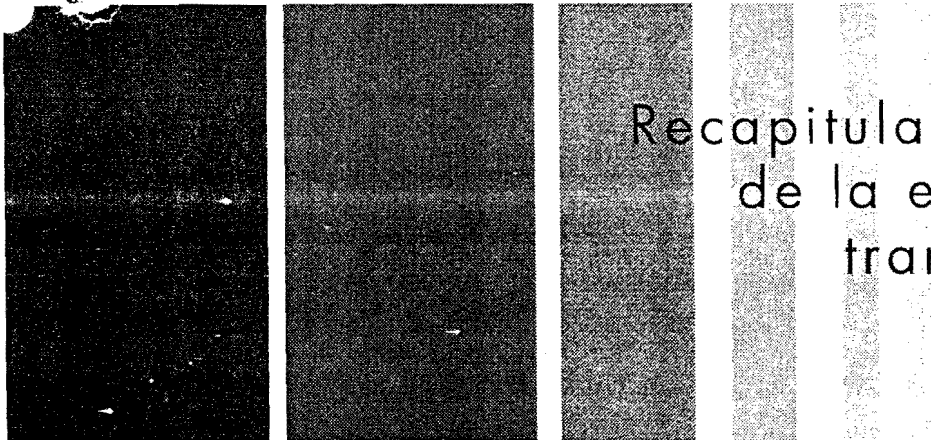


# **MATERIALES DE APOYO PARA EL ESTUDIO**

## **BLOQUE I**



Recapitulación. Los contenidos  
de la educación física y su  
transposición didáctica

# LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL PATIO

Jorge Gómez

Gómez, Jorge (2002), "Contenidos", en *La educación física en el patio. Una nueva mirada*, Buenos Aires, Stadium, pp. 45-65.



STADIUM EDITORIAL

## CAPÍTULO IV

### CONTENIDOS

---

- **Concepto de contenido.**
- **Origen de los contenidos y su transposición didáctica.**
  - Niveles de amplitud y profundidad de los contenidos.
  - Características de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en la educación física.
    - Antecedentes de esta clasificación de contenidos.
- **Selección y organización de los contenidos.**
  - Criterios para la selección de los contenidos.
  - Curriculum explícito, implícito y nulo.
  - Organización curricular de los contenidos.
  - Clasificación de los contenidos.
  - Referencia a la clasificación de los contenidos utilizada en los documentos de la Transformación Educativa, en la República Argentina.
- **Los bloques de contenidos y su análisis crítico.**
  - Los juegos motores.
  - Los deportes.
  - La gimnasia.
  - La vida en la naturaleza y al aire libre.
  - La natación.
  - Procedimientos relacionados con la práctica de actividades corporales y motrices.
  - Las actitudes generales relacionadas con la práctica de actividades corporales y motrices.



## CONCEPTO DE CONTENIDO

¿Contenido o contenidos?

Este sencillo interrogante nos propone una primera elucidación. En principio, hablar del contenido de la Educación Física, si contener es "llevar, encerrar dentro de sí, comprender, abarcar"<sup>24</sup>, significaría referirnos a su objeto formal en términos didácticos.

En los capítulos anteriores nos referimos al objeto de estudio y ocupación de la Educación Física: la corporeidad y motricidad humanas. Como disciplina pedagógica, debe discriminar, a partir de su contenido fundamental, contenidos menores, desprendidos de aquel, que pretenderán producir en los alumnos su aprendizaje, intentando que construyan una determinada corporeidad y un particular desarrollo motor.

Esto dependerá de la concepción filosófica de hombre a la que se adscriba y la intencionalidad pedagógica consecuente.

Coll<sup>25</sup> señala: "[...], los contenidos designan el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos y alumnas se considera esencial para su desarrollo y socialización. [...] En primer lugar, los contenidos curriculares son una selección de formas o saberes culturales en un sentido muy próximo al que se da a esta expresión en la antropología cultural: conceptos, explicaciones, razonamientos, habilidades, lenguajes, valores, creencias, sentimientos, actitudes, intereses, pautas de conducta, etcétera. En segundo lugar, son una selección de formas o saberes culturales cuya asimilación es considerada esencial para que se produzca un desarrollo y una socialización adecuados de los alumnos y alumnas en el marco de la sociedad a la que pertenecen; quiere esto decir que no todos los saberes o formas culturales son susceptibles de figurar como contenidos curriculares, sino únicamente aquellos cuya asimilación y apropiación es considerada fundamental. Y en tercer lugar,

Se aplica aún un criterio de selección complementario, en la medida en que sólo los saberes y formas culturales cuya correcta y plena asimilación requiere una ayuda específica deberían ser incluidos como contenidos de enseñanza y aprendizaje en las propuestas curriculares".

En síntesis:

**Los contenidos designan el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos y alumnas se considera esencial para su desarrollo y socialización.**

24. Enciclopedia Universal Sopena. Diccionario Ilustrado de la Lengua Española. Tomo III. Ed. Sopena. Barcelona. 1970. Pág. 2213.

25. Coll, C. y otros. Los contenidos de la Reforma. Introducción. Ed. Santillana, Bs. AS. 1994. Pág. 13-14.

Los contenidos indican y precisan aquellos aspectos del desarrollo de los alumnos que la educación escolar trata de promover

La enseñanza y el aprendizaje de contenidos específicos no es, pues, en esta perspectiva, un fin en sí mismo, sino un medio imprescindible para desarrollar las capacidades de los alumnos y alcanzar niveles de conceptualización, actitudes y dominio de procedimientos progresivamente superiores.

En consecuencia:  
La concepción transmisiva y acumulativa del aprendizaje es sustituida por otra concepción, basada en el **aprendizaje significativo**.

En términos generales, se observa una tendencia a no comprometerse con el problema inicial. Raramente se habla del contenido de la disciplina, con su ideología implícita o explícita, ni se realiza la tarea de especificar los contenidos escolares en forma coherente con él; directamente, se toman y reproducen contenidos específicos, convencionalmente elaborados y normalizados, descriptos sintéticamente y sin aclaraciones o calificaciones que permitan discernir el sentido final de su propuesta a los alumnos. Esto no es casual, tiene directa relación con el tipo de socialización que se pretende llevar a cabo en la escuela y con la presencia de modelos culturales predeterminados.

Si no se define una intención del contenido de la educación física generadora de la creatividad y la construcción significativa del saber, y se toman taxativa y excluyentemente los contenidos curriculares elaborados por los intelectuales orgánicos, genéricos y didácticamente correctos, pero muchas veces escasamente significativos si se los relaciona con el conocimiento circulante y las diferentes realidades sociales y culturales en las que se pretende enseñarlos, se perderá el sentido profundo de la educación física que proponemos.

El docente es quien debe realizar esta tarea, pues su microsituación le permite, y al mismo tiempo lo obliga, a darle sentido y significación a los contenidos que seleccionará para orientar la educación física de sus particulares alumnos y el particular contexto escolar en que se desempeña.

## ORIGEN DE LOS CONTENIDOS Y SU TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA

anteriores, que dificulta el encuentro de su objeto y sus contenidos, particularmente en cuanto a la intencionalidad y calificación de los mismos. La Educación Física no es considerada una ciencia definida, si bien hay avances en tal sentido, sino una disciplina pedagógica encargada de transmitir y aplicar el conocimiento disponible, aún sometida a designios hegemónicos, pero generadora al mismo tiempo, de situaciones vitales a ser investigadas con una metodología propia, que dé respuesta a los sujetos y no sólo a las necesidades intrínsecas de las ciencias convencionales de confirmar sus hipótesis previas.

El abandono paulatino del positivismo que generó una actitud científicista, racionalista y normalizadora de la educación física, debe dar paso a la preocupación por ayudar a los sujetos en la construcción de una corporeidad auténtica, donde las normalizaciones de laboratorio den lugar a la plenitud del libre albedrío y la asunción del yo, como prerequisite para la socialización reflexiva y desde una relación de poder sustantivamente diferente.

Esta última posición, permite especificar su contenido a partir del conocimiento emanado del análisis de la realidad, de las circunstancias histórico-sociales que obligan a una constante construcción de significado, lo que lleva a un mayor acercamiento a las ciencias sociales, desde sus paradigmas actuales de estudio de la realidad, y a una redefinición del sentido de fundarlo en el tradicional aporte de las ciencias biológicas, cuyos conocimientos no pueden definir hoy su orientación y su énfasis, sino que aportan información para ser utilizada al servicio del desarrollo corporal y motriz en todas sus dimensiones.

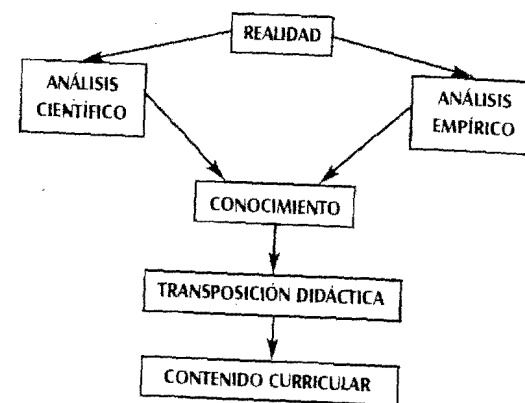
Concretamente, los saberes corporales se originan en contenidos transpuestos del conocimiento emanado del devenir de la realidad, individual y social, con distintos niveles de análisis científico. Estos saberes se adquieren específicamente a través de la educación física –ninguna otra disciplina se ocupa de ellos– e implican aprendizajes necesarios para que el ser humano, en sus distintos estadios existenciales, logre su autodisponibilidad corporal y una conciencia de sí que le permitirá decir “yo soy y yo puedo”.

Los conocimientos provenientes de la reflexión sobre la realidad, provenientes de la actividad científica y de la investigación-acción, cotidiana y permanente, del propio docente, deben transponerse didácticamente para que los alumnos se encuentren, en sus clases de educación física, con **conceptos** que les permitan entender los fundamentos y el sentido de la misma, con **procedimientos** que, al ser aprendidos, les aseguren el desarrollo de diferentes grados de habilidad motora, conciencia corporal y capacidad de autodeterminación de las formas de actividad física saludable, y con **valores y actitudes** que, debidamente tratados, creen las condiciones para una práctica permanente, reflexiva y placentera de actividades físicas.

---

**Los saberes corporales se originan en contenidos transpuestos del conocimiento emanado del devenir de la realidad, individual y social, con distintos niveles de análisis científico.**

---



Para la Educación Física, la transposición didáctica de su contenido, no es un tema simple, porque debe modificar métodos de enseñanza basados en un modelo directivo, basado en la repetición de ejercicios y técnicas, con escasa participación del alumno en la toma de decisiones y en la autoconstrucción de actividades de aprendizaje. Se agrega a esta dificultad inicial, el simplismo en la expresión de los contenidos y la escasa dedicación para transformar el conocimiento en propuestas didácticamente accesibles a los diferentes estadios evolutivos de la niñez y la adolescencia. Por ejemplo, es frecuente encontrar, como contenido de una planificación para el primer ciclo, “el esquema corporal”.

*¿De qué manera podrá aprender un niño de seis años el concepto de esquema corporal, cuando los alumnos del profesorado en educación física deben dedicar mucho tiempo de estudio para comprenderlo, discutiendo distintas teorías y analizando su integración a lo largo de la vida?*

La transposición didáctica que corresponde hacer, es determinar qué contenidos son necesarios plantear en esa edad para ayudar a conformarlo, expresándolo concretamente en la planificación, derivándolos del concepto de esquema corporal. La elaboración del contenido requiere, por parte del docente, el dominio de los principios y conceptos generales y la capacidad de desagregarlos en unidades menores de significado.

Cuando Juan Ignacio Pozo<sup>26</sup> se refiere a los conceptos como contenidos, señala: “Dentro de los conceptos científicos que deben aprender los alumnos puede establecerse una distinción entre los principios o conceptos estructurantes y los conceptos específicos. Los principios serían conceptos muy generales, de un gran nivel de abstracción, que suelen subyacer a la organización conceptual de un área, aunque no

26. Coll, C. y otros. *La enseñanza de las ciencias*. Madrid: Alianza, 1991. p. 272.

siempre se hagan lo suficientemente explícitos. Ideas tales como la de tiempo histórico en Historia, la igualdad en Matemáticas, o los principios de conservación en Física, son algo más que conceptos específicos, puntuales, que pueden ser objeto de estudio en una unidad o bloque de unidades concretas. Son principios que atraviesan todos los contenidos de esas materias y cuya comprensión plena debe ser uno de los objetivos esenciales de su inclusión en la educación obligatoria. Difícilmente se pueden comprender nociones más específicas si no se dominan esos principios".

En el caso de la Educación Física:

*¿Cómo se pueden determinar los contenidos de la gimnasia, como bloque, si no se determina inicialmente la concepción de cuerpo y motricidad que les dará sentido?  
¿De qué manera se planteará el contenido "La relación de la táctica y la estrategia con las reglas de actividades corporales, juegos y deportes." 27, por ejemplo, si no se define el concepto de deporte a utilizar como principio rector?*

*¿Nos referimos a la misma táctica y la misma estrategia si hablamos de deporte de competición, donde el objetivo es el resultado, o si hablamos de deporte recreacional, donde la finalidad es el juego por el juego?*

*¿Los aspectos actitudinales implícitos son similares en una u otra expresión del deporte?*

Los contenidos expuestos en el bloque de vida en la naturaleza, utilizando nuevamente como referencia el documento citado 28, cuando señala, por ejemplo, "La programación, la gestión y la organización de formas de vida y actividades en la naturaleza y al aire libre en caminatas, excursiones, campamentos y travesías", para el tercer ciclo de la EGB.

*¿No requiere una previa reflexión y posicionamiento sobre las actividades campamentales tradicionales, muchas de ellas reproductoras, aún, del modelo de campamento utilizado por los regímenes totalitarios que desencadenaron la Segunda Guerra Mundial para el disciplinamiento y adoctrinamiento de su juventud, por ejemplo?*

*¿O definir si el tiempo que el alumno pasará en un campamento, por lo general de corta duración, lo dedicará a aprender nudos con sogas que jamás utilizará o a contactarse con el medio natural, intentando que comprenda la unidad universal que él integra, explorando con sus sentidos sonidos, texturas, olores, en un entorno paradójicamente inhabitual?*

Estas definiciones del contenido esencial son absolutamente imprescindibles si hablamos de que el alumno se encuentre, posteriormente, con contenidos de mayor especificidad y significación para él.

Finalmente, debemos considerar los contenidos transversales, "... aquellos contenidos que recogen demandas y problemáticas sociales, comunitarias y/o laborales relacionadas con temas, procedimientos y/o actitudes de interés general. Su tratamiento re-

27. Documento Curricular. Educación Física. Reorganización de Contenidos. Consejo General de Cultura y Educación. Dirección General de Cultura y Educación. Prov. de Buenos Aires. 1999.

28. Ibidem 27.

quiere del aporte de distintas disciplinas y de una lógica espiralada, ya que pueden ser abordados con distintos niveles de complejidad y profundidad según los saberes previos, los intereses y otras cuestiones que sólo es posible precisar en el nivel de cada institución escolar" 29.

Por lo general, el educador físico aborda temáticas transversales implícitamente, en especial las referidas a las relaciones interpersonales y al campo de los valores, por las situaciones de interacción directa, corporal y emocionalmente intensas, propias de su campo; sin embargo, su escasa participación en la elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales, hace que su actividad pase desapercibida para el resto de la comunidad educativa o no se aproveche totalmente su valor para la educación del alumno. Es importante definir los contenidos transversales a tratar por la institución y todos sus integrantes, a los efectos de incluirlos en el PEI y en las planificaciones de cada área o asignatura, acordando estrategias y actividades didácticas explícitas.

**Es importante definir los contenidos transversales a tratar por la institución y todos sus integrantes, a los efectos de incluirlos en el PEI y en las planificaciones de cada área o asignatura, acordando estrategias y actividades didácticas explícitas.**

## Niveles de amplitud y profundidad de los contenidos

Pozo 30, sigue diciendo: "[...] Existen, además de estos principios, otros conceptos más específicos, que constituyen el listado habitual de contenidos conceptuales. [...] Estos conceptos específicos pueden recibir un tratamiento curricular más localizado. La relación entre los principios y los conceptos específicos se sitúa dentro de la organización jerárquica del conocimiento científico a la que se ha aludido anteriormente. Los principios serían conceptos más generales y abstractos, que se hallarían en la parte superior de la jerarquía, mientras que los conceptos específicos serían conceptos subordinados a esos principios.

Obviamente, la distinción entre los diversos niveles en la jerarquía conceptual debe entenderse más como algo gradual que como una dicotomía: habría conceptos más o menos generales o específicos. El extremo más general de la jerarquía serían los principios y el más específico estará compuesto por conceptos subordinados a otros conceptos específicos."

Los procedimientos y las actitudes se asimilan, también, a esta estructura piramidal de ubicación curricular de los contenidos según su nivel de amplitud o generalidad.

29. Criterios para la planificación de Diseños Curriculares compatibles en las Provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Documentos para la Concertación. Serie A - N° 8. Ministerio de Cultura y Educación. 1994.

30. Coll, C. y otros. Los contenidos de la Reforma. Capítulo I. El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos. Ed. Santillana. B. A. 1994. Pág. 27-28.



En el caso de los procedimientos, considerados como contenidos, el nivel máximo que podría pretenderse, es la disposición de una motricidad amplia y variada que le permita a los sujetos enfrentar cualquier situación que requiera de su competencia motriz, tanto en la vida cotidiana, como en el tiempo libre dedicado al deporte u otras formas de recreación activa, conociendo, además, la forma de mantenerse corporalmente sano y activo.

Para esto, la Educación Física debe ofrecer a los alumnos el aprendizaje de los métodos para obtener el desarrollo o el mantenimiento de su nivel de capacidad motora y su condición física, como contenidos específicos, en el marco de la autonomía personal para la construcción permanente de su corporeidad. En diversas oportunidades he preguntado a jóvenes que egresaban del nivel medio, finalizado su quinto año, si habían aprendido, en sus clases de la asignatura, qué deberían hacer, a partir de ese momento, para mantener su aptitud física y el equilibrio corporal durante toda la vida; las respuestas fueron siempre negativas.

La Educación Física se olvidó del cuerpo y de su finalidad básica para con él, transformándose en una asignatura reproductora de movimientos deportivos o, cuando plantea actividades gimnásticas relacionadas con el desarrollo corporal y orgánico, lo hace basándose en métodos directivos, sin reflexión ni estudio orientado para que los alumnos conozcan los fundamentos de las mismas e integren la actividad física a sus vidas como algo absoluta y naturalmente indispensable; de este modo, se utiliza la clase solo para moverse, no para aprender el porqué y el para qué de las distintas actividades motrices.

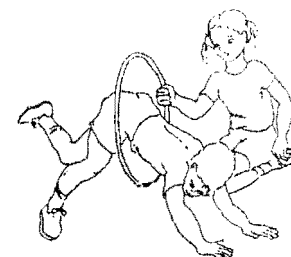
Básicamente, el contenido o aspecto procedimental se considera –de acuerdo con el paradigma utilizado– de tres formas:

**la Educación Física debe ofrecer a los alumnos el aprendizaje de los métodos para obtener el desarrollo o el mantenimiento de su nivel de capacidad motora y su condición física, como contenidos específicos, en el marco de la autonomía personal para la construcción permanente de su corporeidad.**

- ❖ Las habilidades concretas, que definen modos de ejecución motriz, acciones específicas. El aprendizaje de las técnicas deportivas por ejemplo, con énfasis en procesos metodológicamente determinados, constituye gran parte de las clases de educación física convencionales, interesadas en la reproducción acabada de modelos de movimiento. Un tiempo importante se asigna a esta dimensión procedimental.
- ❖ El segundo formato implica el saber utilizar los procedimientos anteriores con oportunidad, eficacia, en situaciones que los involucran de distinta manera. Es clásico observar a alumnos que aislada e individualmente, realizan una acción técnica con buen dominio motor; sin embargo, puestos a jugar el deporte que la involucra, disminuyen notablemente su actuación, al no disponer del conocimiento táctico o estratégico o la comprensión de la dinámica de relaciones, desplazamientos múltiples y momentos en que la habilidad adquirida externamente a la situación debe aplicarse.
- ❖ Finalmente, la tercera concepción, la que nos interesa desarrollar, es que los procedimientos que se aprenden sean el sustento de posteriores estructuras de acción. De allí la importancia de no cerrar los aprendizajes motores, en automatismos estereotipados para resolver una situación puntual (repelir cientos de veces un paso de trote sofisticado para integrarlo en un esquema gimnástico de exhibición, que terminada la presentación no se volverá a realizar y que, seguramente, perturbará el aprendizaje de otras expresiones de carrera con técnicas diferentes y de mayor utilización general).

