanto en el campo del ocio como en el de la salud e incluso en el de la estética, sigue considerándose, sin embargo, una dualidad lo psíquico y lo somático; este criterio podría someterse a debate en el caso de los adultos pero es totalmente inadmisible

en el caso de las edades de crecimiento y desarrollo, en las cuales la relación entre movimiento e intelecto ha quedado plenamente demostrada, sobre todo en la infancia, en la que los aspectos pedagógicos de índole psicomotriz están en la base misma de la formación integral del individuo.

La Educación Física en las primeras etapas educativas es la base para el desarrollo de la personalidad, por lo que su función consiste no sólo en mejorar la condición física del alumno y apoyar el proceso de desarrollo por medio de mecanismos fisiológicos –como puede ser un incremento en la producción de hormona del crecimiento–, sino también en crear hábitos de conducta: respeto a las reglas, disciplina a través del juego, afectividad por medio del compañerismo y un conocimiento de los propios valores.

La búsqueda de objetivos por parte del educador se centra sobre todo en desarrollar las capacidades individuales a través de una metodología adecuada, aunando el placer del juego y el ejercicio físico con el cumplimiento de las tareas establecidas.

En las edades correspondientes a la primera etapa se producen cambios morfológicos, fisiológicos y de conducta, que permiten ya una actividad perceptivo-motora que marcará la pauta para las etapas posteriores y el enfoque será determinante.

La evolución de los procesos intelectuales se produce paralelamente y la capacidad cognoscitiva y la perceptiva permiten actuar sobre las funciones del cuerpo y de la mente por medio de una formación integral.

Un aspecto que requiere especial tratamiento es el del sentido agonístico y de confrontación de los propios valores con los de los demás, que se manifiesta a través de logros personales y el reconocimiento de los ajenos, sirviendo no sólo para la afirmación de la autoestima, sino también para la valoración de los resultados obtenidos por los demás, consolidándose también otro tipo de relaciones afectivas y de solidaridad al margen de la familia.

A través de estas consideraciones se hace evidente la importancia tanto de unos planteamientos teóricos correctos como de una aplicación pragmática de los mismos. A los objetivos globales se unirán los específicos de cada ejercicio y las técnicas para su desarrollo, adecuándose en cada momento al tiempo y al espacio de que se disponga, a los medios operativos y sobre todo a la capacidad del alumno.

Así se pone nuevamente al alcance de quienes trabajan en esta área de la Educación Física una experiencia constatada de los programas, de los ejercicios y de su realización, en una extensa gama de posibilidades.

Homogeneidad, pragmatismo y aparente simplicidad, dejan implícito un contenido altamente educativo que sigue la línea progresista y renovadora que requiere la Educación Física de nuestros días.

EVOLUCIÓN Y DESARROLLO DE LOS DISTINTOS CONCEPTOS

La Profesora Benilde Vásquez (1989) señala lo siguiente:

> La inmadurez del ser humano al nacer es por lo pronto una inmadurez corporal, acentuada más especialmente en el estado de su sistema nervioso. Todos sabemos que si no se ayudará al recién nacido perecería, ya que no nace con el repertorio de respuestas motrices necesarias para atender ni a sus necesidades ni a las exigencias del medio. Esta inmadurez inicial, es lo que hace que la naturaleza humana sea una "naturaleza indeterminada" y plástica, por lo tanto, sin una dirección fija en el ser y en el obrar. La falta de un sistema adecuado de respuestas instintivas hace que el ser humano deba aprender las respuestas necesarias para sobrevivir, estando condicionado este aprendizaje por la estimulación que recibe.
> El aprendizaje corporal es el aprendizaje inicial; la utilización del propio cuerpo a través del movimiento como primer instrumento de actuación en el entorno, es una tarea ineludible para el nuevo ser. Pero este aprendizaje puede hacerlo, como todos los aprendizajes, espontáneamente, o bien mediante la intervención sistemática del adulto (pág. 25).

En ese terreno, donde lo corporal es sustento de lo psíquico, emparejándose más tarde consustancialmente, sabemos que lo educativo

representa ese apoyo social y cultural que todos necesitamos. Por ello, la Educación Física intentará educar las capacidades motrices de los alumnos, profundizando en el conocimiento de la conducta motriz como organización significante del comportamiento humano, asumiendo actitudes, valores y normas con referencia al cuerpo y a la conducta motriz.

Sin duda alguna, desde Pestalozzi –siglos XVIII y XIX– no han faltado esfuerzos dignos del mayor reconocimiento en favor de la Educación Física. Sin embargo, no podemos ignorar que la mayoría de estos esfuerzos no llegan al núcleo del problema: el hecho de que la Educación Física y espiritual no son dos cosas que puedan situarse una al lado de la otra, sino que hay que multiplicar esfuerzos para obtener un producto vivo. La actividad corporal y espiritual, como decir la capacidad de expresión y la comunicación, son inseparables, se crean mutuamente y tienen que estar unidas entre sí con un ritmo muy determinado.

Por ello, la comprensión de la conducta motriz no puede aislarse de la comprensión del propio cuerpo como elemento presente en la experiencia de las personas e integrado en la vivencia personal y sus aspectos expresivos, comunicativos, afectivos y cognoscitivos.

Giuliano, citado por Vázquez (1998), definía la Educación Física como

aquella parte de la actividad que desarrolla por medio de movimientos voluntarios y precisos la esfera fisiológica, psíquica, moral y social, mejorando el potencial temporal y reforzando y educando el carácter, contribuyendo durante las edades de desarrollo a la formación de una mejor personalidad del futuro adulto.

José M. Cagigal (1979), asimismo, definía la Educación Física por su contribución a la formación global del individuo a través del movimiento.

Por tanto, podemos decir que la Educación Física y el Deporte inciden sobre el individuo concebido en su totalidad, contribuyendo a la formación de su personalidad, ayudándole a realizarse física, intelectual y moralmente.

La Educación Física es, por tanto, un componente inseparable de la educación total. Tiene que permanecer unida orgánicamente a la educación del espíritu, del mismo modo que, en el sujeto, el cuerpo y el espíritu están unidos orgánicamente.

La Educación Física debe adaptarse, igual que la educación del espíritu, a las leyes vitales del niño, no a las necesidades de los adultos (Schede, 1971).

El Currículo Básico Nacional venezolano (1997), dice lo siguiente:

> El área de la Educación Física y Deportiva tiene como fin desarrollar habilidades y capacidades motrices por medio de actividades perceptomotoras, lúdicas y rítmicas que contribuyan a su formación integral, a su desarrollo corporal, al mejoramiento de su salud y a la posterior adquisición de destrezas motrices (pág.233).

OBJETIVOS GENERALES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA CONTEMPORÁNEA

Los objetivos de la Educación Física contemporánea están enmarcados en planteamientos amplios que la entienden como un medio y no como un fin. En tal sentido compartimos lo planteado por Rodríguez Rico (1995) en su texto *Desarrollo curricular de la Educación Física*; dichos planteamientos son:

-La enseñanza de la Educación Física ha de promover y facilitar que cada alumno o alumna llegue a comprender su propio cuerpo y sus posibilidades, a conocer y dominar un número variado de actividades corporales y deportivas de modo que, en el futuro, pueda escoger las más convenientes para su desarrollo personal, ayudándole a adquirir los conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos que le permitan mejorar las condiciones de vida y de salud, así como disfrutar y valorar las posibilidades del movimiento como medio de enriquecimiento y disfrute personal y de relación con los

demás.

-La consolidación de hábitos de educación a través del cuerpo es una de las prioridades de la Educación Básica. Para lograrlo no es suficiente con habituar a los alumnos y a las alumnas a la práctica continuada de actividades físicas, sino que es necesario, además, vincular esa práctica a una escala de actitudes, valores y normas y al conocimiento de los efectos que dicha práctica, o su ausencia, tiene sobre el desarrollo personal.

-Los adolescentes toman conciencia de los cambios evolutivos que se producen en el organismo humano en los años de la tercera etapa 12-16 años, se plantean la imagen que tienen de sí mismos y se sienten capaces de modificar su cuerpo y de superar sus actuales límites de eficiencia física.

-Durante esta etapa, además, las actividades de Educación Física dejan de tener un sentido fundamentalmente lúdico, propio de la primera etapa, para adquirir otras funciones. Los alumnos y las alumnas de esta edad, preadolescentes y adolescentes, hacen ejercicio físico porque, además de divertirse, les sirve para mejorar su imagen ante sí mismos y ante los demás, para sentirse mejor, más hábiles, más eficaces, para conservar y mejorar su salud, para jugar mejor y superar los retos, para integrarse y hacerse aceptar dentro del grupo.

-Los intereses del alumno van definiéndose a lo largo de la etapa, por lo que debemos diferenciar entre una parte común del currículo y otra parte diferenciada del mismo que atendería a los diferentes niveles de intereses y aptitudes. La parte común incluye los aspectos que tienen una función para todas las personas e inciden en su adaptación a la vida social. Se refiere a elementos de salud física, hábitos de ejercicio físico y de práctica deportiva como medio de inserción social, y al empleo constructivo del ocio. La parte diferenciada, centrándose en opciones personales relacionadas con diversos intereses, capacidades y medios, estará enfocada a una especialización en determinadas habilidades (expresivas, deportivas, del medio natural...) con un planteamiento de prolongación hacia las actividades extraescolares.

-La actividad física y deportiva contribuye a moderar o eliminar ciertos hábitos cuya aparición a menudo coincide con estas edades: consumo de tabaco, alcohol y otras drogas. Los alumnos y las alumnas comprenden mejor los efectos perjudiciales de estos hábitos cuando los sufren personalmente al realizar esfuerzos físicos intensos.

-Es también un hecho que la participación en actividades físicas y deportivas disminuye las tensiones y favorece las relaciones de grupo más que cualquier otra actividad escolar o extraescolar, con tal de que se realicen en un marco de participación y no de competición. Hay que evitar cualquier

discriminación entre los sexos, en contra de estereotipos que han configurado un currículo oculto en Educación Física más identificado con un modelo de cuerpo masculino y de los atributos a él asociados: competitividad, fuerza, etc...

-Al inicio de la tercera etapa los alumnos y las alumnas deben conocer ya las posibilidades expresivas corporales. A partir de este conocimiento se adquiere una dimensión cognitiva, estética y motriz, tanto del espacio exterior como del interior, de encuentro consigo mismo y de autoconocimiento, así como de construcción de formas, movimientos y posturas con un valor estético y expresivo. La relajación juega, asimismo, un papel importante en la concentración, en la interiorización del movimiento expresivo y comunicativo, y como elemento de exploración y toma de conciencia del espacio y tiempo internos.

-A este modelo mental corresponden conceptos tales como deporte escolar, enseñanza deportiva, etc. Legitimado por el deporte, derivado de él y preparado para la escuela, debe llevar al alumno a rendimientos visibles y medibles en ese ámbito. La meta es la performance deportiva.

-El concepto de "Educación Física" distribuye los pesos de otra manera. La pedagogía no es un agregado, sino origen y centro. Las materias gimnasia,

juego, deporte, etc., ya no son puntos de partida y metas, sino medios para esa educación.

-La misión y objetivo de la Educación Física no son el deporte escolar o la enseñanza deportiva, la transmisión de modelos básicos de técnicas deportivas, sino la educación, por medio y con motivo, de los ejercicios físicos. Así, la Educación Física con sus posibilidades específicas se integra a la educación total. En el ámbito de la escuela constituye hoy en día una elemental tarea educativa.

-La Educación Física no es un agregado de la educación, como el cuerpo no es un agregado del ser humano; no es un lujo, como no lo es la educación en su totalidad.

-Si en lo fundamental existe acuerdo con respecto a la misión educativa y su significación, carece de importancia si la denominamos enseñanza deportiva, educación deportiva o Educación Física. Pero por diversas razones se conservará el principio de que la Educación Física es educación a través del movimiento.

TENDENCIAS CONTEMPORÁNEAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Cuando se pretende hablar de las tendencias contemporáneas resulta indispensable comenzar por establecer los puntos de referencia sobre hechos o acontecimientos que ocurrieron en función del fenómeno a describir.

La Educación Física –desde hace varios años– ha sufrido una serie de cambios conceptuales que le asignan unas características particulares; sin embargo, siempre se ha manejado dentro del espectro que enmarca el cuerpo humano y sus respectivas capacidades como centro de atención.

No obstante, del cuerpo humano se han ocupado numerosas disciplinas académicas. Antes de acercarnos a algunas de ellas y resumir sus concepciones, parece conveniente o necesario tratar de conocer el trato que la sociedad y su respectiva cultura ofrecen al cuerpo.

La razón para comenzar de esta manera está determinada porque las diferentes ciencias responden fundamentalmente a las inquietudes sociales, a la vez que orientan la cultura social sobre los temas tratados al suministrarle los resultados de los mismos.

Benilde Vásquez (1989), en su obra la *Educación Física en la Educación Básica*, señala que "... el cuerpo es el gran mediador de la cultura contemporánea..." (pág. 18). Esta expresión, conjuntamente con otras que han venido apareciendo en los últimos años, reflejan de distinta manera la omnipresencia del cuerpo en las múltiples manifestaciones de la vida ordinaria.

La publicidad ofrece productos mediante imágenes de cuerpos jóvenes y seductores, los cuerpos de ciertos artistas se convierten en el máximo atractivo, las artes plásticas también han desarrollado su trabajo en relación con el cuerpo humano.

Si pasamos al ámbito del comportamiento cotidiano, dejando de lado a los deportistas y a los escolares con su participación sistemática en las actividades de Educación Física y deporte, se observa en las calles, parques y áreas especiales hombres y mujeres de diferentes edades, con indumentaria deportiva haciendo diferentes actividades físicas dentro de las que podemos identificar: caminata, marcha, carrera o ejercicios variados.

Estas actividades relativas al cuerpo muestran tener su fundamentación en valores sociales. Para algunos serán razones de salud, para otros serán razones de tipo estético, para otros será el simple disfrute del cuerpo.

En una sociedad que ha pasado de ser agrícola a sociedad de servicios, el trabajo no exige a la mayoría esfuerzo ni ejercicio físico, más bien lo contrario: inactividad, sedentarismo.

Queda entonces en evidencia el hecho de la influencia social en lo que algunos autores han denominado "la cultura del cuerpo" (Vázquez, 1989).

Ahora, enfocando la atención que le han dado al cuerpo diferentes disciplinas académicas, podemos comprender algunas circunstancias que en torno a él se han creado, según lo plantea Vázquez (1989):

LA MEDICINA: Los encargados de conocer y sanar el cuerpo humano, han establecido las imágenes y configuraciones que conocemos de él. La estructuración de la somatología galénica refiere que el cuerpo se constituye fundamentalmente de la parte Anatómica, Fisiológica y Bioquímica. Esta ciencia establece que: "...el cuerpo no sólo es razón y fundamento de la vida del individuo sino también de la vida social..." (pág.29).

LA SOCIOLOGÍA: Aunque no se ocupa directamente de él, lo ha utilizado como referencia para la identificación de algunos fenómenos sociales. En el cuerpo y su nivel de desarrollo apoya la distinción entre los sectores infantiles, juveniles, y la sociedad de los adultos, en el cuerpo y su

sexo la omnipresente distinción de los roles masculino y femenino: en el cuerpo, su color de la piel y otros rasgos físicos la base para la distinción entre grupos culturales diferenciados (pág.33).

LA FILOSOFÍA: Ha centrado su trabajo en lo que se refiere al cuerpo humano, en la relación cuerpo-alma, tratando de determinar la naturaleza de la conexión entre ambos. La Filosofía, al dar prioridad a lo inteligible sobre lo sensible y desdeñar este segundo ámbito, en el que se sitúa el cuerpo, lo considera opuesto al alma y definido en relación con ésta. Dentro de los planteamientos de la Filosofía para con el cuerpo, ejemplificaremos con Platón: "*...el cuerpo es el simple alojamiento coyuntural del alma, alojamiento que se convierte algunas veces en tumba, a veces en cárcel...*" (pág.35).

LA PSICOLOGÍA: En sus inicios, al igual que la Filosofía, prescinde del cuerpo humano como elemento de estudio, ya que se define según la tradición griega como la ciencia encargada de estudiar los fenómenos anímicos. Sin embargo, la poderosa corriente de psicólogos empiristas cuyo planteamiento de investigaciones de laboratorio con los cuales pretendían estudiar las manifestaciones anímicas observables a través de las reacciones corporales, realzaron la consideración del cuerpo de tal manera que la corriente conductista le concedió una destacada participación como intermediario entre el estímulo y la respuesta (pág.47).

Ya para el año 776 a.C., en Atenas aparecen unos ejercicios físicos bien diferenciados en cuanto a su concepción y valoración, como la práctica de la carrera pedestre, primera prueba Olímpica en la Antigüedad, a la que posteriormente se le unieron otras pruebas tales como la lucha y los lanzamientos. En esta época se le otorga otro significado a los ejercicios físicos dentro de los que podemos señalar:

-Gusto por el juego.

-La competición.

-Satisfacción por el triunfo.

Es entonces en Atenas donde se inicia una nueva concepción del cuerpo como elemento y valor estético. Los ejercicios eran el medio de alcanzar el equilibrio y la armonía en el desarrollo del hombre y no ya la fortaleza con fines militares.

Con el advenimiento de la democracia en Atenas, y las virtudes cívicas que le eran propias, el perfeccionamiento personal se convierte en el fin supremo de los atenienses. La escuela se extiende y sólo 3 tipos de maestros se ocupan de la educación de los niños:

-El gramático.

-El citarista.

-El profesor de Gimnasia.

Las prácticas físicas buscaban el ideal supremo ateniense, según lo denominaron:

KALOS ⟹ Síntesis de lo bello

" La KALOKAGATIA"

AGATOS ⟹ Lo bueno

Según Cicerón, en Roma era el lenguaje el elemento de mayor importante a considerar en la sociedad, ya que era el único elemento que hacía al hombre superior a los animales; por lo que cultivando la elocuencia se cultivaría la propia humanidad (Labarrete, 1991).

Esto manifiesta la poca importancia que en la Roma antigua se le dio a la Educación Física, tal como lo manifiesta Séneca: "...*el cuerpo debe estar subordinado al alma, la Gimnasia en exceso es nefasta*" (Labarrete, 1991).

En Roma fundamentalmente subsistió la Gimnasia Profesional, con los espectáculos brutales en los circos y estadios.

Ya en lo que respecta a las corrientes más actuales, encontramos en Inglaterra a comienzos del siglo XX dos vías por medio de las cuales se inició la educación del cuerpo mediante la práctica de ejercicios físicos. Por un lado Thomas Arnold la propone como una actividad para ocupar el ocio de los muchachos aristócratas de la época; y por otro lado una proposición de los médicos infantiles dirigida a la realización de ejercicios físicos como una compensación a los abusos del trabajo escolar. En principio a los ejercicios físicos se le asignaron 2 funciones: recreación y esparcimiento escolar (Vázquez, 1989).

A partir de esta inclusión de los ejercicios físicos en el proceso educativo, a principios de siglo se han ido configurando tres corrientes pedagógicas sobre el cuerpo humano y sus potencialidades motrices, ellas son:

-La educación físico-deportiva.

-La educación psicomotriz.

-La expresión corporal.

La educación físico-deportiva:

La escuela de la primera mitad del siglo XX se debate en la disyuntiva del deporte o de la gimnástica, ahora denominada de nuevo Educación Física. Sin embargo, esa lucha fue cediendo paso al entendimiento hasta configurar una corriente muy definida como lo es la educación físico-deportiva.

Congruente con estas ideas, Hébert (1953) recupera definitivamente el término Educación Física como más cónsono con la educación corporal que la simple gimnástica. En tal sentido, Hébert plantea lo que denominó el Método Natural, en el cual establecía que los movimientos que fortalecen al hombre para la vida son los movimientos naturales, tales como: correr, saltar, lanzar, atrapar, etc. Este método se opone claramente al deporte como educación del cuerpo, en tanto que según Hébert éste desnaturaliza los movimientos naturales sometiendo al cuerpo a reglas en función de la competición deportiva.

Estos planteamientos revelan la diversidad de criterios que pueden encontrarse en esta corriente físico-deportiva. Sin embargo no es que el ejercicio natural o el deporte por sí mismo sean morales o no, sino que es la pedagogía utilizada la que produce efectos morales positivos o negativos, según los expresó Hébert.

Sin embargo, esa manera de entender la Educación Física por parte de los maestros, que la estructuran como una serie de ejercicios fríos sin posibilidad de proyectar la dinámica propia de esta actividad, unido a la cada vez mayor influencia del deporte moderno, han hecho que la estructura del pensamiento de los maestros se ubique en el deporte como actividad que puede provocar en sus estudiantes la motivación que ellos no pueden generar.

La educación psicomotriz:

Esta corriente nace en principio bajo la premisa de que el cuerpo humano no es una entidad meramente biológica y autónoma, sino que está condicionada por las otras estructuras de la personalidad: cognitivas y afectivas.

Dicha afirmación se basa en investigaciones realizadas en diversas disciplinas tales como la Neurofisiología, la cual descubre las estrechas relaciones entre las deficiencias psíquicas y las motrices, o la Psicología genética, representada fundamentalmente por Piaget, cuando plantea el papel fundamental del desarrollo motor en la construcción de la personalidad.

De estas afirmaciones surge la denominada "Educación Psicomotriz", palabra ésta que, analizada desde el punto de vista etimológico, revela un término compuesto: PSICO=Mente y MOTRIZ=Cuerpo, lo cual podría entenderse como un cuerpo pensante.

La expresión corporal:

Tal como su nombre lo describe, se refiere a la ejecución de una serie de ejercicios que permiten de manera libre la correlación de expresiones y sentimientos con movimientos. Está literalmente alejado de las formas deportivas más tecnificadas, y se presenta con la siguiente clasificación:

-La expresión corporal escénica: En ella el acento recae sobre la función comunicativa, transmitir a los observadores un mensaje.

-La corriente pedagógica: Se orienta a la concientización y máxima disponibilidad corporal del niño.

-La expresión corporal psicoanalítica: Se concreta en la expresión de lo que ocurre en el fondo de uno mismo.

De la Reeducación Psicomotriz a la Educación Psicomotriz

La Reeducación Psicomotriz se define como un método que permite el tratamiento de trastornos de la conducta a través del movimiento. Marquebrencq, citado por Vázquez (1989), estableció en 1846 el siguiente esquema: la estimulación debe partir del sistema muscular al sistema nervioso, de éste a los sentidos, de los sentidos a las nociones y de éstas a las nociones e ideas .

De estos planteamientos iniciales se deriva la interpretación de la educación psicomotriz, donde se pueden referir los trabajos realizados por J. Le Boulch (1984), quien planteó el método Psicocinético. Este método propone una Educación Física funcional, que no se identifica con el modelo clásico de entrenamiento de la máquina corporal. Le Boulch critica abiertamente la tendencia de la Educación Física a deportivizarse y la práctica de los profesores de Educación Física dirigida sobre todo a los factores de ejecución (fuerza, resistencia, velocidad) sin tener en cuenta los factores psicomotores.

En su explicación del movimiento humano, Le Boulch sobrepasa el modelo biologista y recurre al modelo psicológico: "*la ciencia del movimiento humano no puede homologarse con el estudio de una máquina compuesta*

por palancas, bisagras y músculos [...] la ciencia del movimiento humano debe partir de la existencia corporal como totalidad" (Le Boulch, 1984: 35).

Fundamentalmente la Psicocinética se plantea como método de la pedagogía activa, indicando que "*el movimiento no debe ser sufrido pasivamente por el niño, sino elaborado inteligentemente*" (Le Boulch, 1984: 37).

CAPITULO III. **La enseñanza de la Educación Física como un proceso sistemático**

- Elementos que intervienen en el proceso de enseñanza de la Educación Física.
- Modelo de enseñanza sistemática para la Educación Física.
- Fases en el desarrollo de la enseñanza de la Educación Física en las edades escolares.

Para ilustrar un modelo sistemático de enseñanza en la Educación Física tomaremos el modelo presentado por Sánchez (1992), quien describe en detalle cada uno de los eslabones que se forma en el establecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física.

ELEMENTOS QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

El ser humano, la persona que tiene la necesidad de aprender, constituye el punto focal del proceso de enseñanza. Cuando el individuo se encuentra en esta situación, se le concede el nombre genérico de alumno; al conjunto de personas que en un contexto determinado ocupan esta posición, se le denomina asimismo como la parte o elemento discente.

Una persona puede aprender por sí misma, enseñarse a sí misma, en cuyo caso se le llama autodidacta; gran cantidad de conocimiento lo hemos adquirido de esa manera. Entre esa gran cantidad de conocimiento, existen bastantes relacionadas con el movimiento corporal y el deporte. En muchas ocasiones hemos aprendido mediante indicaciones que, de una manera informal, nos han proporcionado amigos, compañeros o, simplemente,

cualquier persona de una forma ocasional. Así, hemos imitado posturas que hemos visto, utilizado algún recurso que hemos podido observar de otros que lo aplicaban con un cierto resultado, etc. En definitiva, diversos conocimientos hemos aprendido de los demás, con lo cual no sería incorrecto decir que otros nos las han enseñado y de una manera «informal» nos han servido de profesores.

Cuando deseamos aprender un conocimiento complejo y alcanzar un nivel alto, nos resultará muy conveniente contar con alguien que, conocedor de la materia o actividad objeto de nuestro aprendizaje, pueda facilitarnos el camino hacia una progresión adecuada. A esta persona la llamamos profesor, y en el contexto del proceso de enseñanza representa la parte o elemento docente. La situación de enseñanza en la cual se encuentran definidas, en principio, claramente las partes docente y discente, la vamos a denominar como Enseñanza Formal. La Enseñanza Formal representa, a nuestros efectos, un concepto de carácter abierto, que básicamente implica la existencia de un profesor constituido como tal para facilitar un aprendizaje, y de un alumno, en el cual se va a operar un proceso de aprendizaje facilitado o inducido por la acción docente del profesor.

MODELO DE ENSEÑANZA SISTEMÁTICA PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA

El planteamiento anterior, como puede apreciarse, reviste un carácter general y, aunque es de plena aplicación en el campo de la enseñanza de la Educación Física y el deporte, también podría ser aplicado en cualquier otro campo de la enseñanza. Por supuesto, cada uno de los pasos que se proponen en el modelo reviste un carácter especial de aplicación en lo que se refiere a nuestro campo. Lo que es más: en cada paso del modelo básico expuesto puede distinguirse una serie de elementos con una entidad propia. De acuerdo con esto, en el Cuadro (1) se va a presentar un modelo desarrollado de enseñanza sistemática especialmente adaptado a la peculiar problemática en el ámbito de enseñanza a estudio en esta obra.

El hecho de que el ejercicio físico, el movimiento corporal, sea el punto focal de los contenidos propios de la Educación Física y el deporte implica que el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene que ir más allá de la mera información-memorización, suficiente quizá para otras áreas, y necesariamente formar en el individuo la capacidad de comportarse motrizmente en unos niveles de complejidad y dificultad creciente. Así como en otras áreas la memorización de información y la asimilación de conceptos van a constituir los elementos de contraste –la capacidad operativa del

alumno en el uso de esos conceptos en una situación de aplicación real no va a ser comprobada–, en nuestra área el elemento de contraste es la posibilidad real y táctica de ser capaz de ejecutar una serie de tareas motrices a unos niveles mínimos de exigencia, siendo en nuestro caso las posibilidades de comprobación de la transferencia a las situaciones de aplicación real mucho más inmediatas y factibles. Las posibilidades de adaptación-adecuación del sistema de enseñanza sobre la propia marcha de la aplicación del sistema (revisión de la enseñanza), son mayores en el ámbito del movimiento corporal.

Los modelos presentados se inician a un cierto nivel dentro de un contexto de mayor amplitud de planificación de la enseñanza; esto implica que ha habido una serie de consideraciones previas, según las cuales se han tomado unas decisiones. Las decisiones previas –más importantes que los modelos presentados– presuponen fundamentalmente al establecimiento de los objetivos en los dos niveles superiores, es decir, al nivel de objetivos educativos generales y al nivel de los objetivos implícitos de enseñanza. Estos modelos suponen, por tanto, diseños de carácter operativo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje concreto que intentan conducir, siendo los puntos de partida previos el seguimiento de una determinada línea educativo-pedagógica y la determinación de los contenidos de enseñanza en

relación directa con esa directriz de carácter superior.

Análisis del modelo

Para poder completar el problema de la significación del concepto de enseñanza sistemática desde un punto de vista más global, en el que, sin embargo, podamos a la vez analizar sin dificultad los modelos previamente expuestos, se va a presentar a continuación un modelo propuesto por Goodwin y Klausmeier (1975) citado y adaptado por Sánchez (1992), a las características y terminología de la enseñanza de la Educación Física.

Este modelo parte de la base de la existencia previa de una línea general educativa-pedagógica a seguir y, por tanto, el proceso de enseñanza sistemática se inicia del establecimiento de los objetivos de enseñanza que van a condicionar la selección de una serie concreta de contenidos.

CUADRO (1)

Modelo especifico de enseñanza sistemática para la e.f. y el deporte

Evaluación inicial	Conocimientos previos.
	Nivel de ejecución motora.
	Actitud-condición física respecto al tema.
Determinación de objetivos operativos. Diseño de programas.	Establecimiento de los objetivos.
	Determinación de criterios asociados con la ejecución.
	Estructuración de la materia de acuerdo con lo anterior.
	Diseño de progresiones.
Selección de métodos de enseñanza	Organización del grupo clase.
	Selección de la estrategia en la práctica.
	Selección de la técnica de enseñanza.
Selección de medios a emplear	Selección del material a utilizar.
Evaluación continua y final	Aplicación de evaluaciones formativas.
	Aplicación de evaluaciones continuas.
	Aplicación de la evaluación final.

Como puede apreciarse, este modelo contempla cinco fases. El significado y contenido de las mismas –en si y en relación con los pasos en el proceso de enseñanza sistemática que implican los modelos anteriormente presentados– van a ser analizados a continuación, en un esquema de 4 fases que agrupa de manera coherente las presentadas en el modelo anterior y que de manera didáctica presenta un esquema sistémico del proceso de enseñanza aprendizaje:

I. **Establecimiento de los objetivos de enseñanza:** El establecimiento de los objetivos de enseñanza es el primer paso que propone este modelo. El establecimiento de objetivos a este nivel tiene que depender, o mejor dicho, estar basado en una gran cantidad de datos de investigación en el campo educativo, fundamentalmente, y en lo que se refiere al ámbito del ejercicio físico y el movimiento corporal; la investigación tiene que venir del campo concreto del aprendizaje y el desarrollo motor. En consecuencia, los planteamientos didácticos a este nivel tienen que estar en constante comunicación y sometidos a una continua revisión de acuerdo con los hallazgos que existen y se vayan produciendo en este campo. La determinación de los contenidos debe hacerse, pues, de cara al futuro, cada vez menos en función de especulaciones más o menos lógicas y sugestivas; debe ir más allá de consideraciones y datos psico-evolutivos de carácter general, que frecuentemente no nos aclaran gran cosa respecto a la conveniencia o no de la enseñanza de tal o cual contenido a una edad determinada.

Debemos, pues, estar en este sentido en relación directa con los datos que nos van a proporcionar una información pertinente al respecto de las características específicas de los alumnos, que tienen influencia directa en las posibilidades de aprendizaje y asimilación de nuestra materia.

De acuerdo con lo expuesto en el párrafo anterior, se puede observar que en el modelo existe una flecha de retorno entre las fases primera y segunda; el significado de la misma es la posibilidad de revisión a que pueda estar sometida una serie de contenidos en función de las características propias y reales, que, de hecho, se detectan en la población de alumnos a la que se pretenda aplicar un programa de enseñanza en concreto. Por lo cual, la fase segunda puede ocasionalmente acompañar e incluso preceder en algún aspecto a la primera fase.

II. **Valoración de la capacidad inicial del alumno:** Esta fase supone el encuentro, la toma de contacto directa con la parte discente. La interacción entre las dos primeras fases –expuesta en el párrafo anterior– se evidencia en la exactitud en la determinación de las características del alumno, fase de importancia capital para el establecimiento de la enseñanza.

En hipótesis, los parámetros y variables de todo tipo que pueden tener una cierta influencia en el proceso de enseñanza son numerosísimos; de éstos, sin embargo, sólo unos cuantos van a ser susceptibles de ser utilizados de una forma operativa por el profesor en el diseño de su enseñanza. En lo que se refiere a la materia por nosotros a estudio, además de las características de tipo general asociadas con la edad y sexo del alumno, será conveniente

considerar las siguientes:

-Características somáticas

Condición física.
Nivel de ejecución y experiencia previa en las actividades a desarrollar.
Motivación o interés hacia la práctica de las actividades seleccionadas.

III. **Diseño, selección de métodos de implementación de la enseñanza:** La tercera fase de este modelo comprende los procesos de diseño y selección de las actividades, programa de contenidos, la selección de los métodos de enseñanza, los procedimientos de organización y control y la selección de los medios materiales necesarios. Es en esta fase en la que se van a definir los planteamientos más importantes desde el punto de vista didáctico; aquí se van a tomar las decisiones que tendrán un carácter operativo sobre el proceso y el resultado. Es en esta parte del diseño de enseñanza en la que se van a establecer las metas concretas que pueden ser alcanzadas mediante la aplicación de un programa determinado en un tiempo previamente fijado.

Los procedimientos metodológicos de enseñanza, la forma de presentación de los contenidos y las estrategias con que se plantee la

práctica, además de incidir en la consecución de los resultados son factores determinantes para que el proceso de enseñanza-aprendizaje en sí mismo resulte enriquecedor; así, además de conseguir que se produzca una serie de «aprendizajes primarios» en relación directa con el carácter y especificidad de nuestra materia, conseguirá que se produzca una serie de «aprendizajes secundarios y concomitantes», muy valiosos para el desarrollo afectivo y social del alumno Sánchez Bañuelos (1992).

Los pasos correspondientes del modelo de enseñanza sistemática específico, presentado con esta fase del modelo general son, el segundo, establecimiento de programas y objetivos operativos; el tercero, selección de métodos y estrategias de enseñanza y, el cuarto, selección de medios materiales para la implementación de la enseñanza. Las decisiones más importantes que el profesor tiene que tomar en esta fase son.

Determinación del programa de contenidos.
Formulación de objetivos operativos.
Selección o diseño de las progresiones de enseñanza.
Selección de la técnica de enseñanza (presentación de las actividades a realizar).
Determinación de la estrategia en la práctica (global, analítica, etc.).
Determinación de la cantidad y distribución de la práctica.
Selección del material a emplear.
Determinación de las instalaciones a utilizar.

IV. **Evaluación del progreso hacia la consecución de los objetivos:** Este cuarto paso está relacionado no solamente con la primera fase del modelo como expresión de la revisión cíclica de un proceso, sino también con las fases primera y segunda. La evaluación continua de los resultados que va obteniendo el alumno, además del propósito evidente de proporcionarle un conocimiento de los resultados, que le sirva de «feedback» para autorregular su conducta, debe servir al profesor de instrumento de ajuste en sus propios planteamientos didácticos. No solamente a nivel de reflexión final con utilidad para futuras ocasiones, sino sobre la marcha misma del proceso que se esté desarrollando, con unas posibilidades inmediatas de efecto hacia el alumno. Esta fase cuarta se corresponde con la parte quinta del modelo específico presentado: evaluación continua y final, en función de la cual se efectuaría, como ha quedado señalado, la revisión de los diferentes aspectos del diseño de enseñanza.

Naturalmente, un profesor no tiene por qué repetir completamente de nuevo estas operaciones en cada grupo de enseñanza que se encuentre, ya que en la enseñanza normalizada, que es la que en general se encuentra tanto a nivel del sistema educativo como de la escuela deportiva, se van a repetir una serie de características comunes, y el profesor solamente tendrá que ir puliendo el diseño de acuerdo con los resultados que vaya arrojando la

experiencia docente, así como ajustarlo a las características de los alumnos en cuestión dentro de un ciclo determinado.

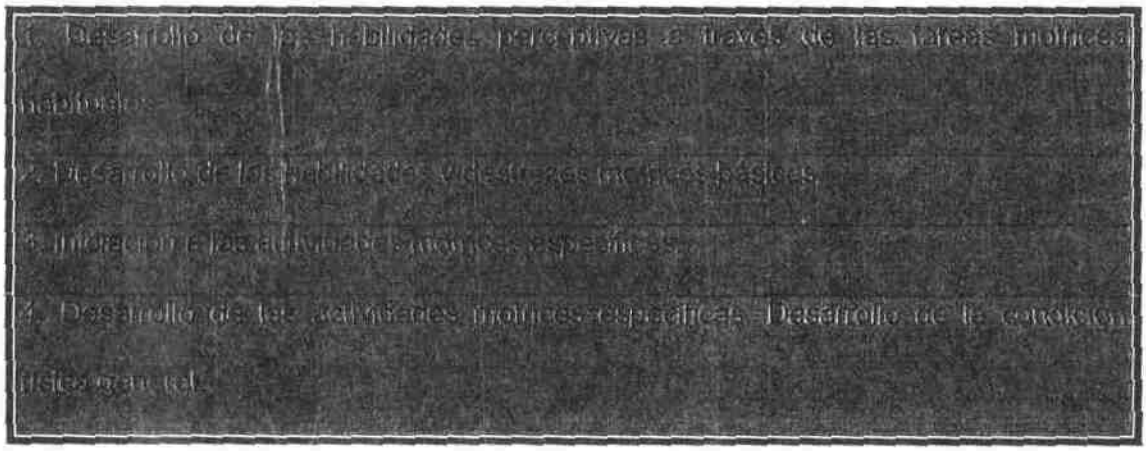
FASES EN EL DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS EDADES ESCOLARES

Se van a distinguir a continuación cuatro fases en la progresión de enseñanza específica de nuestra materia a lo largo de las diversas etapas escolares y una quinta como continuación. Estas fases, como ya se ha mencionado, se atienen a los criterios sobre estructuración de contenidos ya indicados en este capítulo. El énfasis se irá desarrollando progresivamente desde conductas motrices relacionadas fundamentalmente con aspectos perceptivos en una primera fase, a conductas relacionadas fundamentalmente con factores de ejecución, dando paso después a conductas con un componente de decisión significativo; dotando así al individuo de la base para realizar después tareas que integren en alto grado estos tres aspectos.

Desde las tareas motrices habituales y básicas se irá pasando progresivamente a la enseñanza de actividades específicas, en donde el mundo del deporte se describirá en su momento. Los aspectos cuantitativos

del desarrollo de la condición física, que en las fases iniciales no tendrán tratamientos específicos, irán ganando importancia progresiva con la edad y una ausencia significativa en los programas. La situación de juego competitivo se introducirá de una manera paulatina y una serie de aspectos, que no queremos reiterar, serán tenidos también en cuenta. Además de, por supuesto, tomar en consideración las características y posibilidades motrices del alumno en cada fase. En consecuencia, las fases que se proponen para el desarrollo de la enseñanza son las siguientes:

A continuación se procede en el siguiente capítulo a desarrollar de manera amplia y detallada las consideraciones didáctico metodológicas al respecto de la distribución de contenidos en cada una de estas fases.



CAPITULO IV. **Fases de desarrollo a través de las tareas motrices**

- Fase I: Desarrollo de las habilidades perceptivas a través de las tareas motrices habituales.
- Fase II: Desarrollo de las habilidades y destrezas básicas.
- Fase III: Iniciación en las tareas motrices específicas.

FASE I: DESARROLLO DE LAS HABILIDADES PERCEPTIVAS A TRAVÉS DE LAS TAREAS MOTRICES HABITUALES (cuatro, cinco y seis años, correspondiente a los niveles de preescolar y 1er grado de Educación Básica)

Las tareas motrices habituales

Las tareas motrices que aquí se proponen para la programación de esta fase son aquéllas conectadas con la experiencia motriz diaria del niño, aquéllas que cotidianamente tiene que realizar.

Caminar, que es el movimiento de locomoción que le permite constantemente desplazarse de un lugar a otro, a través de la operatividad de este movimiento, el niño ha recorrido su espacio circundante y ha aprendido a conocer una serie de características del mismo. Esta forma de movimiento le hará formarse una serie de nociones que nosotros el docente le va a ayudar a definir más claramente, pero seguramente no a descubrir, cosa que ya, probablemente, ha hecho por sí mismo.

Tracción y Empuje, que le permite penetrar y salir de los sitios abriendo y cerrando puertas, abrirse paso, separar y juntar objetos, arrastrar cosas, etc.

Sentarse, cuando quiere reposar, cuando ha de atender a las explicaciones de los mayores, desafortunadamente para él y a partir de este momento quizá más tiempo del recomendable.

Sostener, que le permite transportar objetos mientras camina sin que se le caigan y rompan y empezar a ser útil en una serie de menesteres relacionados con esta tarea.

Levantar objetos y cosas, que le permite poder observarlas con más detenimiento y poder cambiarlas de posición.

Agacharse e incorporarse, que le permite situarse en la posición más adecuada –según la circunstancia– evitando obstáculos con eficiencia, librándose de golpes, tropiezos y encontronazos.

Correr y saltar, en sus formas más básicas y elementales como movimientos locomotores, que el niño descubre como más eficiente cuando quiera «llegar antes» o «escapar» o «alcanzar».

Al comunicar estas tareas no se pretende ser limitativos, sino orientar, de

manera que otros muchos movimientos sencillos, bien de carácter locomotor o de carácter manipulativo pueden y deben tener cabida en esta fase. Pero los mencionados no se deben dejar de lado bajo ningún concepto. En esta fase el profesor deberá, en función de la realización de tareas o combinaciones de tareas del tipo propuesto, plantear situaciones donde el énfasis real no está en una ejecución exacta del movimiento según un modelo u otro de eficiencia, sino en el desarrollo de la habilidad de percibirse a un mismo y al entorno dentro de un contexto dinámico. La única preocupación acerca de la ejecución correcta deberá centrarse en los aspectos básicos del fomento de una buena postura.

El desarrollo de los factores cuantitativos de la ejecución no deberá ser motivo de preocupación para el docente durante esta fase, pero esto no debe ser óbice para que la actividad que se le proponga al niño en las clases suponga un esfuerzo realizable pero significativo. Se deben emplear con profusión el juego libre para desarrollar de una manera espontánea las situaciones propuestas o juegos de baja organización y sentido cooperativo grupal.

Desde el punto de vista competitivo, el reto es la superación de uno mismo frente al medio, las preguntas son: ¿eres capaz de hacer...? o bien ¿a ver si

entre todos son capaces de hacer...?

Los aspectos perceptivos

Dentro del desarrollo de los aspectos perceptivos podemos considerar dos grandes apartados:

1. La percepción de uno mismo y de las propias posibilidades de movimiento.

2. La percepción del entorno.

Todo movimiento que se realiza supondrá una interacción entre estos dos aspectos perceptivos ya que, fundamentalmente, todo movimiento humano implica, por una parte, modificar el entorno y, por otra parte, suele realizarse a partir de estímulos que se producen en el mismo. A nivel operativo será muy difícil distinguir en forma analítica el desarrollo de uno u otro aspecto, ya que en la práctica, la imbricación de ambos es muy estrecha.

La información que al individuo le resulta útil para la realización del movimiento le viene por los siguientes canales:

1. Visual.

2. Auditivo.

3. Táctil.

4. Kinestésico.

Los tres primeros canales, es decir, el visual, el auditivo y el táctil, le aportan al individuo información que llega desde fuera, aunque como en el caso del canal táctil, el estímulo se produce en nuestra frontera corporal, pero la información que nos da es de lo que ocurre o está en relación con cosas que se encuentran de la piel para afuera. La información que nos viene por el canal kinestésico nos aporta datos acerca de cómo están situadas las diferentes partes de nuestro cuerpo en relación unas con otras. Por tanto, el desarrollo perceptivo en lo que respecta a una mejor comprensión del entorno estará fundamentado, principalmente, en información de tipo visual, auditivo y táctil. Las sensaciones de tipo visual y sonoras estarán más relacionadas con nuestro entorno lejano y las sensaciones táctiles con nuestro entorno próximo. El desarrollo de la capacidad de codificación de los estímulos visuales, auditivos y táctiles, es un proceso que debe verse facilitado mediante la enseñanza, ya que de la formación de estos códigos va a depender que un conjunto de sensaciones que, en principio, carecen de significación útil para el individuo vayan cobrándola, así llegará a poder

operar de una manera eficiente mediante el movimiento, en función de la información sensorial que le llegue del entorno.

Cuando el movimiento se realiza en un entorno que permanece fijo o estable, la realización del movimiento es de menos complejidad a nivel perceptivo que cuando éste tiene que desarrollarse en un entorno cambiante. Cuando la realización de nuestro movimiento está mediatizada por estímulos externos, el problema de complejidad perceptiva es mayor que cuando el movimiento se atiene sólo a nuestra propia regulación. La movilización de objetos es otro de los aspectos que dan lugar a una inmensa gama de situaciones muy diversas en su complejidad, que en lo referente a esta etapa deben, según los criterios que plantea este trabajo, estar vinculados a tareas motrices de carácter habitual, es decir, de tipo sencillo y necesarias para el niño. El tipo de estimulación en cantidad y calidad es otro de los factores a tener presente en este caso, las situaciones que se le plantean al niño deberán ser concretas evitando conflicto o confusión de estímulos y procurando que éstos tengan la suficiente intensidad para que los capte sin problemas.

Percepción de uno mismo y del entorno

Las relaciones básicas del movimiento del individuo en el espacio y en el tiempo tienen que llegar a ser descubiertas por éste, a través de situaciones significativas respecto a aquella noción que se pretenda que descubra. Para empezar, estas situaciones tienen que ser lo suficientemente sencillas para que el éxito sea seguro o muy probable; por otra parte, no puede pretenderse, en ningún caso, que el descubrimiento tiene que ser a través de una racionalización verbalizada, sino de una operatividad motriz manifiesta. Queremos comprensión motriz frente a estímulos sensoriales, no respuestas verbales a estímulos verbales. En consecuencia, las situaciones básicas que debe experimentar el niño en esta fase con respecto a la comprensión perceptivo-motriz del entorno deben suponer una vivencia rica en cuanto que lo que se proponga cubra la mayor cantidad de aspectos posibles y una vivencia conectada con la realidad, porque la experiencia escolar no puede ni debe sustraer al niño del auténtico contexto en el que vive.

Esquemáticamente, las situaciones que deben ser vivenciadas pueden, respecto a su contenido, ser enunciadas de la siguiente forma:

1. La percepción de uno mismo
    1.1. Aspectos funcionales

•De carácter global:

.- Sensación de reposo.

.- Sensación de movimiento.

.- Sensación de transición de movimiento a reposo y de reposo a movimiento.

•De carácter segmentario:

.- «Con mi cabeza veo, oigo, como y respiro».

.- Con mis brazos y manos puedo manejar cosas y objetos y palparlos».

.-«Con mi cintura puedo ajustar mi posición respecto a cosas y personas».

.- «Con mis piernas me puedo desplazar de un sitio a otro».

1.2. Aspectos estructurales (las situaciones que impliquen el desarrollo de estos aspectos deberán estar en relación con los aspectos funcionales, pues de otra forma, pueden carecer de sentido para el niño).

•De carácter global:

.-Partes implicadas en el movimiento.

.-Secuencia en el movimiento de las partes.

.-Duración del movimiento.

.-Reiteración cíclica del movimiento.

.-Uniforme.

.-Desigual.

.-Simetría o asimetría del movimiento (ejecución bilateral o lateral).

.-Velocidad del movimiento.

•De carácter segmentario:

.-Flexión-extensión.

.-Elevación-descanso.

.-Separación-aproximación.

.-Torsión-destorsión.

.-Rotación-contrarrotación.

2. La percepción del entorno

2.1. Aspectos funcionales (utilización de espacio de tiempo).

•Establecimiento de posición-orientación básica respecto a una referencia exterior.

Aproximación-llegar-contactar-comunicar. Interceptar-perseguir.

Alejamiento-distanciar-evitar-rehuir-esquivar-escapar.

Inclusión-coger-sostener-atrapar-agarrar. Exclusión-arrojar-tirar-empujar-soltar. Mantenimiento de distancias-conservar posiciones. Tiempo necesario para realizar una tarea motriz. Cantidad de acción que se puede desarrollar en un tiempo dado.

•Momento preciso de iniciar, continuar o terminar una acción.

•Momento y lugar preciso para realizar una acción.

2.2. Aspectos estructurales (posibilidades de situación del entorno en relación a nosotros en el espacio y en el tiempo). *Nota:* Las situaciones que impliquen el desarrollo de estos aspectos deberán estar supeditadas a los aspectos funcionales, de otra forma pueden carecer de sentido para el niño.

•Posibles estados del entorno:

.-Fijo (ninguna cosa ni objeto en movimiento).

.-Estable (existencia regular o previsible de movimientos de cosas o personas regulares).

.-Cambiantes (personas o cosas en movimiento no previsible).

2.2.1. Entorno fijo o estable (posiciones relativas persona-entorno).

.-Reconocimiento de las partes de una cosa u objeto:

.-Parte de adelante-atrás.

.-Parte de fuera-dentro.

.-Parte de arriba-abajo.

.-Parte de un lado y del otro.

• Posición de uno mismo respecto a una cosa u objeto:

.-Cerca-lejos.

.-Delante-detrás.

.-A un lado-a otro.

.-Encima-debajo.

.-Dentro-fuera.

.-Objetos o personas entre sí:

.-Separados-contiguos.

.-Superpuestos-adosados.

.-Uno mismo en movimiento en relación con referencias (personas o cosas) del entorno:

.-Hacia-fuera.

.-Exterior-interior.

.-Circundante-tangencial.

2.2.2. Entorno cambiante (posiciones relativas persona-entorno).

.-Objetos o personas móviles respecto a uno mismo:

.-Dirección centrípeta-centrífuga.

.-Dirección tangencial-circundante.

•Objetos y personas móviles respecto a uno mismo en movimiento:

.-Trayectorias convergentes.

.-Trayectorias divergentes.

.-Trayectorias paralelas.

.-Trayectorias de seguimiento.

2.2.3. Aspectos temporales (ocurrencia de sucesos en el entorno respecto al tiempo).

•Duración de sucesos:

.-Lapso de tiempo en el que transcurre un suceso.

•Precesión de sucesos:

.-Antes.

.-Durante.

.-Después.

.-Simultáneamente.

•Reiteración de sucesos:

.-Lapso de tiempo que transcurre entre dos sucesos (uniforme o desigual).

2.2.4. Aspectos espacio-temporales del movimiento.

•La velocidad en el desplazamiento de móviles.

•La aceleración en el desplazamiento de móviles:

.-Uniforme.

.-Variable.

.-Positiva.

.-Negativa.

Durante esta fase deberá proponérsele al niño situaciones de enseñanza que impliquen un contenido acorde con la funcionalidad del movimiento, en el espacio y el tiempo en sus diversas posibilidades, a través de tareas habituales de ejecución sencilla. Todos los aspectos relacionados deben ser cubiertos de una manera sistemática mediante ejercicios adecuados, accesibles a las posibilidades de ejecución y en tanto sea posible propuesto en forma de juegos.

La preferencia lateral de ejecución

Una de las necesidades que se le plantea al niño en la ejecución de las tareas habituales donde tiene que manejar utensilios, juguetes, etc., es, sin duda, la de la independencia segmentaria de movimientos. Esta necesidad plantea al individuo un problema de toma de decisión, es decir, escoger un lado y rechazar el otro en la ejecución de multitud de tareas. En esta toma de decisión inciden, principalmente, dos factores:

1. La constitución fisiológica del individuo (herencia).
2. La presión cultural (el medio).

El establecimiento de un hábito preferencial en la ejecución segmentaria desarrolla el predominio lateral. Ya desde la *Biblia* encontramos evidencia de que en una gran mayoría de la población, el predominio ha sido diestro; estudios modernos arrojan unas cifras del 80 al 90 por 100 de predominio manual diestro. Debido a este predominio, la construcción del entorno humano favorece claramente el uso de la derecha. Esto constituye un factor de presión social que puede dar lugar a contrariar la lateralidad de un cierto número de niños, estando comprobado que una lateralidad contrariada puede ser causa de problemas de lenguaje, de escritura y de ajuste en general. Así lo indican autores como Azemar (1970).

Las tendencias pedagógicas que sobre el problema de la lateralidad se han venido desarrollando a lo largo de este siglo suponen una ruptura con muchos prejuicios, aceptándose la lateralidad izquierda como un hecho desprovisto de significaciones oscuras, proponiendo el desarrollo de la zurdería cuando esta tendencia se manifiesta claramente en el niño.

Esta actitud pedagógica favorecedora del desarrollo de la tendencia lateral propia del individuo incide, de un modo directo, sobre problemas básicos de aprendizaje escolar como son la escritura y el dibujo, puntos muy importantes para la afirmación de la lateralidad. Sin embargo, siguen estando en uso

multitud de normas sociales y de cortesía que obligan a usar la derecha como señal de educación y de hecho existe una presión ambiental sorda favorecedora del uso de la derecha.

Lo expuesto anteriormente puede hacernos entrever que una simple actitud favorable o tolerante hacia este problema no es suficiente. Una Educación Física convenientemente encauzada puede y debe jugar un papel activo en este aspecto. Es precisamente en esta fase inicial de la convivencia escolar del niño donde las preferencias laterales deben ser atentamente observadas por el profesor, ya que la problemática en este sentido puede dar lugar al desarrollo de una serie de dificultades de rendimiento académico adecuado para un número significativo de alumnos. Desde el punto de vista del desarrollo de la habilidad motriz, la importancia que tiene la lateralidad puede ser clasificada en tres aspectos:

1. Lado de mejor ejecución.
2. Lateralidad derecha frente a lateralidad izquierda.
3. Conveniencia de buena ejecución con ambos lados en una serie de tareas.

El primer problema con que se encuentra el profesor es poder determinar

de la manera más inequívoca posible cuál es la auténtica dominancia lateral de sus alumnos. La lateralidad y la manualidad han sido definidas de diferentes formas que en conjunto pueden agruparse alrededor de estos tres conceptos:

1. Preferencia en uso, «lateralidad es la tendencia a usar un lado con preferencia al otro» (Reid, 1972).
2. Dominancia cerebral, «un zurdo es alguien que habla con el hemisferio derecho» (Girard, 1972).
3. Ejecución superior, «la lateralidad está en función del grado de diferencia existente entre la habilidad con que pueden usarse ambos lados» (Hildreth, 1969).

El último concepto es el que tiene una mayor importancia desde el punto de vista operativo para el educador físico en esta fase, ya que la máxima eficiencia en la ejecución del movimiento por un lado u otro es la prueba que, en definitiva, nos va a indicar cuál es la dominancia lateral. El concepto de lateralidad, en su acepción tradicional, implica la hipótesis de que cada individuo tiene el potencial de ejecutar mejor por un lado que por el otro. Ayudar a los niños a descubrir y desarrollar este potencial debe constituir, sin duda, una importante tarea para el educador físico.

Según trabajos de investigación realizados por Sánchez Bañuelos (1973), la preferencia lateral no coincide en un cierto porcentaje de casos con el lado de mejor ejecución, lo que demuestra que en algunas ocasiones el niño no decide su lado de preferencia según sus mejores posibilidades, sino por otra serie de factores como pueden ser la imitación de una mayoría o la presión implícita en el ambiente a que ya hemos hecho referencia.

El profesor procurará que en todas aquellas tareas que impliquen una ejecución unilateral o una direccionalidad lateral, que el niño tenga evidencia de su potencial de ejecución con un lado y con el otro, para poder afirmar aquel que realmente se demuestre a través de la práctica como auténtico dominante de lo que el niño tiene que llegar a tomar conciencia. Si basamos la afirmación de la lateralidad en la mera constatación de la preferencia de ejecución en una o dos tareas, tendremos grandes posibilidades de equivocarnos en un número significativo de casos.

Aunque normalmente la lateralidad se asocia con la manualidad, principalmente ésta se extiende al miembro inferior, a los sentidos, principalmente la vista y el oído que juegan un papel tan importante en todo el planteamiento de enseñanza en esta fase. El potencial de ejecución más el potencial sensorial ocasionan que la comprensión motriz de los aspectos

espaciales por parte del individuo se vea afectada por la dominancia lateral, por eso tenemos una mayor facilidad para la resolución de una serie de problemas de orientación espacial por un lado que por el otro. Resumiendo, el profesor debe constatar el grado de diferencia entre la habilidad que el niño es capaz de demostrar con un lado y con el otro. y, consecuentemente, afirmar la lateralidad dominante.

FASE II: DESARROLLO DE LAS HABILIDADES Y DESTREZAS BÁSICAS

(siete, ocho, nueve años correspondiente al final de 1ro., 2do., 3ro. y 4to. Grado de Educación Básica)

Las habilidades y destrezas motrices básicas

Si los cinco primeros años del niño son considerados generalmente como un período durante el cual se produce la adquisición básica de los movimientos fundamentales, los años siguientes están caracterizados tanto por la estabilización, fijación y refinamiento de los mismos como por la adquisición de formas de movimiento significativamente diferenciadas a las que ya conocían. Durante esta fase, el énfasis va a estar en el desarrollo de las habilidades básicas con las cuales el niño, por la experiencia de sus cinco

primeros años, tiene una suficiente familiarización, una idea bastante definida sobre su función y una habilidad perceptiva operativa a niveles básicos respecto a esas tareas motrices. Esta habilidad perceptiva se va a seguir desarrollando en el niño durante esta fase a través de la experiencia motriz que se le va a proponer, sin necesidad de que el profesor haga una especial mención verbal sobre este aspecto, ya que las nociones básicas deben haber sido asimiladas en función de la vivencia motriz específica que se le ha proporcionado al niño en la anterior fase.

Según Godfrey y Kephart (1969), los movimientos básicos pueden caer dentro de dos categorías:

1. Movimiento que implican fundamentalmente el manejo del propio cuerpo.
2. Movimientos en los que la acción fundamental se centra en el manejo de objetos.

Dentro de la primera categoría, en opinión de los citados autores se encuentran las tareas relacionadas con la locomoción como andar y correr y tareas relacionadas con un mantenimiento de un equilibrio postural básico como el estar de pie o sentado. Dentro de la segunda categoría entrarán

todas aquellas tareas que pueden ser calificadas de manipulativas, tales como lanzar, recibir, golpear, llevar algo, etc., dentro de las cuales distinguen, asimismo, dos tipos, los llamados movimientos «propulsores», que tienen como constante la aceleración del móvil con un movimiento balístico hacia el exterior del individuo, y los movimientos de «absorción», con los cuales amortiguamos la velocidad y el momento de un móvil para controlarlo y/o poderlo manejar. Wickstron (1974) señala como movimientos fundamentales correr, saltar, lanzar, recibir móviles, lanzamiento mediante golpeo con el pie y lanzamiento mediante golpeo con objetos.

Como se puede apreciar, estas tareas pueden ser adscritas a los dos grandes grupos de movimientos, de locomoción y manipulativos, que preconizan los otros dos autores estudiados. Más recientemente, Burton (1977) distingue dos categorías de movimientos básicos, «movimientos que implican locomoción» y «movimientos que no implican locomoción». Entre los primeros señala los siguientes: andar, correr, saltar, y entre los segundos, doblar, estirar, retorcer, girar, empujar, halar, balancear y desviar. Claramente estos últimos están en relación con las tareas de carácter manipulativo de que hablan los otros autores. Todos los movimientos del cuerpo humano pueden ser considerados como variaciones por combinación de estos movimientos básicos. La enseñanza de las tareas motrices básicas

puede ser considerada respecto al movimiento, análoga a la del alfabeto y los números respecto al lenguaje y las matemáticas.

La existencia incuestionable de unos movimientos básicos en función de los cuales poder orientar el desarrollo de la habilidad motriz del niño, se encuentra subvalorada en una serie de planteamientos didácticos tradicionales y actuales que, aunque contrapuestos en una serie de conceptos, coinciden paradójicamente en un exceso de análisis estructuralista. Mostrando, como puede ser el caso de algunos planteamientos gimnásticos, un énfasis total en la exacta localización analítica del movimiento o una preocupación exclusiva por el desarrollo de tal o cual «capacidad o estructura motriz» (esquema corporal, coordinación, etc.) en los planteamientos «psicomotrices». Estos planteamientos acarrean un excesivo alejamiento de la funcionalidad del movimiento y de su conexión con la utilización real del mismo.

El desarrollo de la habilidad motriz durante la fase que nos ocupa ha sido propugnado por este autor en publicaciones que datan del año 1975 desde un punto de vista globalizador y funcional. Desde entonces hemos podido ver con aliento cómo la terminología introducida en aquel entonces de «habilidades y destrezas básicas» ha ido ganando aceptación en las

publicaciones relativas a la programación de la Educación Física en la EB. Pensamos que en esta fase el desarrollo de la coordinación neuro-muscular es crucial en el planteamiento educativo, pero no una coordinación «per se», sino estrechamente vinculada a aquellas tareas que la hacen necesaria. Por esto vamos a hablar en esta fase de tareas motrices muy concretas cuya funcionalidad es palpable para el niño, tanto en un sentido inmediato de utilidad directa como en su futura aplicación a actividades específicas más complejas. Actividades cuyos componentes son los elementos comunes a todas y precisamente por esto constituyen el punto focal de esta fase.

Sintetizando las opiniones de los autores presentados y nuestros propios criterios, las habilidades y destrezas que consideramos básicas son las siguientes:

.- Desplazamientos.

.- Saltos.

.- Giros.

.- Lanzamientos.

.- Recepciones.