Veamos, ahora, un ejemplo relacionado con la propuesta de contenidos actitudinales.

Manuel Sérgio<sup>31</sup> expresa que una de las características distintivas del ser humano, es la de ser carente, necesitado imprescindiblemente de sus congéneres, particularmente sus progenitores y, complementariamente, sus maestros y demás integrantes de la comunidad que integra, para poder sobrevivir al nacimiento y desarrollarse. Esta particularidad genera posicionamientos éticos y juicios de valor respecto a las relaciones interpersonales. Si la educación familiar y escolar puntualizan esta indispensabilidad que lleva al reconocimiento del otro y a su consecuente respeto, deben formularse contenidos y actividades, formales e informales, que lleven al ser en formación a la reflexión activa y constructiva sobre el particular. Sin embargo, existe una contraposición negativa a este planteo ético: la utilización de los otros para superar las propias carencias o necesidades, sin contrapartida; las clases hegemónicas, por



31. Sérgio, Manuel. Motricidade humana-uma nova ciência do homem! Desporto e sociedade. Nº 24. Ministério da Educação e Cultura. Direcção Geral dos Desportos. Lisboa. 1986

ejemplo, que detentan importantes niveles de poder económico y político, utilizan a las clases inferiores sin mayores escrúpulos, en función de mantener su posición y la rentabilidad del sistema.

Cuando se expone la **solidaridad** como contenido actitudinal amplio, estaríamos pensando en una visión respetuosa y comprensiva de las necesidades del otro y de las propias, lo que llevaría a proponer actividades escolares que acentúen las actitudes cooperativas.

Al respecto, la educación física propone con énfasis a los juegos y deportes de conjunto como contenidos considerados intrínsecamente válidos para desarrollar los valores y actitudes solidarios; lamentablemente, la realidad indica que las formas convencionales de deporte institucionalizado propuestas, por ejemplo, en los Contenidos Básicos Comunes del primer nivel de concreción curricular, como única visión del deporte, hace que esto sea sólo una expresión voluntarista. El deporte, cuando la preocupación de sus actores se centra en la obtención del triunfo como único objetivo de importancia, avalado por la publicidad pregnante del deporte espectáculo, produce automáticamente el efecto contrario: la utilización del adversario y su derrota, como forma de autoafirmación, máxime, si se organiza un sistema de premios y castigos para triunfadores y perdedores.

Se podría argumentar que, hacia el interior de cada equipo que pugna por el triunfo, se produce una actitud de cooperación entre sus integrantes, lo que es real, pero la observación de competencias intercolegiales, por ejemplo, e investigaciones que se están llevando a cabo sobre ellas, demuestran que los intereses finales desvirtúan y minimizan el valor de esa cooperación, produciéndose situaciones altamente discriminatorias, sobrevaloración del talento deportivo que lleva al fortalecimiento de actitudes de superioridad, agresiones directas o indiferencia hacia los otros actores deportivos, no sólo entre los jugadores, sino del público exitista compuesto, en su mayoría y paradójicamente, por familiares e integrantes de las comunidades educativas enfrentadas y que generan o acentúan rivalidades entre escuelas y alumnos. Esta macrosituación, simplemente reproductora del orden social actual, fuertemente competitivo, ahoga los esfuerzos por utilizar esta forma de deporte como contenido que permita desarrollar el sentido de solidaridad, por lo menos en un plano que exceda la inmediatez de la interacción dentro de un equipo.

Los contenidos actitudinales se expresan, por lo general, en niveles amplios y abiertos, sin análisis exhaustivo para transponerlos didácticamente en unidades menores a ser trabajadas en forma concreta y explícita en las clases. La mayoría de ellos pueden considerarse como contenidos transversales, tratados por todos los docentes más allá de las disciplinas o áreas escolares a su cargo; esto provoca, si no se acuerda y se trabaja previamente sobre ellos para acordar niveles de tratamiento y estrategias didácticas comunes, que se diluya su impacto educativo o sean tratados en forma desigual y hasta anárquica o contradictoria.

La solidaridad, para continuar con el mismo ejemplo, puede ser motivo de un sólo y profundo tratamiento en la asignatura Formación Ética y Ciudadana, con actividades de extensión curricular en la comunidad (campanas de ayuda a sectores necesita-

dos o en crisis, programas de asistencia a hogares de ancianos, etc.) y, al mismo tiempo, los mismos alumnos participar en un torneo deportivo selectivo, donde el objetivo es eliminar a los equipos adversarios, lo que constituye una gran contradicción en el seno de la misma institución educativa.

La organización de los diferentes niveles de amplitud o generalidad de los contenidos, puede graficarse del siguiente modo:

<p><b>PRINCIPIOS ORGANIZADORES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sintetizan la orientación filosófico-pedagógica.</li> <li>• Definen el contenido.</li> </ul>	<p><b>Ejemplos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La corporeidad. Su construcción holística y permanente.</li> <li>• La motricidad humana y su desarrollo contextualizado.</li> <li>• El juego deportivo como práctica lúdica de actividad física.</li> </ul>
<p><b>CONTENIDOS GENERALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nuclear áreas o apartados del contenido fundamentador.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La gimnasia.</li> <li>• Los juegos deportivos.</li> <li>• La vida en la naturaleza.</li> </ul>
<p><b>CONTENIDOS ESPECÍFICOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinan los conocimientos concretos que se proponen al alumno.</li> <li>• Presentan distintos niveles de especificidad, según el nivel, ciclo, año, en que se proponen.</li> <li>• Admiten subcontenidos o parcializaciones que faciliten el aprendizaje de unidades menores o aspectos particulares que conviene destacar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Juegos cooperativos en pequeños grupos.             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias grupales para superar dificultades técnico-tácticas.</li> </ul> </li> <li>• La construcción de actividades gimnásticas personales y grupales.             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocimiento del propio cuerpo y necesidades personales de actividad física.</li> </ul> </li> </ul>

Esta relación, debería ser considerada integralmente en el momento del planeamiento curricular, lo que le permitiría al docente seleccionar el contenido esencial, fundamentador, y los contenidos específicos derivados, con un alto nivel de coherencia y significación. Por ejemplo, es común encontrar como contenido en una planificación de educación física escolar, **el salto**. Así escrito, permite al lector interpretar que cualquier forma de salto está involucrada y es válida: si es un profesor con vocación de entrenador de vóleybol el que lee, supondrá una serie de actividades de salto en elevación, potentes y con poca carrera de impulso; si es un maestro de escuela rural, tal vez piense en habilidades abiertas de salto para ser utilizadas en los desplazamientos naturales por terrenos abruptos, pensando en la seguridad de sus alumnos cuando vienen a la escuela o regresan a sus hogares. Al no producirse un marco teórico referencial anterior, ni incluirse una estructura de contenidos generales que permita interpretar la finalidad de la inclusión del salto como contenido menor, hace que el desarrollo de éste trans-

curra por caminos incoherentes, cortados, o vueltos a transitar sin modificaciones año tras año.

Cuando analicemos los agrupamientos de contenidos convencionales para el área de la Educación Física, nos extenderemos en estas consideraciones para facilitar a los docentes la organización de sus diseños curriculares.

### **CARACTERÍSTICAS DE LOS CONTENIDOS CONCEPTUALES, PROCEDIMENTALES Y ACTITUDINALES EN LA EDUCACIÓN FÍSICA.**

#### **Antecedentes de esta clasificación de contenidos**

El origen de los Contenidos Básicos Comunes seleccionados para iniciar la Transformación Educativa en nuestro país, está fuertemente referenciada en la Reforma Educativa española que, a su vez, tiene sus mentores en César Coll y otros pedagogos de los cuales hemos realizado algunas citas en los ítems anteriores. Su gran virtud es haber diferenciado y categorizado como contenidos, temáticas que la escuela tomaba en forma implícita pero no las jerarquizaba explícitamente. Los conceptos, los datos e informaciones eran considerados como los únicos contenidos de los que la escuela debía hacerse cargo; entre otros condicionantes, esta concepción llevaba a considerar a la educación artística, a la educación tecnológica y a la educación física, como disciplinas sin contenido, ya que su finalidad era el desarrollo sólo de habilidades prácticas, sin raíz científica ni conceptual. El paradigma intelectualista regía este posicionamiento. Si bien aún no se ha logrado romper con el predominio de los contenidos conceptuales, estos han tomado otra dimensión y sentido, considerándose, además, a los procedimientos y a las actitudes como contenidos a enseñar. Esto ha producido, incluso, un movimiento pendular que los ha puesto en un lugar prioritario, con el riesgo de que se aprendan métodos y habilidades, sin referencia a conceptos y conocimientos provenientes de la ciencia y la cultura, lo que lleva a los alumnos a capacitarse para resolver problemas y situaciones, pero con un bajo nivel de información. La Educación Física es un claro ejemplo: los alumnos dedican todo el tiempo de clase a resolver problemas motrices en relación con las situaciones deportivas, sin reflexionar sobre el sentido íntel del deporte en la vida moderna, o a aprender por repetición distintos ejercicios gimnásticos, sin ser llevados a conocer los fundamentos fisiológicos de estos y los conceptos anatómicos básicos para poder reflexionar sobre sus efectos y, menos aún, los que pueden producir sobre su psiquismo y su calidad de vida.

Creemos importante realizar una somera revisión de estas categorías de los contenidos, para poder trabajar con mayor solvencia en su selección y propuesta curricular.

#### **CONTENIDOS CONCEPTUALES**

- ❖ Son los contenidos considerados fundamentales de la educación, provenientes de las distintas áreas del conocimiento y que aparecen como ejes vertebradores de las distintas asignaturas.

- ❖ Están constituidos por conceptos, hechos y datos, que permiten al alumno acceder a la información necesaria sobre el universo, en su sentido amplio y restringido.

#### **CONTENIDOS PROCEDIMENTALES**

- ❖ Son los saberes indispensables que conducen al saber hacer. Están íntimamente relacionados con el desarrollo de las capacidades intelectuales, prácticas y sociales del hombre, permitiendo la formación de competencias y, al mismo tiempo, el acceso a los contenidos conceptuales y actitudinales.

#### **CONTENIDOS ACTITUDINALES**

- ❖ Son los saberes afectivos y valorativos. Constituyen el sustrato que da sentido al aprendizaje de otros contenidos, al configurar un marco ético y emocional que permite a los sujetos la relación armónica consigo mismo y con los demás.

Sin embargo, esta distinción ha provocado distintas interpretaciones sobre la forma de implementación en la práctica educativa, porque es difícil, en muchos casos, separarlos taxativamente. Un contenido conceptual, para ser aprendido, implica un procedimiento específico de aprendizaje y una actitud valorativa que motivará o no al alumno para realizar el esfuerzo de aprender.

César Coll<sup>32</sup>, indica claramente: "[...] la distinción de los tres tipos de contenidos en las propuestas curriculares tiene aun otra importante implicación pedagógica que conviene al menos mencionar en esta introducción [...], las estrategias didácticas y los procesos psicológicos mediante los cuales se enseñan y se aprenden los hechos, los conceptos, los procedimientos y las actitudes, valores y normas, presentan algunas diferencias sustanciales entre sí, al igual que sucede con las estrategias e instrumentos de evaluación más apropiados en cada caso. [...] No quiere esto decir, sin embargo, que la clasificación deba interpretarse rígidamente. Una somera lectura de las propuestas curriculares nos permite observar cómo, a menudo, un mismo contenido aparece, al mismo tiempo, en las tres categorías. Quiere esto decir que la distinción, tal como se introduce en las propuestas curriculares, es sobre todo y ante todo, una distinción de tipo pedagógico. En función de los objetivos que se persiguen en cada caso, un mismo contenido puede ser abordado en una perspectiva factual, conceptual, procedimental o, incluso, actitudinal. Con frecuencia, la inclusión de un mismo contenido en las tres categorías subraya que, de acuerdo con los objetivos establecidos –es decir, de acuerdo con las

**En función de los objetivos que se persiguen en cada caso, un mismo contenido puede ser abordado en una perspectiva factual, conceptual, procedimental o, incluso, actitudinal.**

32. Coll, C. y otros. Los contenidos de la Reforma. Introducción. El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos. Ed. Santillana, Bs. As. 1994. Pág. 17-18.

capacidades que se pretende que los alumnos y alumnas desarrollen o aprendan, trabajando dicho contenido-, se considera conveniente abordarlo sucesiva y complementariamente desde las tres perspectivas.

En la misma línea de consideraciones, y para terminar, la distinción no supone que deban planificarse necesariamente actividades de enseñanza y aprendizaje diferenciadas para trabajar cada uno de los tres tipos de contenidos. Salvo en casos excepcionales -cuando es necesario reforzar determinados aspectos del aprendizaje-, lo que se sugiere es exactamente lo contrario: planificar y desarrollar actividades que permitan trabajar en forma interrelacionada los tres tipos de contenido\*.

En el área de la Educación Física, un contenido específico, a modo de ejemplo, es "La habilidad motriz", con un importante nivel jerárquico, ya que de él se desprenden una multiplicidad de otros subcontenidos que especifican "las habilidades" concretas que deberán aprender y desarrollar los alumnos, a partir de su actualidad corporal y motriz, y según los diferentes niveles y ciclos curriculares.

El hecho de ser un contenido referido a un tipo de capacidad personal por desarrollar, porque su real aprendizaje se manifiesta en su utilización adecuada y óptima en distintas circunstancias, requiere que se lo trate desde las tres dimensiones expuestas, intentando generar la actitud inicial para encararlo, el descubrimiento de la forma de integrarlo y la consideración conceptual, reflexiva, de su estructura.

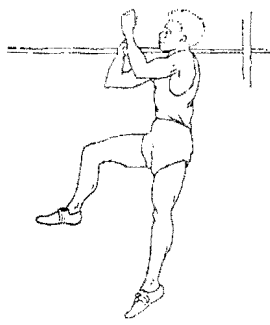
El alumno dirá, entonces:

*"-Yo sé saltar en alto (manifestando en esta expresión el conocimiento conceptual y factual que posee sobre esta acción motriz) y cómo hacer para mejorar mi técnica y mis marcas (expresando el dominio de los procesos de perfeccionamiento técnico-motriz y de entrenamiento de las capacidades motrices necesarias); por suerte entendí que debo tener paciencia y perseverancia para entrenar esta prueba (indicando la integración de dos actitudes específicamente ligadas con el contenido central).*

Puede decirse, entonces, que todo contenido presenta aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, si bien, por su índole o por el objetivo de su aprendizaje, seguramente predomine uno de ellos.

Ejemplifiquemos esto desde una perspectiva didáctica:

El profesor de educación física ha incluido en su clase el deporte, como contenido general (o bloque de contenidos, según la propuesta de CBC, en la Transformación Educativa argentina); a



**Todo contenido presenta aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, si bien, por su índole o por el objetivo de su aprendizaje, seguramente predomine uno de ellos.**

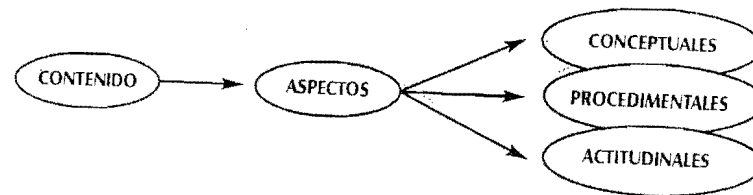
partir del mismo, seleccionó el vóleybol, como contenido específico y, luego de diagnosticar las necesidades y posibilidades de aprendizaje de su grupo-clase, determinó una red de contenidos menores o subcontenidos que constituyen la estructura del deporte a enseñar, en el nivel, ciclo y año donde se desempeña.

Supongamos que en un determinado momento le ha propuesto al grupo aprender la **recepción del saque**, como contenido a trabajar en la clase.

Indica, entonces, una ubicación inicial de los receptores y de los alumnos que efectuarán el saque; estos comienzan a sacar y sus compañeros intentan recibir, con escaso éxito. Están equivocando el **procedimiento**, por diversas razones -falta de experiencia motriz anterior, desconocimiento del deporte y la lógica de la recepción como inicio del propio ataque, incoordinación con los compañeros para acordar a quién le corresponde recibir la pelota según la dirección que trae, etc.-, que el docente observa y analiza. Detiene la tarea y comienza a explicar el origen de los errores y el sentido del aprendizaje; en este instante está trabajando aspectos **conceptuales**. Por último, señala la falta de dinamismo de los receptores, para rotar, cubrirse, hablar entre ellos y autororganizarse ante cada saque, insistiendo en un cambio de **actitud** que posibilitará mejorar una condición básica para este aprendizaje.

En síntesis, la recepción del saque es una habilidad específica del vóleybol y, como contenido curricular, un contenido predominantemente procedimental, pero que requiere de la consideración de los otros aspectos que lo constituyen, conceptuales y actitudinales, para facilitar su aprendizaje. A su vez, esta consideración dependerá de los niveles de contenido integrados con anterioridad, hasta llegar a la concepción de deporte y a los valores sobre respeto, cooperación, que determinan el marco de referencia. Los alumnos sólo podrán modificar su actitud ante la situación descrita, si antes han reflexionado y trabajado sobre aspectos relacionales básicos que les posibiliten hacerlo.

Esta visión y tratamiento de todos y cada uno de los contenidos de la educación física, cualquiera sea su característica y criterio de selección, se corresponde con nuestro planteo de la corporeidad y la motricidad como dimensiones multifacéticas y holísticas del ser humano. De esta forma, se logrará que aumenten su nivel de significación para el alumno, al ser abordados en todos sus aspectos y con las estrategias didácticas correspondientes.



## SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS



de los contenidos constituyen una tarea básica y de fundamental importancia. **Qué** se intentará enseñar a los alumnos y de qué modo se organizará para dotarlo de mayor significatividad y coherencia, requiere de una particular atención.

### **Criterios para la selección de los contenidos**

Es posible realizar una adecuada selección de contenidos, a partir de establecer criterios de selección. En consonancia con lo expuesto anteriormente, consideramos los siguientes:

- ❖ Los propósitos y el contenido de la disciplina.
- ❖ El alumno y su realidad.
- ❖ El contexto, espacial y social.

### **Los propósitos y el contenido de la disciplina.**

En este punto, haremos referencia a lo que implica, desde el punto de vista curricular, la selección del contenido y los contenidos a partir de la disciplina.

Esta determinación siempre es arbitraria, implica un posicionamiento ideológico definido. Responde a la concepción de educación física que sostiene o a la cual adhiere el docente, que puede responder a mandatos institucionales (lineamientos curriculares, proyecto educativo institucional), a preferencia por un paradigma determinado, a la actualización y capacitación personales. Esto produce, en el nivel curricular, la explicitación de determinados contenidos y la negación o desconsideración de otros, a priori. Es muy común observar planificaciones elaboradas sin conocer el grupo escolar al cual van dirigidas, basándose exclusivamente en normalizaciones disciplinares y en las preferencias del docente por determinados contenidos; el diagnóstico situacional es prácticamente inexistente.

### **El alumno y su realidad.**

Los sujetos son atravesados por las circunstancias de su tiempo y de su entorno. Cada niño y cada adolescente que integra un grupo escolar, no puede ser considerado abstractamente, extrapolado de los textos de psicología evolutiva en el momento de determinar lo que se le ofrecerá para aprender y el modo en que se intentará que lo haga.

Sin un diagnóstico de cada realidad existencial, toda selección de contenido previa lleva irremediablemente a la desconsideración del alumno y sus necesidades. Si bien las prescripciones curriculares y las condiciones materiales para el desarrollo de la asignatura predeterminan cierta selección de contenidos, las magnitudes y calidades de éstos deben referenciarse, finalmente, al diagnóstico, para definirlos.

Si relacionamos este punto con los desarrollos críticos anteriores, se puede apre-

ciar que la única preocupación de la educación física funcionalista –y siempre que se instrumente seriamente–, es diagnosticar el perfil motor de los alumnos y el nivel de desarrollo de sus capacidades motrices, para luego definir el nivel de solicitud que se realizará sobre el aprendizaje de los contenidos que lleven a desarrollar u optimizar la funcionalidad. El interés y la necesidad real del alumno, la pertinencia de alcanzar genérica y uniformemente este nivel de solicitud, no son consideraciones que merezcan mayor preocupación; tampoco, el impacto social que produce una orientación de esta naturaleza.

### **El contexto, espacial y social.**

El contexto espacial puede observarse desde dos perspectivas: la infraestructura disponible para las clases de educación física en el ámbito del establecimiento y las características ambientales de la zona o región, sus espacios, clima, nivel de urbanismo, etc. Si se considera solamente la primera perspectiva, puede darse el caso de desarrollar una educación física descontextuada, que desarrolle contenidos poco significativos para la vida de los alumnos, vividos y disfrutados en el momento de la clase, pero rápidamente olvidados al retornar el alumno a su hábitat cotidiano.