La mejora en estas habilidades implica una utilización más exigente de

una serie de capacidades motrices relacionadas fundamentalmente con el mecanismo de ejecución, aquellas que suponen la movilización de uno mismo, teniendo un doble componente de dificultad perceptiva y de ejecución algunas de las dos que podemos acoger dentro de la denominación de manipulativas.

A través de la práctica de estas habilidades se propicia un mejor equilibrio, una elaboración más completa del llamado «esquema corporal» y, por supuesto, una mejora de la coordinación neuromuscular; es decir, de la capacidad de control del movimiento. Pero, ante todo, el desarrollo de estas habilidades va a suponer para el individuo un aumento sustancial en la operatividad para desplazarse, saltar, lanzar, recoger y girar en el espacio. Durante esta fase, el niño va a trabajar sobre una base motriz que le es familiar. No le podremos pedir que descubra cosas que ya ha descubierto; sí debe llegar, sin embargo, al descubrimiento de cómo utilizar mejor y más inteligentemente lo que ya sabe.

El descubrimiento por parte del niño de algunos elementos complejos de ejecución puede constituir un proceso de premios y, a veces, utópico, por lo que en su caso la instrucción directa del profesor será de una necesidad inevitable para la mejora de algunos aspectos del movimiento. Esto incidirá,

además, en el desarrollo y fomento de una buena postura.

La introducción de problemas de decisión asociados con las habilidades motrices básicas que aquí se proponen se hará de forma progresiva, pero inequívoca a través de esta fase, vinculando los problemas que se propongan al progreso en la capacidad de ejecución del niño. Esto debe llevarse a cabo principalmente mediante juegos, en los cuales puedan aplicarse dentro del contexto lógico que determinan unas reglas, las mejores opciones de movimiento dentro del acervo incipiente sobre el cual el alumno va teniendo una operatividad efectiva. Los juegos con reglas claramente definidas serán un elemento didáctico en esta fase donde la superación del adversario o el equipo adversario en la capacidad para vencer el reto del entorno constituirá el principal estímulo competitivo.

Cualquier movimiento, por complejo que sea, resulta por combinación de las habilidades y destrezas básicas. A través de esta fase el profesor deberá integrar, de una manera paulatina, las combinaciones más lógicas y con una significación funcional más destacada. Por ejemplo, desplazamiento en carrera y salto o desplazamiento en carrera, salto y lanzamiento o recepción en suspensión.

La ejecución a un ritmo e intensidad adecuadas de las habilidades y destrezas básicas lleva implícito un desarrollo global de la condición física durante esta fase. Estimamos que no procede una práctica analítica de los diversos factores de la condición física. De acuerdo con esto, los aspectos cuantitativos de la ejecución serán tratados globalmente según el grado de exigencia y esfuerzo que las habilidades impliquen intrínsecamente. Las sesiones de trabajo deberán ser conducidas a un ritmo que proporcione una intensidad del esfuerzo significativa.

Se van a exponer a continuación las características más destacadas de las habilidades y destrezas básicas en función de las cuales va a plantearse el desarrollo de esta fase, así como las posibilidades de enseñanza de las mismas dentro de un tratamiento didáctico correcto.

Los desplazamientos

Toda progresión de un punto a otro del espacio utilizando como medio el movimiento corporal total o parcial, constituye para nosotros un desplazamiento. Como se puede observar, esta noción es más amplia que la de «movimientos de locomoción» propuesta por alguno de los autores

citados anteriormente. Ninguna forma de movimiento que cumpla en principio esta definición queda excluida; no obstante, las formas más comunes de desplazarse son la *marcha* y la *carrera* y, en el medio acuático, la *natación.* Aparte de estas dos formas de locomoción podemos agrupar a la inmensa variedad de maneras de desplazarse en dos grandes categorías:

1. Formas de desplazamiento adecuadas a la resolución de problemas muy específicos (como trepar, escalar, etc.).
2. Formas de desplazamiento incipientes, que constituyen tan sólo un peldaño en el desarrollo motor del individuo, como puede serlo el «gateo» de un niño que aún no sabe andar.

En la presente fase, las formas de desplazamiento que más interés presentan desde el punto de vista educativo y utilitario son la marcha y la carrera.

En los desplazamientos hay que destacar algunos aspectos que, desde el punto de vista didáctico, tienen una gran importancia, pues son los que definen el contexto global de los mismos y nos clarifican los diferentes matices de su funcionalidad; éstos son:

.- La puesta en acción.

.- Los cambios de dirección.

.- La velocidad de ejecución.

.- La duración de la ejecución (distancia del desplazamiento).

.- Las paradas.

Cualquier situación que plantea un problema de desplazamiento precisará comenzar el movimiento, *puesta en acción;* realizar el desplazamiento a la velocidad adecuada en función de la distancia, *duración del recorrido*; cuando la trayectoria o camino a seguir no es rectilínea hay que ajustarse a ella adecuadamente, *cambios de dirección* y, finalmente, detenerse, *paradas.* Un individuo que sea capaz de ponerse en acción rápidamente, desplazándose vertiginosamente con cambios bruscos de dirección, perdiendo el mínimo de velocidad y pararse súbitamente con precisión, habrá alcanzado con certeza un grado de operatividad considerable en los desplazamientos.

Es claro que para poder hacer esto está utilizando a un alto nivel su capacidad para coordinar y controlar sus movimientos. Por tanto, la enseñanza respecto a los desplazamientos tendrá necesariamente que contemplar estos aspectos como algo intrínseco a los mismos. La ejecución

de un desplazamiento es algo más que el mero movimiento de locomoción que nos lleva de un sitio a otro.

Desde un punto de vista lúdico-funcional podemos distinguir los siguientes propósitos en los desplazamientos:

1. Llegar al punto de destino.
2. Llegar al punto de destino dentro de un lapso de tiempo.
3. Llegar al punto de destino en un momento preciso.
4. Llegar al punto de destino antes que otros individuos.
5. Llegar más lejos que otros individuos.
6. Esquivar, escapar, etc., de otros individuos.
7. Interceptar a otros individuos.

Los juegos de carrera con esquivas e intercepciones son elementos didácticos de un alto valor educativo para el desarrollo de este tipo de habilidades motrices. Hay situaciones en que no es suficiente con llegar, hay que «llegar antes». Otras suponen encontrar en nuestra trayectoria a un adversario que se interpone entre nosotros y la meta como un «obstáculo activo», obstáculo que tenemos que tratar de evitar contando, por un lado, con la precisión y velocidad de nuestro movimiento y, por otro lado, con la

astucia táctica que viene como consecuencia del desarrollo de la lógica motriz.

Desde un punto de vista cuantitativo, algunas formas básicas de desplazamiento, como la carrera, han sido estudiadas a través de las diferentes edades. Keogh (1965) realizó un estudio con escolares en las edades que comprende esta fase donde se detecta una mejora en los tiempos invertidos en carreras cortas del 20 por 100 entre los siete y los once años, tanto para chicos como para chicas. Cratty (1970) indica que los resultados de los chicos a partir de los seis años son mejores que los de las chicas, precisando que entre los seis y los once años, el incremento de la velocidad de carrera, tanto para chicos como para chicas, es de 1/3 de metro por segundo cada año.

El desarrollo por parte del niño de su capacidad de desplazamiento debe integrar, atendiendo a todo lo dicho, a un conjunto de aspectos que engloban estos movimientos. Por tanto, el planteamiento educativo no debe ceñirse solamente a la enseñanza de determinados patrones de movimiento correctos, hay que considerar el desplazamiento no sólo desde el punto de vista de la eficiencia mecánica, sino también desde el punto de vista lúdico, táctico, creativo, expresivo, etc.

Los saltos

El salto, considerado en su sentido más amplio, implica un despegue del suelo como consecuencia de una extensión violenta de una o ambas piernas. El cuerpo queda suspendido en el aire momentáneamente y es precisamente en ese breve instante en el que el salto cumple su función, salvando un obstáculo, realizando un lanzamiento o recepción desde esta posición aventajada o, simplemente, manteniendo un esquema rítmico.

En todo salto podemos distinguir las fases de impulso, vuelo y caída. Una carrera de impulso no es indispensable para realizar un salto, pero sí constituye un aspecto que debe tenerse en cuenta a la hora de plantear las diferentes situaciones posibles, ya que es un elemento determinante en la eficiencia de gran variedad de los mismos. Desde un punto de vista funcional, el salto puede ser considerado según los siguientes aspectos:

.- Superación de obstáculos:

.- En altura.

.- En longitud.

.- Combinados.

.- Alcanzar un objeto fuera de nuestro alcance directo.

.- Lanzar un objeto por encima de un obstáculo.

.- Mantener un esquema rítmico mediante saltos sucesivos.

El salto se utiliza en muchos juegos de carrera con paradas rápidas y fuerte exigencia de equilibrio. También hay juegos tradicionales como la tómbola, etc., fundamentalmente en el salto. En el atletismo encontramos los saltos de longitud, altura y triple. En los rebotes, pases o tiros en Baloncesto y Balonmano, así como en el remate y bloqueo en Voleibol, el salto es un elemento esencial; al igual que en cualquier deporte que implique el pase y la recepción de objetos.

Según datos de Johnson (1962) y posteriormente de Keogh (1965) entre las edades de seis a once años, tanto chicos como chicas tienen una mejora apreciable que se estima para las chicas aproximadamente en un 50 por 100 y en los chicos en un 60 por 100.

Cuando introducimos el salto repetido en forma rítmica y continua, surgen dos formas de salto que denominamos:

1. Saltos sucesivos con un pie (pata coja).
2. Saltos alternantes.

En los saltos sucesivos con un pie la impulsión se efectúa con una sola pierna y después de una breve suspensión se vuelve a caer con el mismo pie, repitiéndose la acción. La rodilla de la pierna inactiva se mantiene en flexión sin hacer contacto con el suelo. Los brazos se mueven hacia arriba para ayudar a la elevación del cuerpo. En danza y actividades deportivas se utiliza esta forma de salto en combinación con saltos mayores o marcha. Los saltos sucesivos pueden ejecutarse sobre el sitio, de forma alternativa, cambiando de pie cada cierto número de saltos o bien haciendo un recorrido.

Según los datos de Keogh (1965) hasta la edad de ocho años, los niños tienen bastante dificultad en ejecutar este tipo de saltos, sobre todo cuando el número que se establece para un pie es diferente al número que se establece para el otro pie. Por ejemplo, dos para el izquierdo, tres para el derecho. En un análisis detallado de las razones por las cuales los niños tienen dificultad en ejecutar este tipo de tareas, Keogh observó que más de la mitad de la muestra evidenciaba una falta de habilidad para reconocer cuando sus miembros se habían movido un número dado de veces; expuso, asimismo, que tienen una dificultad similar al intentar reproducir este tipo de esquema rítmico con el miembro superior.

Cratty (1970) encontró que cuando se utilizan los saltos sucesivos como

medio de desplazamiento para cubrir una distancia dada, la progresión mayor en la ejecución de esta tarea se encuentra entre los siete y los ocho años, para las chicas, y entre los nueve y los diez, para los chicos. Según este mismo autor, a la edad de seis años, más del 10 por 100 de los chicos y alrededor del 2 por 100 de las chicas no son capaces de ejecutar con éxito esta tarea.

Los saltos alternantes son una combinación de marcha y salto sucesivo con un pie. Se ejecutan dando dos saltos sucesivos con un pie, cambiando a continuación al opuesto mediante un paso adelante. Se vuelven a dar dos saltos sucesivos con el nuevo pie de impulso. Los brazos van suspendidos en oposición a las piernas para mantener el equilibrio y ayudar a ganar altura si se desea. Los saltos alternantes son una parte importante de la mayoría de los juegos, en los deportes este tipo de trabajo con los pies resulta muy útil para ejecutar distancias con precisión y situarnos correctamente. Este tipo de salto se utiliza profusamente en muchas danzas folklóricas.

Según estudios realizados por Cratty (1970), con una muestra de niños de cinco años, sólo el 20 por 100 aproximadamente era capaz de demostrar una cierta habilidad en la ejecución de este tipo de saltos.

El salto, solo o en combinación con los desplazamientos, es una habilidad básica que tiene que ser trabajada exhaustivamente con todas sus posibilidades durante esta fase, de acuerdo con la función que este movimiento pretende cumplir. Las aplicaciones de esta habilidad tanto en el terreno deportivo como en el terreno utilitario y expresivo, han quedado patentes en los párrafos anteriores. El salto tiene unos elementos de ejecución bastante estrictos, en la fase de impulsión, pero la fase de vuelo puede dar la oportunidad al niño para demostrar su imaginación, su capacidad de resolver problemas y, en suma, su creatividad motriz.

Los giros

A nuestros efectos, consideramos como movimientos de giro a todos los que impliquen una rotación a través de los ejes ideales que atraviesan al ser humano, es decir, el vertical, el antero posterior y el transversal. Este tipo de movimientos, que difícilmente podrían clasificarse como de locomoción o manipulativos tienen una entidad propia con unas peculiaridades que propician su enseñanza de una manera bien diferenciada. Los movimientos alrededor del eje longitudinal producirán rotaciones longitudinales; por ejemplo, dar una vuelta en el aire y volver a caer. Los movimientos alrededor

del eje entero-posterior producirán giros laterales como, por ejemplo, la rueda lateral. Los movimientos alrededor del eje transversal producirán giros adelante y atrás, como, por ejemplo, las volteretas.

Desde un punto de vista funcional, la habilidad de girar correcta y eficazmente es un aspecto del movimiento de gran utilidad para orientar y situar al individuo adecuadamente. Hay que destacar también la belleza plástica de los giros tan utilizados en tratamientos expresivos del movimiento como la danza o en algunos deportes asociados a la danza, como por ejemplo la gimnasia rítmica deportiva, o en la acrobacia pura, caso de la cama elástica.

Desde un punto de vista estructural (según los tres ejes), podemos considerar cuatro tipos de giros:

1. Giros en contacto constante con el suelo.
2. Giros en suspensión.
3. Giros con agarre constante de manos.
4. Giros con apoyos y suspensiones múltiples y sucesivas.

Dentro del primer apartado, podemos considerar los giros a partir de un

movimiento inicial o a la inversa, giros seguidos de otro movimiento. Estos pueden realizarse de la siguiente forma:

.- Desde la posición vertical normal.

.- Desde la posición vertical invertida.

.- Desde la posición inclinada con apoyo.

.- Desde la posición horizontal.

.- Hacia adelante o hacia atrás.

Dentro del segundo apartado, giros en suspensión, habrá que considerar, en primer lugar, cómo se produce esta suspensión que, fundamentalmente, podrá ser bien alto, natural (solamente con el impulso de las piernas), ayudado (mediante trampolín, minitramp., etc.), o bien a lo largo de una caída, caso de lanzarnos hacia abajo desde una elevación.

En segundo lugar, habrá que considerar el eje a través del cual se gira durante la suspensión y, además, la cantidad de grados de giro, por ejemplo, un «león» supondría un giro de 180°, o lo que es lo mismo, medio giro; un mortal adelante supondría un giro de 360°, es decir, un giro completo; un doble mortal atrás supone dos giros completos, etcétera.

En tercer lugar habrá que considerar con qué parte del cuerpo se ejecuta la recepción en la caída. En los ejemplos del párrafo anterior podemos ver que las caídas se han efectuado con manos y brazos en el caso del león y mediante los pies y las piernas en el caso de los mortales, pero existen numerosos ejemplos deportivos como las caídas en Judo, las caídas en los saltos de altura utilizando Fosbury o ventral, etc., en los que cualquier parte puede resultar válida para recibir, siempre y cuando la superficie de caída sea lo suficientemente blanda.

Dentro del tercer apartado, giros con agarre constante de manos, tenemos toda clase de balanceos dentro de los cuales la amplitud de la rotación es un factor importante y en donde, fundamentalmente, tendremos movimientos pendulares de torsión-destorsión, si tomamos como referencia el eje vertical, movimientos pendulares laterales si tomamos como referencia el eje antero-posterior y movimientos pendulares de vaivén (adelante-atrás) si tomamos como referencia el eje transversal. Este tipo de giros es de gran importancia en ciertos aparatos de la gimnasia deportiva, como por ejemplo, la barra fija o el potro con arcos donde se producen series de giros completos respecto al eje transversal, bien hacia adelante o hacia atrás.

Dentro del cuarto apartado, giros con apoyos y suspensiones múltiples y

sucesivos, habrá que considerar, en primer lugar, si estos apoyos se hacen con los pies o con las manos, o sucesivamente, con pies y manos.

En segundo lugar, podemos considerar si el giro se realiza en la fase de apoyo, en la fase de suspensión o en ambas fases.

Sobre el planteamiento didáctico del desarrollo de la habilidad de girar, es conveniente hacer las siguientes consideraciones:

.- Buscar situaciones muy elementales donde la función del giro quede patente para el niño; por ejemplo, desde una posición de parados se le pide al niño que a una señal inicie un desplazamiento en carrera en la dirección contraria a la que está situado. Esto implica una acción de medio giro, según el eje vertical, seguida de un desplazamiento (sobre esta situación básica es muy fácil visualizar una serie de juegos bastante motivantes).

.- Así como los saltos y desplazamientos no se encuentran mediatizados de una manera determinante por el material, para los giros es necesario contar con los medios de caída adecuados, o no podremos plantear una serie de situaciones y posibilidades respecto a los mismos.

.- El profesor deberá tener en cuenta el factor seguridad y la cantidad de

riesgo que está dispuesto a asumir el alumno, no forzando situaciones y empleando progresiones muy pormenorizadas cuando quiera introducir elementos de dificultad.

.- Al plantear las situaciones de giro en las clases, el profesor debe considerar que una excesiva reiteración de estos movimientos puede dar lugar a mareos, por lo que su dosificación y combinación con otros elementos es un punto que necesariamente ha de ser tenido en cuenta.

Los giros al igual que los saltos y los desplazamientos, desarrollan la posibilidad de utilización por parte del individuo de su capacidad de coordinación neuro-muscular y control del movimiento, así como su capacidad de orientación al respecto de una serie de referencias visuales. Esto implica, siguiendo la terminología tradicional, que los giros van a hacer al individuo más operativo respecto a la equilibrio, considerando este aspecto, claro está, desde un punto de vista dinámico.

Los giros, por otra parte, son unos movimientos a través de los cuales el individuo obtiene una serie de sensaciones muy peculiares y diferenciadas que le ayudarán, sin duda, a percibirse mejor a sí mismo. Sobre este punto, resulta curioso señalar cómo Le Boulch (1972), tan concienciado, por otra

parte, sobre la «elaboración del esquema corporal», tan sólo nos hable al respecto de los giros de «tomas de conciencia de la columna vertebral con flexión ventral y extensión dorsal seguido de elevaciones de piernas» (pág. 142-147).

Los giros favorecen el desarrollo de la habilidad de percepción espacial y temporal, cuando, por ejemplo, en una fase de suspensión el individuo tiene que calibrar la altura de la misma, en relación con el tiempo necesario para ejecutar el movimiento de giro previsto. Así como la capacidad de orientar el cuerpo en la dirección deseada de una manera precisa, respecto al espacio circundante como consecuencia de un giro previo.

Los lanzamientos y recepciones

Lanzar es una habilidad motriz típicamente humana que nos destaca de los otros miembros de la escala zoológica. Lanzar implica un proceso cognitivo previo a partir del cual se desarrolla el concepto de «llegar sin ir». El objeto primario del lanzamiento es incidir sobre el entorno por medio de un

impacto con un objeto.

La habilidad de lanzar está considerada por muchos autores en el área de desarrollo motor como Wickstrom (1974) y Cratty (1970) como una habilidad fundamental conveniente de ser educada durante estas edades. Desde un punto de vista funcional la velocidad, la distancia y la precisión son los tres aspectos fundamental que han sido más estudiados sobre la habilidad de lanzar. La velocidad, la distancia y la precisión en el lanzamiento son factores fácilmente cuantificables, lo que facilita la investigación sobre el tema.

Keogh (1965), Godfrey y Kephart (1969) y Jhonson (1962), entre otros, han llevado a cabo experimentos de los cuales se desprende la conclusión general de que existe una mejora anual de estos aspectos del lanzamiento entre los seis y los doce años. Desde otro punto de vista, Keogh (1965) estudió las diferencias entre sexos, concluyendo que entre los seis y los doce años los chicos muestran una superioridad en la ejecución en todas las edades. En estudios realizados al respecto por Sánchez Bañuelos (1973) se encontró que un niño de cinco años puede lanzar una pelota de balonmano alevín, con cierta precisión a un blanco situado a cinco metros y que el 64 por 100 de los niños del tercer nivel, ocho años, ejecutan, en líneas generales, en forma correcta el lanzamiento en distancia de una pelota con una mano.

Desde un punto de vista estructuralista de la ejecución formal, un lanzamiento puede ser ejecutado mediante un movimiento bilateral, simétrico o mediante un movimiento asimétrico unilateral, la forma más conocida de lanzamiento es el lanzamiento con una mano armando el brazo por encima del hombro, que es un índice significativo de preferencia lateral.

Es curioso destacar que siendo el lanzamiento con un brazo un movimiento típicamente unilateral, no se encuentre en la literatura sobre el tema referencias concretas sobre este particular, sin embargo, respecto a la lateralidad asociada con este tipo de lanzamiento es conveniente considerar que:

1. Una vez que un niño decide lanzar con un brazo en particular, es muy raro que espontáneamente intente lanzar con el otro.

2. El desarrollo de esta habilidad motriz requiere un proceso de especialización de un lado (el que se supone que es dominante), lo que implica en sí mismo un desarrollo de la dominancia lateral (no en todos los casos la correcta).

3. Aunque se admita comúnmente que el origen de la lateralidad es hereditario, el problema básico que se le presenta al individuo a una

temprana edad es el de tomar una decisión entre dos alternativas. En la toma de esta decisión no hay duda que, aparte de su dotación genética, influirán sobre el niño una serie de circunstancias externas.

Estos estudios acerca del factor precisión realizados por Sánchez Bañuelos (1973) sobre una muestra de 1.056 niños varones, entre los siete y los doce años y sobre el factor distancia por Díaz Medina (1977) utilizando el test del AAPHER de lanzamiento de la pelota de «softbol». De estos estudios se puede resumir que los factores de tipo cuantitativo dominan en el lanzamiento en distancia y los factores de tipo cualitativo en el lanzamiento de precisión. Si de un lado es muy importante el desarrollo muscular como factor condicionante en la mejora a través de los años del lanzamiento en distancia, por otro lado, el desarrollo de la habilidad perceptiva tiene un carácter más determinante para el lanzamiento de precisión.

En los mencionados estudios se pudo apreciar que la transferencia bilateral de los aspectos cualitativos (precisión), es mucho mayor que la de los aspectos cuantitativos (distancia).

Todos los movimientos que impliquen atrapar o recoger un objeto, ya sea parado o en movimiento, tienen un componente perceptivo significativo, pues

la ejecución correcta se hará a partir de información visual y, por consiguiente, el control del movimiento depende de este tipo de información. Desde un punto de vista funcional la recepción de objetos tiene un sentido de inclusión en el entorno cercano para poder utilizar posteriormente ese objeto según una diversidad de fines. Desde un punto de vista estructural, las recepciones se pueden hacer sobre objetos en movimiento, recepciones propiamente dichas, o recogidas cuando el objeto se encuentra parado. Entre las primeras podemos distinguir las siguientes clases:

1. Paradas (cuando atrapamos el objeto quedando éste retenido en nuestras manos).
2. Controles (cuando sin atrapar el objeto dejamos a éste disponible de ser fácilmente utilizado en una acción subsecuente).
3. Despejes (cuando mediante nuestra acción desviamos la trayectoria del móvil).

En un estudio efectuado en 1977 por Medina, se observó en una muestra amplia de niños varones que, a los ocho años, el 100 por 100 de los niños era capaz de recepcionar una pelota lanzada contra la pared por sí mismo, sin embargo, a esta misma edad sólo el 34 por 100 era capaz de recibir con precisión una pelota de goma ligera lanzada por otra persona hacia el pecho

a velocidad media.

Aunque no se pueden considerar ni como lanzamientos ni como recepciones desde un punto de vista metodológico resulta muy conveniente incluir en este apartado la habilidad de esquivar móviles, es decir, evitar que éstos causen impacto en nuestro cuerpo; por ejemplo, un juego típico en el cual se manejan tanto el lanzamiento como la recepción y la esquiva es el balón-tiro.

El carácter lúdico que se puede dar a la adquisición de este tipo de habilidades surge al plantear situaciones en las que el objeto a lanzar y atrapar entra en disputa entre varias personas o grupos. A partir de esta situación tan simple se han desarrollado infinidad de juegos altamente motivantes y muchos deportes de gran popularidad como son el fútbol, el baloncesto, el balonmano, el voleibol, el rugby, etc.

El binomio competición-cooperación se presenta de una forma natural cuando dos equipos se disputan la posesión de un balón para alcanzar una meta. La multitud de incidencias imprevistas que pueden desarrollarse a partir de esa situación básica proporcionarán al niño un medio muy adecuado para desarrollar su capacidad de decisión motriz y su imaginación dentro de

un contexto motivante.

FASE III: INICIACIÓN EN LAS TAREAS MOTRICES ESPECÍFICAS

(10,11,12 y 13 años, correspondientes a 5.°, 6.°,7.° y 8.° de EB)

Las tareas motrices específicas

Toda actividad de índole física centrada en torno a la consecución de un objetivo concreto y enmarcado por unos condicionamientos precisos y bien definidos en su realización, constituye lo que vamos aquí a denominar como tarea motriz específica. Las tareas motrices específicas implican un principio de eficiencia en el movimiento, ya que se centran primariamente alrededor de la consecución de una determinada meta. Este principio de eficiencia condicionará la estructura de la tarea motriz y su técnica de ejecución. Cualquier tarea motriz específica, por compleja que sea, tal como ya se ha mencionado con anterioridad, resulta por sus posibilidades combinatorias prácticamente infinita, debido a la combinación de las habilidades y destrezas básicas, por lo que los matices de ejecución de las tareas y sus variantes representan un gran número.

En consecuencia, entre la fase anterior y ésta se postula la existencia de una transferencia positiva basada principalmente en la teoría de los elementos idénticos de Thorndike, ya que gran parte de los elementos de ejecución que se van a proponer en esta fase lo constituyen habilidades y destrezas básicas, con las cuales el alumno estará familiarizado merced al trabajo de la fase anterior.

Las tareas motrices específicas se pueden agrupar según dos grandes categorías, de acuerdo con el propósito primario que las guía, y son:

1. De carácter lúdico-recreativo
2. De carácter utilitario o laboral.

Puede suceder que una misma tarea pueda ser considerada, dentro de uno u otro grupo, dependiendo de la utilización concreta que se la esté dando, por ejemplo, un nadador que está compitiendo en una carrera está realizando esta tarea motriz dentro de un contexto lúdico. Sin embargo, si esa misma persona se ve precisada a cruzar un río a nado, estará ejecutando la misma tarea, pero en un contexto utilitario.

Existen múltiples tareas motrices específicas que pueden revertir la doble

vertiente según la circunstancia y el propósito del individuo. Las tareas motrices específicas, cuya enseñanza cubre la Educación Física y el Deporte, revisten un carácter fundamentalmente lúdico y utilitario en un sentido habitual o supervivencial, es decir, están referidas a un utilitarismo básico.

La enseñanza de tareas motrices especificas de carácter utilitario laboral profesional cae fuera de nuestro ámbito, por tanto, en adelante nos centraremos en aquellas que fundamentalmente forman parte de los contenidos específicos dentro de nuestra área de enseñanza.

Las actividades deportivas constituyen, pues, gran parte de los contenidos didácticos que se proponen para esta fase.

El hecho deportivo constituye en nuestra actual sociedad un acontecer importante dentro de la vida de todo individuo, con un componente utilitario básico, de mejora y mantenimiento de la salud física y mental. La utilización del tiempo libre para la práctica deportiva hace viable para la persona la consecución de una serie de beneficios que difícilmente integran otro tipo de actividad de esparcimiento. El deporte en sus diversas facetas puede constituir para el individuo un medio de autorrealización que le acompañe toda su vida. El deporte para muchas personas constituye un reto que les

lleva a intentar una mejora en el rendimiento a los niveles más altos posibles; es indudable el atractivo de la alta competición y la profesionalización o semiprofesionalización que esto supone para un cierto sector de deportistas de élite.

Estamos muy conscientes, por otra parte, de que gran cantidad de tareas motrices específicas y dentro de éstas muchos deportes pueden ser introducidos antes de las edades a las que esta fase hace referencia. Hay que tener en cuenta que en el desarrollo de las fases estamos haciendo referencia exclusivamente a las directrices de programación de la Educación Física; dentro del sistema educativo esto constituye en la normalidad una correspondencia con ciertas edades. No hemos introducido la iniciación a las tareas motrices específicas antes, no porque creamos que esto no es posible o en su caso desaconsejable, sino teniendo muy en cuenta las limitaciones de tiempo que tiene nuestra materia, esto obedece al establecimiento de un orden prioritario, siguiendo un criterio de dotar al niño de una base amplia y polivalente antes de afrontar tareas específicas.

De acuerdo con lo dicho y dentro del panorama de esta obra, que no está circunscrita únicamente al ámbito de actuación didáctica en el sistema educativo e intenta atender a una realidad educativa más amplia con

respecto a la actividad física del ser humano, se presentará más adelante en este capítulo el problema didáctico de la iniciación y el desarrollo de las técnicas deportivas. A continuación hacemos algunas indicaciones al respecto de las características diferenciales de unos y otros deportes, en lo que se refiere a aspectos didácticos concretos.

En principio podemos hablar de unos deportes básicos, entendiendo esta palabra en el sentido de que se encuentran más directamente relacionados con las habilidades y destrezas básicas que en ellos se aplican. Este tipo de deportes se suelen desarrollar en un entorno estable y suponen un proceso de control del movimiento autorregulado. La exigencia respecto al mecanismo perceptivo y al mecanismo de decisión de este tipo de actividades no es demasiado grande. Sin embargo, la exigencia de esos deportes sobre mecanismo de ejecución suele ser muy grande, como ejemplos de los mismos podemos citar el atletismo, la natación y la gimnasia en sus diversas variedades deportivas.

Fundamentalmente, estos deportes tienen un carácter de ejecución individual; el componente competitivo de los mismos es en todo similar al propuesto en la anterior etapa, es decir, la superación del medio en competencia con otros individuos, o lo que es lo mismo, poder realizar la

tarea más y/o mejor que los demás (de este tipo de deportes surge el concepto de récord y la figura del «recordman»).