Esto no significa plantear una educación física reiteradora de los saberes que los alumnos traen de su entorno habitual, porque la posibilidad de experimentar aperturas al conocimiento es fundamental, pero sí tener en cuenta el medio ambiente exterior para integrarlo en el diagnóstico y en la propuesta curricular.

Lo mismo ocurre con el contexto social. Ciertas actividades pueden parecer óptimas para el relacionamiento social desde un punto de vista disciplinar, pero tal vez ocurre que las pautas culturales que rigen en la comunidad originen su rechazo, explícito o indirecto, por parte de los alumnos.

En el delicado tema del contacto corporal, por ejemplo, ciertas actividades grupales expresivas pueden generar conductas de apartamiento y negativa a participar en muchos adolescentes, cuya historia se desenvuelve en ámbitos familiares donde la relación física es motivo de fuertes contenciones. Alumnos altamente condicionados por la práctica deportiva competitiva, tendrán dificultades para comprender que el deporte puede discurrir por otros cauces e integrarse a un estilo de vida en armonía y no en contraposición con los demás.

Este análisis del contexto social, inmediato y mediato, es sumamente importante y no acepta ser ignorado; las líneas de fuerza que fluyen en la sociedad, la dinámica del cambio, aparecen a través de la conducta individual y colectiva de los grupos de alumnos, de diferente manera, lo que debe ser observado e interpretado por el docente para integrarlo en sus propias dinámicas didácticas en forma de estrategias particulares y específicas a cada situación. Los contenidos, en consecuencia, se cargan de significados distintos a los previstos en abstracto, enriqueciendo la actividad y el aprendizaje, generándose al mismo tiempo integraciones y abandonos de aquellos, según las circunstancias. Si la selección de contenidos es adecuada a las variables contextuales, es más probable la permanencia y aprendizaje de los contenidos elegidos.



### Curriculum explícito, implícito y nulo

Flavia Terigi<sup>33</sup> ha escrito, al respecto, que "... El proceso de exclusión de contenidos remite a lo que en teoría curricular se conoce como curriculum nulo, concepto que debemos a Elliot Eisner. Eisner (1985) sugiere que todas las escuelas 'enseñan' tres currícula: el explícito, el implícito y el nulo:

- ❖ El curriculum explícito se refiere simplemente a los programas de estudio que se anuncian públicamente, es decir, lo que la escuela afirma que está en condiciones de ofrecer.
- ❖ El curriculum implícito, por otro lado, incluye valores y expectativas que por lo general no forman parte del curriculum formal pero que los alumnos aprenden de cualquier manera como parte de su experiencia escolar. Por ejemplo, todos los alumnos aprenden que el conocimiento puede dividirse en temas, o que se tiene más probabilidad de aprobar una evaluación si además de resolverla correctamente se lo hace guardando ciertas formas en la conducta mientras se realiza la prueba y otras formas en la presentación.
- ❖ Eisner define el curriculum nulo como lo que las escuelas no enseñan: "... las opciones que no se ofrecen a los alumnos, las perspectivas de las que quizá nunca tengan noticia, y por lo tanto no pueden usar, los conceptos y habilidades que no forman parte de su repertorio intelectual" (Eisner, 1985: 107). El concepto de curriculum nulo llama nuestra atención de manera explícita sobre lo que es desde hace mucho una cuestión de sentido común: que cuando se desarrolla un curriculum se dejan cosas afuera. Eisner argumenta que lo que no se enseña debe ser tan significativo, desde el punto de vista de la educación, como lo que sí se enseña. Defiendo esta posición porque la ignorancia no es simplemente un vacío neutral; ejerce efectos importantes sobre los tipos de opciones entre las que podemos elegir, las alternativas que podemos examinar y las perspectivas desde las cuales analizamos una situación o un problema" (Eisner, 1985: 97). Otros teóricos del curriculum nulo, también llamado ausente (Flinders et al, 1986), definen dimensiones en el curriculum nulo: los procesos intelectuales, el contenido, y el afecto.
- ❖ Los procesos intelectuales: citan ejemplos como los modos de pensamiento visual, auditivo, metafórico y sinestésico, que son no verbales y alógicos. Estos estilos de procesamiento cognitivo suelen verse menos reflejados en el curriculum escolar que procesos tales como el análisis lógico o el razonamiento deductivo. Pero advierten: "Deberíamos señalar que existe cierta controversia con respecto a si tiene sentido separar el proceso en general del tema, y nos inclinamos a aceptar que, en un nivel práctico, es imposible hacerlo. Sin embargo, ciertos procesos son rele-

33. Terigi, F. Sobre conceptos, procedimientos y actitudes. Serie: Materiales de apoyo al debate y la elaboración curricular. Nº 5 Dirección de Curriculum. Dirección General de Planeamiento. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

vantes a una amplia variedad de temas en los programas educacionales, lo cual sugiere que tiene cierta utilidad considerar el proceso como una dimensión distintiva del curriculum nulo, aun cuando sea necesario llenar cada proceso identificado con algún tema como su objeto" (Flinders et al, 1986:5).

- ❖ El contenido: es posible considerar esta dimensión del curriculum en términos de una jerarquía, que va desde la exclusión de disciplinas enteras (antropología, economía, y otras disciplinas clásicamente excluidas del curriculum) a la omisión de información parcial (por ejemplo, la unidad de historia de los Estados Unidos sobre el New Deal que no hace referencia alguna al fracaso de esta política para resolver el problema del desempleo), pasando por subcampos dentro de una disciplina (el curriculum de Ciencias Sociales, por ejemplo, rara vez se ocupa de la historia de la ciencia), y por los tópicos dentro de los subcampos (el concepto de evolución omitido en un curriculum de Ciencias Naturales).
- ❖ El afecto: en esta dimensión los autores incluyen elementos tales como los valores, las actitudes, las emociones. Algunos críticos de la educación escolar se niegan a considerarlo curriculum nulo porque afirman que las escuelas no deben tener nada que ver con la transmisión de valores. Aunque discutible, esta afirmación puede desocultarnos un hecho importante: que relegamos muchos tópicos al curriculum nulo debido a su impacto ideológico potencial".

En lo concerniente a la Educación Física, es evidente la trascendencia del curriculum nulo.

Por ejemplo, la educación física desde la perspectiva real y concreta de prevención y promoción de salud, es prácticamente inexistente.

La gimnasia no incluye contenidos desprendidos de las líneas introyectivas en la realidad escolar cotidiana, sólo determina ejercitación alrededor de las capacidades condicionales, tomadas por lo general, aisladas unas de otras: ejercitación de la fuerza, de la flexibilidad, de la resistencia, sin integración en el concepto unitario de cuerpo. No se hace cargo de una visión de futuro del devenir corporal de los alumnos; trabaja con la inmediatez o con una perspectiva de mediano plazo, como puede llegar a ser la iniciación deportiva en los primeros años para que el alumno alcance el dominio de un deporte para jugarlo en la adolescencia y juventud, pero difícilmente enseñe las técnicas para mantener la salud en la tercera edad, o generar hábitos para el disfrute placentero de diversos tipos no convencionales de actividad física; por otra parte, desde su unilateral visión deportivista, los requerimientos de habilidad para desenvolverse en distintos ámbitos o, simplemente, en la vida cotidiana, no tienen la atención necesaria. La mayor parte de los procedimientos **Digitizado por el Sr. Hector Alberto Carrubantes Cerrito** **huenubates@buenosaires.edu.mx** **tratamiento como contenidos, sino como procedimientos, funcionales.**

**La mayor parte de los procedimientos y métodos no son motivo de tratamiento como contenidos, sino como medios conocidos por el docente y de uso exclusivo para que los alumnos entrenen los contenidos funcionales.**

conocidos por el docente y de uso exclusivo para que los alumnos entrenen los contenidos funcionales.

Estas exclusiones, como muchas otras, no son casuales, y tienden a mantener un estatus de directividad y acriticidad.

### Organización curricular de los contenidos

En la actualidad se utilizan dos criterios básicos:

- ❖ La organización a partir de la construcción cultural, externa a los sujetos, del contenido y los contenidos
  - ❖ La organización a partir del alumno en situación.
1. La organización de los contenidos a partir de sus significantes, ordenándolos a partir de las diferentes manifestaciones y construcciones culturales que les dieron origen y caracterización, ligado esto a una particular concepción de currículo, lleva a clasificarlos, didácticamente, en unidades de significado o bloques de contenidos. Esta clasificación depende, a su vez, de la subjetividad de quien la realiza, siguiendo el hilo de un paradigma predominante o de una determinada intencionalidad educativa, manteniendo su continuidad y dificultando el tránsito hacia otros planteamientos; esta predeterminación de contenidos específicos, si bien no define un diseño curricular, establece qué puede enseñarse y qué no puede enseñarse. Éste ha sido el criterio utilizado para la selección y organización de los Contenidos Básicos Comunes para la Transformación Educativa actualmente en curso en la República Argentina, por ejemplo. Algunas jurisdicciones provinciales, en el segundo nivel de concreción curricular, continuaron con el mismo criterio de organización curricular, otras, en cambio, se inclinaron por el segundo criterio.
  2. El centrar la mirada en el alumno en situación, cambia sustancialmente la organización de los contenidos y el desarrollo curricular. La resolución didáctica de este planteo, puede concretarse a partir del concepto de eje, alrededor del cual los contenidos giran, se expanden o minimizan, se combinan en unidades de sentido para el sujeto que aprende, en un determinado momento y lugar. Esta organización curricular, responde didácticamente a la concepción de educación física que sustentamos, al facilitar la contextualización y la consideración de cada realidad, individual y colectiva. Es posible reconocer, entonces, dos ejes medulares para organizar los contenidos de la Educación Física:

- ✓ El eje de la propia corporeidad y motricidad.  
En el segundo nivel de concreción curricular, utilizando este criterio, la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, en su Diseño

Curricular<sup>34</sup>, propone como eje, **El conocimiento y la relación con el propio cuerpo.**

El Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, a su vez, organiza los contenidos alrededor de los siguientes ejes:

El hombre, su cuerpo, su motricidad.

Ético.

- ✓ El eje de la relación motriz con el entorno.  
En el primer Diseño anteriormente señalado, se desagregan los siguientes ejes: a) El cuerpo en el conocimiento y la relación con el medio físico, b) El cuerpo en el conocimiento y la relación con el medio social.  
En el segundo, se proponen:  
El hombre y los objetos.  
El hombre y los otros.  
El hombre y el medio ambiente.

### Clasificación de los contenidos de la Educación Física

*Referencia a la clasificación de los contenidos utilizada en los documentos de la Transformación Educativa, en la República Argentina.*

Ya habíamos señalado el criterio utilizado para la clasificación de Contenidos Básicos Comunes que actualmente configuran el sustento de la educación sistemática en nuestro país. Sintéticamente, mencionaremos los "bloques de contenido", correspondientes al área de la Educación Física, transcribiendo su síntesis explicativa para realizar, luego, un análisis crítico de los mismos, desde la concepción que estamos desarrollando. Esto permitirá comprender la formulación inicial que orienta a la Educación Física argentina, con la posibilidad de revisar los principios sustentadores. Hemos seleccionado los referentes a la Educación General Básica, porque su espectro abarca un amplio rango de edades –desde los 6 hasta los 14 años–, y las consideraciones que realizaremos son pertinentes a los demás niveles.

#### Bloques de Contenidos Básicos Comunes - Educación General Básica

- ✓ Bloque 1. Los juegos motores.
- ✓ Bloque 2. Los deportes.
- ✓ Bloque 3. La gimnasia.
- ✓ Bloque 4. La vida en la naturaleza y al aire libre.
- ✓ Bloque 5. La natación.
- ✓ Bloque 6. Procedimientos relacionados con la práctica de actividades corporales y motrices.

34. Educación Física. Actualización Curricular. Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 1996.  
Digitalizado por: I.S.C. Héctor Alberto Turrubiarres Cerino  
hturrubiarres@beceneslp.edu.mx



# CUENTOS MOTORES

José Luis Conde Caveda

Conde Caveda, José Luis (2001), "Un lugar como el nuestro", en *Cuentos motores*, 3ª ed., vol. II, Barcelona, Paidotribo, pp. 145-170.

Volumen I

3ª Edición

Digitalizado por el Proyecto Alberto Turrubiarces Cerino  
hturru@esip.edu.mx



**TÍTULO:**

UN LUGAR COMO EL NUESTRO

**EDADES:**

De 4 a 6 años

**Nº DE ALUMNOS:**

De 15 a 20 alumnos

**LUGAR:**

Gimnasio

**MATERIAL:**

De 15 a 20 aros, pelotas y cuerdas

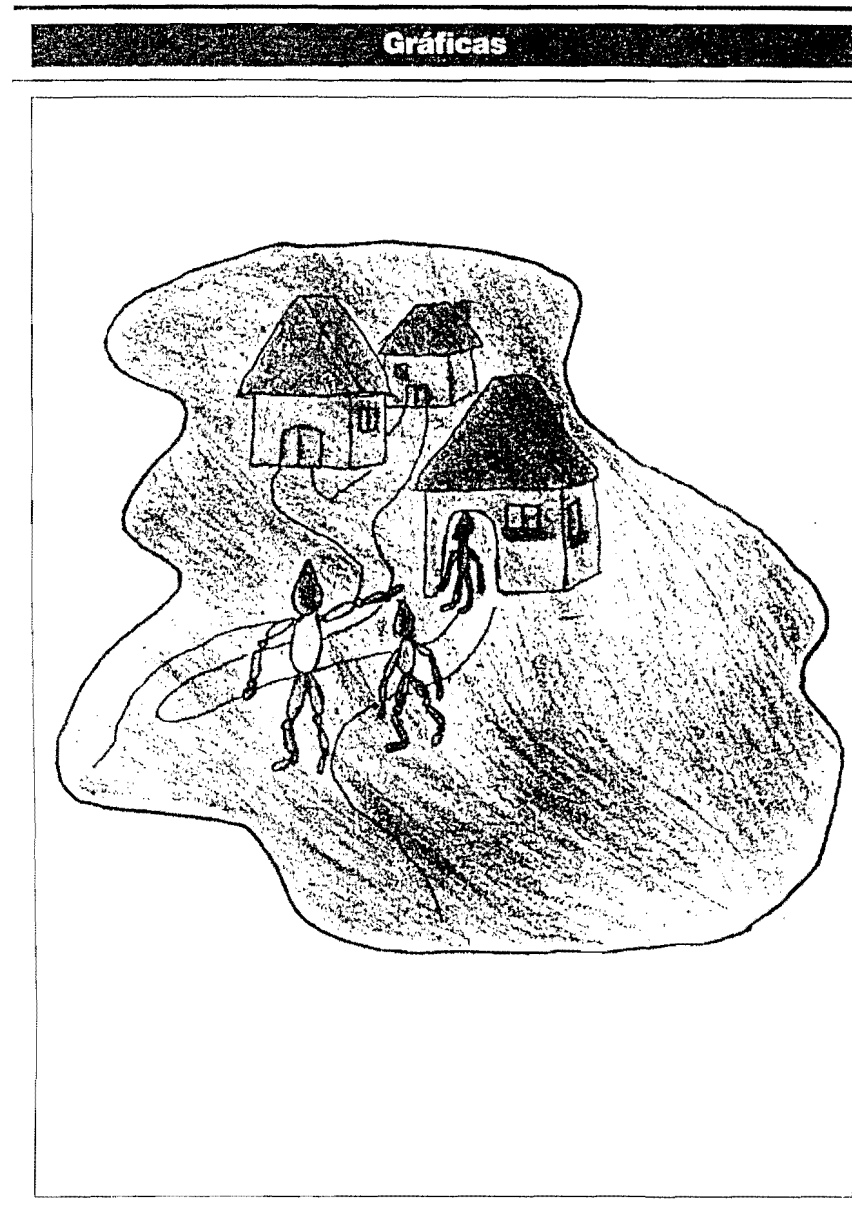
**DURACIÓN:**

40 minutos (2 sesiones de 20 minutos)

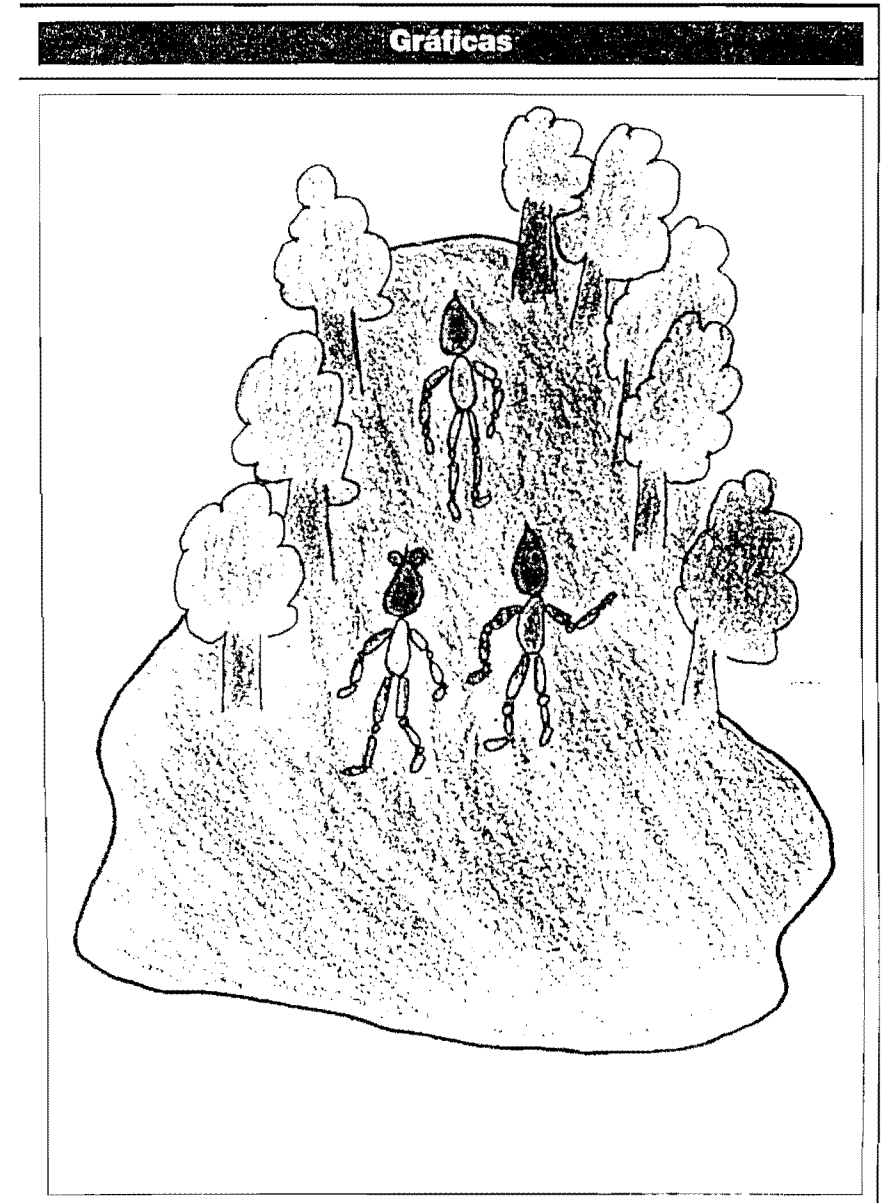
**OBJETIVOS GENERALES:**

Desarrollo de las habilidades perceptivas, básicas, genéricas, de socialización, físicas, de la expresión no verbal y el aprendizaje de la relajación

Planteamiento	Contenidos
<p>En un país lejano y frío, sus habitantes se levantan muy temprano. Allí, hay que levantarse temprano para acudir a sus trabajos, pero también se van pronto a la cama, ya que el sol sale y se pone muy pronto, por eso hay que madrugar, para aprovechar bien el precioso día. Son gentes sencillas y muy trabajadoras.</p> <p>Eran las seis de la mañana cuando el despertador sonó. Es la hora de empezar un nuevo día. La madre de la familia Drombuch, una familia como otra cualquiera, acude a llamar a sus hijos para ir al colegio.</p> <p>Después de ir al cuarto de baño, se visten y bajan las escaleras moviendo un pie y luego el otro.</p> <p><b>Vamos a hacer que bajamos las escaleras.</b></p> <p>Al llegar abajo, se dirigen de puntillas a la mesa para comer.</p> <p><b>Andamos de puntillas.</b></p> <p>Después de un buen desayuno, para tener fuerzas en la jornada, cogen la cartera y se disponen a partir hacia el colegio. El padre de Hans, Franz y Silvia los acompaña.</p> <p>Todos los hermanos exclamaron: ¡Adiós mamá!</p> <p>Y la madre les contestó: ¡Adiós hijos, abrigaos bien!</p> <p>El colegio se encontraba a unos siete u ocho minutos aproximadamente. Desde la casa de la familia Drombuch, se podía ver a lo lejos entre los árboles.</p>	<p><b>1ª PARTE</b> <b>CALENTAMIENTO</b></p> <p><b>EXPRESIÓN CORPORAL</b></p> <p><b>DESPLAZAMIENTOS</b></p> <p><b>EQUILIBRIO</b> <b>DESPLAZAMIENTOS</b></p>



Planteamiento	Contenidos
<p>Para llegar a él, había que atravesar el helado bosque.</p> <p>El padre, para pasar mejor el frío y divertirse por el camino, les va proponiendo diversas maneras de desplazarse:</p> <p>¡Vengal, agarrémonos por la cintura y vamos al paso del que esté en primer lugar, y cuando diga: ¡Ya!, el primero pasa al último lugar.</p> <p><b>Nos agarramos de la cintura y caminamos.</b></p> <p>Ahora, nos vamos a coger de la mano y vamos a trotar en forma de zigzag.</p> <p><b>¡Vengal, ahora nosotros, nos agarramos y trotamos en forma de zigzag.</b></p> <p>- Franz exclamó: ¡Eh, mirad, he visto un saltamontes!</p> <p>- Hans le respondió: Pero si aquí no hay saltamontes y menos, ahora por la mañana.</p> <p>- Y todos empezaron a reír.</p> <p>- Entonces, el padre dijo: Hablando de saltamontes, ¡seguidme! A ver quién hace mejor el saltamontes.</p> <p><b>Saltamos como los saltamontes, con los pies juntos.</b></p> <p>Y ahora, más difícil todavía, sólo podemos apoyar la pierna que nos sea más difícil.</p> <p><b>Ahora saltamos con la pierna que nos sea más difícil.</b></p>	<p><b>DESPLAZAMIENTOS</b></p> <p><b>COORDINACIÓN ESPACIALIDAD</b></p> <p><b>TEMPORALIDAD</b></p> <p><b>SALTOS</b></p> <p><b>COORDINACIÓN</b></p> <p><b>LATERALIDAD</b></p> <p><b>SALTOS</b></p>



**Planteamiento**

-El padre observó que Franz hacia trampa y le dijo: ¡No hagas trampa Franz, que tu no eres zurdo!

-Franz le respondió: ¡Es verdad!

-De pronto Silvia exclamó: ¡Mirad, ya casi hemos llegado!

Franz y Hans respondieron: ¡Qué corto se me ha hecho el camino! ¡Es verdad, a mi también!

-Franz preguntó a su padre: ¿Papá, vas a entrar con nosotros?

-Y el padre le respondió: Sí, le voy a preguntar una cosa al maestro.

Al entrar en la escuela, todos se saludaron.

**Vamos a saludarnos de muchas maneras distintas.**

De pronto, un compañero entra por la puerta diciendo: He visto al maestro y me ha dicho que se va a retrasar un poco, y que nos entretengamos mientras él llega.

-Gerd preocupado preguntó: ¿Qué podemos hacer?

-Entonces, Franz propuso ir al garaje. Y a todos sus compañeros les pareció bien.

El padre los siguió al garaje y se sentó para observarlos.

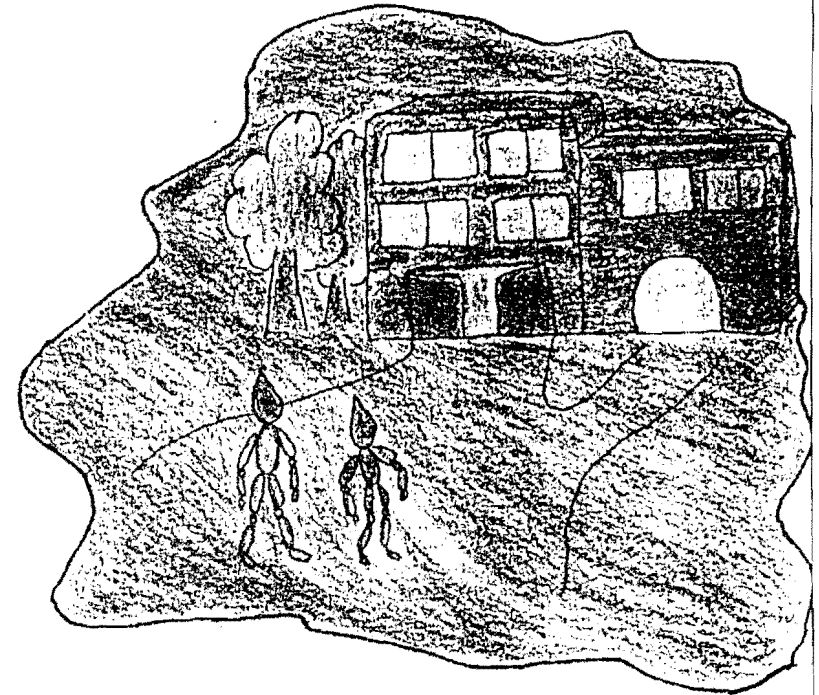
El garaje, era el lugar dedicado a juegos de movimientos y demás actividades recreativas, y a la vez servía de gimnasio.

-Una vez allí, Petra preguntó: ¿A qué jugamos?

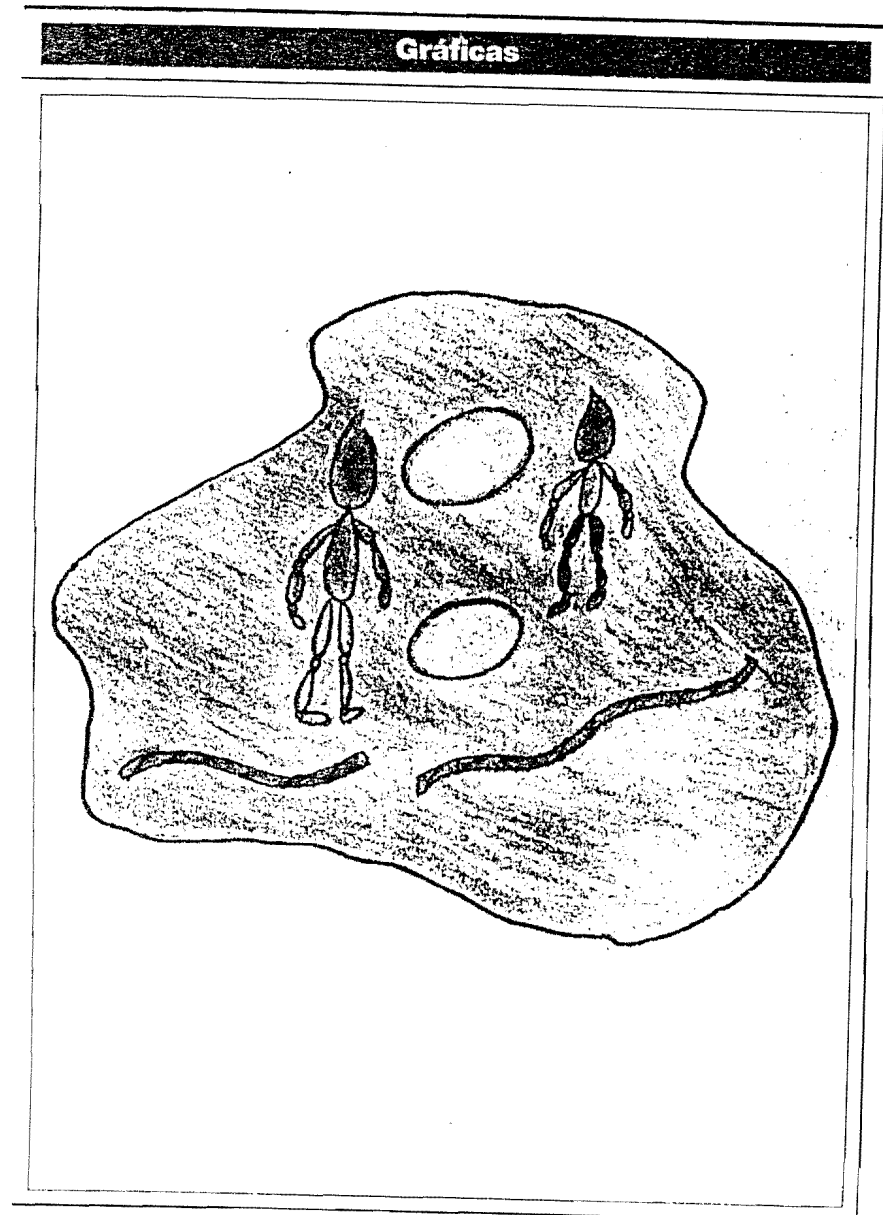
**Contenidos**

**EXPRESIÓN CORPORAL**

**PARTE CENTRAL**

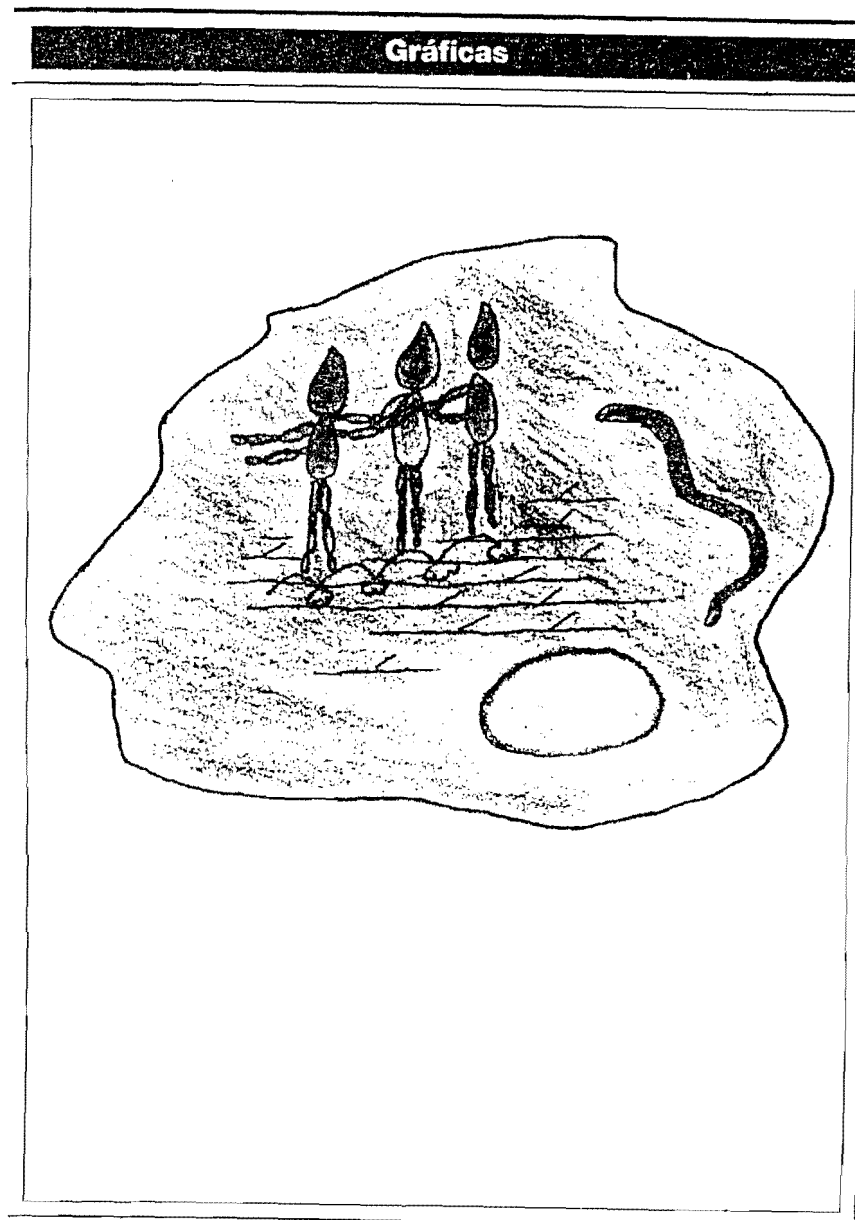
**Gráficas**

Planteamiento	Contenidos
<p>- De pronto, el padre dijo ¡A ver quiéntoca más cosas de distinto color!</p> <p><b>Ahora, nosotros también nos movemos, tocando cosas u objetos de distinto color.</b></p> <p>Mientras los niños correteaban de un lado para otro, el padre de Hans, Franz y Silvia, que se llamaba Karl, por cierto, colocaba cuerdas y aros por todo el espacio.</p> <p>Cuando colocó unos cuantos obstáculos por todo el espacio, mandó saltarlos.</p> <p><b>Voy a colocar estos aros y cuerdas y tenemos que saltarlos sin tocarlos.</b></p> <p>Cada uno los saltaba como quería, de muy diversa manera.</p> <p>-De pronto, Karl exclamó: ¡Cuando dé una palmada, saltáis los obstáculos con una pierna. Y cuando dé dos palmadas, saltáis con las dos piernas!</p> <p><b>Ahora, haremos lo mismo que ellos: saltaremos los obstáculos con una pierna, cuando dé una palmada; y con las dos, cuando dé dos palmadas.</b></p> <p>- Pero, se oyó una voz que decía: ¿Y cuándo dé tres?</p> <p>- Karl, riendo, contestó: Cuando dé tres, tendréis que pasar por encima de las cuerdas y los aros, con los dos pies, guardando el equilibrio.</p> <p><b>Nosotros hacemos lo mismo, intentando guardar el equilibrio.</b></p>	<p><b>DESPLAZAMIENTOS ESPACIALIDAD TEMPORALIDAD</b></p> <p><b>SALTOS COORDINACIÓN</b></p> <p><b>SALTOS EQUILIBRIO TEMPORALIDAD COORDINACIÓN</b></p> <p><b>EQUILIBRIO</b></p>





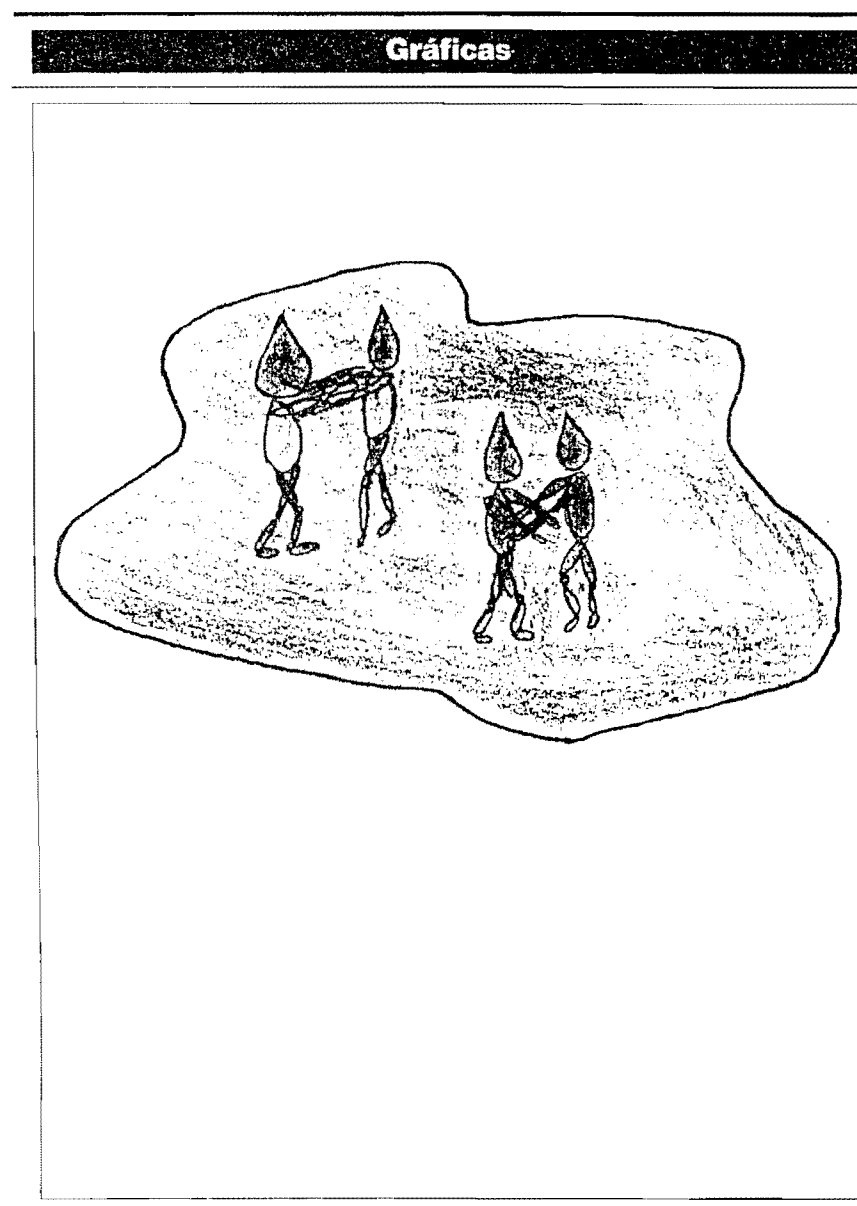
Planteamiento	Contenidos
<p>- La misma voz exclamó: ¡Y cuándo dé cuatro!</p> <p>- Karl le contestó: Cuando dé cuatro, tenéis que pasar por las cuerdas y los eros guardando el equilibrio con una sola pierna.</p> <p><b>Nosotros también vamos a intentar guardar el equilibrio apoyando sólo una pierna.</b></p> <p>- De nuevo se oyó la voz: ¿Y cuándo dé cinco?</p> <p>- Karl contestó: Bueno, ya está bien. Y todos rompieron a reír.</p> <p>Entre las risas se oyó una voz que dijo: ¿Por qué no formamos grupos?</p> <p>- Karl contestó: De acuerdo. Formar grupos y pensar maneras de desplazarnos. Quienes ya tengan alguna, que la vayan realizando.</p> <p>- Y se oyó: Sí, nosotros. Entonces, se colocan uno detrás de otro, se agarrar de los hombros y se desplazan con pequeños saltitos.</p> <p><b>Venga, vamos a imitarlos.</b></p> <p>- Karl dijo: Muy bien. A ver, vosotros, que reís mucho.</p> <p>- Y contestaron: ¡Es que ese era el que teníamos nosotros!</p> <p>- Karl, les replicó: Bueno, pensar otro.</p> <p>- Otros exclamaron: ¡Nosotros ya lo tenemos!:</p> <p>Nos ponemos de rodillas, en fila india, agarrados de la cintura del compañero de delante y nos desplazamos en forma de zigzag.</p>	<p>COORDINACIÓN</p> <p>EQUILIBRIO</p> <p>DESPLAZAMIENTOS</p> <p>SALTOS</p> <p>COORDINACIÓN</p>



Planteamiento	Contenidos
<p><b>De rodillas nos agarramos y los imitamos.</b></p>	<p><b>DESPLAZAMIENTOS CONCIENCIA CORPORAL EQUILIBRIO COORDINACIÓN</b></p>
<p>– Karl, siguió preguntando: ¿Y vosotras?– Y unas alumnas contestaron: Nosotras, ya lo sabíamos las primeras, es muy fácil: Nos cogemos de la mano y nos movemos en círculo, formando una rueda.</p>	<p><b>DESPLAZAMIENTOS</b></p>
<p><b>Venga, cogeros de la mano y vamos a movernos en círculo.</b></p>	<p><b>COORDINACIÓN ESPACIALIDAD TEMPORALIDAD</b></p>
<p>– Rápidamente se oyó: ¡Ya lo tenemos Sr. Drombuch! Nos colocamos uno detrás de otro, nos agarramos de la cintura y nos movemos abriendo y cerrando las piernas.</p>	<p><b>DESPLAZAMIENTOS COORDINACIÓN TEMPORALIDAD ESPACIALIDAD</b></p>
<p><b>Venga, vamos a intentarlo nosotros. Y ahora vamos a inventar nuevas formas de desplazarnos en grupo. Y cada grupo va realizando las que invente.</b></p>	<p><b>DESPLAZAMIENTOS COORDINACIÓN</b></p>
<p>– Dos niños exclamaron: ¡Hacer actividades en grupo es mejor!</p>	
<p>– Y todos contestaron: ¡Sí, es verdad!</p>	
<p>Karl, se estaba quedando asombrado por la capacidad de los niños. Entonces dijo: Váis a formar parejas y tenéis que realizar los tres ejercicios que os voy a decir:</p>	
<p>1. Cogidos de una mano, desplazar-se lateralmente apoyando una pierna.</p>	
<p><b>Nos cogemos de una mano y nos desplazamos lateralmente apoyándonos sobre una pierna.</b></p>	