La otra gran categoría de deportes que nosotros vamos a denominar aquí como complejos, se desarrolla en entornos cambiantes; la realización de los mismos está sujeta a un proceso de ejecución constantemente mediatizado por factores externos, y en donde el control de movimiento, por tanto, es de regulación externa (concepto también tratado en el capítulo anterior). La denominación de *complejos* a esta categoría de deportes está originada, en primer lugar, en la forma en que se encuentran enmarcadas en los mismos las habilidades y destrezas básicas, ya que estas actividades tienen un mayor número de componentes de ejecución, por regla general, y el orden secuencial de ejecución de los mismos puede ser absolutamente variable de una circunstancia a otra y, en segundo lugar, a que las exigencias de este tipo de deportes al respecto de los mecanismos percepción-decisión-ejecución es bastante grande.

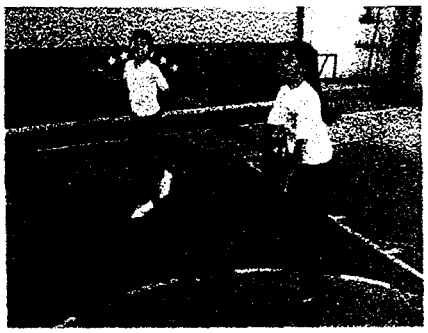
Estos deportes tienen un carácter fundamentalmente de competencia, con un adversario bien sea a nivel individual o colectivo (deportes de equipo). El objetivo o factor común que tienen todos estos deportes es un componente lúdico-competitivo de superación directa del adversario. Como ejemplo de

deportes de adversario se pueden citar el tenis, el frontón, en todas sus modalidades, el badminton, etc., haciendo referencia a deportes en los que se disputa un móvil, y, por otro lado, todos los deportes de combate como esgrima, boxeo, lucha, kárate, etc. Como ejemplo, dentro de esta categoría de deportes de equipo (dentro de este grupo se encuentran las actividades deportivas sin duda más populares) podemos citar el fútbol, baloncesto, balonmano, voleibol, rugby, hockey, etc.

Todos los deportes presentan una serie de valores desde el punto de vista educativo si son tratados de una manera adecuada. Desde el punto de vista del desarrollo físico y la salud, algunos son más completos que otros, naturalmente, dentro de la enseñanza en la escuela se tenderá a seleccionar aquellas actividades deportivas que tengan los valores educativos más destacados y sean más completos respecto al desarrollo físico y la salud. Todo programa en esta fase de enseñanza debe incluir deportes *básicos* individuales y deportes *complejos* de equipo de una forma equilibrada y complementaria.

Las instalaciones y el material constituyen en nuestro país un serio inconveniente para una programación adecuada en esta etapa, y en muchas ocasiones, el profesor tendrá que intentar suplir con ingenio la carencia de

medios materiales. Hay que hacer constar sobre el particular que a efectos didácticos las instalaciones escolares tienen que estar pensadas más en función de ofrecer una posibilidad de máxima participación en las clases que de atenerse a dimensiones y especificaciones estrictamente reglamentarias. Por ejemplo, si en la superficie disponible solamente entra una cancha de dimensiones oficiales, pero pueden acomodarse en el otro sentido dos de dimensiones mas reducidas, la alternativa más conveniente, desde el punto de vista didáctico, será esta última, ya que de esta forma se multiplican por dos las posibilidades de participación.



CAPITULO V. **La clase de Educación Física**

- La clase de Educación Física.
- Evolución de los esquemas para el desarrollo de la clase de Educación Física.
- El esquema actual de la clase de Educación Física.
- Organización de la clase. Factores de organización.
- Algunos aspectos de la organización diferenciada de la clase.
- Tipología de las clases y de los sistemas de clases.
- Desempeño didáctico metodológico de los docentes según el tipo de clase.
- Requerimientos básicos de la técnica de dirección de la clase de Educación Física.
- La motivación y la creación de un estado psíquico favorable para el desarrollo de la clase.
- El aprovechamiento óptimo del tiempo en la clase.
- La sistematización de los conocimientos, habilidades y capacidades físicas en el proceso de enseñanza.
- El uso del tiempo en la clase.
- Importancia del plan de clase.

LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA

Estructura general de la clase de Educación Física

La clase es la célula fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje, ya que específicamente es allí donde se desarrollan las estimulaciones y participación directa de los alumnos con las actividades programadas por el docente para el logro de los objetivos. Tal como lo señala Torres Solís (1999), en la clase

> ...convergen y se conjugan los conocimientos técnicos, pedagógicos, biomédicos y psicológicos, así como las habilidades didácticas y organizativas del educador, para interactuar con los múltiples elementos que participan en el proceso enseñanza-aprendizaje: alumnos, contenidos programáticos, objetivos, metodología, medios didácticos, tiempo, instalaciones, etc., razón por la que, efectivamente, en la clase es donde han de cumplirse los propósitos señalados en la fase de planeación en coherencia con los ideales educativos (pág. 23).

Tales planteamientos ponen en evidencia que ese momento tan particular en el proceso didáctico denominado clase es un momento que requiere de una gran estructuración por lo relevante del mismo para el proceso y en consecuencia para el logro de los objetivos propuestos.

En ese mismo orden de ideas, López (1997) señala a la clase como

factor esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje y describe lo siguiente:

> ...el proceso de enseñanza, que abarca tanto la función instructiva como la educativa de las nuevas generaciones, se lleva a cabo a través de la clase como factor esencial de dicho proceso y por las numerosas y variadas actividades que en la escuela se desarrollan como respaldo, consolidación y ampliación de la instrucción y del trabajo educativo (pág. 47).

La clase se considera como la forma más adecuada para el logro de los objetivos de la sociedad, porque en ella se dan las condiciones necesarias para fundir, en un proceso único, la instrucción y la educación.

La posición dominante de la clase está determinada por varios factores, entre los que podemos señalar los siguientes:

* Su carácter obligatorio dentro del currículo escolar.

* Se rige por planes de estudio y programas con objetivos y contenidos uniformes para los distintos grados, niveles y tipos de educación.

* Contribuye, en interrelación con las clases de las demás asignaturas y en unión con las formas extradocentes y extraescolares, el deporte y la recreación, a la formación de personalidades multilateralmente desarrolladas.

En la clase el profesor organiza y dirige la actividad instructivo-educativa de sus alumnos, teniendo en cuenta las diferencias individuales de

éstos y utilizando adecuadamente los métodos, procedimientos y formas de trabajo en su labor pedagógica, los cuales crean las condiciones propicias para que todos los alumnos alcancen los niveles de desarrollo físico, cognoscitivo y educativo previstos.

En tal sentido compartimos el planteamiento de López (1997) cuando señala que "*la clase de educación física es el factor esencial, la forma organizativa fundamental dentro del sistema de actividades docentes, extradocentes y extraescolares de carácter físico-deportivas*" (pág. 49).

Toda clase bien concebida necesita atenerse a un esquema decidido de antemano y en total consonancia con la naturaleza de los objetivos a alcanzar. El esquema para el desarrollo de la sesión de clase es la pauta que guía al docente, para proceder ordenadamente en el desarrollo de sus clases. La metodología para la distribución de los contenidos a impartir en el limitado tiempo de clase debe responder a las exigencias del programa, para lo cual los aspectos de organización deberán estar muy ajustados. El tiempo de clase debe ser aprovechado de forma que se ofrezca al alumno una máxima posibilidad de participación; por otra parte el esquema de la clase debe suponer una distribución racional de los contenidos para lograr con la máxima eficiencia los fines propuestos.

EVOLUCIÓN DE LOS ESQUEMAS PARA EL DESARROLLO DE LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA

Para describir la evolución de los esquemas para el desarrollo de las clases de Educación Física, es oportuno analizar lo señalado por Sánchez Bañuelos (1992), quien expresa que:

> Los esquemas de clase de educación física a través del tiempo han tenido una evolución, como a continuación vamos a ver, de reducción progresiva de las partes distintas que lo componen. Veamos en orden cronológico algunos de los esquemas de clase más representativos propuestos en el pasado (pág. 267).

A. Los primeros tiempos de la Educación Física, asociados fuertemente a la gimnasia, proponían clases estructuradas en numerosas partes, como vamos a ver en los ejemplos siguientes[1]:

Esquema de sesión sueco-higienista.

1. Ejercicios en fila.
2. Ejercicios preparatorios.
3. Ejercicios de fuerza.
4. Ejercicios de fuerza con aparatos.

---

[1] Estos esquemas, anteriores a 1944, así como los presentados más adelante como procedentes de la Europa Oriental, están tomados de la versión en castellano del libro búlgaro «Teoría y métodos de la educación física», de varios autores, publicado por la Universidad de Sofía, citado por Sánchez Bañuelos (1992).

5. Ejercicios de equilibrio.
6. Ejercicios de los músculos dorsales.
7. Ejercicios de los músculos ventrales.
8. Ejercicios consecutivos de los músculos laterales.
9. Ejercicios para las piernas.
10. Ejercicios de fuerza repetidos.
11. Saltos.
12. Ejercicios finales y respiratorios.

Esquema de sesión alemán. A. Spees - formalista

1. Ejercicios de fila.
2. Ejercicios de desarrollo general.
3. Ejercicios con aparatos.
4. Ejercicios populares.
5. Juegos.

Esquema de sesión francés. Hébert y Demeny.

1. Movimientos básicos de brazos, piernas y tronco.
2. Ejercicios de equilibrio.
3. Volteretas.
4. Saltos.
5. Ejercicios para el tronco.
6. Carreras.
7. Ejercicios respiratorios de marcha lenta.

Esquema de sesión inglés. M. B. Davis.

1. Ejercicios de introducción.
2. Ejercicios para la cabeza y el tronco.
3. Ejercicios para los brazos.
4. Ejercicios de equilibrio.
5. Ejercicios para los músculos laterales.
6. Ejercicios generales de gran movilidad.
7. Ejercicios respiratorios.

Esquema de sesión americano (USA). Crampton.

1. Sección introductiva.
2. Sección correctiva.
3. Sección educativa.
4. Sección higiénica.
5. Sección recreativa.
6. Sección final.

B. Estos planes de los estadios iniciales de la Educación Física con el tiempo dieron paso a planteamientos más funcionales, con menos partes y un gran énfasis en la consecución de objetivos más concretos. Conocidos autores americanos como Bucher, Koenig y Barn-hard (1970), no proponen una participación estricta de la clase sino que más bien ésta se adapte de una manera progresiva al desarrollo de los contenidos específicos. Otros como Daughtrey (1971) propuso un esquema en dos partes:

1. Calentamiento.
2. Desarrollo de la actividad principal.

En los países del Este de Europa han emergido dos tipos de esquema de clase, uno más tradicional de cuatro partes:

1. Parte introductiva.
2. Parte preparatoria.
3. Parte básica o fundamental.
4. Parte final o vuelta a la calma.

Y otro más moderno de sólo tres partes:

1. Parte preparatoria, 8-15 min.
2. Parte básica, 25-30 min.
3. Parte final o vuelta a la calma, 3-5 min.

La diferencia entre estos dos esquemas es evidentemente la supresión de la parte preparatoria que eran ejercicios gimnásticos de acondicionamiento físico no relacionados de una manera directa con el tema específico de la clase.

EL ESQUEMA ACTUAL DE LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA

Consecuentemente con lo anteriormente expresado se deduce que el tiempo real de clase, es decir, el tiempo de que dispone el docente para lograr los objetivos es muy limitado. Esto hace que la concreción en los planteamientos sea absolutamente necesaria, las clases tendrán que ser muy específicas respecto a las metas propuestas, como resulta evidente que en 20-25 min. de participación activa por clase no hay lugar para la dispersión de contenidos y objetivos.

Dentro de esta idea de concreción y especificidad, el esquema de la clase tiene que ser concedido como una globalidad encaminada en conjunto a un mejor aprovechamiento del tiempo, para cubrir no sobre el papel sino

sobre la realidad los fines propuestos. Por supuesto que una buena clase debe saber progresar en intensidad, dificultad y motivación y que por lo tanto el esquema de la clase debe responder a un «desarrollo progresivo de la actividad».

Estructura de la clase

La clase, como hemos demostrado, constituye la forma básica fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del sistema de influencias motrices de la escuela.

El plan de estudio determina el número de horas clase a impartir por la Educación Física en cada curso y las frecuencias semanales para cada grado y tipo de escuela, así como su duración en minutos, todo lo cual responde a puntos de vista pedagógicos y de organización escolar. En este sentido, en Venezuela el Currículo Básico Nacional contempla 90 minutos a la semana para el desarrollo del área de Educación Física, presentando originalmente la opción de una frecuencia simple, es decir una sola clase por semana. Lógicamente no harían falta grandes estudios que permitan conocer los efectos de una frecuencia simple. Por esta razón estamos proponiendo el fraccionamiento de esos 90 minutos en dos sesiones de 45 minutos y así

lograr obtener una frecuencia doble semanal.

La clase de Educación Física está estructurada convencionalmente en tres partes: preparatoria o inicial; principal y final, estrechamente vinculadas entre sí y determinadas por el objetivo y el contenido de la clase. Sin embargo, Torres Solís (1999) planteó una cuarta fase a la que denominó "PRELIMINAR", la cual se desarrollaría, como su nombre lo indica, antes del inicio real de la clase y tendría por objetivo desarrollar acciones para disponer los elementos que se involucrarán en la clase. Fundamentalmente se desarrollarán actividades de organización. En este sentido discrepo del planteamiento de Torres Solís, ya que por la propia naturaleza de las actividades allí desarrolladas, las cuales son actividades preparatorias para el desarrollo operativo de la clase en sí y no constituyen partes como tal de la clase; pareciera más bien actividades previas, que todos los docentes deberán garantizar para el normal desarrollo de la sesión.

Retomando el análisis de la estructura de la clase, las palabras "partes o fases" no deben entenderse como si se tratará de porciones delimitadas que se suman de una forma simple y lineal para formar un todo, sino como un sistema en sí, como una unidad de desarrollo.

Tanto el contenido de una clase como sus objetivos deben ser

considerados en sus relaciones más amplias, lo que significa planificar y desarrollar la clase como un proceso continuo.

La estructura de la clase abarca aspectos de carácter psicológico, fisiológico y didáctico-metodológico, que se traducen en tareas concretas que se debe complementar en cada parte de la clase.

A continuación pasaremos a analizar dichos aspectos en cada una de las partes de la clase, con el objetivo de brindar a los docentes ciertos puntos de apoyo para el desarrollo de estas.

Parte preparatoria o inicial: como su propia denominación lo indica, esta parte introductoria de la clase pretende preparar óptimamente a los alumnos para que puedan enfrentarse con éxito al contenido principal de la clase.

En la mayoría de los casos el docente de Educación Física recibe o lleva al área de trabajo a un grupo de alumnos que ha estado trabajando en el aula, de manera sedentaria; tiene entonces que utilizar los primeros minutos de la clase para lograr algunos propósitos, a saber:

.- Informar al alumno sobre el trabajo a realizar.

.- Motivar al alumno para el trabajo.

La información a suministrar a los alumnos debe ser breve, clara, precisa y en un lenguaje apropiado a la edad del niño, destacando en ella la importancia del trabajo.

La motivación se consigue mediante la información inicial y mediante la elección de actividades introductorias, dinámicas y alegres.

La introducción al trabajo práctico no puede ser identificada siempre con un calentamiento general y/o específico ya que, dependiendo del tema fundamental a desarrollar en la parte central de la clase, el acondicionamiento deberá adaptarse al tema.

Desde el punto de vista psicopedagógico, esta parte de la clase debe propiciar la creación de un ambiente educativo y un estado psíquico favorable inicial hacia la práctica de actividades físicas.

En el primer caso es necesario exigir la puntualidad, la disciplina, controlar la asistencia, aspectos en los cuales el profesor debe ser un vivo ejemplo. Además, la formación ordenada del grupo clase contribuye a lograr este propósito, y coadyuva en la tarea de concentrar la atención de los alumnos.

En el segundo caso, la realización de juegos o actividades motivacionales, pequeños recorridos y ejercicios variados, permiten una introducción animada y alegre de los alumnos en la clase.

La clara orientación hacia el objetivo constituye un aspecto importante de carácter didáctico-metodológico de esta parte de la clase, el cual propicia la información adecuada a los alumnos de qué se debe lograr y cómo, y al mismo tiempo los prepara psicológicamente para enfrentar las actividades que se van a realizar.

El aspecto o tarea medular de esta parte es la de preparar o "acondicionar" el organismo de los alumnos para la actividad principal.

Esta preparación, también conocida como "calentamiento" (elevación de la temperatura corporal producto de la ejercitación), va dirigida al organismo en general (órganos y sistemas) y a regiones o segmentos específicos (planos musculares, articulaciones) mediante ejercicios físicos bien dosificados que provoquen un aumento progresivo de la carga física.

Los ejercicios de calentamiento que se seleccionen no deben ser muy complejos y sí deben de estar en correspondencia con el grado de

preparación de los alumnos. Puede considerarse un estado funcional adecuado para esta parte de la clase, cuando los alumnos logran alrededor de 120 pulsaciones por minuto.

Después del calentamiento general se realiza por lo regular uno específico, lo cual es metodológicamente correcto, ya que propiciará un punto de enlace con el contenido de la parte principal.

El calentamiento incluye ejercicios que se asemejan a la estructura de las operaciones o a las fases de las acciones motrices que serán objeto de enseñanza o consolidación.

Parte principal: esta es la parte esencial de la clase de Educación Física donde se cumplen los objetivos instructivos de desarrollo de capacidades físicas y educativas de la clase sobre la base de los objetivos propuestos.

Desde el punto de vista didáctico-metodológico, en esta parte la ejercitación constituye el elemento primordial para la enseñanza *y* consolidación de los conocimientos, hábitos, habilidades y capacidades.

Esta parte de la lección se estructura teniendo en cuenta la o las

funciones didácticas que se desarrollarán, los pasos metodológicos que se deriven de la lógica del contenido en cuestión y el nivel de desarrollo de los alumnos.

Las acciones del profesor derivadas de la aplicación de los métodos de enseñanza, tanto tradicionales como de situaciones problémicas, desempeñan un papel muy importante en la dirección y orientación del aprendizaje y en el desarrollo de los alumnos.

La carga física alcanza su nivel máximo en esta parte.

La utilización de procedimientos organizativos dinámicos, fundamentalmente los que abarcan el sistema de estaciones (circuitos, estaciones y secciones por rendimiento) contribuye al rendimiento en la clase.

La ubicación de los ejercicios para el desarrollo de las capacidades físicas al inicio o al final de la parte principal es algo muy polémico, y donde los criterios son muy diversos.

Desde el punto de vista fisiológico, la rapidez y la agilidad (capacidad coordinativa compleja con un gran componente de rapidez) se desarrollan

mejor al inicio de la parte principal, después del calentamiento, ya que el estímulo nervioso llega con mayor calidad a nivel propioceptivo que después de haber desarrollado un trabajo intenso en la clase. Algo similar ocurre con la movilidad articular, toda vez que al final de esta parte existe un mayor grado de fatiga muscular.

Sin embargo es más conveniente trabajar la fuerza y la resistencia al final de la parte principal, donde el desarrollo de ambas se ve favorecido como resultado de tener que realizar un mayor esfuerzo físico.

Además, el trabajo de fuerza al inicio de esta parte puede afectar la coordinación motriz, necesaria ésta para el desarrollo de las habilidades.

Parte final: una vez concluida la parte principal de la clase, es necesario un período para la recuperación del organismo.

Se considera que esta recuperación se logra si el alumno alcanza entre 10 ó 15 pulsaciones por minuto más de las que tenía al iniciar la clase, lo cual está sujeto a cambios en correspondencia con la intensidad de la carga y el nivel de entrenamiento de los estudiantes. El alumno ha de seguir su jornada escolar y su vida diaria, de manera reposada; si la clase de Educación Física lo ha agitado, debe volver a la calma mediante actividades,

que si bien tienen relación con el tema, tienen ya un carácter relajante y no de exigencia para el aprendizaje. Con este fin se realizan marchas, juegos cantados y ejercicios respiratorios y de relajación.

Es de gran valor pedagógico realizar en esta parte de la clase un análisis de los resultados alcanzados, para que los estudiantes tomen conciencia de sus dificultades individuales y de las del colectivo y, a la vez, reconozcan el resultado alcanzado y el esfuerzo realizado por ellos.

De dicho análisis debe derivarse la asignación de tareas para que el alumno las realice de forma independiente, así como algunas recomendaciones para el futuro.

ORGANIZACIÓN DE LA CLASE. FACTORES DE ORGANIZACIÓN

Las clases de Educación Física, por realizarse en espacios abiertos y con el grupo de alumnos en movimiento, tienen una problemática de organización mucho más compleja y variada que la enseñanza en aula, en donde la mayoría de los factores son constantes y la situación en general bastante estática.

Tradicionalmente las clases de antaño solventaban los problemas de

organización mediante las famosas «formaciones geométricas», que en realidad materializaban una disposición similar al aula respecto a los alumnos y el profesor, solamente que sin pupitres. Durante mucho tiempo ha prevalecido el formalismo organizativo sobre el fondo educativo de la clase, y los objetivos se han visto por lo tanto mediatizados por el uso de unos determinados esquemas fijos de organización.

De acuerdo con una doctrina más actual, tal como se ha mencionado, la organización de la clase de Educación Física gira en torno a la consecución de los objetivos educativos propuestos.

Una buena organización de las clases, por otra parte, es un aspecto imprescindible para el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues a partir de ella se podrá desarrollar una buena docencia. Con una mala organización o con desorganización, difícilmente se podrán obtener resultados de ningún tipo. A continuación presento los factores que debe cubrir un buen planteamiento de organización en las clases de Educación Física, según lo señala Sánchez (1992):

1. Mayor posibilidad de asimilación en el aprendizaje. La intensidad en el esfuerzo, o la dificultad-complejidad de una tarea quedan definidas en una serie de ocasiones, por la longitud en un recorrido o la distancia en un

ejercicio de lanzamiento-recepción, el profesor deberá tomar las decisiones adecuadas al respecto, racionalizando en este sentido la utilización del espacio.

2. Máxima participación. La definición suficiente y adecuada de las áreas de trabajo y la organización del mismo determinará una mayor o menor participación activa del alumno.

3. Individualización en la enseñanza. Definiendo áreas de trabajo para diferentes niveles de ejecución de los alumnos. Por otra parte, las evoluciones de los alumnos en aquellos ejercicios que impliquen desplazamiento, tienen que estar pensadas de forma que se minimice la posibilidad de interferencia, esto es importante en estos ejercicios sobre todo en lo que se refiere a la fase de «retorno». Deberá disponerse a los alumnos de forma que la comunicación profesor-grupo-alumno, se vea facilitada.

4. Desarrollo de un buen clima afectivo y dinámica general de la clase. La forma en que los alumnos actúen y estén situados va a ser asimismo determinante de las posibilidades de comunicación de los alumnos. El nivel de decisión que el profesor se reserve o conceda al alumno tiene en este sentido una gran incidencia.

ALGUNOS ASPECTOS DE LA ORGANIZACIÓN DIFERENCIADA DE LA CLASE

En cada grupo hay alumnos cuyo rendimiento promedio no corresponde con la mayoría de los alumnos. Tal planteamiento lo puedo afirmar por la experiencia en el campo docente de la Educación Física, y es por ello que planteo que todo grupo clase se subdivide en tres grupos, a saber: los más aventajados, los promedio y los menos aventajados.

Esto determina que la condición indispensable para la organización diferenciada de la clase es la división del grupo-clase en subgrupos.

La clase debe de estar organizada de forma tal que el alumno no se distraiga de la materia de enseñanza y que reciba tareas siempre nuevas y adecuadas a sus fuerzas, que le exijan atención y esfuerzo.

La clase contemporánea exige que cada alumno, en cada clase, logre una sólida apropiación de los conocimientos, hábitos, habilidades, capacidades y convicciones.

Las formas de organización de la clase deben garantizar a cada alumno condiciones favorables de trabajo acordes con sus posibilidades durante toda la clase.

En la clase de Educación Física adquieren gran significación, bajo el aspecto de la diferenciación, los procedimientos organizativos de la clase (tradicionales y modernos) del trabajo en grupo, en estaciones, en secciones por rendimiento, en circuito, etc., ya que esto posibilita, después de dividir el grupo clase en subgrupos y determinar las tareas para cada uno de ellos, crear las condiciones de trabajo que garantizan:

*Intensificación de la enseñanza,
*Guiar la actividad de todo el grupo clase bajo las condiciones de diferenciación,
*Observar los resultados que los alumnos obtienen acorde con la tarea asignada.

La formulación de los objetivos de la clase

Una vez cumplidos los pasos previos para la determinación de los objetivos del curso, en los cuales el profesor habrá meditado sobre las posibilidades que brinda el contenido y la incidencia que puedan tener otros elementos en el logro cabal de los objetivos, éste se encontrará en condiciones de determinar los objetivos parciales y de esta forma determinar los objetivos de las clases.

Al analizar los programas de Educación Física en el CBN se puede apreciar que no presentan la formulación de objetivos parciales, lo cual exige del profesor un mayor rigor metodológico y profundización en los contenidos para que por sí mismo determine adecuadamente sus objetivos parciales.

La formulación de los objetivos de la enseñanza es siempre una dificultad para quien debe concretarlos y enunciarlos. A continuación pasaremos a analizar algunos aspectos importantes de esta formulación, especialmente de los objetivos de la clase.

Formular los objetivos significa enunciar de forma precisa y clara los propósitos o metas que deben lograrse en el proceso de enseñanza.

Los objetivos formulados en términos de enseñanza y de forma general no cumplen con la función orientadora que debe caracterizar al objetivo; es decir, servir de guía para la acción y evitar que el profesor se pierda en la multitud de aspectos a los que debe enfrentarse.

Cuando el objetivo expresa la anticipación de lo que se pretende lograr, permite determinar acertadamente el contenido, los métodos y las condiciones organizativas y materiales que es necesario crear en el proceso

de enseñanza-aprendizaje.

El propósito o meta que expresa el objetivo debe quedar plasmado de manera explícita y con la mayor claridad posible, ya que de esta forma se puede lograr que se cumpla además otra función no menos importante: la valorativa, que permite comprobar y evaluar la efectividad de la enseñanza.

La enseñanza es efectiva en la medida en que se logre el cabal cumplimiento de los objetivos.

Para lograr una formulación clara y precisa de los objetivos de la clase, es necesario tener en cuenta varios aspectos; según lo señala López (1997), estos son:

* Delimitar claramente un objetivo de otro. Solo debe haber una intención en cada objetivo. Esto se ve con claridad al utilizar expresiones verbales adecuadas que definan el objetivo con mayor precisión y claridad. Debe evitarse en lo posible emplear verbos con varios significados, que puedan resultar vagos o introduzcan repeticiones.

* Tener presente la proyección futura y las condiciones reales existentes, de modo que se reflejen objetivos que son factibles de lograr en el

tiempo asignado al contenido en la clase, en correspondencia con las condiciones objetivas en que ésta se desarrollará.

* Expresar el nivel de asimilación que se desea lograr.

En la formulación de los objetivos de la clase de Educación Física, dado el carácter práctico de las actividades físico-deportivas, deben predominar objetivos que expresen el nivel de asimilación, esencialmente de reproducción y aplicación.

Cuando el alumno resuelve de manera creativa un problema nuevo para él, aplica invariablemente los conocimientos, hábitos y habilidades asimilados previamente a una situación nueva que le es desconocida.

Así demuestra haber alcanzado un nivel más alto de asimilación de las habilidades deportivas y también de los conocimientos. Aún más, el alumno puede adquirir nuevos conocimientos y aprender la solución de nuevas situaciones.

* Confeccionar sistemas de objetivos. Los objetivos por sí solos no dicen mucho.

* El conjunto de clases del período docente de que se trate (unidad,

semestre, etc), debe constituir un todo armónico desde el punto de vista de los objetivos, del contenido y de las medidas metodológicas que se apliquen.

* El papel rector del objetivo dentro del sistema de clases es determinante en cuanto a la necesidad de agrupar los objetivos en sistemas, lo que permite no sólo que se reflejen el resultado que se desea lograr, sino también el proceso que nos llevará a materializarlo.

* Expresar las condiciones importantes de la situación docente en la cual se espera lograr el objetivo.

Ejemplo: Deporte: baloncesto

Objetivo: Lograr que los alumnos dominen el pase de pecho en movimiento mediante la realización de distintos ejercicios de adiestramiento.

Las condiciones importantes pueden estar relacionadas con el tipo de actividad, la distancia, la forma de organización, la unidad de tiempo, etc.

No siempre el objetivo tiene que reflejar las condiciones en que éste se va a lograr, ya que éstas deben aparecer si permiten determinar y dar mayor

precisión al objetivo que se pretende alcanzar.

El conocimiento y la aplicación consecuente de estos aspectos, unidos a otros que mencionamos con anterioridad, permiten al profesor realizar una formulación adecuada de los objetivos de las clases.

La tendencia a formular los objetivos en pocas palabras es nociva, ya que es posible que el objetivo no refleje con claridad el propósito deseado. Además, esto no siempre es posible. La formulación de los objetivos no puede confundirse con la mención de la actividad: salto largo, impulsión de la bala, etc.; o de los procedimientos organizativos: circuito, estaciones, etc.; o con observaciones generales: orden, disciplina, etc.

El planteamiento de objetivos comprende detalles sobre el desarrollo de habilidades motrices básicas y deportivas, y sobre la transmisión de conocimientos así como del desarrollo de capacidades físicas y la formación de valores morales y actitudes, aunque en estos dos últimos casos el nivel de precisión no puede ser igual a los primeros.

Las capacidades físicas y la formación de valores morales tienen un carácter más mediato para su obtención, y no es posible descomponerlas como se hace con las habilidades y los conocimientos.

Tanto las habilidades motrices básicas y deportivas como los conocimientos teóricos en Educación Física pueden subdividirse para su enseñanza en fases de movimientos, formas de ejercitación, etc., en el caso de las habilidades; en conceptos, habilidades intelectuales, reglas de juego y de los deportes, aspectos históricos, etc., en el caso de los conocimientos teóricos, lo que facilita enunciar de forma explícita y precisa el objetivo a lograr en cada clase y su articulación en sistema dentro de la unidad de estudio.

Esto determina que los objetivos de capacidades físicas y los objetivos educativos tengan por lo regular una formación más general.

Ejemplos:

* Contribuir al mejoramiento de la rapidez de reacción y de traslación.
* Contribuir al desarrollo de la voluntad.

Sin embargo, esto no debe considerarse como una regla absoluta, ya que hay casos donde puede enunciarse el objetivo de capacidades físicas u objetivos educativos de forma tal que permitan comprobar si se logró o no en una clase.

Ejemplos:

* Lograr que los alumnos realicen tres minutos de trabajo continuo de resistencia.

* Lograr que los alumnos jueguen con espíritu colectivo.

No obstante, compartimos el criterio de que los objetivos educativos de carácter mediato no tienen que ser consignados en la clase, a menos de que el profesor considere que el contenido de la clase así lo requiere. Esto no significa que el profesor no tenga que trabajar en todas las clases en la formación de hábitos de conducta y de valores morales.