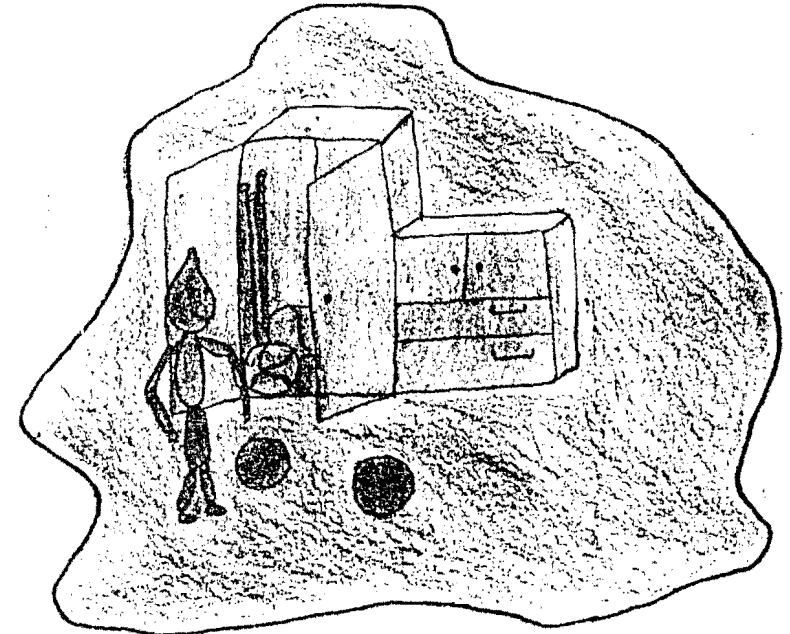


Planteamiento	Contenidos
<p>2. Cada pareja se agarra de las manos, con los brazos en alto y se desplaza en forma circular, apoyando la pierna no preferente.</p> <p><b>Ahora, repetimos lo que ellos han hecho.</b></p> <p>– Alguien preguntó: ¿Cuál es la pierna no preferente?</p> <p>– Y Karl le respondió: Es la que uses menos.</p> <p>– De nuevo dijo: Yo, cuando ando, uso las dos.</p> <p>– Todos rieron.</p> <p>– Y Karl preguntó: ¿Y cuándo juegas a fútbol?</p> <p>– Y éste respondió: Uso más la derecha.</p> <p>– Entonces, Karl le comentó que ésa era su pierna preferente.</p> <p><b>Ahora hacer éste:</b></p> <p>3. Un componente de la pareja empieza a andar y el otro se coloca detrás con los ojos cerrados y agarrándose de los hombros, se desplaza apoyando una pierna, dando pequeños saltos.</p> <p><b>¡Venga!, vamos a imitarlos. Y vamos a inventar cada pareja más formas de desplazarnos.</b></p> <p>Toda la clase se puso a practicar los ejercicios.</p> <p>Todos los alumnos lo estaban pasando muy bien.</p> <p>El maestro asomó sofocado, pero se calmó rápidamente, al observar que</p>	<p><b>DESPLAZAMIENTOS GIROS</b></p> <p><b>DESPLAZAMIENTOS</b></p> <p><b>VUELTA A LA CALMA</b></p> <p><b>DESPLAZAMIENTOS LATERALIDAD</b></p> <p><b>DESPLAZAMIENTOS</b></p>

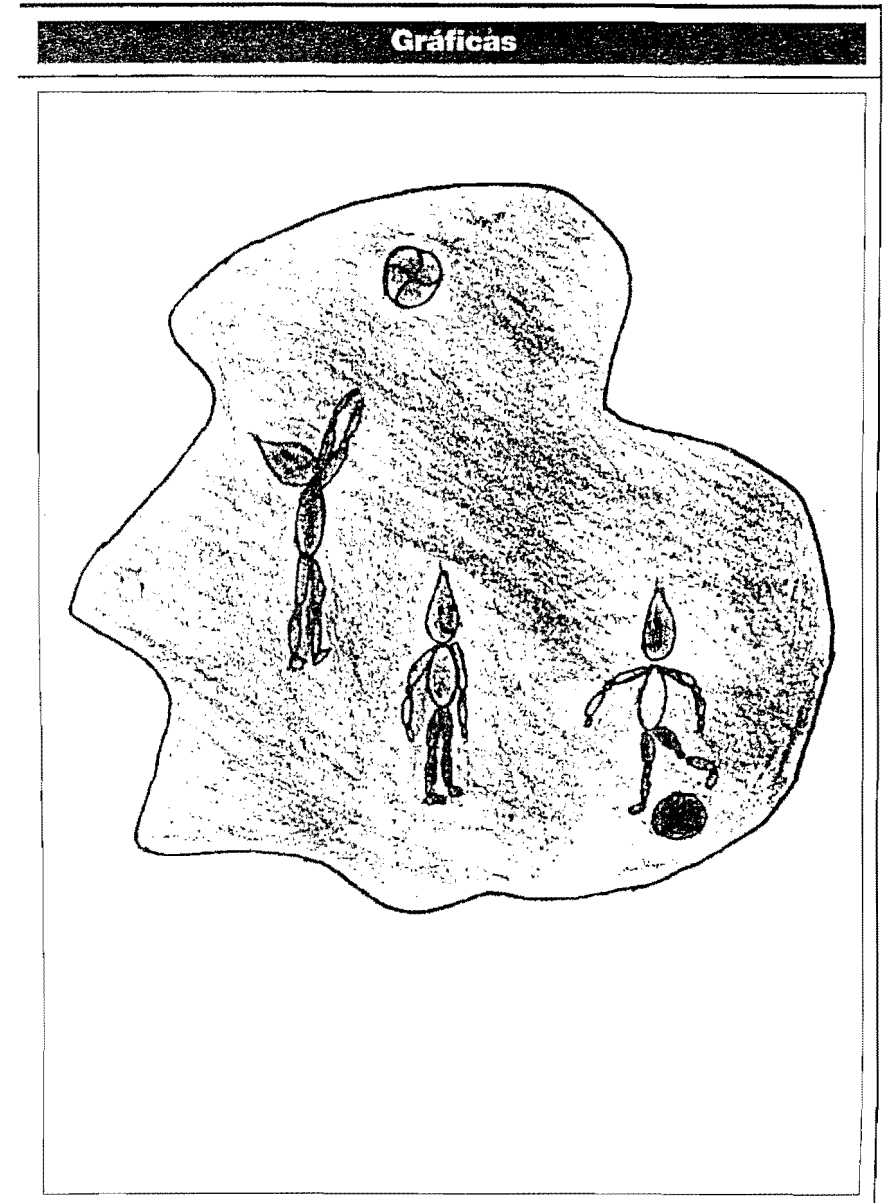


Planteamiento	Contenidos
<p>sus alumnos lo estaban pasando bien y no lo habían echado de menos.</p> <p>Karl comprobó que el maestro había llegado, y cambiaron impresiones, asombrados por lo que estaban viendo de los chicos; entre otras cosas, el compañerismo y la buena cohesión.</p> <p>- El maestro le dijo a Karl: Tenía una sorpresa preparada para ellos y creo que ahora es el momento de dársela.</p> <p>- El maestro llamó la atención de sus alumnos: ¡Eh!, mirar chicos.</p> <p>Entonces extrajo de un armario muchas pelotas de distintos colores y tamaños.</p> <p>Los niños, alegres, cogieron cada uno una pelota y se pusieron a botarlas algunos, y otros a darle patadas.</p> <p><b>Nosotros hacemos lo que queremos con las pelotas.</b></p> <p>El maestro exclamó: ¡Atended! Cuando yo toque al Sr. Drombusch, tendréis que lanzar la pelota con las dos manos.</p> <p><b>Ahora nosotros también lanzamos la pelota con las dos manos. Y con la mano preferente, y con la no preferente.</b></p> <p>- Ahora Karl propuso: Tenéis que lanzarla sólo con la parte del cuerpo que yo le toque al maestro:</p> <p>- Un hombro.</p> <p><b>Lanzamos la pelota con un hombro. Y con el otro después.</b></p> <p>- La cabeza.</p> <p><b>Y con la cabeza.</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>2ª PARTE</b> <b>CALENTAMIENTO</b></p> <p style="text-align: center;"><b>BOTE</b> <b>LANZAMIENTOS</b> <b>RECEPCIONES</b> <b>GOLPEOS</b></p> <p style="text-align: center;"><b>LANZAMIENTOS</b> <b>CONCIENCIA CORPORAL</b> <b>LATERALIDAD</b></p> <p style="text-align: center;"><b>LANZAMIENTOS</b> <b>CONCIENCIA CORPORAL</b> <b>RECEPCIONES</b></p>

## Gráficas



Planteamiento	Contenidos
<p>- Con el pie derecho.</p> <p><b>También lanzamos con el pie derecho y con el izquierdo.</b></p> <p>- El maestro, vuelve a decir: Muy bien, ahora lanzaros el balón con todas las partes del cuerpo que se os ocurran.</p> <p>Y ahora lanzamos el balón por parejas, como os guste más. Venga:</p> <p>- Uno frente a otro haciendo que el balón dé un bote.</p> <p><b>Lo hacemos.</b></p> <p>- Ahora, combinarse con el compañero con el pie.</p> <p><b>Ahora, nos combinamos con el pie. Con uno y otro.</b></p> <p>- Franz exclamó: ¡Esto es muy fácil!</p> <p>- Y Silvia le respondió: ¡Será para tí!</p> <p>- El maestro puso orden y: Quien no tenga problemas en combinarse, que vaya alargando la distancia.</p> <p>El maestro observando lo que les gustaba a los niños jugar con las pelotas, propuso unos juegos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formar dos grupos. En uno yo me quedaré en el centro y en el otro Karl. Tendréis que pasarse la pelota con las manos intentando que no la toquemos ni Karl ni yo.</li> <li>2. Formar dos grupos y lanzarse la pelota rápidamente entre sus componentes, tan rápido, como si la pelota quemara. Imaginaros que tiene fuego. Y a ver quién consigue pasarla más veces sin que caiga al suelo.</li> </ol>	<p><b>COORDINACIÓN LATERALIDAD GOLPEOS</b></p> <p><b>LANZAMIENTOS BOTE GOLPEOS</b></p> <p><b>LATERALIDAD COORDINACIÓN</b></p> <p><b>LANZAMIENTOS ESPACIALIDAD RECEPCIONES</b></p> <p><b>LANZAMIENTOS RECEPCIONES COORDINACIÓN</b></p> <p><b>TEMPORALIDAD</b></p>



### Planteamiento

3. Luego, con los mismos grupos, colocaros en fila india, a una distancia de dos metros aproximadamente. El juego consiste en pasarse la pelota deprisa por debajo de las piernas, por el costado, por encima de la cabeza y libremente.

- ¡A ver quién llega antes y quién después!

- De pronto una voz irrumpió: ¡Yo no me he enterado!

- Y el maestro aclaró: Sí, es verdad. Parece complicado, pero vamos a hacerlo y veréis como no es difícil.

**Venga, ahora los vamos a realizar nosotros.**

- Un grupo dijo: ¡Hemos llegado los últimos, pero es muy divertido!

- Y el maestro respondió: Ahora, tenéis que coger una pelota de color blanco o verde y cuando yo dé una palmada, os lanzáis la pelota entre compañeros que la tengan del mismo color. Y cuando dé dos palmadas, le echaréis la pelota a un compañero que la tenga de color distinto al vuestro.

**¡Venga!, cogemos las pelotas y lo hacemos nosotros.**

Mientras el maestro daba las palmadas, hablaba con Karl y observaba, que algunos niños estaban empezando a notar el esfuerzo físico.

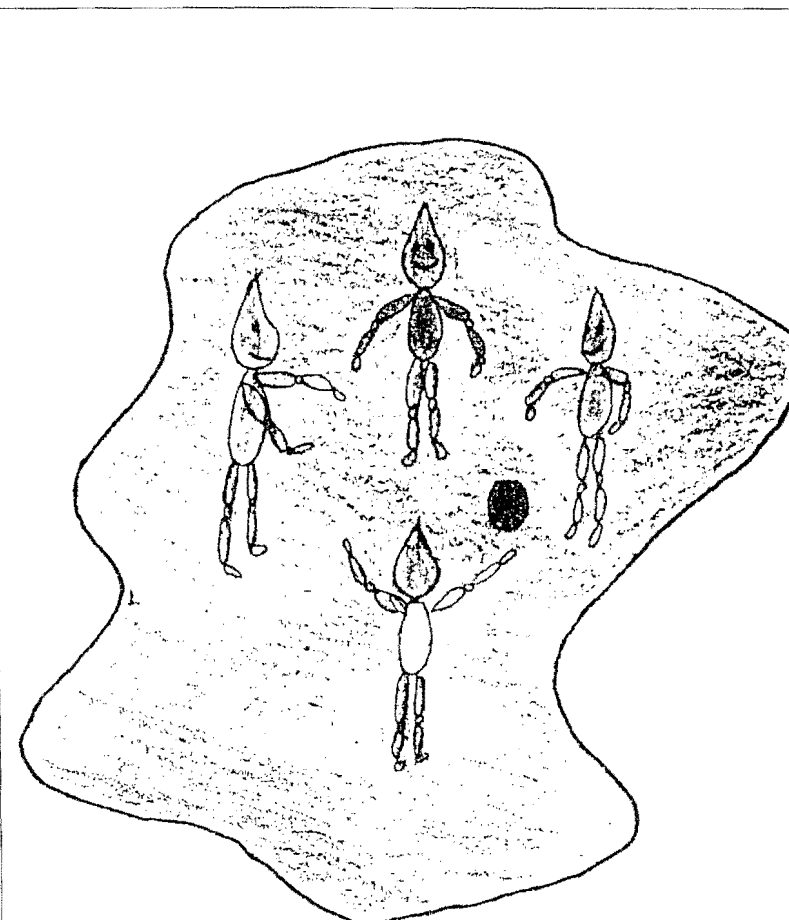
- El maestro dijo: Muy bien, dejad las pelotas en el suelo, al lado de la pa-

### Contenidos

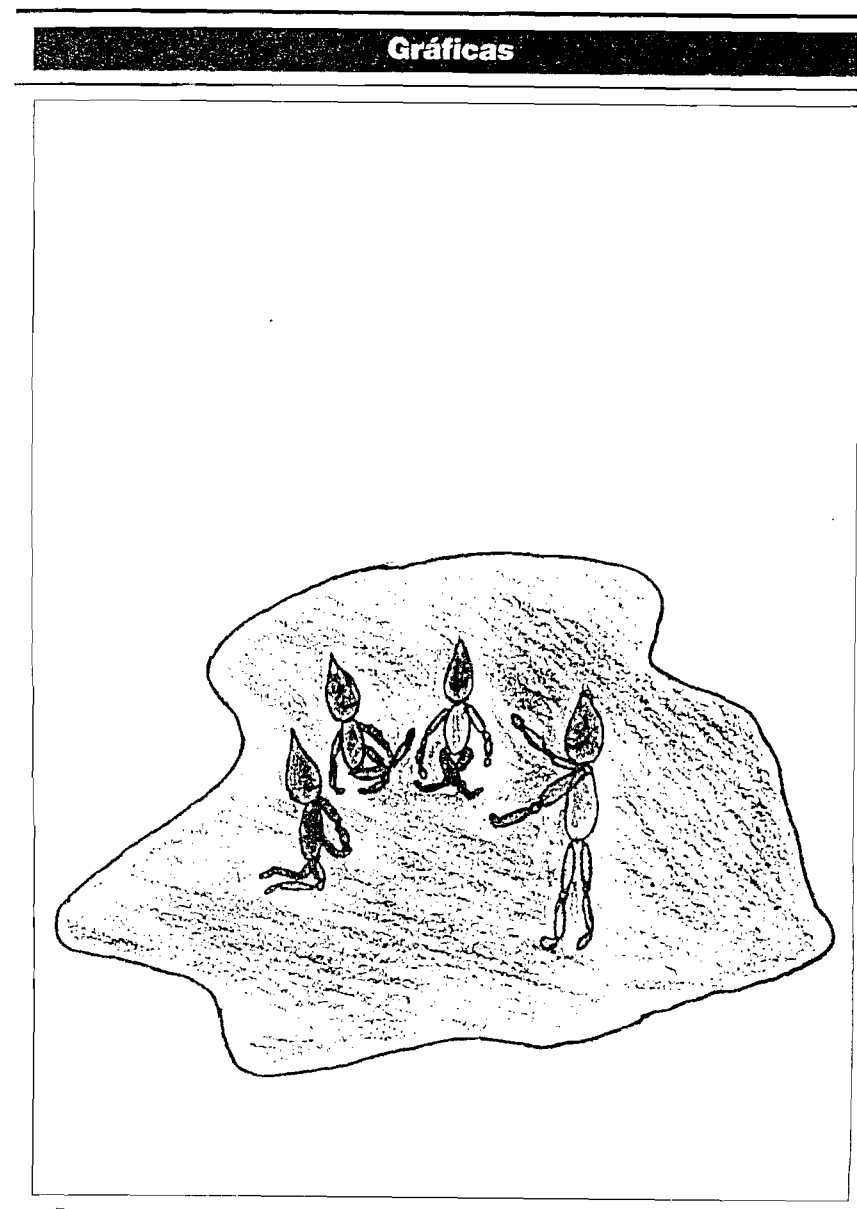
COORDINACIÓN  
TEMPORALIDAD

LANZAMIENTOS  
RECEPCIONES  
COORDINACIÓN  
ESPACIALIDAD  
TEMPORALIDAD

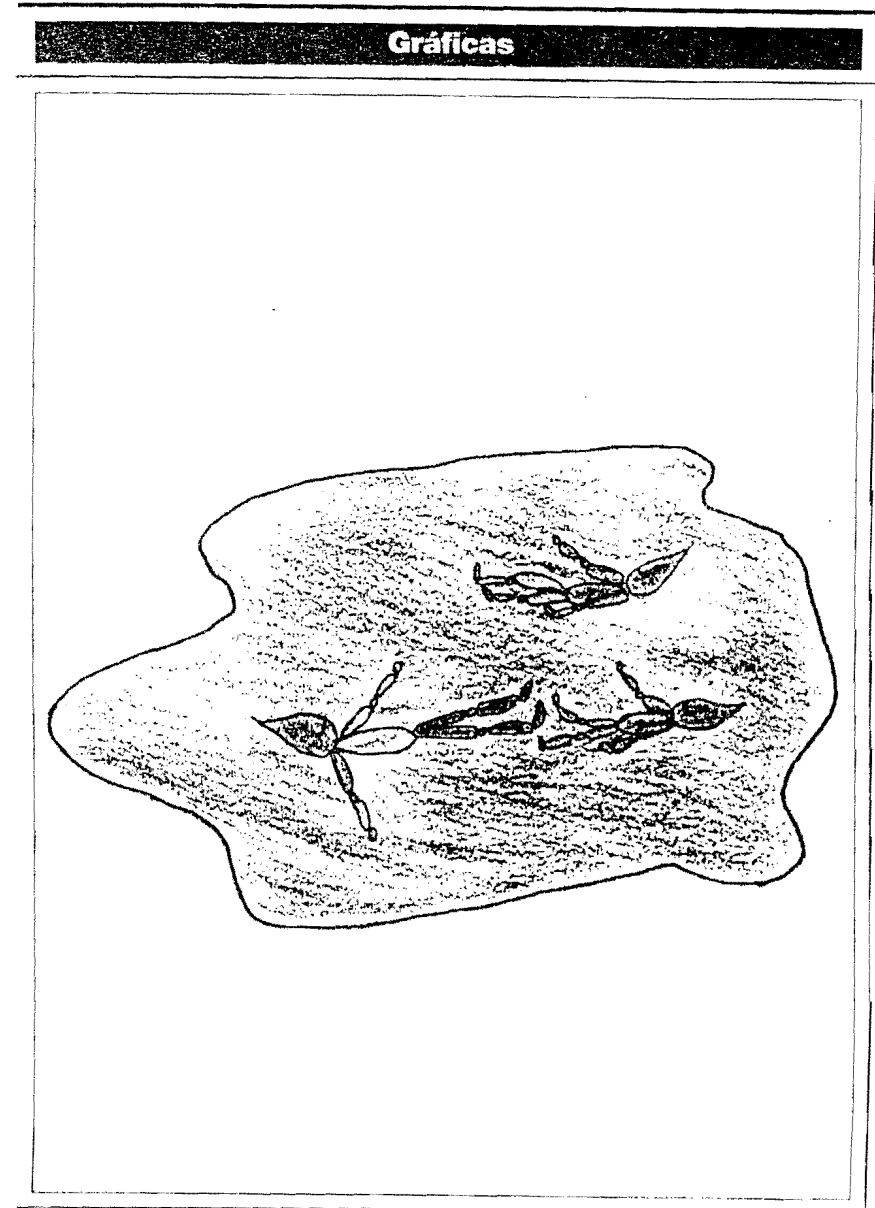
### Gráficas



Planteamiento	Contenidos
<p>red. Ahora, váis a moveros rápido, pero sin chocar con nada ni nadie. Cada vez que yo dé una palmada, os desplazareis más despacio.</p> <p><b>Nosotros, nos desplazamos tranquilamente.</b></p> <p>– Y a la vez podéis pensar en lo que os ha gustado más de lo que habéis hecho hoy.</p> <p>Muy bien, ahora sentaros, que os voy a dar una sorpresa.</p> <p>– Muchos niños exclamaron: ¡Qué a gusto! ¡Estamos cansados!</p> <p>– Franz preguntó: ¿Cuál es la sorpresa?</p> <p>– Y el maestro le respondió: La sorpresa es que cuando haga mejor tiempo, quizá la semana que viene, vamos a ir al campo de excursión para pasárnoslo muy bien.</p> <p>– Todos exclamaron: ¡Bien!</p> <p>– Y el maestro preguntó: ¿Verdad qué os lo habéis pasado muy bien?</p> <p>– Todos respondieron: Sí, sí.</p> <p>– De nuevo el maestro habló: Pues, al campo nos llevaremos las pelotas y haremos lo mismo que aquí, pero al aire libre y en contacto con la naturaleza. ¿Qué os parece?</p> <p>– Y todos respondieron: ¡Muy bien! ¡Perfecto!</p> <p>– Pero Hans preguntó: ¿Por qué no vamos ahora?</p>	<p><b>VUELTA A LA CALMA</b></p> <p><b>DESPLAZAMIENTOS</b> <b>ESPACIALIDAD</b> <b>TEMPORALIDAD</b></p>