En la clase de Educación Física, independientemente de que el profesor se trace por separado objetivos instructivos (habilidades y conocimientos), objetivos de desarrollo de capacidades físicas y objetivos educativos, tiene que tener muy presente el carácter multilateral de los objetivos; éste está determinado por la multipotencia del ejercicio físico, la cual incide en todas las esferas del desarrollo que abarca la Educación Física.

Si se formula un objetivo, por ejemplo: "lograr que los alumnos realicen tres minutos de trabajo continuo de resistencia", al mismo tiempo es posible

influir en la consolidación de la técnica de la carrera de resistencia (habilidad deportiva, atletismo) y el esfuerzo realizado para lograr esa meta exige de cada alumno un esfuerzo volitivo considerable (rasgo del carácter).

El carácter multilateral de los objetivos no significa una simple unión entre los distintos objetivos de una clase, sino su integración armónica, lo que constituye una de las premisas para que la clase pueda estructurarse como sistema en sí, y que al mismo tiempo se logre un verdadero sistema de clases.

TIPOLOGÍA DE LAS CLASES Y DE LOS SISTEMAS DE CLASES

La clasificación de los tipos de clases ha sido objeto de discusión de diversos especialistas en el área. Para efectos del presente trabajo presento los tipos de clases que señala López (1997), en el cual describe que:

> La tarea que tiene todo profesor de desarrollar el programa para el grado o los grados donde imparte la Educación Física, se hace efectiva en la medida en que logre planificar y articular de forma didáctica todas las unidades, subunidades y temáticas en las que está subdividido el contenido del programa, de tal manera que se efectúe un proceso completo de la enseñanza. Este proceso no puede desarrollarse en clases aisladas, sino dentro de sistemas que incluyen distintos tipos de clases (pág. 61).

El valor pedagógico de la tipología de la clase reside en la ayuda que se brinda al profesor en la formulación más precisa de las tareas y en la sistematización del aprendizaje de los alumnos. La tipología de la clase contribuye a ordenar y sistematizar los conocimientos, los hábitos y habilidades, en correspondencia con los objetivos propuestos.

Cuando el profesor deba preparar un sistema de clases, tendrá que meditar sobre los tipos de clases que va a utilizar y cómo va a articular estas para desarrollar óptimamente el proceso de enseñanza.

La tipología ayuda al profesor en el planeamiento de toda la unidad, así como en la preparación de la clase.

Al realizar la preparación o planeamiento de la enseñanza el profesor no puede distribuir mecánicamente el contenido de cada clase, sino que debe reflexionar cuidadosamente acerca de la estructuración de la unidad y así determinar las funciones principales que han de caracterizar a cada clase, en correspondencia con las funciones didácticas y los aspectos lógicos y metodológicos de los deportes, de la gimnasia, o de los juegos que conforman la unidad de estudio.

Independientemente de que puedan darse otras clasificaciones, vamos

combinadas.

Bajo esta división analizaremos dos clasificaciones distintas: a) según la o las funciones didácticas que se cumplen en la clase; la que consideramos como clásica, por seguir una línea semejante a la utilizada para el resto de las asignatura; y b) según los objetivos que persigue la clase de Educación Física, clasificación ésta muy particular de nuestra asignatura, derivada de sus características propias.

a) Según la o las funciones didácticas que se cumplen en la clase

En la medida en que las clases den respuesta en lo fundamental a una función didáctica o a varias de ellas, se clasifican en especializadas o combinadas respectivamente.

En este caso se exceptúa la función didáctica orientada hacia el objetivo, ya que éste tiene que estar presente siempre en toda clase, con independencia de su tipo.

Esta clasificación, atendiendo a las funciones didácticas, da lugar en la Educación Física a los siguientes tipos de clases especializadas:

* La clase de enseñanza de nuevos contenidos.
* La clase de consolidación y profundización.
* La clase de control y evaluación.

La clase de enseñanza de nuevos contenidos:

El aprendizaje de nuevas acciones motrices por lo regular no se alcanza en una sola clase. El número de clases necesarias está determinado en los programas según el grado de dificultad de los contenidos y lo accesible que éstos sean para el alumno.

Cada vez que se inicia el aprendizaje de un nuevo contenido, es necesario explicarlo y sobre todo demostrarlo e ilustrarlo ampliamente.

El aprendizaje motriz está estrechamente vinculado a la representación del movimiento y al lenguaje, de ahí que un buen ejemplo unido a una descripción detallada apoyándose en láminas, secuencias y en la misma demostración del profesor o de un alumno aventajado, permite una primera impresión del aspecto externo de la configuración espacial del movimiento.

Sin embargo, el aprendizaje propiamente dicho comienza para el

alumno con las primeras ejecuciones o intentos de práctica, que es cuando empieza a conocer realmente cómo se hace.

Hasta aquí lo que se pretende es una familiarización inicial que permita asimilar las primeras ideas y formas del movimiento por medio de procesos lógicos de pensamiento (observación, representación, etc.) y de estímulos propioceptivos que van informando de las distintas posiciones del cuerpo y de sus miembros durante las acciones.

Posteriormente, y solo después de muchos intentos y repeticiones bajo la orientación del profesor, es que se logra la realización completa del movimiento, pero todavía es una ejecución "tosca" y con defectos. De esta manera se ha ejecutado la nueva acción a grandes rasgos, pero aún dista mucho de una futura ejecución fluida.

En la etapa de adquisición es necesario fragmentar de forma lógica, sistemática y asequible las acciones motrices-deportivas, para enseñarlas a los alumnos.

Una vez que ellos tienen una representación inicial de la actividad a realizar, su enseñanza debe transcurrir en concordancia con un proceso analítico-asociativo-sintético, donde se ejerciten las fases o momentos

principales (operaciones) de cada acción, y se vayan integrando paulatinamente a medida que el alumno progrese en el aprendizaje, basta llegar a su ejercitación como un todo. La actividad del alumno consiste en una serie de pasos sucesivos para la asimilación del nuevo contenido.

Como es ampliamente conocido, entre los diferentes elementos técnicos o tácticos que integran un deporte o actividad física, existen elementos que van a interrelacionarse a medida que el proceso de enseñanza vaya avanzando.

De acuerdo con este principio, los diferentes elementos que se encuentran en el proceso de enseñanza se estudian por separado, manteniendo, no obstante, una coherencia entre dichos elementos.

En esta fase de enseñanza es sumamente importante brindarles a los alumnos la máxima oportunidad de práctica y realizar una dirección pedagógica acertada, de tal manera que puedan asimilar bien y con rapidez las nuevas acciones.

La clase de consolidación y profundización:

La consolidación y perfeccionamiento de conocimientos, hábitos y habilidades, al igual que para su enseñanza, requiere de una práctica bien proyectada y estructurada sistemáticamente sobre la base de un tratamiento metodológico detallado.

Mediante la consolidación se va logrando en forma paulatina la adquisición de una manera más pulida, refinada y fluida de los movimientos. Estos se realizan cada vez con mayor economía de esfuerzo y se van haciendo más funcionales; se van produciendo una diferenciación y una especialización de la forma básica anteriormente aprendida.

Pongamos por ejemplo el remate en el voleibol, el cual una vez lograda la realización básica de la acción pasa a ejercitarse sobre pases y dirigido en diferentes direcciones.

En esta fase el alumno participa cada vez de manera más consciente en la autocorrección de sus movimientos; su atención se dirige hacia detalles del transcurso del movimiento, como resultado de una percepción de los desplazamientos de su cuerpo en el espacio.

La consolidación de los conocimientos, hábitos y habilidades no debe concebirse como una tarea posterior a la "enseñanza". Ambas fases se

encuentran estrechamente vinculadas, no existiendo un límite preciso entre una y otra. Desde el momento mismo en que comienza a ejercitarse una nueva acción, se crean las bases para su consolidación.

No obstante, podríamos decir que la consolidación en primer lugar se efectúa cuando los movimientos se interrelacionan con otros; el hecho de que el alumno tenga que recurrir a elementos aprendidos hace que éstos se integren y perfeccionen constantemente, lo que crea las bases para la formación de hábitos y conocimientos estables y duraderos.

En la consolidación se van introduciendo situaciones cambiantes cada vez con más complejidad en su ejecución, que el alumno debe ir asimilando paulatinamente. Esta manera de organizar el proceso de consolidación y profundización fomenta la capacidad para realizar actividades fluidas e independientes.

La consolidación y profundización de conocimientos, hábitos y habilidades permite, por último, que los alumnos los apliquen a otras relaciones y ante situaciones cambiantes del juego. El alumno puede incluso aplicarlo creativamente, no sólo en el deporte correspondiente, sino también en otras actividades y deportes afines en una nueva situación.

La clase de control y evaluación:

La reproducción y aplicación práctica de las habilidades y conocimientos adquiridos y las capacidades físicas desarrolladas, son el punto de comprobación de si el alumno aprendió correctamente o no.

Los diferentes controles evaluativos, ya sean sistemáticos, parciales o finales, permiten evaluar los resultados del aprendizaje y derivar las medidas pedagógico-metodológicas necesarias en el proceso de enseñanza.

Este tipo de clase tiene características de especializada cuando el contenido objeto de evaluación exige dedicar el tiempo íntegro de una clase para la comprobación, como ocurre con los controles parciales y finales.

En el caso de los controles sistemáticos, éstos aparecen en el marco de una clase combinada y se realizan sobre la base de los contenidos planificados.

Estas clases tienen la función fundamental de comprobar y controlar si los alumnos se han apropiado de los conocimientos necesarios y si han adquirido habilidades y desarrollado capacidades físicas.

La evaluación de los conocimientos, habilidades y capacidades físicas alcanzados por los alumnos, es una especialidad del proceso de enseñanza en las clases.

Dadas las características propias de la Educación Física, es la observación aguda y crítica del profesor, avalada por sus conocimientos, experiencias y habilidad desarrollada en este sentido la que le permite realizar una evaluación objetiva del fenómeno. La comprobación le ofrece además al profesor la oportunidad de valorar los aciertos y dificultades de su trabajo.

Para los alumnos la comprobación del nivel alcanzado es un estímulo hacia el logro de niveles superiores de desarrollo de nuevos propósitos y metas a lograr, y les permite también conocer dónde están sus dificultades y qué medidas deben tomar para vencerlas.

b) Según los objetivos que persigue la clase de Educación Física

Al igual que en la clasificación anterior, los tipos de clases derivados de los objetivos que persigue la clase de Educación Física, son: clase especializada y clase combinada.

A su vez las clases especializadas pueden ser:

* Para el aprendizaje de acciones motrices-deportivas.

* Para el desarrollo de capacidades físicas.

* Para la asimilación de conocimientos teóricos.

Estos tipos de clase aparecen como clase especializada en mucha menor medida que en forma de clases combinadas, que es lo más usual.

Sin embargo, los profesores planifican en determinados momentos del curso clases "puras"; por ejemplo, para el desarrollo de capacidades físicas previas a las pruebas de eficiencia física o clases de habilidades motrices-deportivas en el tiempo de actividad opcional que brindan los programas.

Las clases especializadas de transmisión de conocimientos teóricos se desarrollan en la actualidad fundamentalmente en escuelas e institutos pedagógicos, en la especialidad de Educación Física.

Además de estas dos clasificaciones que hemos analizado, y tomando en consideración el concepto de clase que la define como la forma básica del trabajo de instrucción y educación, es correcto considerar como tipos de

clases algunas actividades de carácter físico deportivo y recreativo, las cuales reúnen los requisitos para que puedan ser consideradas como tales; éstas son: la clase de recreación física, de campismo, etcétera.

Una vez analizados en detalle distintos tipos de clases en la Educación Física, cabe preguntarse:

* ¿Deben predominar clases especializadas o clases combinadas a la hora de elaborar un sistema de clases?

* ¿La totalidad del trabajo de la clase de Educación Física debe basarse en clases especializadas?

* ¿Cómo deben entonces estructurarse las clases para desarrollar óptimamente el proceso de enseñanza-aprendizaje?

La clase especializada tiene ciertas ventajas, siendo la fundamental la de garantizar una sólida y profunda realización de la enseñanza.

Este tipo de clase permite resolver con éxito las funciones didácticas y desarrollar las habilidades, conocimientos y capacidades al dedicar todo el tiempo real de clase a la enseñanza, consolidación y profundización o al control, sin apresurarse con el propósito de ahorrar tiempo para otra actividad.

En este tipo de clases se puede desarrollar la metodología de la enseñanza paso a paso.

Sin embargo, en la práctica no es posible ni aconsejable desarrollar siempre clases especializadas. Hay movimientos físicos o deportivos de fácil realización para los que no se requiere de toda una clase para su enseñanza y es posible pasar de inmediato a la consolidación; otros, por el contrario, requieren de varias clases para su enseñanza.

La clase combinada permite un aprovechamiento más racional del tiempo en la clase.

En la confección de clases combinadas debe tenerse presente la transferencia e interferencia de hábitos que pudieran producirse.

Existen hábitos motrices que en correspondencia con la estructura de los movimientos se asemejan y sirven de base para la enseñanza de una nueva habilidad; por ejemplo, el tiro al aro con dos manos en baloncesto, que tiene como base el pase con dos manos de frente, lo cual permite que después de una breve enseñanza pueda pasarse inmediatamente a su consolidación.

Por el contrario, existen estructuras de movimiento que por los mecanismos de ejecución de la acción que requiere (hábitos motrices), pueden provocar interferencias y retrasar o impedir la enseñanza y consolidación de las habilidades en cuestión. Tal es el caso, por ejemplo, de las técnicas de salto alto y de salto largo; ambas tienen fases de desplazamiento, despegue, vuelo y caída distintas, por lo que si en una misma clase se quiere enseñar la técnica de salto largo y consolidar la de salto alto, los hábitos motrices propios de ambas técnicas se interfieren.

Todo lo anteriormente expresado demuestra que se deben abordar clases especializadas y combinadas, previo un profundo estudio de cada situación docente, de cada unidad y de cada contenido; de lo contrario un análisis superficial conduce irremisiblemente al esquematismo.

Lo más importante no es la utilización formal de uno u otro tipo de clase, sino el análisis sistemático que debe hacer el profesor al planificar su trabajo, ya que las funciones didácticas se pueden combinar en la clase, siempre que se tenga una idea clara de lo que se debe combinar y cómo debe hacerse.

Independientemente de los tipos de clase que se utilice, la técnica de dirección de la clase debe ajustarse a determinados requerimientos básicos

que contribuyan a la correcta planificación de las clases como sistema.

De forma general, siempre deben realizarse clases especializadas y combinadas en correspondencia con cada unidad de estudio, como vía para elevar la efectividad de la clase.

DESEMPEÑO DIDÁCTICO METODOLÓGICO DE LOS DOCENTES SEGÚN EL TIPO DE CLASE

De acuerdo con sus objetivos, las clases de Educación Física reciben diferentes nombres según se describía en párrafos anteriores. Esa diferenciación va más allá de sus objetivos ya que en cada una de ellas el docente debe lograr una participación ajustada a las características de cada tipo de clase.

En este sentido creo oportuno y pertinente presentar la descripción detallada que presenta Torres Solís (1999) en relación con la actuación de los docentes en cada una de las clases según su tipo. Si bien es cierto que Torres Solís describe las clases como tal, la pertinencia de ese trabajo según mi criterio radica en que señala detalladamente las conductas que debe asumir el docente

La clase de desarrollo

Estructuralmente, la clase de desarrollo se conforma con siete elementos: organización, introducción, acondicionamiento neuromuscular, ejercitación, control, recuperación y motivación.

Organización

Dentro de este apartado se consideran las actividades preliminares que habrán de realizarse para disponer a los alumnos, de tal modo que estén en condiciones de participar plenamente en la clase.

Ejemplos de estas actividades son:

- Recepción del grupo.
- Tiempo para cambiarse de ropa.
- Formación o distribución inicial del grupo.
- Saludo.
- Procedimiento para el registro de asistencia.

- Revisión de uniforme.
- Breves ejercicios de orden, etcétera.

Introducción

Este elemento forma parte de la fase inicial de la clase y su propósito central es lograr una disposición psicológica favorable para la asimilación de los contenidos y la adecuada práctica de las ejercitaciones por desarrollar.

La introducción consiste en enlazar las experiencias y los conocimientos que el alumno posee y que puedan servir de base al nuevo conocimiento que se va a elaborar. Cuando para el grupo el tema o la actividad principal son nuevos, debe acudirse a la información y a las experiencias que los educandos hayan podido adquirir en forma asistemática.

Ejemplos de actividades para la introducción pueden ser:

1. El resumen de la esencia de la clase anterior.
2. Los comentarios de los alumnos acerca de un aspecto relacionado con el tema de la sesión.
3. Exposición de los objetivos que se esperan alcanzar en la clase.

4. Información de las actividades centrales que se van a desarrollar.

5. Breve relato de algún hecho estimulante vinculado a la temática central.

6. Información de normas específicas para el desarrollo de la clase.

Acondicionamiento neuromuscular (calentamiento)

El acondicionamiento neuromuscular es lo que ordinariamente se conoce como calentamiento, y constituye la parte de la sesión en la que el profesor dirige los ejercicios, juegos y prácticas diversas necesarios para lograr en los alumnos una preparación estructural y fisiológica que les permita participar plenamente en el trabajo central de la clase.

El acondicionamiento neuromuscular genera una paulatina intensificación en la operación de los aparatos y sistemas del organismo humano. Particularmente incide en el complejo cardiorrespiratorio y en el sistema músculo esquelético, con el fin de optimizar en los alumnos las condiciones que hagan posible su progreso cuantitativo y cualitativo en el aspecto psicomotriz, en la aptitud física y en el aprendizaje motor durante la clase; así como en la disminución de posibles lesiones en la práctica. Ello en razón de que la ejercitación que se realiza durante la adecuación provoca un incremento de los efectos metabólicos en los músculos para producir la

energía necesaria para el trabajo orgánico, lo que genera, en consecuencia, un aumento de la temperatura corporal y en particular de los tejidos activos, condición que promueve una acción muscular más eficiente, dado que "*las primeras estimulaciones no producen una contracción total del músculo, sino que se necesita algún tiempo de estimulación continua para obtenerla*" Torres (1999: 183).

En este mismo sentido, el incremento del calor corporal influye en la acción del líquido que lubrica las vainas aponeuróticas que envuelven los haces de fibras musculares, favoreciendo la capacidad de contracción y elongación musculares. También, el aumento de la temperatura reduce el período de latencia, es decir, se disminuye el tiempo que transcurre entre el estímulo y la respuesta muscular, optimizándose los tiempos de la acción muscular al incrementarse la rapidez de contracción y relajación.

En forma análoga, la elevación de la temperatura corporal actúa en el líquido sinovial que al reducir su viscosidad lubrica y amortigua con mayor eficacia la fricción ósea en el nivel de las superficies de contacto, coadyuvando en el mejor desempeño de la función articular, que aunada a una vasta capacidad de trabado muscular se traduce en mayor amplitud de movimiento.

Por otra parte, el aumento de calor en el organismo en general y en los músculos activos en particular, favorece la disociación de la oxihemoglobina, provoca la vasodilatación y hace que disminuya el grado de viscosidad en la sangre y aumente su fluidez, con el consecuente incremento de la eficiencia en el transporte de oxígeno y sustancias nutricias, así como en la eliminación del bióxido de carbono y agua en el nivel celular, mejorándose de esta manera la capacidad de trabajo del sistema músculo esquelético, hecho que esencialmente depende de la respuesta del complejo cardiorrespiratorio estimulado por este tipo de ejercitación preparatoria.

La práctica que conforma el acondicionamiento neuromuscular de la clase, regularmente considera ejercicios de carácter general, es decir, para todo el cuerpo. Sin embargo, también deben ejercitarse las regiones corporales que han de intervenir de manera directa en la ejecución de las tareas centrales de la clase, conformándose una adecuación de carácter específico.

Según los requerimientos y las características de los alumnos puede considerarse una adecuación especial, que se revela cuando el profesor destina un espacio en el acondicionamiento neuromuscular para el desarrollo de ejercicios de carácter correctivo y/o compensador, con el propósito de prevenir, compensar o rectificar efectos perjudiciales en la estructura corporal

derivados de la influencia del medio o de alguna deficiencia estructural.

En términos generales, los ejercicios para el acondicionamiento neuromuscular pueden ser:

1. Resistencia aeróbica (marcha y trote). Para incrementar la temperatura general del cuerpo y de las grandes masas musculares activas.

2. Flexibilidad. Para estimular la elasticidad de músculos, tendones y ligamentos, así como la amplitud de movimiento en el trabajo articular.

3. Fuerza general. Para fortalecer grandes masas musculares de las principales regiones corporales.

4. Fuerza específica. Para fortalecer las regiones musculares que participarán de manera particular de acuerdo con el objetivo central de la clase.

Para que el acondicionamiento neuromuscular cumpla cabalmente con sus objetivos, se recomienda que la práctica sea:

- Iniciada con baja intensidad.
- Gradual.
- Con ejercicios breves y eficaces.
- Con juegos sencillos de fácil organización.

- Variada.
- Atractiva y alegre.

Asimismo, conviene tener presente que la adecuación morfo-funcional siempre debe realizarse en franca correspondencia con:

- Las características y las posibilidades de los educandos.
- La actividad que implicará la temática de la etapa cardinal de la clase.
- Las condiciones del medio.

Ejercitación

La ejercitación es el elemento sustantivo de la fase cardinal en las clases de desarrollo, porque precisamente el trabajo se orienta a conseguir el progreso en las cualidades motoras: velocidad, fuerza, resistencia, flexibilidad y en la evolución psicomotriz: esquema corporal, ajuste postural, lateralidad, estructuración espaciotemporal, equilibrio y coordinación motora.

En la etapa de ejercitación las tareas de la clase registran la mayor proporción de trabajo, esfuerzo y complejidad, en función de los propósitos específicos de la sesión.

Para conseguir un alto grado de eficiencia conviene:

• Seleccionar ejercicios estimulantes y variados.

• Brindar oportunidades de competencia.

• Realizar en primer término las actividades perceptivo-motrices y de precisión, con el propósito de optimizar las respuestas del sistema nervioso y evitar una ejecución cualitativamente deficiente a causa de la influencia de una ejercitación intensa previa.

• Destinar para la parte esencial de la etapa los ejercicios o prácticas que impliquen mayor intensidad funcional (fuerza, resistencia y velocidad de desplazamiento, etc.).

• Intercalar ejercicios de flexibilidad para una recuperación activa, por ser prácticas de poco gasto energético y que al mismo tiempo favorecen la amplitud de movimiento.

Simultáneamente a la ejercitación se desarrolla el control, que constituye una verificación sencilla y breve del apropiado cumplimiento de las tareas y del progreso en el aprendizaje o rendimiento, con el propósito de coordinar y orientar el trabajo de la clase hacia los objetivos específicos de la misma.

Tal verificación, para efectos de control, generalmente se realiza mediante la observación; para ello deberán emplearse instrumentos que reduzcan la subjetividad natural de la técnica y se obtenga información que coadyuve al mejoramiento de las clases subsecuentes.

Para que el control sea más preciso es conveniente:

- Tener como referencia los objetivos de la clase.
- Utilizar algún instrumento que guíe la observación (lista de cotejo, escala estimativa).
- Utilizar la información de las observaciones para corregir y mejorar la acción didáctica.

Recuperación

La recuperación constituye el período o parte de la clase en que la intensidad de las actividades y ejercicios decrece, con el fin de que el educando fisiológica y emocionalmente se restablezca y recobre su estado de equilibrio.

En este apartado de la clase el alumno se recupera del esfuerzo y, en consecuencia, se manifiesta una disminución gradual de la temperatura

corporal, a causa de la menor intensidad de los procesos metabólicos, en virtud de una reducción en las exigencias energéticas y lógicamente de oxígeno y sustancias nutricias. De igual manera la excitación emocional también decrece, lográndose mejores condiciones para seguir participando en los trabajos escolares dentro del salón de clase.

La recuperación se puede verificar de diferente manera, pero sea cual fuere el procedimiento, algo importante es que debe ser coherente con el esfuerzo realizado en la etapa cardinal de la clase y con las tareas que los alumnos desarrollarán al término de la sesión. Fisiológicamente se recomienda que la recuperación sea activa, porque una actividad relajante y de poca intensidad contribuye a la disminución del ácido láctico y de la fatiga.

Algunas opciones para el desarrollo de la recuperación son las siguientes:

Con marcada frecuencia se considera que la motivación se consigue cuando, al inicio de la clase, el profesor refiere una anécdota o hace un relato gracioso.

Conviene señalar que la motivación constituye un proceso interno más complejo que impulsa al ser humano hacia determinada forma de

comportamiento. Sin embargo, efectivamente una narración atractiva y e buen humor estimulan la dinámica de la motivación, recursos que no deben centrarse al inicio de la clase, sino que en la medida de lo posible y de lo conveniente, deben operar a lo largo de su desarrollo.

En este contexto, es necesario precisar que la motivación en esencia no depende de anécdotas o de manifestaciones humorísticas, sino de múltiples elementos que se conjugan e interactúan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como son la personalidad del profesor y de los alumnos, la metodología de enseñanza, las características del grupo, las técnicas de exposición, las actividades y experiencias de aprendizaje y los medios didácticos. La concertación de estos elementos incentivará la participación de los alumnos y, en consecuencia, incrementará su rendimiento.

Evidentemente no basta propiciar un interés inicial, sino planear y conducir la clase de tal manera que ese interés perdure durante toda la sesión, con el fin de garantizar un óptimo desempeño.

Para lograr tal propósito es importante que los alumnos:

- Conozcan los objetivos de la clase.
- Reciban información clara y sencilla.

- Intervengan en la elaboración del conocimiento en forma dinámica.
- Participen en actividades y experiencias de aprendizaje de acuerdo con su capacidad.
- Comprendan la utilidad de lo que aprenden.
- Disfruten de la clase como una vivencia exitosa.

La clase de introducción al tema

En la estructura de la clase de introducción al tema, la organización, la introducción, el acondicionamiento neuromuscular, el control, la recuperación y la motivación coinciden con los elementos de la clase de desarrollo, razón por la cual solamente se revisará la exposición del tema central y la fijación, elementos específicos de la sesión de introducción al tema.

Exposición del tema central

Dada la naturaleza de las clases de introducción a un tema, la acción didáctica resulta esencial, porque de su eficiencia depende que los alumnos obtengan con precisión y oportunidad la información y los ensayos necesarios para establecer las bases del aprendizaje de un nuevo

conocimiento o destreza. De esta manera, la exposición del tema central constituye un elemento cardinal en este tipo de sesiones.

Para materializar la exposición del tema, el profesor se sirve esencialmente de tres recursos didácticos: la exposición oral, la demostración y el interrogatorio, procedimientos ineludibles en la dirección del aprendizaje de las destrezas deportivo-recreativas, por lo que conviene revisar algunas consideraciones metodológicas sobre los mismos.

Forma verbal expositiva

Para efectos didácticos la exposición resulta indispensable con el fin de explicar y describir un movimiento o ejercicio.

Mediante este recurso se ofrece a los alumnos la información básica necesaria para representar las partes y las circunstancias de los movimientos y de las actividades. Asimismo, el profesor puede aclarar los conceptos poco comprensibles de la técnica de las tareas motoras, así como la lógica y la dinámica de las diferentes ejercitaciones.

Aun cuando el profesor tenga suficiente o amplia experiencia docente, se recomienda considerar tres fases para la exposición del tema central.

Éstas se describen a continuación.

1. **Introducción**. Palabras que disponen al alumno para asimilar la información sustantiva del tema desde el punto de vista técnico; generalmente implican el objetivo, la importancia y los rubros fundamentales a desarrollar.

2. **Desarrollo**. Expresión suficiente y precisa del asunto central; de ordinario refiere la información técnica requerida para la ejecución de la destreza motivo de enseñanza.

3. **Síntesis**. Exposición breve y concisa de los aspectos más relevantes del tema tratado con la intención de consolidar la información más significativa, que bien puede conformarse con los puntos clave de la técnica de la tarea motriz.

Para que en la clase de Educación Física la exposición cumpla con mayor grado de eficiencia su cometido, siempre es conveniente que el educador se exprese en forma sencilla y clara, evitando tecnicismos y adornos retóricos innecesarios, y procurando abordar los puntos básicos del tema en forma directa.

Para este propósito se puede auxiliar de láminas, dibujos o fotografías.

Recuerde que el profesor debe:

- Dominar el contenido.
- Organizar la información.
- Saber distinguir lo esencial.
- Destacar lo que tenga mayor aplicación.
- Dirigirse a todos los alumnos.
- Usar ejemplos.
- Ser expresivo.
- Utilizar adecuadamente el espacio ubicándose de tal manera que todos lo vean y escuchen bien.
- Hablar con ritmo moderado y con tono de voz acorde con las necesidades.
- Despertar y mantener el interés durante toda la exposición.

Procedimiento de demostración

En la etapa inicial del aprendizaje motor la demostración constituye un procedimiento de enseñanza insustituible, porque enriquece la información sensorial y, por consecuencia, la percepción del modelo de movimiento que

se enseña.

Se dice que la demostración es directa cuando la ejecución se efectúa en el momento mismo de la clase. Para que tenga un mayor impacto favorable es recomendable que la realice el profesor; de no ser posible la pueden ejecutar alumnos destacados en el tema.

Cuando la demostración se hace mediante películas, videograbaciones, diapositivas o modelos de madera, se reconoce como indirecta, y algunas de sus cualidades más significativas son que se puede enfatizar en los detalles y aspectos de mayor complejidad, y que es factible repetir el movimiento en múltiples ocasiones, así como presentarlo a ritmo lento e incluso detener la imagen en un punto determinado. Siempre que sea posible, conviene demostrar en lugar de explicar demasiado, porque la demostración proyecta una imagen total e ideal del movimiento deseado, lo que hace más claro el conocimiento, permite la precisión en los detalles y el ahorro de tiempo en cuanto a lo que a explicación se refiere. Además de que observar una rodada, un tiro a la canasta o un salto de altura, siempre resulta atractivo y, por consecuencia, motivante para el alumno.

Para que la demostración cumpla su tarea en favor de un aprendizaje significativo y eficaz es conveniente que el profesor tenga presente que debe

prepararla:

- Estableciendo el propósito por alcanzar.
- Identificando las fases y "puntos clave" del movimiento.
- Disponiendo los medios necesarios.
- Ensayando la ejecución.

En cuanto al manejo de la demostración en la clase, considerar las siguientes recomendaciones contribuye a que la dirección del aprendizaje, mediante este procedimiento, sea mejor:

- Ejecución y explicación simultánea (siempre que el ejercicio lo permita).
- Ejecución completa y a ritmo normal.
- Al principio, ejecución ralentizada.
- Repetición de fases y/o movimientos difíciles, reforzando la demostración con breves explicaciones.
- En determinadas fases y/o movimientos difíciles puede exhibirse lo correcto y lo incorrecto.
- Concluir con la ejecución completa y a ritmo normal, procurando que se efectúe con seguridad y precisión.

Forma verbal interrogativa

Durante la exposición del tema, el empleo oportuno y preciso de preguntas tiene un efecto favorable en la acción didáctica, en razón de que la pregunta bien planteada conduce a la reflexión y, por tanto, a una mayor conciencia en el proceso de intercambio didáctico; esta condición es, indiscutiblemente, fuente de motivación por el interés que despierta en el alumno el aprendizaje significativo.

Por otra parte, en la última fase de una exposición las preguntas desempeñan funciones de verificación e integración. De verificación porque a través de ellas, en términos generales, el educador constata el grado de comprensión en la información; de integración porque puede inducirse a los alumnos a elaborar un resumen de los aspectos sustantivos del tema mediante cuestionamientos hábilmente orientados hacia tal propósito, situación que indudablemente ayuda a que la dirección del aprendizaje se haga con mayor propiedad y solidez.

Cinco consideraciones que el profesor debe ponderar en cuanto a la eficiencia de su técnica para interrogar son:

- Manejar preguntas claras y sencillas.
- Plantear cuestionamientos que provoquen la reflexión.
- Utilizar preguntas estimulantes y adecuadas a los alumnos.
- Evitar el empleo de preguntas con el propósito de poner en evidencia a los educandos.
- Plantear las preguntas a todo el grupo.

Fijación

Para que en la clase de Educación Física los alumnos logren el aprendizaje de algún movimiento, es indispensable que haya un espacio para la práctica (etapa de fijación); sin ella no puede haber aprendizaje.

En las clases de introducción al tema, lógicamente la práctica no es muy intensa y de ordinario cubre el propósito de que los educandos realicen los primeros intentos de la destreza por aprender, en función a una técnica general básica y con una coordinación elemental.

Sin embargo, en clases subsecuentes, conforme se progrese en el tema la ejercitación habrá de ser más rica y más intensa con el propósito de afianzar el movimiento (clases de consolidación y aplicación).

Para la fijación del movimiento, el profesor principalmente utiliza tres procedimientos didácticos: experimentación, repetición y corrección.

La experimentación es un procedimiento mediante el cual los alumnos ensayan o ejecutan los primeros intentos del movimiento por aprender; es de capital importancia porque a través de ella participa el analizador cinestésico, el cual propicia el aprendizaje motor al aportar datos de origen propioceptivo en torno a la ejecución, ello mediante la información proveniente de los receptores musculares, óseos y articulares que por vías aferentes llega a los centros nerviosos para la interpretación correspondiente, permitiendo que opere la realimentación y se produzca la autocorrección y, en consecuencia, una ejecución gradualmente más coordinada e independiente de las ayudas externas.

Para que progresivamente se consiga que el movimiento se realice con mayor grado de armonía entre el espacio, el tiempo y el esfuerzo y que los movimientos innecesarios y la tensión muscular superflua se eliminen, es indispensable el procedimiento de repetición, es decir, la reiterada pero controlada ejecución de un ejercicio, con el objeto de llegar a dominarlo prácticamente.

La práctica que se manifiesta en la repetición debe efectuarse mediante una ejercitación variada y recreativa, con el fin de conseguir una participación motivada y entusiasta.

En este contexto, un elemento importante que se debe tomar en cuenta es evitar el exceso para impedir la fatiga, la que fácilmente puede revelarse por el esfuerzo que los alumnos realizan por captar y ejecutar la tarea y que puede afectar negativamente la calidad de ejecución del movimiento.

Por ello conviene resaltar que, en las clases de introducción al tema, la repetición debe ser de baja intensidad y controlada, es decir, consciente para que haya autocorrección y se evite que, a causa de una reiteración indiscriminada, lo que se consolide sean errores.

Asimismo, paulatinamente hay que limitar las ayudas externas con objeto de que los alumnos se acostumbren a una ejecución fundada en la información propioceptiva, que brinda el analizador motor o sentido cinestésico, y que es básica para lograr una destreza independiente y de calidad.

La corrección o rectificación de los errores durante la ejecución de las actividades o ejercicios es un tercer procedimiento sustancial en la etapa de

fijación.

La corrección se puede lograr a través de la demostración y de la explicación, haciendo que participen los analizadores de la vista y el oído, en razón a que, de esta manera, se ayuda a captar y a diferenciar las sensaciones motoras, para que en lo sucesivo el analizador motor participe mayormente en la rectificación.

En el mismo sentido, también es posible utilizar determinadas prácticas o ejercicios correctivos, que por su naturaleza e intención conducen a los alumnos a modificar un determinado comportamiento y a conseguir un movimiento más refinado.

La clase de consolidación y aplicación

De manera similar a la clase de introducción al tema, en la estructura de la clase de consolidación y aplicación la organización, la introducción, el acondicionamiento neuromuscular, el control, la recuperación y la motivación coinciden con los elementos de la clase de desarrollo, por lo que exclusivamente se expondrá la fijación y la aplicación, elementos específicos de la clase de consolidación y aplicación.

Fijación

En la clase de consolidación y aplicación, la fijación constituye el espacio para que el alumno, mediante la práctica, domine la tarea motriz, lo que evidentemente implica que en esta etapa la ejercitación sea más intensa y variada, con el propósito de lograr una ejecución precisa, fluida y armoniosamente unitaria, para lo cual los procedimientos de repetición y corrección, conjugados con el efecto del principio de la toma de conciencia, son determinantes en el logro de los objetivos deseados.

Desde el punto de vista metodológico, los medios complementarios que ayudan externamente para ejecutar el movimiento deben eliminarse o emplearse en forma muy limitada, con el fin de que los alumnos dependan esencialmente de la información propioceptiva originada en el analizador motor.

El ejercicio global con fraccionamiento selectivo de la destreza es una forma de práctica frecuentemente exitosa, dado que permite la afinación de detalles en el marco del ejercicio completo; es decir, los alumnos repiten la tarea o el movimiento total y sólo se fracciona éste para efectos de

corrección o afinamiento de algún aspecto mediante la aclaración correspondiente y la ejercitación apropiada. Conseguida la rectificación se continúa con la repetición del movimiento completo, dado que el objetivo es lograr la ejecución global de la tarea.

Al igual que la práctica, la corrección se intensifica en razón a que los educandos están en posibilidad de captar detalles y atender aspectos finos o movimientos específicos de la ejecución global. Para tal fin resultan de amplia utilidad los medios audiovisuales, la demostración directa, la verbalización y, desde luego, los ejercicios o las prácticas correctivas, sin descuidar a lo largo del proceso el provocar una actitud de conciencia para la autocorrección y el aprendizaje significativo.

Aplicación

Generalmente, en el proceso de aprendizaje motor las tareas complejas se fraccionan en subtareas. El salto de altura, por ejemplo, se divide en fases para su enseñanza, tanto para la descripción como para el ensayo y la repetición. En el caso de las tareas abiertas o deportes de conjunto, éstos se fraccionan en sus elementos técnicos constitutivos con la misma intención, lo que hace necesaria una fase de actividad integradora, es decir, un espacio

para que los alumnos, a través de la práctica, asocien en forma definitiva las partes de la tarea en cuestión y consoliden una ejecución global, que independientemente de reforzar una acción unitaria y armoniosa en cuanto a tiempo, espacio y esfuerzo, ya propiciada en la fase de fijación, sobre todo brinde la oportunidad de poner en práctica el movimiento adquirido, en las condiciones más cercanas a la realidad en que ordinariamente se manifiesta.

Conforme a este esquema, si se ha incorporado o aprendido el lanzamiento de la bala, en esta etapa de la clase lo procedente es que se aplique en algún juego, en determinada actividad predeportiva o en una competencia de grupo o subgrupo.

En caso de que el aprendizaje haya sido de una tarea motriz abierta o actividad deportiva de conjunto (el básquetbol por ejemplo) en esta fase de la clase, mediante juegos dirigidos, actividades predeportivas y en cuanto se juzgue posible, en el básquetbol en sí, se debe propiciar la asociación progresiva de los elementos técnicos enseñados o revisados, para lograr una toma de conciencia respecto al tiempo, lugar y utilidad de los mismos.

Esta aplicación ofrece a los educandos la posibilidad de utilizar, en condiciones diferentes a las dadas en el proceso de aprendizaje, los conocimientos y las destrezas adquiridos; es decir, se revela una especie de

transferencia de lo aprendido.

Lo anterior provoca en los alumnos un efecto psicológico muy importante porque se promueve el disfrute cinestésico y lúdico durante la ejecución completa de la destreza, haya sido o no fragmentada para su enseñanza, encontrándole sentido y utilidad al aprendizaje y generándose, en consecuencia, mayor interés en los trabajos de la clase al incentivarse la dinámica de la motivación.

Conviene señalar que la fase de aplicación también es propicia o favorable para efectuar correcciones. Sin embargo, las indicaciones deberán ser precisas, oportunas y discretas con el fin de no interrumpir la actividad con frecuencia y no interferir en el efecto gratificador y motivante de una práctica total, significativa y generalmente recreativa.

La clase de evaluación

Igual que en los dos tipos de clase precedentes, la mayoría de los elementos que conforman la clase de evaluación ya han sido revisados en la exposición de la clase de desarrollo, razón por la que solamente se expondrá la instrucción y la medición, elementos específicos de la sesión de

evaluación. La evaluación representa uno de los problemas técnico-pedagógicos más severos en el ámbito de la Educación Física, en virtud de que esta etapa del proceso educativo es concebida como un recurso por emplear con el exclusivo propósito de asignar calificaciones, lo que evidentemente no expresa la esencia de la evaluación, sino una de sus funciones; por cierto de las menos importantes.

Asimismo, la problemática en el campo no se reduce al manejo de la evaluación como sinónimo de certificación, sino que se agrava en función de los criterios y de las técnicas que se utilizan para medir el rendimiento.

Criterios:

1. Uniforme.
2. Participación en competencias deportivas.
3. Disciplina.
4. Puntualidad y asistencia.
5. Participación en tablas gimnásticas y bailes regionales presentados con fines conmemorativos.

Técnicas:

Esencialmente la observación de manera informal y sin instrumentos que reduzcan la subjetividad de la técnica.

Para una genuina acción educativa a través del movimiento, los criterios y las técnicas referidas de poco sirven, sobre todo si tomamos en cuenta la importancia del papel que desempeña la evaluación en la Educación Física, al permitir la verificación del grado en que se han logrado los objetivos, que son los que orientan y dan sentido al proceso educativo.

Para que la evaluación se realice con mayor eficiencia, ésta debe ser sistemática; es decir, las mediciones y los juicios que se realicen deben estar vinculados y en franca coherencia con el programa general de enseñanza. Asimismo, la evaluación debe desarrollarse en forma continua durante todo el curso y no exclusivamente al final del mismo, ello con el propósito de encauzar permanentemente el quehacer didáctico hacia los objetivos señalados con antelación.

Por otra parte, conviene hacer notar que la evaluación cubre diversas funciones, entre las cuales podemos destacar las siguientes:

Fundamentación. Con base en los resultados de la evaluación, el profesor selecciona y estudia nuevos recursos para consolidar su acción

educativa con el propósito de asegurar la efectividad de la misma.

Motivación. Bajo la dirección del profesor, los resultados que el alumno obtiene pueden significar un estímulo para elevar su rendimiento, hecho que genera mayor interés y empeño en el aprendizaje.

Clasificación. La evaluación permite establecer niveles de rendimiento que son punto de referencia para clasificar a los alumnos, con la finalidad de brindarles una atención acorde con sus necesidades y características.

Información. Los resultados de la evaluación facultan al profesor para notificar objetiva y oportunamente a los alumnos el progreso alcanzado en el aprendizaje.

Pronóstico. La información que la evaluación genera posibilita la predicción del nivel de rendimiento en determinados campos, fundamentando la toma de decisiones que contribuyan a optimizar el proceso didáctico.

Certificación. De acuerdo con la evaluación se satisface la necesidad técnico-administrativa de asignar calificaciones que se requieren para la promoción de los alumnos.

Es evidente que las funciones enunciadas son importantes; empero, la función principal de la evaluación es mejorar la tarea didáctica, propósito que se consigue mediante la retroalimentación de los contenidos y de las estrategias que se utilizan en el proceso de dirección del aprendizaje.

La retroalimentación de la acción educativa a través de la evaluación comprende cuatro momentos o etapas:

1. **Diagnóstico**. Su objeto es percibir de manera general la eficiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y determinar la cantidad de objetivos logrados.

2. **Análisis**. Con éste se tiene el propósito de examinar las posibles causas que pudieron haber influido negativamente en el desarrollo del proceso de dirección del aprendizaje. Se puede revisar una gran variedad de aspectos que son sustanciales; por ejemplo, el programa, la metodología, los medios didácticos, los alumnos, las instalaciones, el tiempo, etc., con la intención de localizar desaciertos y corregirlos con el fin de renovar permanentemente las operaciones del proceso.

3. **Replaneación**. Detectadas las causas más probables en menoscabo del quehacer didáctico, procede el diseño de un nuevo plan de enseñanza

con objetivos, contenidos y recursos didácticos más viables.

4. **Realización**. Es el último paso de la retroalimentación en el que se concretan las aportaciones del nuevo planteamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En ese orden de ideas, es fácil comprender que, independientemente del control o breve evaluación que se ha propuesto en todas las sesiones, debe haber clases específicas para la evaluación, en donde ésta se realice de manera formal y se examinen los aspectos representativos que han sido motivo de enseñanza.

La clase de evaluación tiene dos elementos que le son propios: la instrucción y la medición.

Instrucción

La instrucción es el momento de la clase en el cual se proporciona a los alumnos la información que les permita un desempeño exitoso en el examen.

Se explica el objetivo y el funcionamiento de la prueba, se efectúa la demostración correspondiente y se aclara la manera en que se determinará

la puntuación, el registro de datos y la forma de interpretarlos.

Deben hacerse una exposición y una demostración suficientes y precisas, con el objeto de clarificar al grupo el resultado que se espera, teniendo presente que la prueba es un medio para verificar el aprendizaje y realimentar el proceso didáctico y no un castigo o instrumento de control disciplinario.

Medición

La medición es la parte esencial de la clase de evaluación; en ella se aplica el examen y se recaba la información respecto al grado de avance que hayan conseguido los alumnos.

De acuerdo con la complejidad de la prueba, y a criterio del profesor, se puede brindar la oportunidad de que los alumnos la ensayen, siempre y cuando se juzgue que el ensayo no influirá en forma determinante en los resultados.

La organización del grupo para la prueba depende de las características de la misma, así como de las instalaciones, de los medios didácticos

requeridos y del tiempo disponible. De esta manera la actividad en circuito, por turnos, por equipos, y el empleo de alumnos auxiliares, es una decisión particular en cada profesor.

Para que la administración de las pruebas sea más eficiente se recomienda tomar en cuenta las siguientes indicaciones referentes a la preparación y a la aplicación de las mismas:

Preparación:

• Examine los objetivos de aprendizaje para determinar los aspectos más representativos.

• Determine los aspectos que serán evaluados.

• Efectúe un proyecto que considere el funcionamiento de la prueba y la forma en que se expondrá a los alumnos.

• Prevea las instalaciones, instrumentos, aparatos y medios en general que utilizará durante la prueba.

• Verifique el funcionamiento de los instrumentos de medición.

• En caso necesario, elija y aleccione alumnos para que colaboren en la administración de la prueba.

• En función de la naturaleza de la prueba, revise los certificados de

salud de los alumnos que han de examinarse.

Aplicación:

- Explique la prueba y su objetivo.
- Aclare la forma en que se calificará.
- Demuestre la prueba.
- Administre una sesión eficaz de acondicionamiento neuromuscular (calentamiento).
- Precise la ubicación de los alumnos que colaborarán en la administración de la prueba.
- Si considera pertinente, permita el ensayo de la prueba.

Finalmente, para que las clases de evaluación resulten plenamente exitosas, conviene insistir en que las pruebas son instrumentos para medir y verificar el aprendizaje y no un castigo o recurso para controlar a los alumnos; de tal suerte, es importante:

- No impresionar o atemorizar.
- Utilizar los resultados para mejorar la acción didáctica.
- Aclarar los errores.

- No centrar la medición al final del curso.
- Determinar elementos representativos como motivos de evaluación.
- Explicar cómo se calificará.
- Explicar el valor de las partes de la prueba.
- Notificar lo antes posible los resultados.
- Utilizar instrumentos que aumenten la objetividad de la medición.

REQUERIMIENTOS BÁSICOS DE LA TÉCNICA DE DIRECCIÓN DE LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA

La clase, por constituir la forma fundamental de organización del proceso docente-educativo, tiene que estar matizada por una alta eficiencia y calidad.

La dirección pedagógica del profesor, la forma como organiza y lleva a vías de hecho el aprendizaje de sus alumnos, determinan la efectividad de la clase para hacer realidad el fin planteado a la Educación Física.

Esta contribución se logra en la medida en que la técnica de dirección de la clase responda a determinados requerimientos básicos que permitan la materialización práctica de principios y funciones didácticas que rigen el

proceso de enseñanza.

Dichos requerimientos básicos son:

* La orientación clara hacia el objetivo de la clase.
* La adecuada organización y preparación material de la clase.
* La motivación y la creación de un estado psíquico favorable para el desarrollo de la clase.
* El aprovechamiento óptimo del tiempo en la clase.

Proyección técnico-metodológica de la clase de Educación Física

* La sistematización de los conocimientos, habilidades y capacidades físicas en el proceso de enseñanza.
* La intensificación óptima del trabajo en la clase.
* La consolidación y profundización permanentes de los conocimientos, hábitos y habilidades.
* El control y el autocontrol constantes.

La orientación clara hacia el objetivo

La primera exigencia de carácter pedagógico que debe cumplir una clase es la determinación del objetivo que se pretende lograr en el trabajo docente.

Antes de comenzar la clase de Educación Física, el profesor debe haber determinado, con la mayor exactitud posible, el propósito que se desea lograr con los alumnos.

Al determinar los objetivos de la clase, debe precisar los conocimientos, habilidades y capacidades físicas que se deben desarrollar y en qué medida, teniendo como base los objetivos de los programas, el nivel de desarrollo que poseen los alumnos, los resultados de las clases precedentes y las que sobre el mismo asunto se desarrollarán posteriormente.

Además de los objetivos para toda la clase, deben plantearse tareas a cumplimentar por los alumnos, las cuales se derivan de los primeros.

Estas se relacionan, por ejemplo, con el trabajo de atención a las diferencias individuales; es decir, con tareas específicas a los alumnos con los cuales el profesor quiere hacer un trabajo diferenciado, como pueden ser,

por ejemplo, los subgrupos para el desarrollo de la fuerza en correspondencia con los rendimientos físicos de los estudiantes. En ese caso debe determinar las tareas, las actividades y la carga física para cada subgrupo.

Estas tareas específicas, que también se les denomina como objetivos parciales, deben estar planteadas de igual forma, para precisar qué se debe lograr con determinadas actividades del contenido de la clase, como puede ser: juegos de estudio, alguna ejercitación especial o algunos ejercicios de adiestramiento entre otros.

Desde el comienzo hasta el final de la clase, el profesor debe mantener su atención hacia el objetivo planteado. Debe tratar de lograr dicho objetivo y posteriormente, al final de la clase, estar en condiciones de decir hasta dónde se ha logrado y hasta dónde no, y derivar de este resultado las medidas para las clases siguientes.

En la parte final de cada clase deben crearse las condiciones que permitan motivar a los alumnos para la próxima clase, para lo cual el profesor debe brindarles un anticipo de los objetivos y actividades que se realizarán.

La clara orientación hacia el objetivo de la clase no se limita al profesor, sino que abarca también a los alumnos, aspecto éste de vital importancia.

En el proceso de enseñanza los alumnos deben estar orientados con claridad hacia los objetivos que habrán de cumplir. Esto responde al principio pedagógico del trabajo consciente, según el cual mientras más conscientemente aprendan los alumnos, mayores logros alcanzarán en el proceso de asimilación.

En cada clase los alumnos deben recibir una orientación sobre los resultados que han de lograr con su actividad, para lo cual deben plantearse, además, las actividades que van a servir de base para alcanzar el objetivo.

Mediante la constante orientación hacia el objetivo, se motiva a los alumnos y se les orienta para que puedan comprender lo que se espera de ellos en el proceso de enseñanza.

La adecuada organización *y* preparación material de la clase

La tarea de materializar exitosamente los objetivos de la clase está estrechamente vinculada no sólo con la eficiente selección y aplicación de los contenidos y los métodos de enseñanza, sino también con la creación de condiciones apropiadas para su aplicación. Dichas condiciones no son más

que la adecuada preparación material y la organización de la clase.

La instalación o el área deportiva donde se va a desarrollar la clase debe estar debidamente acondicionada, los terrenos marcados, los implementos y materiales suficientes en relación con el número de alumnos, de forma tal que éstos trabajen intensamente a lo largo de la clase. Los medios de enseñanza que el profesor crea para la clase, como son, por ejemplo: láminas, balones colgantes, etc, favorecen el proceso de enseñanza y estimulan hacia el aprendizaje.

La clase de Educación Física, por desarrollarse regularmente en un espacio abierto, requiere de la utilización de formaciones, despliegues y repliegues que garanticen una adecuada organización de la clase, y permitan con rapidez lograr la ubicación adecuada y el traslado de los alumnos en función de la actividad que se va a realizar. Por supuesto el que la clase se desarrolle con orden y disciplina no está reñido con la alegría y el ambiente de sano esparcimiento que debe caracterizarla.

El dinamismo característico de la clase de Educación Física y el constante desplazamiento de los alumnos en el área deportiva, exigen la utilización de procedimientos organizativos tradicionales (frontal, ondas, etc.) y modernos (circuito, secciones por rendimiento, estaciones), que permiten

organizar y reorganizar a los alumnos en la clase.

Una estructuración idónea de la clase sólo es posible con la aplicación consecuente de procedimientos organizativos en consonancia con los métodos, la base material del estudio, el nivel de desarrollo de los alumnos y las características de las habilidades y capacidades que se deben desarrollar para dar cabal cumplimiento a los objetivos y tareas planteadas.

Una adecuada organización y preparación material incide favorablemente en el aprovechamiento del tiempo y en el rendimiento de la clase, índices estos que permiten evaluar la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Física.

LA MOTIVACIÓN Y LA CREACIÓN DE UN ESTADO PSÍQUICO FAVORABLE PARA EL DESARROLLO DE LA CLASE

En las clases de Educación Física la motivación constituye un elemento de vital importancia, ya que contribuye a despertar en los alumnos el deseo de participar, de hacer actividades de carácter físico y deportivo.

El alumno se sentirá más motivado en la medida en que la clase dé respuesta a sus necesidades espirituales y de movimiento, y esté en

correspondencia con el nivel de desarrollo físico por él alcanzado.

La motivación implica una amplia comprensión de las necesidades de la personalidad del estudiante; por lo que el profesor, apoyado en este conocimiento, debe ser capaz de utilizarlo en función de encauzar y dirigir hábilmente el proceso docente educativo hacia el logro de los objetivos de la escuela.

Este debe seleccionar las vías, los procedimientos y las formas más adecuadas para conducir su trabajo, de manera que se logren altos resultados mediante la actividad del propio alumno, sin que sea necesario obligarlo para que la realice.

Lo anterior se pone de manifiesto cuando el alumno realiza una actividad que le es placentera, que satisface necesidades de su propia vida, que lo conduce a un mejoramiento de su desarrollo físico y favorece la formación de hábitos de conducta adecuados y de práctica sistemática.

El juego y las actividades deportivas en los niños, en especial las que se realizan en equipos integrados por adolescentes se tornan, por tendencia natural, en el centro de atención.

La habilidad del profesor es la que permite relacionar dicha tendencia con las actividades que los estudiantes deben realizar, estimulándolos favorablemente hacia ellas; es decir, seleccionando actividades y formas de trabajo que logren satisfacer los objetivos propuestos y que tengan relación con los motivos e intereses de los estudiantes.

De la motivación debe valerse el profesor para lograr un estado psíquico favorable en su clase, de tal manera que el alumno muestre el deseo de realizar las actividades.

En el área deportiva debe predominar una atmósfera agradable, en la cual todos los alumnos trabajen gustosamente con energía y alegría durante toda la clase.

Cuando los alumnos llegan al área deportiva donde se desarrollará la clase, por lo regular acaban de salir de clases de otras asignaturas donde han permanecido sentados dentro del aula por un espacio de tiempo prolongado, y donde han estado realizando fundamentalmente un trabajo intelectual. Están aún influidos por estas vivencias, pensando en sus experiencias, éxitos o fallos u ocupados en sus propios problemas.

Prácticamente puede decirse que cada alumno llega al área de deportes en un estado de sensación especial, con ideas y pensamientos

particulares. Estas situaciones provocan que los alumnos no se encuentren en un estado psíquico y funcional adecuado para la clase de Educación Física, lo cual determina la necesidad de cambiar dicho estado en un plazo de tiempo corto mediante actividades que concentran su atención y, al mismo tiempo, propicien un estado funcional adecuado para introducir la clase.

En este sentido son de gran utilidad los juegos pequeños, los recorridos con obstáculos, etc., los que se realizan generalmente con una intensidad entre media y alta, y con una corta duración (dos o tres minutos).

Sin entusiasmo no puede lograrse una buena clase de Educación Física.

Cuando se orienta adecuadamente la atención hacia el objetivo de la clase, y se garantiza que el alumno sepa qué actividades o habilidades va a realizar, qué nuevos conocimientos o habilidades debe dominar y qué relación tienen éstos con lo ya conocido por él, la actividad se le presenta interesante.

De igual forma, el profesor debe utilizar ejercicios y planificar actividades que sean asequibles al alumno. Esto debe permitirle poner en tensión todas sus fuerzas, cuyo esfuerzo se verá recompensado con la

realización exitosa y con el triunfo, que a su vez constituye un elemento estabilizador de la motivación.

Por todo ello, el profesor debe medir cuidadosamente el grado de dificultad del ejercicio para situarlo en el límite de lo que el alumno puede hacer. Tanto las actividades demasiado fáciles como las difíciles hacen disminuir rápidamente la atención y, por consiguiente, el interés del alumno.

El aprendizaje en Educación Física debe tomar muy en cuenta el efecto motivacional y no sólo el factor físico-motriz.

De ahí el elevado valor que le asignamos al juego por cuanto promueve una motivación intrínseca al propio objeto del juego, así como al planteamiento de situaciones problémicas con componente lúdico, que exijan de un proceso de acción-reflexión en el proceso de búsqueda de soluciones en la práctica físico-deportiva.

Lo esencial de este enfoque es el proceso de aprendizaje, más que el propio resultado. Sin embargo, el uso de una "metodología abierta" no puede eludir la necesidad de una instrucción directa circunstancial del profesor para enseñar aplicar el *feedback* de manera tal que se asegure la formación adecuada de capacidades, habilidades y actitudes.

Otro aspecto que influye en el estado psíquico favorable de los alumnos son las condiciones materiales, higiénicas y estéticas de la instalación y los materiales deportivos. Un área limpia, engalanada, con una base material bien dispuesta invita a la actividad y despierta el interés del alumno.

La motivación abarca de igual forma la actividad del profesor y sus relaciones con los alumnos. La muestra de apatía, el comportamiento grosero, las decisiones injustas e incluso una presencia personal inadecuada, no estimulan al alumno e influyen negativamente en su estado de ánimo. Por el contrario, la actividad del profesor ha de caracterizarse por su disposición ante el trabajo, su trato afable y firme, por introducir medidas para animar a los alumnos, para brindar una ayuda oportuna a los que afrontan dificultades.

Por último, la emulación tiene un inestimable valor didáctico en la tarea de lograr un ambiente psicológico favorable para la clase y también para motivar a los estudiantes hacia la práctica de actividades físicas y deportivas. El ambiente adecuado propicia la confrontación fraternal por lograr el triunfo, lo que se traduce en índices superiores de desarrollo en todos los órdenes.

EL APROVECHAMIENTO ÓPTIMO DEL TIEMPO EN LA CLASE

La clase, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ha de caracterizarse por una alta eficacia en su desarrollo. En ello juega un importante papel, entre otros elementos, el aprovechamiento óptimo del tiempo en la clase.

La pérdida innecesaria del tiempo afecta sensiblemente el logro de los objetivos, entorpece el ritmo normal de la clase y permite que los estudiantes desvíen su atención de la actividad, pudiendo incluso llegar a provocar indisciplina.

El aprovechamiento óptimo del tiempo no es más que lograr llenar la clase de trabajo real y efectivo, lo que constituye un principio que ha de regir en todo su desarrollo.

Los 45 minutos de duración de la clase y las dos o tres frecuencias semanales de Educación Física según el semestre o grado, obligan a sacar de cada clase el mayor provecho.

En la pérdida de tiempo durante la clase se incluyen problemas organizativos, metodológicos y materiales. La no utilización de formaciones,

despliegues y repliegues en la ubicación y traslado del grupo clase, la mala aplicación de los procedimientos organizativos en correspondencia con la actividad que se desarrolla y la cantidad de alumnos-grupo, la no preparación previa de la instalación y los materiales deportivos, no permiten hacer en menos tiempo el mismo trabajo. El tiempo ganado como resultado de un óptimo aprovechamiento en la clase, es una reserva que puede emplearse en muchas cosas de utilidad y contribuye a brindar una mayor ejercitación en favor de la consolidación de los conocimientos, las habilidades y las capacidades físicas.

Sin embargo, el aprovechamiento del tiempo razonable no quiere decir trabajar con una intensidad excesiva *en* detrimento *de los* períodos de recuperación lógicos que pueda implicar fatiga, o una explicación y demostración de las actividades con mucha rapidez, que afecte la comprensión por el alumno de lo que debe hacer y lograr; es decir, que no puede haber óptimo aprovechamiento del tiempo, si se incluye negativamente o daña al alumno y al buen desarrollo de la actividad.

Otros factores como la disciplina, la puntualidad y asistencia de profesores y alumnos, la previsión y planificación de todas las actividades a desarrollar, etc., influyen en el aprovechamiento óptimo del tiempo de la clase y evitan que se produzcan pérdidas internas.

Un elemento muy importante en este sentido es el ejemplo y la autoridad del maestro y su labor en pro de lograr en sus alumnos una disciplina consciente de formar en ellos el hábito de responder con prontitud a la voz y a las indicaciones del profesor, de trabajo en grupos, de auto dirección, en resumen, desarrollar un verdadero trabajo educativo en la clase que contribuya a formar en los alumnos hábitos de conducta y convicciones acorde con la moral y las exigencias sociales.

LA SISTEMATIZACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y CAPACIDADES FÍSICAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA

La sistematización constituye un elemento esencial del proceso docente educativo, y de ella depende en gran medida la efectividad de la clase.

El concepto "sistematización" se deriva de "sistema", y representa el conjunto armónico de elementos estrechamente vinculados y dirigidos a lograr un objetivo. Éste abarca la unidad de acción de todos los factores que inciden directamente en el proceso, así como en la consecución, ordenamiento y distribución lógica y consecuente de sus componentes.