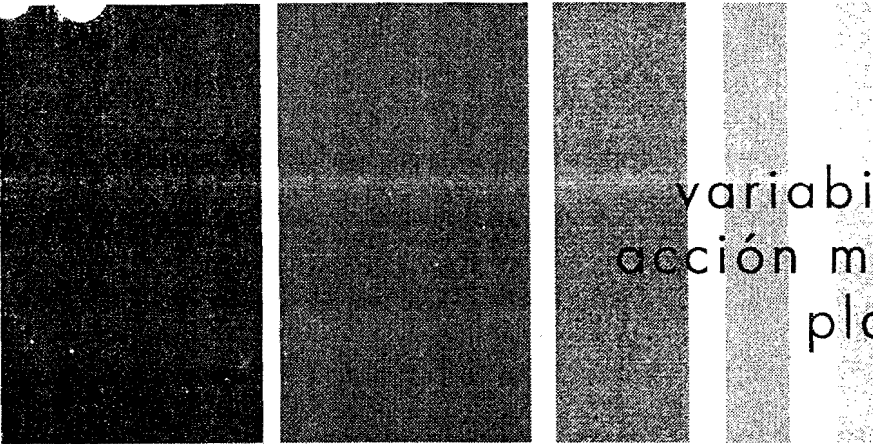
Planteamiento	Contenidos
<p>-Y Karl le respondió: No, estáis cansados, y está nublado.</p> <p>- El maestro, tranquilizándolos, les dijo: Bueno, ahora tumbaros, relajaros y pensar en algo que tengáis gana de hacer y que os guste mucho.</p> <p>Imaginaros que no tenéis cuerpo. Sólo pensar en eso tan maravilloso... Es como si estuviérais flotando con esta música instrumental.</p> <p><b>Nosotros también nos tumbamos y nos relajamos.</b></p> <p>El maestro y Karl pudieron ver cómo los niños se quedaban casi dormidos en algunos casos y dormidos en otros.</p> <p>Karl se despidió y el maestro fue llamando a los niños diciendo: ¡Vamos, que tenemos que hacer muchas cosas!</p> <p>Los alumnos se levantaron tranquilamente. Estaban como encantados.</p> <p>- El maestro les preguntó: ¿Sabéis lo qué vamos a hacer ahora?</p> <p>- Todos les respondieron: ¡No!</p> <p>- Y él les aclaró lo que iban a hacer.</p> <p>Me vais a dibujar, en lo que habéis estado pensando o soñando.</p> <p>El profesor, al ir viendo los dibujos de sus alumnos, se estaba quedando asombrado, al comprobar que todos dibujaban la misma idea, es decir, todos habían estado pensando en el mismo sueño maravilloso. No era otra cosa,</p>	<p style="text-align: center;">RELAJACIÓN</p>





<b>Planteamiento</b>	<b>Contenidos</b>
<p>más que ese día que se iban a ir de excursión y podían repetir todo lo que habían realizado hoy en el garaje, pero al aire libre.</p> <p><i>Manuel Porcel Peralta</i></p>	

## **BLOQUE II**



Cómo dar paso a la  
variabilidad de la práctica y  
acción motriz en el proceso de  
planeación y evaluación

Ruiz Pérez, Luis M. (1995), "Competencia motriz y desarrollo de esquemas de acción", "La hipótesis de la variabilidad al practicar y el desarrollo de la competencia motriz infantil" y "La pedagogía de las actividades físicas y la noción de la variabilidad al practicar", en *Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física escolar*, Madrid, Gymnos (Monografías sobre ciencias de la educación física y deporte), pp. 49-63, 65-73 y 75-87.

# COMPETENCIA MOTRIZ

Elementos para comprender el aprendizaje motor  
en Educación Física Escolar

Luis M. Ruiz Pérez

GYMNOS  
EDITORIAL

Colección  
Monografías sobre  
Ciencias de la A.F. y Deporte

## *Competencia motriz y desarrollo de esquemas de acción*

### INTRODUCCION

La noción de conocimiento y competencia motriz que se ha ido presentando en los capítulos anteriores ha estado, a su vez, inspirada en las aportaciones de la Teoría del Esquema Motor (*A schema theory of discrete motor skill learning*) de Richard Schmidt (1975).

Basándose en los postulados de Adams (1971), Pew (1974) y Bartlett (1932), este autor trató de dar respuesta a dos de los problemas más clásicos del estudio del aprendizaje motor: **el problema de la novedad y el del almacenamiento**, ya que los modelos teóricos anteriores (Adams, 1971) no habían ofrecido soluciones plausibles a estas cuestiones y estaban lejanos de poder ser aplicados a los contextos pedagógicos.

Schmidt (1975) criticó las teorías que hasta ese momento trataban de explicar la adquisición motriz mediante modelos en circuito cerrado (Adams, 1971), bien fundamentadas en el control periférico-feedbacks y las correcciones derivadas, y las basadas en propuestas centralistas o basadas en la noción de programa motor (Keele, 1982) ya que no podían explicar cómo los sujetos son capaces de realizar acciones nuevas sin una práctica previa o cómo era posible almacenar tal cantidad específica de información como se proponía.

En su intento por dar vías de solución a estos problemas introdujo la noción de **Programa Motor General o Generalizado** (*Generalized Motor Program*) el cual debe ser concretado (establecimiento de sus parámetros), y el concepto de **Esquema Motor de Respuesta**, considerado como la *regla* que gobierna dicha especificación de los parámetros de una respuesta ante una situación concreta. Es el esquema-regla de respuesta el que da flexibilidad al programa motor general (figura 2).

La noción de «esquema» en la teoría de Schmidt está influida por la propia noción de Bartlett (1932) sobre esta cuestión, las ideas de Pew sobre su papel en el control motor (1974) y de Hebb (1949) sobre la equivalencia motriz.

### ALGUNOS DATOS TEORICOS

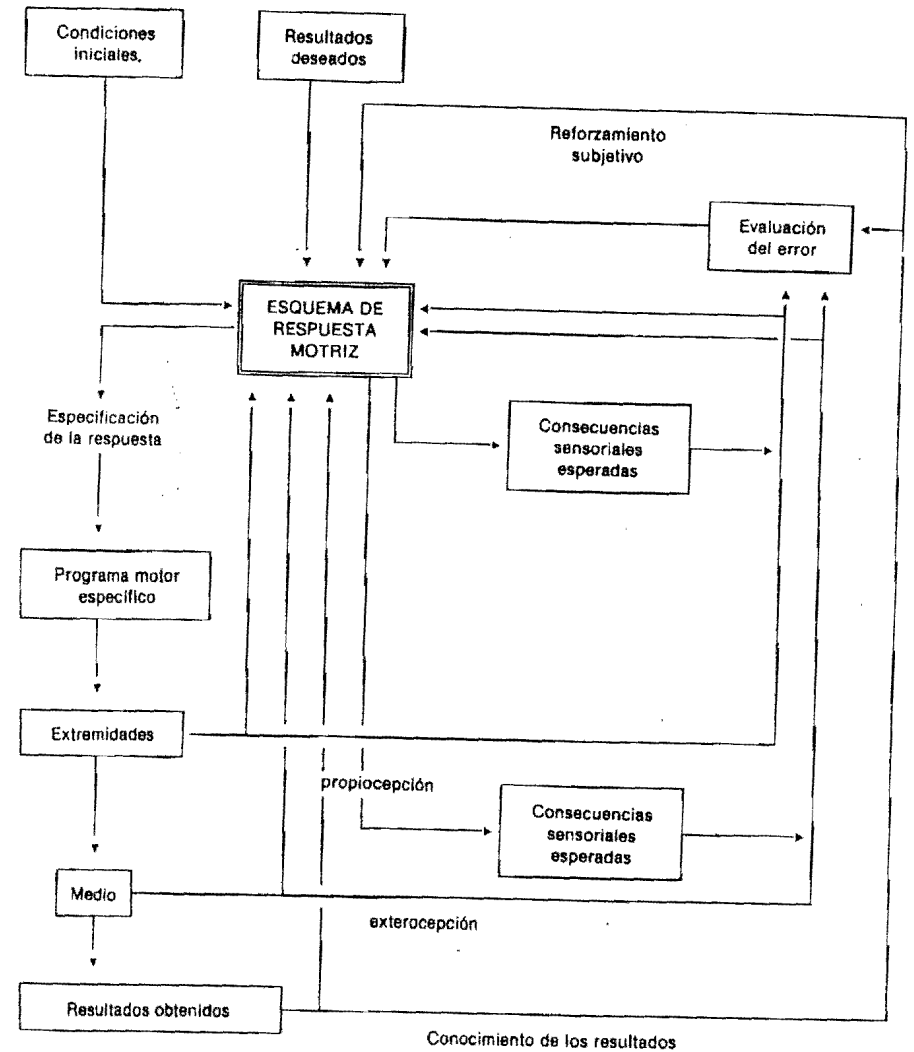
Como expone el propio Schmidt (1975, pág. 231) la teoría del esquema surge de la necesidad de solucionar dos problemas inherentes a los modelos explicativos del aprendizaje motor, dichos problemas eran denominados: **Problema del almacenamiento en la memoria de lo aprendido y problema de la novedad** (*the storage and novelty problems*).

#### *El problema del almacenamiento de los programas motrices en la memoria*

En los modelos del control motor basados en la idea de circuito abierto (*open-loop*), las habilidades motrices se regulan por medio de programas motrices previamente establecidos, en los que se encuentra toda la información necesaria para que se lleven a cabo las respuestas motrices en toda su configuración espacio-temporal.

Supuestamente, bajo esta concepción cada acción reclama su propio programa motor específico y, por lo tanto, existirían tantos programas motrices almacenados en la memoria como acciones fueran posibles de ser realizadas. Del mismo modo, en los modelos periféricos o en circuito cerrado (*closed-loop*), las habilidades motrices se almacenan en forma de trazos perceptivos en la memoria, por lo que existirán tantos trazos como movimientos hábiles se dominan.

La propuesta de un almacenamiento ilimitado de programas motrices o trazos perceptivos en la memoria, con sus correspondientes referencias de corrección, una por movimiento aprendido, no parecía una opción teórica muy plausible ni económica aunque no se haya demostrado que no pueda ser así, y se sigan defendiendo ideas de especificidad (Logan, 1988), de ahí que ésta sea una cuestión polémica.



Representación gráfica del modelo de Schmidt (1975a)

## El problema de la novedad

Este problema hacía referencia a la posibilidad manifestada en los seres humanos de poder organizar y llevar a cabo acciones motrices que, previamente no hayan sido practicadas, o lo que es lo mismo, a la capacidad humana de producir movimientos nuevos.

Ya el propio Bartlett lo había considerado en sus escritos de los años 1930 cuando exponía :

*"Cuando comienzo una jugada (en tenis) no produzco, en realidad, algo absolutamente nuevo, ni tampoco repito algo anterior. La jugada se produce literalmente basándose en los esquemas visuales y posturales que existían en ese momento y en sus interrelaciones" (Bartlett, 1932, pág. 202)*

Para Bartlett dos acciones aparentemente iguales no lo son en realidad, y los seres humanos son capaces de nuevas producciones que mantienen algo de las experiencias anteriores estableciéndose algún tipo de relación entre informaciones adquiridas e informaciones nuevas.

La cuestión era conocer de dónde surge ésta posibilidad, cómo se configuran los programas motrices así como sus referencias de corrección que gobiernan esas acciones, si no han sido practicados o aprendidos previamente. La propuesta de solución de Schmidt (1975) fue su concepción esquemática del proceso de adquisición.

Esta solución supuso la introducción en el ámbito motor de nociones tales como las de **Programa Motor General** y de **Esquema Motor de Respuesta**.

## DEL PROGRAMA MOTOR GENERAL AL ESQUEMA MOTOR DE RESPUESTA

La noción de **programa motor** es ya clásica en el estudio del control motor. Con ella se ha querido explicar de qué manera los seres humanos son capaces de almacenar en su memoria los conjuntos organizados de órdenes necesarios para la acción, cuyo despliegue no necesita de la participación de las retroalimentaciones (tesis centralista).

Su origen se encuentra en los estudios de Lashley (1917) quien describió el comportamiento de un herido de bala en la espalda (médula espinal), el cual aun teniendo desafiadas las piernas debido a dicha lesión, sin embargo era capaz de andar sin graves problemas.

Esto llevó a Lashley a concluir que el movimiento preciso de una articulación puede llevarse a cabo sin necesidad de la excitación de órgano que se mueve, lo que supone una presencia previa a nivel central de un programa donde todo esté previamente establecido (Jeannerod, 1988, pág.7).

Keele (1968), definió inicialmente este constructo como un **conjunto preestructurado de órdenes musculares que ejecutan un movimiento en la ausencia del feedback periférico**, para en 1982 redefinirlo como **las representaciones jerárquicas de las acciones que conllevaban tanto los objetivos generales de la acción, como la selección específica de los grupos musculares necesarios**.

Como el propio Schmidt expresa las explicaciones sobre la noción de programa motor oscilan entre la existencia ocasional de retroalimentaciones, pero sin su utilización, a la inexistencia de dichas retroalimentaciones, pudiéndose llevar a cabo toda la secuencia motriz sin problemas (1975 pág. 231).

Este mismo autor redefinió la definición clásica considerándolo como:

*"Una estructura abstracta de la memoria que esta preparada previamente a la realización del movimiento; cuando éste es realizado, el resultado es la contracción y relajación de los músculos, movimiento que es llevado a cabo sin la participación de los feedbacks para la corrección de los errores en la selección" (Schmidt, 1982, pág. 205-206).*

Pero para Schmidt esta noción clásica de programa motor, en la que se destacaba su especificidad, necesitaba una transformación que permitiese comprender mejor la versatilidad y flexibilidad de las conductas motrices humanas, lo que le llevó a considerar que en el ser humano podrían existir programas motrices más genéricos, lo que concretó en la noción de **Programa Motor General** o **Generalizado** (*Generalized Motor Program*).

La consideración de que existen programas de ordenador genéricos responsables de realizar tareas con diferentes tipos de informaciones, incitó a Schmidt a considerar esta posibilidad al tratar la motricidad humana, ya que *existen programas de ordenador generales para computar las medias de diferentes datos... Los programas de ordenador generales responden a la misma idea que yo mantengo hacia los programas motores*" (Schmidt, 1982, pág. 221 ).

Con esta noción quiso, por lo tanto, destacar al conjunto de coordinaciones motrices subyacentes a una misma *clase de movimientos*. Estos programas motrices

generales no poseen todos los detalles de la acción motriz, sino que deben ser sometidos a un proceso de especificación de los parámetros, en el que los esquemas motrices de respuesta juegan un papel clave.

Los programas motrices generales tienen la responsabilidad de gobernar un conjunto de respuestas similares con ciertos rasgos invariantes (Schmidt, 1991), es esta idea de *invariante* la que ha sido fundamental a la hora de aceptar esta noción, noción que ha sido objeto de numerosas investigaciones en los últimos tiempos (Schmidt, 1985; Roth, 1988; Wulf, 1992a, 1992b).

Estas invarianzas ya habían sido destacadas por Bartlett (1932) refiriéndose al tenis, por Bernstein (1967) en los movimientos de escritura o en el lanzamiento como destacó el propio Schmidt (1975). Estas observaciones habían mostrado la existencia de patrones de movimiento que poseían una *estructura interna consistente*, que se ve poco afectada por las diferentes calibraciones de los movimientos, es decir, poseen *rasgos estructurales invariantes* que son independientes a ciertas variables métricas tales como la duración global del movimiento, la amplitud (tamaño) global del movimiento, la fuerza global del movimiento, los grupos musculares implicados o la orientación espacial (Frohlich, 1985, pág.33).

El estudio de estos rasgos invariantes ha sido objeto de investigación en la última década (Roth, 1988). Así uno de estos rasgos es la organización temporal relativa (*relative timing*), la cual hace referencia a la estructura, organización o ritmo fundamental de un patrón motor, independiente de su amplitud o velocidad global, se refiere a la estructura profunda opuesta a la estructura superficial y variable de una situación a otra, de la propia acción.

Esta organización temporal subyace a una misma clase de acciones a pesar de sus posibles modificaciones superficiales, por lo tanto, es posible pensar que diferentes clases de movimientos poseen diferentes organizaciones temporales relativas y por lo tanto están gobernadas por diferentes programas motrices generales.

El Programa Motor General es, por tanto, *una estructura abstracta de la memoria que cuando es activada, causa la realización del movimiento, es un programa que gobierna una clase de movimientos que reclaman un patrón motor común y cuyo funcionamiento es en circuito abierto* (Shapiro y Schmidt, 1982), la cuestión está en definir qué es una clase de movimientos y si realmente tiene sentido este constructo, tal y como cuestiona Fazez (1986).

En este sentido Shapiro y Schmidt (1982) definieron la clase de movimientos, como *un grupo de respuestas que poseen el mismo patrón motor y una misma estructura temporal*.

El programa motor general fijaría el patrón motor general sin definir las particularidades concretas para su empleo en cada contexto concreto, de este modo existiría

un programa motor general para la clase de movimientos "golpear", que se especificaría en cada situación que los niños o niñas golpearan.

Esta noción de programa motor general es similar a las de engrama motor de Bernstein (1967), de esquema de Bartlett (1932) y Pew (1974) o a la noción de esquema motor de Piaget (1936/1985).

Para que los programas motrices generales se conviertan en conductas adaptativas, deben especificarse en cada uno de sus parámetros (rápidamente, lentamente, con más o menos fuerza, etc.), una vez especificados estos parámetros, el movimiento puede llevarse a cabo con todos los detalles determinados previamente (Schmidt, 1976a, pág. 46).

Para Zanone y Hauert (1987) los parámetros necesarios en cada caso son de tipo *biomecánico* (referidos a los músculos, las articulaciones y a las estructuras de coordinación), *espaciales* (relativos a la trayectoria de los movimientos), *cinemáticos* (relativos a la velocidad y a la aceleración de los movimientos) y *dinámicos* (relativos a la intensidad de las fuerzas activadas en cada movimiento).

El programa motor general es, en definitiva, un conjunto de coordinaciones subyacentes a una clase de movimientos, fijaría el patrón general del movimiento siendo sus parámetros flotantes, necesitando de una especificación para cada situación.

La amplitud y origen de dichos programas motrices generales es, y ha sido, objeto de debate científico e incluso de malentendidos dentro de la propia teoría del esquema, sin que se haya llegado a una explicación aceptable por todos los investigadores.

En cuanto a su origen, no existe una opinión coincidente ya que, y como el mismo Schmidt reconoce en su primera revisión de esta cuestión en 1982 (Shapiro y Schmidt, 1982 pág. 117), la teoría del esquema no explica de dónde surgen los mismos, y no son los esquemas los responsables de su selección. Para Zanone y Hauert (1985) los primeros programas motrices generales tienen un origen innato.

Esta propuesta no parece ser muy consistente, manteniéndose pendiente de solución, el origen de los programas motrices generales.

En definitiva, esta nueva noción supuso un cambio sustancial en la concepción del control motor, ya que se pasó de la existencia de innumerables programas motrices, a la existencia de un número limitado de programas motrices generales capaces de dar respuesta a numerosas situaciones, lo que favorece la solución del problema del almacenamiento en la memoria, añadiendo una nota de economía mnemónica.

En relación a la noción de esquema motor de respuesta, Schmidt (1975) encontró que esta idea ya había sido empleada por Bartlett (1932) y que ofrecía la solución a sus hipótesis sobre la adquisición de habilidades motrices.

Ya se ha comentado como, para Bartlett (1932), el esquema era una abstracción de un conjunto de estímulos que requerían alguna modificación para poder ser empleados en la producción de una respuesta (pág. 235).

Los esquemas toman en Schmidt un sentido de regla de transformación aplicable a un conjunto de situaciones, esta regla surge de la abstracción de informaciones de múltiple origen. Estas diferentes fuentes de información son cuatro, a saber:

#### *Las condiciones iniciales previas a la respuesta*

Las condiciones iniciales hacen referencia a las informaciones recibidas de los diferentes receptores antes de realizar una respuesta, tales como la información propioceptiva sobre la posición de las extremidades y del cuerpo en el espacio así como la información visual y auditiva sobre el estado del medio. Después de cada movimiento estas informaciones son almacenadas (Schmidt, 1975, pág. 235).

Pensemos en la cantidad de indicaciones, referencias, posiciones, materiales, etc. que los profesores y profesoras de educación física pueden manejar en sus sesiones de trabajo con sus alumnos.

#### *Las especificaciones de la respuesta*

Las especificaciones de la respuesta hacen referencia a las variaciones posibles de los patrones básicos debido a los cambios en parámetros tales como la velocidad, fuerza, intensidad, etc. de la respuesta que el sujeto debe especificar (especificar) antes de llevar a cabo el movimiento (ibid, pág. 235 ).

Cada situación nueva supone calibraciones nuevas, nuevos ajustes de las acciones para que respondan al objetivo previsto. Pensemos en los alumnos que tiene que cambiar de instrumento para golpear, cada instrumento proporciona la necesidad de especificar las respuestas para cada golpeo en concreto.

#### *Consecuencias sensoriales de las respuestas*

Las consecuencias sensoriales son las informaciones sensoriales producidas por las respuestas.(...)

Esta información proviene de las retroalimentaciones inmediatas obtenidas por los sistemas senso-perceptivos. Estas consecuencias sensoriales son una copia de la información aferente originada en la respuesta (ibid. pág. 235 ).

#### *Resultados obtenidos por las respuestas*

La cuarta fuente de información es la información referida al éxito de la respuesta en relación al resultado originalmente esperado. (...) El resultado obtenido es almacenado, consistiendo en el conocimiento de los resultados (cuando está presente) o al reforzamiento subjetivo que el sujeto obtiene de otras fuentes (ibid. pág. 235).

El sujeto abstrae las relaciones existentes entre estas cuatro fuentes de información configurándose progresivamente el esquema-regla de respuesta, este esquema es, por lo tanto, inferido a partir de las experiencias pasadas, siendo como la línea de regresión de la nube de puntos que constituyen las respuestas de los sujetos.

El esquema no es el programa motor general sino que es un elemento necesario para que éste, el programa motor general, pueda terminar convertido en una respuesta adaptable para la consecución de un objetivo.

En este sentido, para Schmidt (1975), influido por los escritos de Adams (1971), la memoria almacena dos tipos de esquemas, uno productor de la acción, y otro evaluador de la misma, a los que denominó *esquema evocador (recall schema)* y *esquema de reconocimiento (recognition schema)* cuya independencia es defendida en sus postulados teóricos siendo, no obstante, objeto de numerosas investigaciones.

#### *El esquema evocador o productor del movimiento deseado*

Para Schmidt (1975, 1976, 1982) cuando un sujeto desea realizar un movimiento necesita que confluyan una serie de circunstancias previas referidas al objetivo a conseguir, su experiencia anterior sobre movimientos anteriormente realizados y las informaciones sobre su situación de partida para llevar a cabo el movimiento (condiciones iniciales).

Es el esquema evocador el responsable de relacionar estas informaciones previas, con las especificaciones de las respuestas pasadas y los resultados obtenidos anteriormente, es el responsable de seleccionar los parámetros del movimiento, pero no tiene la misión de seleccionar el programa motor general, como se ha podido malentender en algunos casos (Shapiro y Schmidt, 1982).

Para la Teoría del esquema cada programa motor general necesita de un esquema evocador, el cual se actualiza y fortalece con una práctica abundante y variable,



favoreciendo que el sujeto pueda llevar a cabo movimientos nuevos de manera adaptable.

#### *El esquema de reconocimiento del movimiento realizado*

El esquema de reconocimiento tiene como responsabilidad la evaluación del movimiento realizado, este esquema-regla surge de las relaciones establecidas entre las condiciones iniciales, la experiencia almacenada de consecuencias sensoriales anteriores y los resultados obtenidos en actuaciones anteriores.

Este esquema, también se verá enriquecido por una práctica variable y abundante, unida al conocimiento de los resultados.

Como expone el propio Schmidt (1975):

*“En esta teoría, el sujeto comienza el proceso seleccionando un objetivo a conseguir y unas condiciones iniciales. Las relaciones entre las consecuencias sensoriales anteriores (esquema evaluador) permite la elaboración de un conjunto de consecuencias sensoriales esperadas que favorecen una mejor estimación de las consecuencias sensoriales del movimiento correcto. (...) También, la relación entre los resultados conseguidos y las especificaciones de la respuesta permiten la elaboración de las especificaciones de la respuesta que son más adecuadas para llevar a cabo el movimiento deseado”.*

Una cuestión destacable de esta teoría fue su propuesta referida a la práctica, ya que para Schmidt, practicar de forma abundante y variable dentro de una misma clase de movimientos, favorece la elaboración y fortalecimiento de los esquemas-regla que permitirán adaptaciones más eficientes a situaciones cambiantes.

Mediante esta práctica variable y abundante el sujeto no almacena respuestas específicas sino abstracciones sobre un conjunto de movimientos, lo que facilita su almacenamiento y representación en la memoria. Estas ideas manifiesta similitudes con lo que psicólogos evolutivos como Bruner (ver Linaza, 1984) indicaban sobre las acciones infantiles al defender la idea de la existencia de reglas generativas de acción que permitirían al niño liberarse de la esclavitud de los hechos concretos y facilitarían su adaptabilidad.

Estos son los aspectos fundamentales de la teoría del esquema de Schmidt (1975, 1976a) donde la adquisición de esquemas (*schemata*) se define por las relaciones establecidas entre las informaciones implicadas en la producción y evaluación de respuestas motrices.

Por tanto, además de la consideración en torno a la independencia de los esquemas evocador y de reconocimiento, y de la investigación sobre la organización y composición de los Programas Motrices Generales, la predicción sobre el efecto de la práctica variable ha sido la que mayor atención investigadora ha recibido en los últimos veinte años.

## COMPETENCIA MOTRIZ, CONOCIMIENTO Y ESQUEMAS MOTORES

De las consideraciones anteriormente expuestas se puede destacar el valor que la teoría del esquema ha tenido, y tiene, para los estudiosos de la adquisición de habilidades motrices y los profesionales de la educación física.

La teoría de Schmidt posee similitudes y diferencias con otras propuestas esquemáticas a la hora de explicar el funcionamiento cognitivo-motor. Ya se han resaltado anteriormente, que los esquemas cognitivos poseían las características de ser considerados como estructuras de conocimiento genérico, de carácter flexible y adaptable, poseedores tanto de conocimiento sobre la acción como conocimiento para la acción (Neisser, 1976 pág. 56).

Este último apartado es el que marca la diferencia entre los esquemas de la psicología cognitiva y el esquema de la teoría de Schmidt, es decir, diferencia en cuanto a su estructura, y en concreto a los detalles de la misma (Newell y Barclay, 1982).

La psicología preocupada por los procesos cognitivos (Rumelhart y Ortony, 1977; Piaget, 1970; Delval, 1994) ha destacado que los esquemas de acción son representaciones de los actos en sí mismos, sin referirse a los detalles de los movimientos como tales. Por su parte, los esquemas motores de Schmidt han dado énfasis a los detalles, a las especificaciones (parámetros) de los movimientos, parámetros cinéticos y cinemáticos.

Estas dos posiciones, lejos de ser opuestas pueden ser coordinadas ya que suponen la existencia de diferentes niveles de abstracción y de diferentes tipos de esquemas (Newell y Barclay, 1982), y aunque la formulación de Schmidt no lo considerase, como expone Sheridan (1984), parece necesario que los esquemas motores posean más información que sólo la referida a la microestructura del movimiento si desea ser una formulación teórica útil, es decir, debe poseer también información sobre la macroestructura de la acción.

Por **microestructura** se entiende la información sobre la organización espacio-temporal de los componentes de un movimiento y por **macroestructura** la manera en que los movimientos son configurados para responder a las demandas de unas condiciones ambientales particulares, con vistas a la consecución del objetivo (Fazey, 1986, pág. 46).

A diferencia de otros teóricos esquemáticos del ámbito psicológico, en la formulación de Schmidt se manifiesta un interés por destacar de qué manera se pueden desarrollar y perfeccionar dichos esquemas, es decir, el papel que la práctica tiene en el desarrollo y fortalecimiento de dichos esquemas de respuesta motriz. La predicción de Schmidt sobre este particular hizo referencia al papel de la cantidad y variedad de la práctica, hecho que ha generado uno de los mayores acúmulos de investigación de los últimos tiempos para verificarla, encontrándose que las relaciones entre esquemas motores y práctica son más complejas de lo previamente pensado (Van Rossum, 1990).

*¿Es la práctica variable la responsable de la formación de los esquemas, de su enriquecimiento y de su aplicación a situaciones nuevas?*

Mientras que los postulados de Adams (1971) habían explicado la forma de corregir un movimiento, la teoría del esquema presentó una atractiva propuesta sobre cómo pueden generarse movimientos nuevos (Kerr, 1982), la consideración del esquema como una estructura flexible, adaptable y generativa aportó argumentos para pensar que el sistema psicomotor infantil no acaba a los 2 años, y que el niño es una persona capaz de solucionar problemas motrices de manera original y con una capacidad elevada de adaptabilidad.

Aunque en sus escritos Schmidt (1975, 1976a y b, 1977, 1982, 1986, 1991) no hace referencia a la ontogenia de dichos esquemas, ni se refiere a los escritos de Piaget, y sí a las propuestas de Bartlett, se encuentran ciertas similitudes y diferencias entre ambas concepciones, ya que las dos consideraron que los esquemas poseen un conocimiento que se abstrae de lo que es común a un conjunto de acciones o movimientos.

Para Piaget los esquemas representan aquello que puede repetirse y generalizarse de una acción, es decir, lo que es común a las diferentes formas de empujar un objeto con un palo u otro instrumento, sin referirse a los detalles del movimiento.

Para Schmidt un esquema es una regla que se abstrae de la realización de un conjunto de movimientos dentro de una clase concreta (por ejemplo, empujar objetos), pudiéndose utilizar para poder producir un movimiento nuevo dentro de esa misma clase.

Mientras que las propuestas piagetanas hacen referencias a acciones, los postulados de Schmidt se refieren a movimientos, lo que nos vuelve de nuevo a la cuestión de la existencia de diferentes niveles esquemáticos con diferentes niveles de concreción.

En estas circunstancias, no son pocos los autores que han analizado la estructura y funcionamiento de los esquemas, así para Van Rossum (1987) es posible que existan diferentes niveles de organización de los esquemas, algo similar a lo expuesto por Newell y Barclay (1982) cuando proponen que pueden existir diferentes niveles de generalización de las respuestas:

- a. Un nivel más amplio de generalización, que refleje la posibilidad de generalización de una acción a una amplia gama de acciones similares, siendo de carácter más simbólico.
- b. Un nivel más restringido de generalización, que refleje una transferencia de los detalles relativos a la precisión del patrón motor.

En ambos niveles los esquemas tendrían una actividad importante que se vería perfeccionada por la práctica, la cuestión sigue siendo saber qué tipo de práctica es la más propicia, ya que además de la propia práctica física existe la posibilidad de practicar mentalmente. Para Newell y Barclay (1982) podría ser que la primera afectase más al esquema concreto mientras que la segunda afectaría al esquema genérico.

Para investigadores como Fazey (1986) la amplitud de los esquemas vendría determinada directamente por el tipo de práctica llevada a cabo, sería la práctica la que aumentaría la banda de tolerancia (*bandwidth of tolerance*) de aplicación de los esquemas motores, no aceptando una amplitud prefijada para los mismos.

En cualquiera de los casos, la teoría de Schmidt y sus consecuentes predicciones han sido acogidas en los sectores científicos con gran interés ya que recogía el *zeigist* en torno al funcionamiento psicomotor humano, al destacar que el control motor podía ser de carácter discontinuo (abierto-cerrado) o intermitente a un doble nivel (Ripoll, 1982):

*\*Nivel de las condiciones iniciales previas a la realización del gesto.*

*\*Nivel de la realización del propio gesto.*

La teoría de Schmidt (1975) ha favorecido la distinción entre estos dos niveles, y ha aportado ideas para explicar cómo los sujetos pueden llegar a ser adaptables, algo que en la educación física se trata de perseguir y que en palabras de Sheridan (1984) supone plantearse cuestiones tales como:

*“¿Cómo planean sus acciones motrices, cómo las construyen y realizan? ¿Almacenan en su cerebro, tal vez, todos los patrones de inervación del conjunto amplio de movimientos posibles?”*

*Aunque esto puede ser posible, este sistema sería muy poco eficaz, en términos de almacenamiento, y crearía un elevado número de dificultades para acceder y recuperar los patrones de la memoria. El almacenamiento de todos los patrones motrices es poco probable, y se hace necesario pensar en otros mecanismos que no requieran este nivel de almacenamiento.*

*Un almacenamiento completo podría darse en situaciones muy concretas y con movimientos muy practicados. En general, parece adecuado pensar en términos de un proceso generativo a partir del cual se construyen las respuestas según un conjunto de reglas o principios apropiados a una clase de acciones... El concepto de proceso generativo es un componente de la teoría del esquema motor” (Sheridan, 1984, pág. 94).*

## ESQUEMA MOTORES Y DESARROLLO DE LA COMPETENCIA MOTRIZ EN EDUCACION FISICA

Como ya se ha presentado (Cáp. 2 y 3) son diferentes los especialistas que han destacado el papel del componente cognitivo en el desarrollo de la competencia motriz, para lo que han empleado constructos tales como esquemas, prototipos o reglas generativas de acción, estrategias, etc., a la hora de explicar los cambios observados en las conductas motrices infantiles (Bruner, 1970; 1973; Wall, 1986; LeBoulch, 1978; Williams, 1983; Ruiz, 1992a).

Autores del ámbito de la educación física como LeBoulch (1972, 1978, 1983, 1987, 1991) han empleado la noción de esquema, en un sentido piagetano, para explicar el desarrollo psicomotor infantil.

Sus ideas son muy similares a las expresadas por Schmidt (1975) en su modelo teórico, cuando sugiere cual debería ser el tipo de práctica más conveniente en la infancia, ya que *la estereotipia podrá aún evitarse si se varían al máximo las condiciones de ejecución de una tarea. En otras palabras, es menester hacer al vivir al sujeto variadas situaciones concretas correspondientes a la misma estructura motriz, de manera que sólo retengan los caracteres comunes. Hay entonces una verdadera abstracción de la situación y la creación de un verdadero esquema caracterizado por la plasticidad y sus posibilidades de generalización” (Le Boulch, 1972, pág. 192).*

En este mismo sentido Le Boulch (1978, pág. 180) aboga por la **variedad de experiencias frente a la repetición excesiva**, ya que una excesiva repetición de las mismas formas de respuesta corre el riesgo de disminuir la plasticidad del esquema y de provocar un mayor grado de estereotipia.

También los escritos de Bruner sobre el control motor infantil (1970, 1973) y su noción de *regla generativa*, están también muy cercanas a las ideas derivadas de las propuestas de Schmidt (1976b, 1977), ya que implica que los niños y niñas por sus interacciones con su medio, lejos de estar atados a los hechos concretos son capaces de abstraer y elaborar reglas (esquemas) que gobernarían su acciones en situaciones similares.

Esta perspectiva generativa del desarrollo de las competencias motrices le llevó a explorar e investigar como los niños y niñas construían estas reglas generativas de acción y cómo las empleaban en situaciones variadas, así como de qué manera el adulto puede influir en esta elaboración, al proporcionarle contextos de práctica que provoquen la variedad y eviten la estereotipia.

Estos son argumentos que nos incitan a considerar que la deseada relación entre la teoría del desarrollo de la competencia motriz y la educación física infantil, se puede encontrar al relacionar los postulados evolutivos de Bruner o LeBoulch con las aportaciones de el estudio ontogenético de la teoría del esquema, lo cual no es otra cosa que seguir las sugerencias del propia Schmidt (1975, 1976b) quien ya lo intuyó al desarrollar su propia teoría, intuición que estaba referida a que la verificación de la hipótesis de la variabilidad sería más factible en la infancia:

*“Es posible que sea difícil demostrar el aprendizaje de esquemas en las personas adultas, y tal vez una población más adecuada sea la población infantil. Muchos autores reconocen que la mayor parte del aprendizaje motor se realiza durante la infancia” (Schmidt, 1975 pág. 257).*

Durante los últimos 20 años se ha llevado a cabo una amplia investigación sobre las cuestiones que acabamos de comentar, y que se enmarcan dentro de la denominada “*Hipótesis de la variabilidad al practicar*”, siendo la infancia un sector de la población que ha recibido una atención creciente, lo cual tiene un enorme interés por su trascendencia para la educación física de los primeros tramos educativos.

Es por esta razón que nos proponemos analizar críticamente esta cuestión y extraer las posibles aplicaciones prácticas para el campo de la educación física escolar.

## *La hipótesis de la variabilidad al practicar y el desarrollo de la competencia motriz infantil*

### INTRODUCCION

La teoría del esquema provocó una reacción muy notable entre los investigadores y profesionales de la educación física infantil, de tal forma que desde su aparición en 1975 se puede decir que recibió un tratamiento teórico y experimental sin precedentes.

Una de las consecuencias de las propuestas teóricas de Schmidt fue la denominada por Moxley (1979) "*hipótesis de la variabilidad al practicar*".

Sus consecuencias parecen obvias para la educación física infantil: si uno de los factores importantes del desarrollo de la competencia motriz es la práctica, analizarla desde una vertiente diferente a la tradicionalmente estudiada, y basada en la hipótesis de la especificidad, era un asunto de gran interés.

Cuestiones a dilucidar eran: *¿cómo debía ser la práctica, cómo debía estar organizada o cómo debía ser llevada a cabo por los aprendices para favorecer el proceso de adquisición y su aplicación a otras situaciones similares?*, cuestiones que, sin duda, han preocupado y preocupan a la educación física escolar.

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

La hipótesis de Schmidt (1975, 1982, 1991) fue radicalmente opuesta a la propuesta tradicional, ya que para la teoría del esquema la *práctica abundante y variable* era la vía más adecuada para favorecer el aprendizaje motor infantil.

Los diferentes estudios llevados hasta la fecha han obtenido resultados muy diferentes, apoyando la hipótesis en la mayoría de los casos, sobre todo en el tramo infantil (ver Ruiz, 1993a).

En este capítulo se analizará la evidencia empírica sobre la predicción de Schmidt. Esto ha supuesto actualizar revisiones anteriores tales como las de Shapiro y Schmidt (1982); Lee et al. (1985); Van Rossum (1987, 1990) y Barreiros, (1991), para lo cual se ha llevado a cabo una búsqueda documental, tanto a mano, como en bases de datos de carácter deportivo (*Sport Discuss*) sobre los documentos y artículos de investigación publicados desde 1975 hasta la actualidad.

#### LA EVIDENCIA EMPIRICA SOBRE LA HIPOTESIS SOBRE LA VARIABILIDAD AL PRACTICAR

En 1983 la teoría de Schmidt (1975), y en concreto su hipótesis sobre la variabilidad al practicar, fue destacada en el *Current Contents* (1983) como una cita clásica dentro de la literatura científica, ya que había sido citada más de 155 veces en las revistas especializadas.

El interés que suscitó la teoría del esquema y su verificación provocó un abundante número de investigaciones siguiendo la propia vía propuesta por el autor, ya que fue el propio Schmidt el que había propuesto el medio para tratar de confirmar su teoría:

*“Una predicción importante es que aumentando la cantidad o la variabilidad de las experiencias previas se consiguen unos esquemas más potentes (schema strength). Esta predicción sugiere que el estudio de esta noción de esquema se debe llevar a cabo en términos de transferencia del aprendizaje” (Schmidt, 1975, pág. 245).*

En estos párrafos Schmidt consideraba que la práctica, y la forma de llevarla a cabo, era un elemento clave para comprender el proceso de adquisición motriz, y que para verificar esta predicción era preciso analizar sus efectos en términos de su aplicabilidad o transferencia.

A los seis años de haber sido publicada la teoría del esquema, Schmidt junto con Shapiro (Shapiro y Schmidt, 1982) realizaron un análisis de las investigaciones llevadas a cabo hasta esa fecha sobre el efecto de la práctica variable en la adquisición y transferencia de habilidades motrices diferentes.