La clase de Educación Física debe partir, ante todo, de las posibilidades

reales de los alumnos y de las leyes de su desarrollo; es decir, tomar como base obligatoria los hábitos, habilidades, conocimientos y capacidades que éstos poseen, así como sus características y el nivel de desarrollo físico alcanzado hasta el momento.

La accesibilidad condiciona la continuidad, por lo que se debe ascender en las exigencias desde lo que se puede hacer en un momento o etapa determinada, a lo que es accesible en la siguiente y así sucesivamente.

El carácter sistemático con respecto al contenido de cada actividad físico-deportiva responde a la lógica del deporte, de los juegos o de la gimnasia básica según el caso, lo que es determinante en la estructuración del contenido para su presentación. Esto, sin embargo, no es suficiente.

En el proceso de enseñanza no sólo es importante la correcta distribución del contenido, sino también la serie de acciones del profesor y los alumnos en una sucesión correcta, determinada por los métodos y procedimientos. La relación objetivo-contenido-método-organización, determina la metodología de la enseñanza de los medios didácticos (juegos, gimnasia y deporte) de la Educación Física.

Esta se caracteriza por la estrecha vinculación entre los distintos pasos

metodológicos que la integran, sobre la base de pasar al siguiente paso sólo cuando el anterior se ha ejercitado de forma suficiente, lo que permite la continuidad de dichos pasos metodológicos de la enseñanza.

Una premisa esencial del desarrollo de las clases de Educación Física es su articulación en sistema, lo que implica una planificación armónica e interrelacionada de los objetivos, el contenido, los métodos y las condiciones de la enseñanza.

Los objetivos de cada clase deben estar bien precisados y concatenados con los de las clases precedentes y siguientes, lo que determina en la selección adecuada de los contenidos que servirán de base para proyectar el desarrollo.

La utilización, en consecuencia, de métodos adecuados que permitan un tránsito por los distintos niveles de asimilación de manera efectiva, así como de procedimientos organizativos y de la base material de estudio (materiales e implementos deportivos) que generen un volumen de ejercitación acorde con las necesidades, son aspectos básicos dentro del sistema de clase.

Las clases que se imparten en sistema proporcionan un efecto

incomparablemente superior a las clases que, aunque se realicen con igual regularidad, no estén armónicamente articuladas. Es preciso que cada clase se estructure sobre la base de las huellas de las anteriores, que se incremente y desarrolle en consecuencia de las variaciones positivas producidas por las clases que le precedieron, como formando eslabones de una sólida cadena.

EL USO DEL TIEMPO DE LA CLASE

El uso del tiempo de clase queda definido por los tipos de conducta que a lo largo de la misma adoptan el profesor y los alumnos. Para los alumnos, independientemente del contenido concreto de la clase, el tipo de comportamiento que se pretende que realice es ejercicio físico relacionado con el tema de la sesión, es decir, que se mantenga en actividad física los comportamientos pasivos y los comportamientos ajenos a las propuestas de actividad de la clase no suponen pues para el alumno una utilidad educativa. El profesor emplea su tiempo en tareas de enseñanza, organización de la misma y control para que la actividad se desarrolle por los cauces adecuados. Una organización deficiente por parte del profesor puede tener como resultado una disminución de la posibilidad de participación activa por parte del alumno.

Según datos por Sánchez Bañuelos (1977), en una muestra de 68 clases, impartidas en 25 centros de enseñanza estatales, por 44 profesores, se obtuvieron los siguientes resultados:

-Debido a la peculiaridad de las clases de Educación Física de tener que trasladar a los alumnos a la instalación en la que se va a realizar la clase. El cambio de indumentaria y regreso al aula. En la muestra estudiada, se detectó una pérdida en el tiempo real de clase respecto al tiempo horario del 23 por 100, aunque este tiempo se pueda reducir algo, en términos realistas, habrá que admitir que en una gran cantidad de ocasiones una pérdida del 15 al 20 por 100 del tiempo en estos menesteres es inevitable, partiendo de una clase en horario de 60 minutos el tiempo real aprovechable oscilará, pues, entre los 45 y los 50 minutos.

-De este tiempo de clase real se detectó que el alumno por término medio empleaba de un 10 a un 17 por 100 del tiempo en conductas ajenas a los planteamientos de la clase, comportamientos por regla general *improductivos cuando no antisociales.*

-A causa del tiempo que el profesor emplea en explicaciones y organización el tiempo medio de clase que el alumno permanecía pasivo dentro del contexto marcado por el profesor oscilaba alrededor de un 40 por

100.

-De las anteriores cifras se desprende pues un porcentaje de participación activa entre el 40 y el 50 por 100, lo que supone, en minutos, de 20 a 25.

Los datos expuestos tomados de la realidad, deben ser por supuesto mejorados con una metodología adecuada, pero en cualquier caso son un índice claro de la gran limitación de tiempo que tiene el profesor de Educación Física para poder lograr objetivos significativos, ya que además, los períodos de clase asignados en el BUP son sólo dos por semana, y en el caso de la FP ni siquiera eso en la mayoría de ocasiones. El esquema de clase tiene pues que tener estas realidades en cuenta, de la forma que vamos a exponer a continuación.

IMPORTANCIA DEL PLAN DE CLASE

La vida del ser humano transcurre en una permanente propuesta y consecución de metas. Cuando alcanza algunas de ellas, determina otras que encauzan y orientan su existencia. En el campo profesional el

planteamiento y el logro de objetivos revelan una dinámica más técnica y resulta una actividad imprescindible para el desarrollo laboral cada vez más eficiente.

Para que el logro de los propósitos a que un profesional aspira sea exitoso, éste debe prever las acciones, los medios o recursos materiales, así como el tiempo y otros aspectos que pudieran influir significativamente en la consecución de tales objetivos. Es decir, realizar un proceso de planeación que ayude a conducir la buena marcha de las acciones futuras en beneficio de las metas por alcanzar, porque es a través de la planeación que se tienen presentes las actividades capitales que han de realizarse, y se minimizan el costo y los esfuerzos; además, se establece una guía que jerarquice las acciones, coadyuvando a la conformación de una plataforma sobre la que se emprendan y concreten apropiadamente los trabajos previstos.

A pesar de las evidentes bondades que la planeación ofrece en el campo educativo, específicamente en el ámbito de la Educación Física, existe marcada desatención e incluso rechazo en lo que a planeación de las clases se refiere. Se considera que elaborar registros de avance programático constituye una lamentable pérdida de tiempo.

De ordinario los profesores que realizan planes didácticos lo hacen

obligados por alguna autoridad, convencidos de que deben cumplir con una exigencia administrativa, y no con una tarea que pondrá a su disposición una herramienta útil para optimizar la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La influencia educativa se concreta en la clase, espacio en el que interactúan profesores y alumnos para materializar paulatinamente la tarea de desarrollo humano, misma que no puede ser improvisada o efectuarse en forma azarosa, sino que requiere de un cuidadoso diseño mediante el registro de avance programático, documento en el cual se plasma el proyecto orgánico de contenidos y actividades seleccionados y distribuidos de manera conveniente, en función de los objetivos y del tiempo para la clase, con el fin de que la enseñanza sea sistemática y enteramente satisfactoria.

Es claro que planear es una práctica que implica esfuerzo y trabajo extraclase, pero también es cierto que es una acción ineludible para incrementar la eficiencia en la práctica y en el cumplimiento de los resultados deseados, por lo que la preparación de la clase es una tarea irrenunciable, en razón a que de esta manera se generan las condiciones deseables para promover un aprendizaje sensiblemente enriquecedor.

La enseñanza afincada en la improvisación sin duda es superficial y

condena a la rutina; la única manera de promover una acción didáctica profunda, segura, atractiva y de vanguardia es a través de la planeación de las sesiones, que en este contexto se convierte en un requerimiento categórico de la ética profesional del educador porque "*la primera responsabilidad de todo profesor es la de impartir clases de alta calidad*" Sánchez (1977), lo que en buena medida se supedita a un eficaz proceso de planeación, con el fin de que los educandos disfruten de la prerrogativa de una enseñanza formal, sistemática y con base en contenidos funcionales y de manifiesta actualidad, dado que la planeación de la clase:

1. Propicia la definición de objetivos claros y concretos.
2. Permite estructurar los contenidos con orden y coherencia.
3. Permite destinar mayor atención a los aspectos esenciales.
4. Favorece la adecuada utilización de los medios didácticos.
5. Optimiza la distribución del tiempo.
6. Evita la rutina y la improvisación.
7. Propicia la renovación de procedimientos y actividades para la enseñanza.
8. Promueve un continuo mejoramiento de la técnica didáctica.
9. Ofrece una mayor garantía en la consecución de resultados.

CAPITULO VI. **Procedimientos de organización para las actividades de la clase de Educación Física**

- Formaciones más usuales para el desarrollo de actividades en Educación Física.
- Procedimientos de organización:
  - -Procedimiento organizativo en parejas.
  - -Procedimiento organizativo en secciones.
  - -Procedimiento organizativo en estaciones.
  - -Procedimiento organizativo en circuito.
  - -Procedimiento organizativo en recorridos.
  - -Procedimiento organizativo en ondas o intervalos.
  - -Procedimiento organizativo en áreas.
  - -Procedimiento organizativo en trabajo frontal.

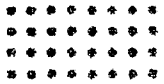
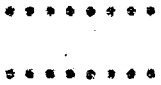
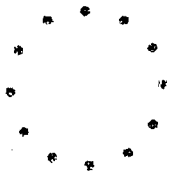
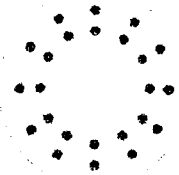
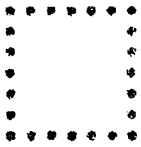
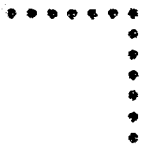
FORMACIONES MÁS USUALES PARA EL DESARROLLO DE ACTIVIDADES EN EDUCACIÓN FÍSICA

Para el buen desarrollo de las actividades, independientemente del modo didáctico que se utilice, es necesaria la distribución de los alumnos en determinadas formaciones que dispongan al grupo para una mejor participación.

De igual manera que las agrupaciones, no se pueden señalar una o algunas formaciones como las mejores, dado que su eficiencia también depende de la cantidad de alumnos participantes, de la actividad que se va realizar y del espacio que se disponga para la sesión. De tal manera que si la formación armoniza con estos elementos y propicia el orden, la fluidez y la calidad en las ejercitaciones para el aprendizaje, su utilización será funcional y recomendable.

De entre las formaciones más importantes que el profesor puede utilizar, destacan las siguientes:

Columnas, Filas, Damero de Ajedrez, Doble columna, Doble fila, Círculo, Círculos concéntricos, Cuadrados, Semicírculo, Libre ubicación.

Hilera	Fila	 Damero
Doble hilera	Triángulo	 Doble fila
 Circular	 Círculos concéntricos	 Cuadro
Libre distribución	 Escuadra	Semicircular

PROCEDIMIENTOS DE ORGANIZACIÓN

En la Educación Física contemporánea se plantea cada vez más el uso de actividades altamente organizadas que permitan atender la gran variabilidad de posibilidades de estimulación, considerando índices de

eficiencia en las clases. Dichos índices podrían estar dirigidos al tiempo de aprovechamiento de las clases o al número de repeticiones que realicen los alumnos, lo que permitiría obtener mejores resultados en la clase de Educación Física.

Sin embargo, esos índices están supeditados a las relaciones de otros factores dentro de las clases, como son: el número y nivel de los alumnos, los objetivos, los recursos con que se cuenta, las actividades como centro de estimulación real; es decir la eficiencia de las clases dependerá de la organización y relación de los diferentes factores que intervienen en una clase de Educación Física.

En este sentido autores como López y Vega (1997) y Torres Solís (1999) han desarrollado una serie de procedimientos que pueden servir de referencia a la hora de planificar actividades en el área de Educación Física y que en el presente trabajo se tomarán como referencia.

Tal como lo señala Torres Solís "*el quehacer docente eficaz conjuga agrupaciones, formaciones y maneras específicas de actuar en la enseñanza, que materializan los procedimientos de organización didáctica*" (Torres Solís, 1999: 80). Cada una de esas maneras de agrupación presenta ventajas desde el punto de vista de eficiencia que obviamente deberán ser

analizadas según el tipo de actividad a desarrollar ya que no presentan características de universalidad para su uso.

De lo anterior se deduce que en cada clase se pueden utilizar varios procedimientos, según los factores que para cada clase se presenten.

Para lograr una mejor comprensión, a continuación se describe cada uno de ellos.

Procedimiento organizativo en parejas, tríos, etc.: Este procedimiento se basa en agrupar a los alumnos de acuerdo con su edad, peso, talla, nivel de desarrollo de capacidades o habilidades motrices, posibilitando de esta forma una adecuada dosificación de los ejercicios, ofreciendo a la vez múltiples oportunidades y combinaciones al profesor para lograr los objetivos.

Procedimiento Organizativo en secciones: Se fundamenta de forma similar que el trabajo en parejas, tríos, etc., pero con un mayor número de alumnos y con la posibilidad de realizar ejercicios iguales y simultáneos. Es éste el procedimiento mediante el cual se puede organizar al grupo en pequeños subgrupos con igual cantidad de alumnos aproximadamente, atendiendo a sus características de peso, talla, sexo y nivel de desarrollo

físico; por lo que se clasifican en sección simple y sección por rendimiento.

En la sección simple se agrupa a los alumnos por su edad, sexo talla, peso u otras características. En la sección por rendimiento, como su nombre lo indica, se agrupan en correspondencia con el nivel de desarrollo alcanzado. La adopción de una u otra modalidad en la selección del tipo de sección está en dependencia de los objetivos, tareas o actividades planificadas.

Este procedimiento organizativo es especialmente recomendado para el desarrollo de habilidades en los diferentes juegos deportivos y también en atletismo, pues su empleo fundamental es en la etapa de enseñanza, aunque puede ser igualmente utilizado para consolidar y perfeccionar las capacidades motrices, así como para aplicar un control de evaluación.

Para seleccionar, organizar y obtener el máximo provecho del trabajo en secciones, se hacen las recomendaciones siguientes:

* La división del grupo en secciones compuestas por alumnos con características semejantes, posibilita optimizar y regular la carga.

* Al concebir la realización de los ejercicios en cada sección se evita la unilateralidad del trabajo de los planos musculares.

* Cada sección será atendida por un monitor.

* Al iniciar el empleo de este procedimiento organizativo, el contenido de trabajo de las secciones debe ser lo más homogéneo posible, o sea, que los integrantes de las secciones realicen los mismos ejercicios o elementos técnicos para facilitar al profesor el dominio sobre su ejecución y el trabajo de los monitores en cada una de ellas.

* Cuando se introduzca un nuevo elemento de enseñanza, se realice un ejercicio de difícil ejecución o al efectuar un control, el profesor deberá atender directamente una sección.

En los restantes se relacionarán los ejercicios o actividades que los alumnos puedan realizar de forma independiente bajo la supervisión del monitor. No obstante, se debe mantener un dominio total del grupo para intervenir en las ocasiones en que sea necesario.

* Durante la realización de actividades ya conocidas por los alumnos, se trata de que éstos realicen el máximo de repeticiones posibles dentro del tiempo programado.

Procedimiento organizativo en estaciones: Por estaciones se entienden distintos sitios o lugares dentro de una área o instalación deportiva donde los alumnos realizan los diversos ejercicios.

El objetivo fundamental de este procedimiento organizativo está centrado en el desarrollo de actividades dirigidas al desarrollo de tareas motrices o fundamentos técnicos deportivos.

Fundamentalmente se conforma un círculo de estaciones donde los participantes rotan de una estación a otra para ejecutar las diferentes tareas planteadas en cada una de ellas.

Es una de las formas más utilizadas para organizar la clase, sobre todo en la parte principal, cuando se realizan actividades dirigidas al desarrollo de habilidades motrices a lo que se subordina toda la estructura metodológica y organizativa.

El profesor debe indicar los pasos metodológicos de cada tarea en los diferentes grupos, rotando en sentido contrario al movimiento de los alumnos. Pueden formarse tantas estaciones como número de actividades o materiales disponibles haya.

Este procedimiento coadyuva al desarrollo de determinadas capacidades físicas mediante la práctica intensiva de los ejercicios.

Por ejemplo, si los ejercicios se realizan por intervalos interrumpidos

sólo por pausas incompletas, mejora la resistencia. También el trabajo de estaciones favorece la labor educativa, ya que se propicia la colaboración constante, la independencia, la perseverancia, entre otros valores morales individuales y sociales de la personalidad.

Los ejercicios que se seleccionen para integrar las estaciones deben corresponder con la edad y el nivel de rendimiento de los alumnos. De igual modo, el grado de dificultad debe estar de acuerdo con sus posibilidades reales.

En la selección y ordenamiento de los ejercicios debe observarse lo siguiente:

* No seleccionar los ejercicios estructuralmente opuestos que puedan provocar interferencias, es decir, lo que en una fase de consolidación puede afectar la formación y desarrollo de hábitos y habilidades.

* Los ejercicios de alta carga física se deben alternar con los ejercicios que requieran menos esfuerzo.

* Hay que calcular aproximadamente el tiempo para la ejecución de los ejercicios y para el cambio de estación, de forma tal que se permita un trabajo armónico y fluido.

* Cuando sea necesario realizar ejercicios muy difíciles, la cantidad de

ellos en cada estación debe ser la mínima.

* En la medida en que la carga que provoca el ejercicio sea mayor, la pausa debe estar en correspondencia con ella.

Procedimiento organizativo en circuito: Éste es un procedimiento de organización didáctica en el que las tareas se programan con una determinada carga y en lugar específico del área de trabajo.

El objetivo fundamental en la aplicación de este procedimiento está dirigido a las capacidades físicas, en una cuidadosa dosificación de cargas de esfuerzo.

Los alumnos, individualmente o integrados en equipos, se reparten en las diferentes postas que conforman el circuito, las mismas son actividades que se realizan en lugares definidos, generalmente distribuidas en forma circular. Al concluir la tarea correspondiente a una estación, los alumnos pasan a la siguiente hasta recorrer todas las que forman el circuito, lo que significa que en forma individual o en equipos los participantes desarrollan actividades diferentes en forma simultánea.

La rotación o cambio de posta materializa una recuperación activa del esfuerzo, que también puede lograrse mediante la incorporación de

actividades que por su naturaleza promuevan el restablecimiento (trabajo de flexibilidad, por ejemplo).

Por su dinámica, la organización en circuito estimula notablemente la motivación de los alumnos y, en virtud de sus características, se pueden manejar grandes grupos con diferentes niveles de rendimiento a través de la dosificación pertinente del trabajo.

Sin embargo, es significativo señalar que la estructura y la dinámica del proceder son iguales tanto en el trabajo de estaciones como en el trabajo de circuito, en ambos casos la diferencia esencial radica en el contenido que se maneja.

Descripción técnica de aplicación tanto en circuitos como en trabajo de estaciones:

1. Se puede realizar trabajo individual o en equipo.
2. El recorrido de las estaciones o postas se efectúa alternando trabajo y pausa.
3. En promedio un esquema de circuito o estaciones debe estar entre 5 y 8 postas.

4. Dependiendo del nivel de rendimiento de los alumnos y del objetivo que se desea lograr, el trabajo de una clase puede variar de una a cuatro vueltas.

5. El circuito y estaciones se pueden concretar mediante:

a) Ejercitación por unidades fijas de tiempo (el trabajo por cada posta se determina por el tiempo).

b) Ejercitación por número de repeticiones (el trabajo por cada posta se determina por número de repeticiones).

6. Debe promoverse una ejercitación equilibrada de las principales regiones corporales:

a) Apendicular superior: cinturón escapulohumeral y brazos.

b) Axial: tronco.

c) Apendicular inferior: cinturón coxofemoral y piernas.

7. Las tareas deben asignarse a las estaciones considerando que se permita la recuperación muscular local.

Pautas de organización

1. Utilizar ejercicios sencillos, accesibles a todos los alumnos.

2. Emplear aparatos e implementos sencillos.

3. Enseñar a que los alumnos coloquen y retiren los medios empleados

en el circuito.

4. Designar coordinadores de equipo para que auxilien en la organización del trabajo.

5. Utilizar indicadores que muestren el número y el esquema de la tarea en cada estación.

6. Para grupos numerosos: utilizar dos círculos concéntricos, donde los del círculo interior se recuperan, mientras los del círculo externo trabajan. El proceder se alterna en cada cambio de estación.

Recuperación

En el procedimiento de circuito, la recuperación entre cada estación o entre cada ronda puede ser:

1. Activa:
    a) Marcha.
    b) Trote lento.
    c) Ejercicios de flexibilidad.
2. Pasiva:
    a) Ejercicios ventilatorios.
    b) Espera de turno.

La recuperación muscular local se obtiene alternando las regiones corporales o los grupos musculares en la planificación de las estaciones.

Pautas didáctico-metodológicas

• Exposición general del circuito, de preferencia con algún apoyo didáctico gráfico: se explica la mecánica de trabajo y se describen los ejercicios.

• Exposición-demostración fraccionada: descripción y presentación práctica de cada ejercicio que forme el circuito.

• Experimentación-corrección: ejecución de una ronda de ensayo con las rectificaciones que sean necesarias.

• Repetición-intervención: ejecución de las rondas planeadas; con la acción estimulante y oportuna del profesor para conducir la ejercitación.

Ventajas

1. Particularmente útil en la parte central de la clase.
2. Hace posible el manejo eficaz de grupos numerosos.
3. Constituye una opción para la atención mayormente diferenciada de

los alumnos.

4. Implica una dinámica de trabajo estimulante y exitosa.

5. Ofrece la posibilidad de evaluación y control inmediatos.

Procedimiento Organizativo en recorridos: Hace referencia al procedimiento de organización didáctica en el que un cierto número de ejercitaciones breves y sencillas para el desarrollo de las cualidades físicas, la coordinación motora o para la ejercitación de tareas deportivas se distribuyen en el área de trabajo; esto, con objeto de que los alumnos las recorran en forma continua y fluida, de manera que, al finalizar el recorrido, vuelvan a iniciarlo concretando una ejercitación simultánea de actividades diferentes, conjugadas con la recuperación, que se manifiesta al momento de esperar nuevamente el turno de inicio. Lo anterior estará en dependencia de las posibilidades materiales que posea la escuela, pero fundamentalmente del conocimiento, por parte del profesor, de los diversos usos que se le pueden dar a los implementos, así como de su creatividad en la elaboración o utilización de otros medios.

En el contexto del recorrido, puede referirse el procedimiento de entrenamiento en línea, utilizado esencialmente para el acondicionamiento físico; puede considerarse como una modalidad de recorrido, pero con rigurosidad en la dosificación de las cargas y en las pausas de recuperación.

Consiste en programar un promedio de ocho a 12 ejercitaciones sencillas y de breve duración, que se distribuyen en zigzag en el área de trabajo, para que los alumnos las desarrollen en forma continua y fluida.

La distancia entre una ejercitación y otra o entre una y otra actividad ofrece el espacio para la recuperación activa mediante la marcha o el trote suave.

Para seleccionar los ejercicios y distribuir los distintos medios, el profesor debe de tener en cuenta, además de lo planteado en el párrafo anterior, lo siguiente:

* Que los ejercicios o tareas estén al alcance de todos los alumnos, aunque se pueden estructurar más de un recorrido de acuerdo con las características o posibilidades de los alumnos y la base material existente.

* Combinar la complejidad, intensidad o el volumen de los ejercicios con la pausa, a los efectos de la relación trabajo-descanso.

* La distancia total del recorrido, la cantidad y distribución de los implementos u obstáculos de acuerdo con el orden en que deben ser realizados los ejercicios.

* Situarse en un lugar en que pueda dominar la realización de todos los ejercicios para hacer las indicaciones que correspondan.

Descripción

1. El grupo se dispone formado en columna.

2. El tránsito de entrada de los alumnos al recorrido es intermitente, conforme al orden de formación.

3. El orden de paso entre cada ejercitación es periódico, en intervalos regulares.

4. El trabajo en todas las ejercitaciones es constante, destinándose la pausa de recuperación para el final del recorrido.

Pautas de organización

1. El grado de dificultad de las tareas debe ser accesible a todos los alumnos.

2. El profesor se debe ubicar en el lugar en que pueda regular el flujo de los alumnos.

3. El orden en el tránsito de entrada se regula por la finalización de la primera tarea a cargo del alumno precedente.

4. Para optimizar el trabajo, conviene definir referencias o señalización de salida, circulación y llegada.

5. Es recomendable instrumentar dos recorridos para evitar la

dispersión de los alumnos.

6. Se debe procurar que haya correspondencia entre el volumen de ejercitación y el tiempo de recuperación.

7. La creatividad en el profesor es altamente deseable para la utilización y la elaboración de medios materiales con el fin de conformar los recorridos.

Pautas didáctico-metodológicas

• Exposición-demostración fraccionada. Descripción y exhibición práctica de todos y cada uno de los ejercicios del recorrido, por parte del profesor.

• *Demostración global.* Exhibición práctica y fluida que hace el profesor de todo el recorrido.

• Experimentación-corrección. Los alumnos ejecutan brevemente el recorrido completo, con dos o tres repeticiones, para verificar la comprensión del mismo y, en su caso, hacer las rectificaciones necesarias.

• Repetición-intervención. Ejecución completa del recorrido, con la realización de las repeticiones previstas para cada ejercicio y con la acción estimulante del profesor para conducir el trabajo.

Ventajas

1. Posibilidad de regular el volumen de trabajo y la relación esfuerzo-fatiga, mediante la alternancia entre la ejercitación y las pausas de recuperación.

2. Recurso esencialmente útil para la parte cardinal o central de la clase.

3. Facilidad para una intervención eficaz durante la ejercitación en función del logro de una mayor calidad en la ejecución de las tareas.

4. Recurso didáctico, accesible para el manejo de diversos contenidos: cualidades motoras, capacidades psicomotrices, tareas deportivas, movimientos básicos y específicos.

Procedimiento en ondas o intervalos: En este procedimiento de organización didáctica los alumnos se forman en damero de ajedrez; los primeros de cada equipo proceden a realizar la tarea, dando paso a que, a una señal o a un tiempo determinado, los siguientes la efectúen.

La acción continúa hasta que todos los integrantes de los equipos hayan intervenido de tal manera que lo peculiar es que se desarrollen actividades iguales en forma alternada.

El procedimiento se reconoce como de intervalo, pues mientras una fila está participando, los demás alumnos tienen un espacio de recuperación, que de acuerdo con el criterio del profesor puede ser activa. En caso de ejercitación de destrezas deportivas, los alumnos que se recuperan pueden ayudar en la corrección de los compañeros en turno mediante la observación.

Este procedimiento es apropiado para el desarrollo y consolidación de habilidades y capacidades, así como para ejercer un mayor control del rendimiento de los alumnos, corregir errores, etc.

Es una forma de trabajo que se utiliza tanto en la parte inicial como principal de la clase, por las distintas posibilidades que ofrece en cuanto al desarrollo de las habilidades, tanto en deportes colectivos (baloncesto, voleibol, fútbol, etc.) como individuales (fundamentalmente en el atletismo); de igual modo en el desarrollo de capacidades físicas.

Este tipo de organización proporciona, asimismo, el uso más racional de los implementos, la regulación de la carga y la relación trabajo-descanso.

Para llevar a cabo una organización efectiva y obtener mayor rendimiento en el trabajo de los alumnos, se debe atender lo siguiente:

* La cantidad de alumnos de cada onda debe ser la misma.

* Los implementos deportivos que se utilicen deben estar en correspondencia con la cantidad de alumnos de cada onda.

* Se debe emplear básicamente la demostración de los ejercicios a realizar, procurando garantizar la precisión en la ejecución de los movimientos.

* La explicación de los ejercicios debe ser en forma clara y breve.

* Utilizar los desplazamientos (ida y regreso) de los alumnos en la regulación de la carga y la relación trabajo descanso. Emplear el recurso de imitación de los movimientos, tanto para el desarrollo de habilidades como para el desarrollo de capacidades físicas.

Mecánica

1. El grupo se subdivide en equipos formados en hileras.

2. Los primeros de cada hilera, participando en fila, realizan alternadamente la tarea.

3. El regreso a la formación, una vez concluido el ejercicio, se hace caminando, trotando o corriendo.

4. Entre cada ejercitación, en la espera de turno se concreta la pausa de recuperación.

Pautas de organización

1. Prever igual número de alumnos por turno de participación.

2. Disponer y utilizar los implementos en correspondencia con el número de alumnos por turno.

3. Trazar referencias de salida, llegada y circulación.

Pautas didáctico-metodológicas

• *Exposición-demostración.* Descripción y/o explicación y ejercitación de cada tarea por el profesor.

• *Demostración.* Exhibición práctica de cada tarea por el profesor.

• *Repetición-intervención.* Con la participación del profesor para regular, estimular y corregir la ejercitación, los alumnos ejercitan cada tarea las veces que se juzguen necesarias.

Ventajas

1. De gran utilidad para las partes inicial y central de la clase.

2. Trabajo eficiente con requerimiento reducido de implementos.

3. Organización simple que facilita armonizar la alternancia entre el trabajo y las pausas de recuperación.

4. Viabilidad para regular el volumen de trabajo y la correlación esfuerzo-fatiga, mediante el control sencillo de las repeticiones de las pausas compensatorias en cada tarea.

Procedimiento organizativo en áreas: Este método es empleado para el desarrollo de habilidades y se caracteriza por proporcionar a los alumnos una diversificación en las actividades a realizar y por la utilización racional y provechosa de las instalaciones o implementos.

La distribución de los alumnos puede realizarse por deportes: fútbol o voleibol y baloncesto, por aparatos o eventos, como en la gimnasia artística o el atletismo. En su desarrollo se asemeja al trabajo en estaciones por cuanto a que en su organización hay que asignarle un tiempo equiparado a cada área y efectuarla rotación de los alumnos.

Para solucionar el trabajo por áreas el profesor debe tener en cuenta los factores siguientes:

* Los deportes que se utilicen deben corresponderse con los establecidos en el plan de estudios y que los mismos se apliquen en la

escuela durante el estudio del o los grupos en la misma; en el caso de que por tener existencia de base material de estudio u otra causa empleen otro deporte que no forma parte de los programados, el profesor debe garantizar el tiempo total establecido para el deporte motivo de clases en esa etapa, período o curso.

* La preparación de los monitores (voluntarios).

Procedimiento organizativo en trabajo frontal: Se realiza con el grupo completo. Es el procedimiento en el cual todos los alumnos realizan simultáneamente los mismos ejercicios o actividades, por lo que se utiliza fundamentalmente en los lugares o escuelas que tienen un espacio reducido.

El profesor, mediante este sencillo procedimiento organizativo, puede dominar visualmente y sin gran esfuerzo a todo el colectivo de alumnos, lo que facilita la corrección de errores, dosificar con exactitud la relación carga-reposo y el control de la conducta de los educandos.

El procedimiento frontal puede aplicarse en cualquiera de las partes de la clase. También permite dar respuesta a las funciones didácticas siguientes: tratamiento de la nueva materia (enseñanza) consolidación y control.

Mediante su empleo se puede, además de regular con bastante precisión la relación carga-reposo no diferenciada, aumentar el volumen de ejercitación de los alumnos.

La regulación de la carga se puede realizar si se tienen en cuenta los aspectos siguientes:

* Alternar ejercicios sencillos con ejercicios complejos o ejercicios de adiestramiento.

* Aumentar el número de repeticiones (volumen) o el ritmo de ejecución del ejercicio (intensidad).

* Modificación del tiempo de ejercitación (aumento y/o disminución del tiempo de descanso).

* Alternar el descanso activo y el descanso pasivo, en el intervalo de tiempo entre cada ejercicio o actividad.

CAPITULO VII. **La evaluación como parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje**

- Bases teóricas de la evaluación.
- Diferencias entre evaluar y medir.
- Dificultades en la medición.
- Fines de la evaluación.
- Programación de la evaluación: premisas básicas.
- Tipos de evaluación.
- La evaluación en función de los tipos de contenidos.

BASES TEÓRICAS DE LA EVALUACIÓN

Concepto de evaluación

Según lo plantea González Halcones (1999), "*puede definirse evaluación como la interpretación, mediante pruebas, medidas y criterios, de los resultados alcanzados por alumnos, profesor y proceso de enseñanza-aprendizaje en la ejecución pormenorizada de la programación*" (pág.11).

Evaluar es emitir juicios de valor. Sin embargo en este concepto es importante tener en cuenta:

a) Evaluar es interpretar o analizar, mediante pruebas, cualquier logro o rendimiento. Por tanto, se desecha la idea tradicional de emitir un juicio valorativo en función de una medida obtenida en una prueba determinada.

Por ejemplo:

Si se somete al alumno a determinados ítems o pruebas, que ineludiblemente han de proporcionar un resultado cuantitativo de aciertos o errores, no es sólo el acto de recopilar numéricamente en una escala el nivel de aciertos, lo que se entiende por evaluación, sino algo más, fruto del

análisis y la interpretación del docente.

b) Evaluar no sólo es un acto dirigido a los alumnos. Puede afectar y aplicarse tanto a éstos como al proceso correspondiente al docente desde la planeación de los objetivos a lograr, así como las estrategias de intervención para el logro de los mismos. Otra definición de evaluación la presentan en el *Manual para el Currículo Básico Nacional venezolano* (1999), la cual dice: "*La evaluación debe ser considerada como un medio al servicio de la educación, entendido este como un proceso sistemático y riguroso de recolección de información significativa para formar juicios de valor y tomar decisiones para mejorar la actividad educativa*" (pág.145).

La evaluación debe tener en cuenta el propósito, es decir ¿para qué se evalúa?; el objeto: ¿qué se va a evaluar?; los participantes: ¿quiénes intervienen?; las fases y la frecuencia: ¿en qué momento y cuándo?; la metodología: ¿qué técnicas e instrumento?

La evaluación puede variar según: su finalidad, sus agentes, su referente y según el momento en que se realice.

En cuanto a su finalidad: la evaluación puede ser sumativa si determina el valor del producto final, y formativa si valora todo el proceso.

En cuanto a sus agentes: la evaluación puede ser autoevaluación si la realiza el mismo alumno, coevaluación si se realiza en conjunto y heteroevaluación si la realiza una persona a otra.

En cuanto a su referente: la evaluación puede ser externa si el referente de evaluación es el grupo de alumnos o el contenido; interna si el referente de la evaluación son las capacidades del alumno.

En cuanto al momento en que se realice: puede ser inicial si se aplica como diagnóstico, continua si se aplica a lo largo de un proceso y final si se aplica al terminar un plazo determinado.

En general se puede afirmar que la evaluación:

- Implica detectar las fallas del aprendizaje en el momento en que se producen, no para sancionar sino para aclarar confusiones, y facilitar el desarrollo del proceso de aprendizaje.
- Se debe seleccionar de acuerdo con la finalidad educativa de cada situación de aprendizaje. De la misma manera, se deben escoger las técnicas e instrumentos que permitan llevarla a cabo de la mejor manera posible.
- Puede incluir elementos cualitativos y cuantitativos que ofrezcan datos

significativos acerca del desarrollo del alumno y de sus resultados.

- Se debe aplicar no sólo a los procesos de enseñanza y aprendizaje sino también a cualquier estamento de la administración o de las instituciones educativas.

DIFERENCIAS ENTRE EVALUAR Y MEDIR

Algo que lamentablemente se repite en los centros escolares, es que se identifica –confundiendo– medida con evaluación. Son dos términos distintos y complementarios.

No es difícil observar, sobre todo en los denominados "períodos de evaluación", cómo los alumnos, con demasiada frecuencia, se encuentran inmersos en un sistema en el que únicamente impera la medida, que puede ser injusta como único elemento de evaluación, en función de las variables que la afectan.

Es decir, el fin de un proceso de enseñanza-aprendizaje, a corto, mediano o largo plazo, se determina por una prueba –muchas veces preparada de forma improvisada– que elevará a la categoría de evaluación el nivel numérico obtenido en el logro de unos ítems.

Es, por tanto, necesario desterrar la confusión entre medir y evaluar, señalando claramente lo que un término y otro implican.

Medida

- Es un acto concreto sobre una actividad concreta.
- Es una parte de la evaluación.
- Es objetiva.
- Arroja resultados impersonales e independientes del sujeto, sin tener en cuenta condicionantes de actuación o ejecución.
- Cuantifica logros y rendimientos.
- Actúa sobre objetivos.

Evaluación

- Es más amplia y lo concreto queda incluido como parte de un proceso.
- Se sirve de la medida. Evaluar implica previamente medir, aunque no exclusivamente.
- Es subjetiva (interpretación docente), aunque debe tratar de objetivarse.
- Por medio de los resultados pueden emitirse diagnósticos y pronósticos.

- Expresa términos de cualificación.

- Actúa sobre personas, y todo cuanto afecta al fin que se propone la educación.

DIFICULTADES EN LA MEDICIÓN

En el apartado anterior nos hemos referido al error de identificar medida con evaluación. Ahora bien, evaluar implica ineludiblemente medir. Recordemos que la evaluación es un acto subjetivo de análisis e interpretación por parte del docente, pero debe apoyarse sobre bases que tiendan a ofrecer informaciones objetivas. En tal sentido el docente debe recurrir a la medición como elemento indispensable de la evaluación.

Pero medir, que en sentido estricto significa comparar cuantitativamente algo con una unidad patrón aceptada universalmente, en educación puede resultar una utopía.

¿Dónde encontramos unidades patrón en aspectos tales como nivel de conocimientos, razonamiento inductivo, adquisición de habilidades, etc.?

La respuesta es difícil. Normalmente quien fija los patrones básicos de

medida es el docente, sin saber muy bien qué apoyo científico utiliza.

Frecuentemente, al plantear esquemas de comparación en relación con medidas, el profesor utiliza criterios:

a) Extrínsecos al alumno:

Mediante los cuales se valora de forma absoluta la ejecución de determinadas pruebas, tanto positiva como negativamente.

b) Intrínsecos al alumno:

Mediante la referencia del alumno en sí mismo. De esta forma la medición toma como parámetros de referencia la situación del alumno en el grupo, la medida en él o el proceso del alumno a lo largo de una etapa. Esta medición es muy relativa, pero menos drástica y algo más justa que la anterior.

FINES DE LA EVALUACIÓN

La evaluación como acto didáctico tiene unos fines que van más allá del cumplimiento administrativo. Actualmente podemos considerar como funciones de la evaluación las siguientes:

a) Diagnóstico-Pronóstico:

La evaluación sirve para detectar las condiciones del alumno como persona capaz de evolucionar cuantitativa y cualitativamente, aventurando hipótesis, expectativas y planes de acción. Es decir, por una parte se trata de investigar potencialidades del sujeto individual y, por otra, plantear posibilidades de actuación en busca del éxito en determinadas tareas o trabajos.

b) Verificación:

Trata de constatar la estimación de la realidad del sujeto con las hipótesis de futuro planteadas. En la tesis de verificación pueden influir aspectos externos al sujeto de la evaluación, tales como:

- Éxito real en la tarea.
- Condiciones en las que se realiza la tarea.
- Instrumentos de información y enseñanza.
- Técnicas metodológicas.
- Métodos de trabajo discente.

Muchas veces el incumplimiento de las hipótesis no sólo es por culpa del sujeto, sino de las técnicas didácticas, tareas de aprendizaje, etc. que no consiguen la eficacia prevista.

c) Orientación:

Intenta presentar al alumno la realidad de su proceso educativo con el objetivo de ayudarle en el aprendizaje y realizaciones personales, facilitando la tarea orientadora que elimine dificultades y motive los esfuerzos.

d) Administrativo:

Pretende verificar los niveles conseguidos por el alumno, desde una justificación social o académico-administrativa, a objeto de clasificarle en un determinado nivel, promocionarle dentro del currículo escolar o recuperarle en caso de dificultades. Indudablemente estamos ante la función no más importante, pero sí la que más repercusiones tiene para el alumno desde el punto de vista social. Tanto es así que esta función administrativa ha hecho desaparecer literalmente las otras o, cuando menos, causa más impacto familiar que el resto. Por ello no es raro comprobar cómo la familia del alumno reclama de los centros escolares la información evaluadora de carácter administrativo, única y exclusivamente.

PROGRAMACIÓN DE LA EVALUACIÓN: PREMISAS BÁSICAS

El diseño de las pruebas o instrumentos de evaluación ha de realizarse conjuntamente con las demás partes de la programación. Nada hay más

alejado de la realidad didáctica actual que programar por separado objetivos, contenidos y evaluación.

Al programar la evaluación es necesario tener en cuenta una serie de premisas básicas:

a) Continuidad:

Las situaciones y fenómenos de aprendizaje no sólo son susceptibles de ser evaluados, sino que también es conveniente hacerlo de forma tan sistemática como lo es el proceso de enseñanza-aprendizaje.

b) Flexibilidad:

La evaluación, con ser un acto didáctico importante, no ha de ser rígida. Toda evaluación ha de ser flexible y tratar de buscar lo mejor del alumno en el mejor momento, huyendo de acciones premeditadas en cuanto a su preparación o ejecución.

c) Multiplicidad:

Los criterios e instrumentos de evaluación han de ser múltiples y variados como lo es la realización docente de las tareas de enseñanza-aprendizaje. Si el docente se preocupa por actuar de forma variada y con múltiples repertorios de tareas, la evaluación ha de gozar de las mismas

consideraciones.

d) Posibilidad:

Los instrumentos que se utilizan deben articularse buscando que su realización refleje el logro de los objetivos, en situaciones de aprendizaje iguales a las planteadas en el momento de enseñanza. Nunca deben significar situaciones o trabas extraordinarias con respecto a la conducta de trabajo realizada. De igual forma la realización de las pruebas debe ser posible para el alumno y en ningún caso han de plantearse como "trampas" o situaciones que de antemano conocemos su imposibilidad de realización.

A continuación se presentan algunos apartes del artículo "El alumnado. La evaluación como actividad crítica del aprendizaje", escrito por Álvarez Méndez (1999):

> Es necesario renunciar a la búsqueda del éxito académico como valor en sí, identificado con el éxito en las notas, para tratar de alcanzar el éxito educativo que trasciende los estrechos márgenes de la enseñanza orientada al examen. [...] el ritmo de aprendizaje depende de la capacidad del sujeto para aprender. Sólo hablando con el sujeto que aprende o dándole la oportunidad de que pueda mostrar su propio proceso, podremos damos cuenta en profundidad del camino recorrido, a la vez que podremos ayudarle en el que falta por hacer. [...] El error, en esta dinámica, deja de ser un elemento de castigo o de penalización para convertirse en factor de aprendizaje. Superarlo es competencia del profesor y del alumno, juntos [...]. Pero si sobre lo que (el alumno) pueda decir, pende continuamente el peso de la

nota, inteligentemente, optará por callar, porque al mismo tiempo habrá aprendido que lo importante es aprobar, aunque no conlleve aprendizaje, ya que en la evaluación se valoran otras cosas [...]. El juicio crítico y razonado sobre el trabajo que va realizando el alumno mientras aprende, informa puntual y constructivamente indicando, cuando menos, no sólo en qué falla sino por qué y de qué modo puede superar la dificultad [...]. Cuando al alumno se le ayuda a romper con el miedo a no saber o con la ignorancia o con su propia inseguridad, y se le reconoce el derecho a equivocarse, se le abre la posibilidad de desarrollar sus capacidades en el clima propio de la seguridad que, comporta el riesgo de "pensar por su cuenta" [...]. No toda la información dada, explicada, contada, se convierte automáticamente en conocimiento adquirido y asimilado, ni todo conocimiento adquirido es evaluable ni está pensado elaborado para ser objeto de evaluación-calificación. El alumno aprende mucho más de lo que puede plantearse en un examen; pero el examen no garantiza que aquello sobre lo que indaga sea lo más relevante y lleno de valor. Más bien puede descubrirse a través de un examen lo que el alumno ignora o no sabe hacer. Pero difícilmente le sirve al profesor para descubrir y verificar los conocimientos, habilidades y valores asimilados, o distinguir las adquisiciones fugaces para un examen, de aquellos conocimientos que se incorporan significativamente a la estructura del pensamiento del alumno. En esta dirección, el examen deja a la vista sus propias debilidades y limitaciones. La corrección de trabajos, exámenes, tareas, etc., es indispensable como ayuda que se presta al sujeto para comprender y superar sus propios errores o contrastar-confirmar sus propias adquisiciones o puntos de vista. Comprender la noción de error y de corrección como algo totalmente diferente de nota/calificación es aceptar el dinamismo del pensamiento y es ponerse en el camino de la evaluación que forma. Como dice Stenhouse (1984) para evaluar hay que comprender [...]. La dependencia de una nota crea coacción, miedo, sumisión, y crea también los cauces para inventar las trampas necesarias para salir airoso de tal empeño [...]. La tarea prioritaria e inevitable del profesor es enseñar y asegurar que aquello que los alumnos estudian posee valor y merece la pena ser aprendido [...] (pág. 219).

TIPOS DE EVALUACIÓN

Evaluación inicial

Concepto

Consiste en analizar e interpretar, mediante instrumentos aplicados al alumno, sus posibilidades individuales y en grupo, al objeto de elaborar el proyecto de enseñanza-aprendizaje. Esta evaluación permite identificar el punto de partida de los alumnos para adecuar el proceso a la realidad del grupo. La evaluación inicial informa al docente del grado de conocimientos o capacidades previas que tienen los alumnos que se incorporan a un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalidad

a) Diagnóstico:

- Permite conocer el grado de madurez del alumno para tareas futuras.
- Ofrece información acerca de lo que el alumno puede afrontar en un futuro inmediato.
- Posibilita el conocimiento de lo que el alumno necesita.

b) Establecimiento de hipótesis:

Una vez conocida la situación personal de cada alumno, el profesor, por

medio de la evaluación inicial, puede emprender el proyecto de trabajo. De esta forma el diseño instructivo se acomodará al resultado de la exploración inicial y, por ende, a los alumnos, y no viceversa.

Evaluación continua

Concepto

Es aquella que se aplica durante todo el proceso instructivo y dentro de él, nunca por separado. Esta modalidad de evaluación obvia las situaciones de exámenes aislados, para convertirse en un proceso unido a todos los actos didácticos previstos en una programación y con el mismo tratamiento que ellos.

La evaluación continua no puede ni debe sustituir a los exámenes, pues el examen es una prueba o instrumento de medida, y medida es un acto incluido en la evaluación. No obstante, lo que sí desaparece es la idea tradicional del examen en períodos de tiempo que coinciden con la estructura trimestral académica. La evaluación continua va incluida en el proceso de trabajo escolar y docente como una actividad más, no como una situación extraordinaria a la que el alumno debe enfrentarse al final de un período.

Justificaciones pedagógicas

a) Se trata de que en todo proceso de enseñanza-aprendizaje tanto alumnos como profesor detecten a tiempo los progresos o dificultades.

b) Se evita el filtro negativo que puede suponer para un alumno el concebir todo su esfuerzo en el planteamiento de un examen único e irrepetible.

c) Con la evaluación continua se desecha la idea y práctica habitual de comprobar resultados "a posteriori" del proceso.

d) El uso del sistema continuo de evaluación supera el riesgo de crear "escuelas examen" cuyo objetivo no es la educación en sí, sino la superación de obstáculos o pruebas determinadas.

Finalidad

- Informar a profesor y alumno de los logros o déficit que van obteniendo en el proceso, de forma instantánea.

- Evitar que la detección de los problemas tenga lugar en períodos de tiempo más largos, cuando ya no exista solución.

- Intentar que el acto de evaluación sea más justo, mediante el control más exhaustivo del trabajo del alumno, sin dejar a merced del azar u otras circunstancias –como ocurre en el examen tradicional– el éxito o fracaso.

- Adecuar el ritmo de la enseñanza al del aprendizaje de los alumnos.

Evaluación sumativa

Concepto

Consiste en determinar el éxito de un programa como proyecto de trabajo, en función de los datos y apreciaciones que ofrecen las realizaciones. La evaluación sumativa se aplica al final de una unidad de enseñanza-aprendizaje (curso, ciclo, etapa, unidad didáctica, etc.) y es requisito imprescindible su valoración positiva para promocionar de nivel (caso de aplicarse al final del ciclo o etapa). Esta evaluación puede utilizar situaciones especiales previstas para ello o utilizar los datos que ofrece la evaluación continua.

Finalidad

Su finalidad esencial es clasificar por niveles a los alumnos, valorando las realizaciones programadas en función de los objetivos. Un error didáctico muy frecuente consiste en utilizar exclusivamente la evaluación sumativa tomando como instrumento el examen, en un momento y situación dados. Como consecuencia, el alumno se prepara para ese momento, cuando lo deseable sería conseguir una actividad diaria.

Evaluación formativa

Concepto

Es la forma de contrastar de manera sistemática y continua la eficacia metodológica de un proyecto de trabajo. En la evaluación formativa se analizan la eficacia y/o deficiencias del currículo, de la enseñanza y del aprendizaje, orientando posibles tomas de decisiones, manteniendo la programación o realizando cambios. Este tipo de evaluación debe suponer para el alumno una información de tipo causa/efecto, especificando los motivos de sus errores y en qué influyen, además de una información prescriptiva que le ayude a salir del error.

Finalidad

- Sirve para analizar el cometido de todos los elementos que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Se utiliza para inferir las correspondientes alternativas de flexibilidad al programa. Por tanto, es capaz de detectar deficiencias.

LA EVALUACIÓN EN FUNCIÓN DE LOS TIPOS DE CONTENIDO

En el contexto educativo se ha planteado la concepción del ser humano desde tres aspectos fundamentales: el cognitivo, el afectivo y el psicomotor. Cada uno de ellos presenta unas características específicas que le dan su identidad particular y que los difiere entre sí: se puede apreciar cómo los cognitivos se relacionan con información racional, el afectivo se asocia con sentimientos y emociones y el psicomotor con los movimientos del cuerpo humano.

Apreciando las diferencias entre cada uno de los aspectos fundamentales que definen al ser humano, desde el punto de vista pedagógico el planteamiento de las situaciones de enseñanza, así como la evaluación, deberían también ser diferenciados en función del tipo de contenido a desarrollar y en función de los aspectos a considerar.

Por esta razón se presentan algunas características a ser tomadas en cuenta en la evaluación de los diferentes tipos, según se describen en el *Manual para el Currículo Básico Nacional* (1999).

¿Cómo evaluar contenidos conceptuales?

* ¿Se evalúan de la misma forma hechos, datos y conceptos?

* ¿Cómo se puede verificar que un alumno ha comprendido un concepto y qué conocimientos acerca de él no han sido solamente memorizados?

La evaluación de datos o hechos busca respuestas exactas por parte del alumno a través de actividades de evocación o actividades de reconocimiento.

La evaluación de conceptos busca valorar la comprensión que el alumno tiene del concepto, involucrando técnicas tales como: la definición del significado, el reconocimiento de la definición, la exposición temática, la identificación y clasificación de ejemplos, la aplicación a la solución de problemas, la relación del concepto con otros conceptos del área o de otras áreas.

La evaluación de hechos o datos:

- Admite sólo respuestas correctas o incorrectas.
- Debe limitarse a aquellos datos o hechos que se tengan que recuperar

frecuentemente en el contexto de actividades cotidianas, ya que es insensato que el alumno recuerde datos únicamente para el examen.

La evaluación de conceptos:

- Implica evaluar la comprensión, que es más difícil que evaluar el nivel de recuerdo.
- Se basa generalmente en la capacidad que el alumno tiene para definir un concepto con sus propias palabras. Sin embargo, en algunas ocasiones el alumno puede tener claro concepto pero no ser capaz de expresarlo.
- Debe incluir variadas actividades que permitan al alumno manifestar de diversas maneras la comprensión del concepto.

Es importante recordar que:

- Las actividades de evaluación deben ser acordes con las que se han realizado durante el proceso de aprendizaje/enseñanza.
- Es conveniente usar sistemas de evaluación que se hallen integrados en las actividades cotidianas de clase y que por tanto no sean percibidas como exámenes.
- La mejor herramienta para ayudar a los alumnos a comprender los

conceptos es entender las dificultades que ellos tienen para hacerlo significativamente.

- Es necesario valorar las ideas personales del alumno, promoviendo el uso espontáneo de terminología, entrenándoles en describir por sí mismos diversos fenómenos.
- Es preciso determinar qué ajustes a las actividades de evaluación de contenidos conceptuales son las adecuadas y cuáles no.

¿Cómo evaluar contenidos procedimentales?

En ocasiones los alumnos saben cómo se hace algo, pero no pueden hacerlo (por ejemplo, conoce el procedimiento para el montaje y desmontaje de una tienda de campaña, pero no son capaces de armarla).

La evaluación de contenidos procedimentales debe averiguar si el alumno posee el conocimiento referente al procedimiento a través de preguntas concretas sobre cómo se realiza el procedimiento

Además debe averiguar si el alumno utiliza y aplica el procedimiento en situaciones concretas a través de acciones ejecutadas por el alumno.

La evaluación de Contenidos procedimentales involucra técnicas como:

* La selección de procedimientos para solucionar una tarea.
* La aplicación de un procedimiento a situaciones particulares.
* La generalización de un procedimiento en diferentes contextos
* La explicación verbal de un procedimiento.
* La ejecución de acciones motrices.
* La elaboración de modelos y maquetas (Por ejemplo, cuac sinópticos, producciones escritas, etc.)
* La corrección o terminación de producciones mal elabora incompletas

La evaluación de contenidos procedimentales:

* Debe considerar, principalmente, hasta qué punto el alumno es ca de utilizar cada procedimiento.
* Se comprueba a través de ejecuciones o producciones del alumno. importante tener en cuenta que, cuando los procedimientos están b aprendidos, se aplican con facilidad. Además, cuando se han practicado frecuencia, se realizan rápidamente, de manera muy precisa y ha automática.
- Exige un acompañamiento permanente del profesor. Sólo si él est

lado del alumno y observa constantemente sus actuaciones, puede comprobar el progreso que ha alcanzado y los obstáculos que le impiden ejecutar los procedimientos.

* No se desliga de la evaluación de contenidos conceptuales. De hecho, para la ejecución de un procedimiento, es necesario utilizar uno o varios contenidos conceptuales que actúen como materia prima para poder ejecutarlo. Sin embargo, implica priorizar la observación de la ejecución del procedimiento antes que la comprensión de los conceptos involucrados.

* La evaluación de procedimientos debe estar apoyada en las actividades de aprendizaje que se realizan con los alumnos. Por ejemplo, si en una clase de natación el docente quiere verificar que el alumno aprendió a nadar, la evaluación debe hacerse cuando el alumno está nadando, para que el docente pueda observar cómo lo hace. Pues, aunque es posible que el alumno sea capaz de explicar de manera oral o por escrito cómo hacerlo, esto no garantiza que él respira y coordina sus brazos y piernas adecuadamente. En cambio, si la intención del docente es averiguar qué sabe el alumno sobre algún estilo de la natación, la explicación escrita puede ser una buena alternativa.

Por esta razón, las técnicas de evaluación deben apuntar a lo que queremos saber y no a lo que es más fácil saber.

¿Cómo evaluar contenidos actitudinales?

• ¿Considera usted que en ocasiones sus alumnos se expresan, se sienten y se actúan de manera diferente? ¿Por qué?

La evaluación de contenidos actitudinales se basa en las acciones manifiestas del alumno, que se pueden valorar a través de observaciones directas.

A su vez la evaluación de estos contenidos se puede basar en las manifestaciones verbales del alumno, las cuales pueden ser valoradas a través de escalas de actitud, expresa su mayor o menor acuerdo con una afirmación, o con cuestionarios en los que expresa su forma de actuar frente a una situación determinada.

La evaluación de contenidos actitudinales exige determinar una escala de valores para establecer parámetros de evaluación que expresen lo que se quiere evaluar o que consideren las circunstancias en las que se manifiesta la actitud.

La evaluación de contenidos actitudinales debe tener en cuenta:

-Los componentes que involucra una actitud: Cognitivos, afectivos, conductuales.

-Las circunstancias que afectan una actitud: La situación personal, las otras personas, el contexto socio-cultural.

La evaluación de contenidos actitudinales:

• Se realiza, principalmente, a partir de la observación de las acciones del alumno.

• En algunos casos, recurre a las manifestaciones y compromisos verbales sobre las actitudes.

• Debe rescatar el componente cognitivo, afectivo y conductual que hay detrás de cada actitud. El componente cognitivo, permite saber cómo piensan los alumnos y qué piensan acerca de la actitud que se enseña. El componente afectivo, qué sentimiento y preferencia expresa respecto a la actitud. El componente conductual, con qué acción expresa la actitud.

• Debe tener en cuenta, los cambios de actitud del alumno y el momento en el que éstos se originan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel (1999). "*El alumnado. La evaluación como actividad crítica del aprendizaje*". En: *Revista Cuadernos de Pedagogía.* (219)

AZEMAR,Carl.(1970) *Sport et lateralité*. París: Editions Universitaries.

BARROW, Harold y Janie BROWN (1992). *Hombre y movimiento*. Barcelona: Doyma.

BONILLA, Carlos (1996). *Didáctica de la educación física de base*. Armenia: Kinesis.

BUCHER, KOENING y BARNARD. (1970) *Methods and materials for secundary school physical education.Mosby*. San Luis.

BURTON. E.C. (1977) *The new physical education for elementary scoll children*. Houston Mifflin Company. Atlanta. (79-94)

CAJIGAL, J.M. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*. Buenos Aires: Kapelluz.

CRATTY, B. (1970) *Perceptual and motor development in infant and children*. Los Angeles: Mac Millan.

DAUGHTREY, G. (1971) *Methodods in physical education: programs y organization*. Filadelfia: Saunder.

DÍAZ BARRIGA, Ángel (1996). *Ensayos sobre la problemática curricular.* Madrid: Trillas.

DÍAZ MEDINA,V. (1977) *Evaluación del lanzamiento en distancia en niños y niñas entre 6 y 14 años de edad.* Madrid: ENEF.

FLOREZ, Rafael (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento.* Santafé de Bogotá: MacGrawHill.

GIRARD.P. (1972) *A propos des troubles neurologuiques et psyquiatriques observés chez les gauchers.* París (32).

GODFREY Y KEPHART.(1969) *Movement patterns and motor education.* New York. (35-40)

GONZÁLEZ HALCONES, Miguel (1999) *Manual para la evaluación de la educación física.* Madrid: Editorial Española.

HEBERT,G. (1953) *La educación física un método de enseñanza natural.* París: Vuibert.

HERNÁNDEZ, José et.al. (1998). "Hacia la construcción de un paradigma en praxiología motriz: objeto, campo, clasificación e ideología". En: *Revista Kinesis.* (25). Armenia.

HIDRETUH, G. (1969) *The development and training of hands dominance.* París.

HOYOS, Jaime (1990). *Ciencia y filosofía: conceptos y relaciones*. Bogotá: Ascun.

JHONSON, R. (1962) *Measurements of achievement fundamental skill of elementary scholl children*. Los Angeles.

KEOGH, J. (1965) *Motor perfomance of elementary school children. Departament physical education*. Los Angeles: University of California.

LABARRETE, Guillermina y Gladis VALDIVIA (1991). *Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.

LE BOULCH, J. (1978). *Hacia una ciencia del cuerpo humano*. Buenos Aires: Paidós.

LE BOULCH, J. (1984). *El movimiento en el desarrollo de la persona*. Barcelona: Paidós.

LÓPEZ, Alejandro y César VEGA (1997). *La clase de educación física. Actualidad y perspectivas*. La Habana: Ediciones Deportivas Latinoamericanas.

Manual para el Currículo Básico Nacional (1999). Caracas: Santillana.

MARDONES, J.M. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona: Anthropos.

OSMAR CIRO, Rolando (1987). *Fisiología deportiva*. Buenos Aires: El Ateneo.

PANQUEVA, Javier (1998). "Concepciones, teorías, modelos y tendencias curriculares". En: *MEMORIAS V & VI. Congreso Colombiano de Educación Física y Recreación.* Manizales.

PEREZ, Celso (1998). En: *MEMORIAS V & VI Congreso Colombiano de Educación Física y Recreación.* Manizales.

RAMOS Francisco (1979). *Introducción a la práctica de la Educación Psicomotriz.* Madrid: Pablo del Río.

REY, Ana y Eugenia TRIGO (2000). "Motricidad... ¿Quién eres?". En: *Revista Apunts.* (59). INEFC. Barcelona.

REID,D. (1972) *On handedness, spech and body asimetries.* Journal of experimental phychology.(47) Cyma.

RODRÍGUEZ, J. et. al. (1998). "*Epistemólogos de la Educación Física* (i)". En: *Revista Kinesis.* (24), Armenia.

SÁNCHEZ B., Fernando (1973) *Estudio comparativo de la dominancia lateral de los miembros superiores en edades de 6 a los 12 años de edad, sobre la ejecución de un test de punteria.* Revista de investigación INEF. Madrid.

SÁNCHEZ B., Fernando (1992). *Bases para una didáctica de la educación física.* Madrid: Gymnos.

SÁNCHEZ, Néstor (1998). En: *Memorias V & VI Congreso Colombiano de Educación Física y Recreación.* Manizales.

TAMAYO, Mario (1996). *El proceso de la investigación científica.* México: Limusa.

TORRES SOLÍS, José (1999). *Didáctica de la clase de educación física.* DF México: Trillas.

VÁZQUEZ, Benilde (1989). *La educación física en la Educación Básica.* Madrid: Gymnos.

WICKSTRON, R. (1974) *Fundamental motors patterns lea and febiger.* Filadelfia.