Como resultado de esta revisión y análisis estos investigadores encontraron que:

1º La gran mayoría de las investigaciones habían sido adultos los sujetos de las mismas.

2º Las investigaciones se centraron en el ámbito del esquema evocador.

El análisis de estas investigaciones mostró como el diseño básico fue la utilización de dos grupos, de los cuales uno practicó de manera constante (o siempre de la misma manera) y otro de manera variable (introduciendo alguna variación). Después de una práctica inicial (fase de aprendizaje), los dos grupos practicaron una nueva versión de la tarea enmarcada dentro de lo que había sido denominado por Schmidt la “*misma clase de movimientos*” (pág. 118) y de este modo establecer los efectos que las dos modalidades de práctica tenían en la transferencia.

Del análisis de los resultados obtenidos en las diferentes investigaciones Shapiro y Schmidt, concluyeron que eran más los estudios que verificaban la hipótesis, que los que la rechazaban, matizando que estos resultados eran más favorables cuando los niños eran sujetos de las investigaciones que cuando lo eran los adultos, ya que *tomados en su conjunto, los resultados de los estudios realizados con adultos apoyan mínimamente la predicción de la variabilidad en relación al esquema evocador. (...) los resultados no fueron lo suficientemente elevados como para alcanzar niveles aceptables de significación estadística* (Shapiro y Schmidt, 1982; pág. 120).

Esta afirmación la fundamentaron en los resultados de las investigaciones muy numerosas (Hogan, 1977; McCracken y Stelmach, 1977; Zelani, 1977; Wrisberg y Ragsdale, 1979 o Newell y Shapiro, 1976).

En cuanto a los estudios realizados con niños y niñas éstos manifestaron un aceptable apoyo a la hipótesis de la variabilidad:

*“Una conclusión que surge de los resultados obtenidos en estos experimentos es que las habilidades motrices se ven más fácilmente afectadas por la práctica variable (en la infancia) que en los adultos. (...) Los esquemas más evocadores son más fácilmente desarrollados en la infancia” (Shapiro y Schmidt, 1982, pág. 121).*

Fueron diferentes las tareas utilizadas por los investigadores para evaluar la predicción de la variedad al practicar en la infancia, así Carson y Wiegand (1979) y Pigott (1979) emplearon tareas consistentes en lanzar objetos con pesos diferentes, desde distancias variadas, provocando la variabilidad en las condiciones iniciales para explorar la competencia de los niños y niñas para adquirir y retener un esquema motor, con esta finalidad, utilizaron bolsas de semillas con pesos diferentes, las cuales debían ser lanzadas de forma precisa con la mano no dominante a un blanco colocado en el suelo.

Los resultados de esta investigación apoyaron la hipótesis de la variabilidad al practicar, provocando que diferentes especialistas del desarrollo motor como Keogh y Sudgen (1985) apoyasen la idea *generativista* que ya fue comentada en el capítulo anterior, ya que *los niños pueden llegar a formular reglas o relaciones para ser utilizadas en la producción de tipos generales de movimientos*.

La utilización de lanzamientos de objetos tales como pelotas, bolsas de semillas o volantes de badminton, reclamando la precisión como medida de aprendizaje, fue muy habitual debido a la facilidad encontrada para variar las condiciones iniciales (pesos, tamaños de los blancos o las distancias de lanzamiento) (ver Ruiz, 1993 para una revisión de este tipo de estudios).

En este tipo de tareas, o en otras expresamente diseñadas, como pueden ser el desplazamiento de cochecitos colocados sobre un rail a distancias previamente establecidas (Kelso y Norman, 1978), se reclamó el **control del esfuerzo justo**, una dimensión diferente, pero posible de observar dentro del mundo lúdico infantil.

El estudio de Kelso y Norman (1978) exploró en niños y niñas de 2 a 4 años, la **competencia para llevar a cabo una tarea consistente en propulsar un cochecito colocado sobre un raíl hasta una señal de stop, previamente establecida**. En su diseño contemplaron un grupo de práctica constante (siempre de la misma manera), otro de **práctica variable** y un grupo de control.

Los tres grupos fueron examinados en distancias que se encontraron dentro y fuera de las distancias practicadas previamente.

El tratamiento consistió en que el grupo de práctica variable practicase en cuatro distancias (señales - blanco) diferentes, y el grupo de práctica constante en una sola distancia, la **evaluación se realizó en dos distancias, una dentro del rango de distancias practicadas y la otra fuera de este rango de distancias, encontrando resultados favorables a la hipótesis de Schmidt**.

Con este mismo diseño, Dummer (1978) replicó esta experiencia con deficientes mentales como sujetos de la investigación. Sus resultados dieron un relativo soporte a la hipótesis de la variabilidad entre los deficientes mentales (entrenables), destacando que el aprendizaje de habilidades motrices en estos sujetos está condicionado por su edad mental y su competencia cognitiva, ya que mostraron dificultades para elaborar esquemas motrices, probablemente por poseer habilidades para el procesamiento de la información menos refinadas que las mostradas por los sujetos normales.

Otras investigaciones realizadas en la década de los años 1970 fueron las de Kerr y Booth (1977, 1978), Beatty (1977) y Moxley (1979) y a tenor de los resultados de estas investigaciones, parece aceptarse que el efecto de la práctica variable sobre el aprendizaje y transferencia, es mayor entre los niños que entre los adultos.

Desde una perspectiva más aplicada Kerr y Booth (1977) llevaron a cabo una experiencia en la que los niños y niñas recibieron un **programa de educación física** en el que se resaltó el contenido variable de las propuestas y tareas a realizar, encontrando que las sesiones de educación física en las que se favorece la actividad exploratoria, la variedad y el enriquecimiento de las situaciones a solucionar, es una forma muy adecuada de favorecer la formación de esquemas.

Desde el inicio de las investigaciones sobre la hipótesis de Schmidt, se encontró que existían numerosas cuestiones que no habían sido planteadas en la teoría original, cuestiones tales como: **cuál debería ser la cantidad práctica variable adecuada, el orden de las variaciones dentro de la sesión de práctica variable, qué variables variar, con qué edades es más efectiva, etc.**

Tres años después investigadores de la Facultad de Educación Física de la Universidad de Louisiana, realizaron una nueva revisión centrandose su atención en la *organización de los programas de práctica variable*, ya que para estos autores éste era un elemento clave para comprender el efecto de la práctica variable (ver Cap. 7).

Una primera constatación de su análisis fue que los sujetos que practicaron los programas variables de manera organizada en **bloques**, es decir, practicando una variación después de otra de manera separada, no obtuvieron unos resultados tan positivos como los que realizaron el programa de práctica variable de manera aleatoria, es decir, sin guardar un orden preestablecido sino que cada ensayo, con su variación correspondiente, era fruto del azar.

*¿Es la forma de organizar la práctica la que realmente provoca los resultados positivos de la práctica variable?*

En esta pregunta se resaltan aspectos que la propia teoría del esquema no había planteado inicialmente, pero que la enriquecían notablemente, al aportar consideraciones de otra índole, como es el caso de lo que posteriormente se ha denominado los **efectos de la interferencia contextual** (Lee y Magill, 1985) (ver Cap. 7).

De las 20 investigaciones analizadas por Lee, Magill y Weeks (1985), 8 fueron realizadas con niños y niñas, encontrando que era en este tramo de la vida cuando más se verificaba, coincidiendo con las ideas expresadas por Shapiro y Schmidt (1982) en su revisión, pero destacando que los efectos de la práctica variable se debían más a la **organización de los programas de práctica**.

En 1987, y posteriormente en 1990a y b, Van Rossum destacó que las investigaciones realizadas sobre la hipótesis de la variabilidad había sido un asunto preferentemente norteamericano, dado que el mayor número de investigaciones se habían realizado en Estados Unidos, siendo menos numerosas las investigaciones llevadas a cabo en Europa. En este continente son menos numerosas las investigaciones, así podemos encontrar las realizadas por el propio Van Rossum (1987) en Holanda; Fazey (1986) Gran Bretaña; Hauert y Balnc-Perret (1989) en Suiza, Wulf (1992b), Kuhn (1989), Gabrielle (1986) y Tietz (1982) en Alemania o Barreiros en Portugal (1991) y Ruiz (1993a) en España.

El resultado del análisis de Van Rossum fue que, como en las anteriores revisiones, los datos parecían decantarse a favor de la infancia como el momento más adecuado para el desarrollo de los esquemas motrices, de todo ello se desprendería que la edad era una variable de gran valor para los investigadores de esta hipótesis.

No obstante, Van Rossum (1987, 1990) llamó la atención de varios problemas metodológicos en estas investigaciones que no habían sido destacados en análisis anteriores.

En primer lugar, los diferentes estudios mostraron similitudes metodológicas al emplear dos grupos de práctica (variable y constante), que practicaron un número concreto de ensayos.

En estos estudios se supuso que las mejoras era una consecuencia de la práctica variable. Si bien esta es una condición necesaria, para este autor no es suficiente para evaluar positivamente esta predicción.

En segundo lugar, en las investigaciones no se llegó a distinguir si lo que se evaluaba era la *formación* de los esquemas (elaboración) o la *aplicación* de los esquemas existentes a nuevas situaciones.

Como expresa este mismo investigador con respecto a esta segunda cuestión: *"Una de las preocupaciones es partir de un esquema que no esté ya formado"* (Van Rossum, 1990. pág. 393).

Barreiros (1991) en su trabajo doctoral analizó la actualidad de las investigaciones sobre la variabilidad al practicar. Para este autor se hace necesario destacar una serie de puntos:

1º.- *La necesidad de diferenciar entre la formación de los esquemas y su aplicación a la hora de investigar esta hipótesis.*

2º.- *Que las condiciones estables de práctica se manifestaron más propicias en la fase de adquisición que en las fases de transferencia o retención.*

3º.- *Que es muy importante considerar la naturaleza de la tarea empleada en el estudio.*

4º.- *Que se debe dotar de una cantidad adecuada de práctica para poder asegurar el efecto de la variabilidad en el aprendizaje, transferencia y retención.*

5º.- *Que es necesario progresar en los métodos de constatación del aprendizaje.*

6º.- *Que es necesario seleccionar cuidadosamente los intervalos de transferencia y retención.*

Partiendo de estos datos y del análisis realizado en nuestra propia revisión (Ruiz, 1991 y 1993a), se puede concluir que los resultados han progresado de una unánime aceptación de los efectos positivos de la práctica variable en la infancia, a una consideración más cautelosa de dichos efectos.

En nuestra revisión (Ruiz, 1993a, pág. 89) llevada a cabo para verificar el efecto de la práctica variable en niños y niñas, utilizando una tarea de lanzamiento, encontramos que eran mayoría los estudios que la apoyaban (tabla 2).

También es de destacar, que el interés mostrado por los investigadores ha ido del análisis de la modificación de diferentes parámetros de la tarea, a explorar la organización de los programas de práctica variable.

## LA HIPOTESIS DE VARIABILIDAD Y LA EDUCACION FISICA ESCOLAR

Del análisis de esta cuestión, la primera duda que nos surge es la relacionada concretamente con la propia noción de **variabilidad**, ya que puede no tener un significado idéntico para los investigadores y para los pedagogos.

Asimismo, encontramos que las argumentaciones para apoyar los diferentes resultados han sido diferentes, lo mismo que las tareas, los elementos variados, la edad de los practicantes, la forma de presentar la práctica, la proximidad entre la tarea practicada y sus variaciones, y la organización de los programas de práctica variable.

De todo ello lo que más resalta es que la mayoría de las decisiones tomadas al respecto, como expresa Van Rossum (1987), fueron tomadas de manera *arbitraria*, algo que sucede también en el ámbito pedagógico como se puede constatar en capítulo siguiente.

INVESTIGADORES	AÑO	EDAD	Nº SUJETOS	TAREA	Nº ENSAYOS	EFFECTO
Keer	1977	7:2	72	Lanzamiento	20	+
Keer y Booth	1977	7-9	36	Lanzamiento	16	?
Keer	1978	8;5-12;5	64	Lanzamiento	16	+
Kelso y Norman	1978	2;9-4	36	Lanzamiento	160	+
Dummer	1978	4;3(D.M)	72	Lanzamiento	80	-
Carson y Wiegand	1979	3-5	92	Lanzamiento	100	+
Mosley	1979	6-8	80	Lanzamiento	40	+
Sundtrom	1979	6-8;5	48	Lanzamiento	40	?
Van Rossum	1980	4-5	20	Lanzamiento	42	+
Miller y Krantz	1981	2;5-5;2	?	Lanzamiento	20 tareas	?
Moore et al.	1981	3-6	?	Lanzamiento	12 sesiones	-
Smulkis	1981	3-12	120	Lanzamiento	40	+
Porreta	1982	6;5-10:1 (D.M.)	72	Pateo balón	60	+
Counell	1984	7;2-11;8	79	Lanzamiento	32	+
Pigott y Shapiro	1984	6;8-8;3	64	Lanzamiento	24	+/-
Barreiros	1985	4-6	75	Lanzamiento	45	+
Wulf	1985	8-11	106	Lanzamiento	120	+
Clifton	1985	5-6	203	Lanzamiento	45	+
Van Rossum	1987	5	45	Lanzamiento	42	-
Kuhn	1987	13;2	75	Tiro canasta	30	+
Bertsch y Reinaud	1988	10;6-11;1	39	Golpe Hockey	7 sesiones	-/+
Kanode y Reinaud	1989	4-22	23	Lanzamiento	100	-
Barreiros	1991	5-6	35	Lanzamiento	35	+
Ruiz	1993	6-7	30	Lanzamiento	40	-/+

Tabla 2. Estudios seleccionados sobre la variabilidad al practicar en la infancia, que emplearon el lanzamiento como tarea experimental

Así, en las tareas de lanzamiento se han variado parámetros tales como el *peso de los objetos, la localización de los sujetos con respecto al blanco, la mano empleada, el tipo de lanzamiento o la distancia*, todos ellos de manera arbitraria.

Si nos basamos en estas investigaciones llegaríamos a la conclusión que, fuera cual fuere, el parámetro variado el efecto siempre sería positivo, cuestión que no está tan clara a tenor de lo hallado en nuestros propios estudios (Ruiz, 1993a) en el que la variación del peso del móvil favoreció una mayor performance que cualquier otra variación realizada.

Algo parecido ha sucedido con la forma de organizar las sesiones práctica en la que los investigadores han llevado a cabo toda una gama de formas de organización.

Esta cuestión tiene una potencialidad aplicativa muy interesante, ya que hace referencia a una de las decisiones que habitualmente toman los profesores y profesoras en las clases de educación física o enseñanza deportiva, como presentamos en el capítulo séptimo.

Sin duda, dilucidar qué tipo de informaciones son las que mejor son asimiladas por el alumno o alumna en las sesiones de práctica variable dotaría a los docentes de insights sobre decisiones que en muchos casos se toman intuitivamente, ya que como indica McPherson y French (1991): *"Según sea como se practique así serán los resultados"*, lo cual nos lleva a la necesidad de programar una práctica que favorezca la competencia de los sujetos para adaptarse a situaciones que por lo general son variables e inestables.

En este sentido, parece adecuado analizar cuál es el pensamiento de los expertos en educación física, de los docentes que aconsejan a otros docentes como deben desarrollarse las sesiones de educación física en las escuelas. Este será el objeto del capítulo siguiente en el que se presentarán varias experiencias llevadas a cabo sobre este particular.



## *La pedagogía de las actividades físicas y la noción de variabilidad al practicar*

### INTRODUCCION

A tenor de lo expuesto hasta el momento, un hecho parece aceptado en la actualidad, es el valor potencial de la práctica variable en desarrollo de la competencia motriz infantil. Para Schmidt (1988) 13 años después esta idea sigue vigente:

*“La práctica variable parece ser un poderoso factor del aprendizaje motor infantil”* (Schmidt, 1988, pág. 394)

En este sentido, seguimos considerando escasa la investigación desarrollada en el contexto de la educación física para tratar de verificar cómo actúa la práctica variable en los niños y niñas.

La observación de situaciones de juego infantil y de enseñanza de habilidades en la infancia nos manifiesta el importante papel que la práctica, y la variación, tienen en la adquisición motriz (Bruner, 1970).

Recordemos que para Schmidt (1988) la práctica variable provoca que los niños y niñas empleen sus recursos de procesamiento de la información para :

*1º Reconocer las diferentes variaciones de la tarea en términos de semejanza o diferencia a lo previamente practicado.*

*2º Recuperar de su memoria prototipos o ejemplos de experiencias pasadas con sus correspondientes consecuencias sensoriales.*

*3º Decidir sobre el plan motor a llevar a cabo, especificando sus parámetros concretos en cada actuación.*

*4º Corregir el movimiento mientras lo está llevando a cabo o posteriormente, actualizando su plan motor.*

*5º Evaluar las consecuencias y efectos de su acción.*

*6º Poner al día y revisar el esquema motor de respuesta.*

Estas consideraciones están en conexión directa con lo ya expuesto en capítulos anteriores sobre las actuales orientaciones del estudio del desarrollo de la competencia motriz infantil, tanto para Bruner (1973), Eckert y Eichorn (1974), Hogan y Hogan (1975), Linaza (1984) o Ruiz (1992a), la infancia es el periodo en el que se aprenden las reglas generativas que van a dirigir las acciones y van a favorecer la construcción de nuevas posibilidades de acción.

Es la etapa en la que se adquiere la estructura de soporte (Bruner, 1970) de características altamente genéricas que van a permitir al niño adaptarse mejor a situaciones nuevas.

Estas reglas genéricas estarían probablemente referidas a aspectos tales como la trayectoria de los objetos, las formas de actuar sobre los objetos, las diferentes formas de llevar a cabo una acción, y los diferentes tipos y características de los objetos y acciones, dimensiones que sin duda tienen mucho que decir sobre la variabilidad y que están presentes de manera habitual en las sesiones de educación física escolar.

En este sentido nos unimos a Connolly (1970) cuando considera que un sistema que es sensible a sus propios productos incrementa ampliamente su flexibilidad y adaptabilidad, y practicar en situaciones donde los recursos cognitivo-motrices se ven reclamados de forma variable, es posible que capacite a los niños para adaptarse mejor a otras situaciones similares, es decir, que se favorezca el fenómeno de la transferencia y de adaptabilidad.

La hipótesis de la variabilidad, en sentido estricto o en su versión contextual, necesita un estudio evolutivo que nos permita destacar qué dimensiones son las más convenientes de variar en cada edad, quién se puede ver más favorecido, qué tipo de organización de la práctica afecta más al aprendizaje infantil, o qué cantidad de práctica variable soporta el sistema de procesamiento infantil.

Para Magill y Hall (1990) se hace necesario estudiar el efecto de la organización aleatoria de la práctica variable en relación al desarrollo cognitivo y motor de los niños y niñas, estableciendo qué tipo de programa de práctica variable es el más adecuado para cada edad.

Pero el análisis de la investigación nos ha mostrado como, a pesar de las numerosas experiencias realizadas, está por aclarar el propio concepto de variabilidad.

*¿Qué significa realmente variar los contextos de práctica?, ¿Cómo es definida la variabilidad por los pedagogos de las actividades físicas?*

Esta noción no ha sido suficientemente explicitada por los diferentes investigadores, de ahí que trataremos de aportar luz a esta cuestión.

No es difícil imaginar qué es variar en la práctica, ya que se puede interpretar como modificar algún elemento de la situación o tarea. Para Schmidt (1985) variar las condiciones de práctica consiste en provocar nuevos parámetros de respuesta.

Para Barreiros (1991, pág. 50) es necesario analizar la variabilidad considerando 4 aspectos :

*1) Condiciones espaciales de la tarea: Que se definiría en sentido físico. ¿Donde se llevará a cabo la tarea?, ¿Cuáles son las posibles referencias espaciales?, etc..*

*2) Condiciones temporales de la tarea: Relativas al momento de realización de la tarea, la secuenciación de la tarea.*

*3) Condiciones instrumentales: Referentes al tipo de material empleado, y sus características, en la sesión de práctica*

*4) Condiciones humanas: Relativo a las interacciones establecidas durante la práctica, sean provocadas u ocasionales.*

Destacando que para una mejor comprensión de cuáles pueden ser las diferentes fuentes de variación es necesario considerar:

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

a) Cantidad de práctica o número de ensayos empleados para aprender.

b) Cantidad de componentes variados en la sesión de aprendizaje.

c) Amplitud de las variaciones empleadas.

d) Organización de las sesiones de práctica variable.

Para los especialistas en la enseñanza deportiva la variabilidad no ha sido ajena, así para autores como Carrasco (1972), Catteau y Garoff (1974) o Goriot (1980) para deportes tales como el ski, gimnasia deportiva o atletismo proponen la necesidad de considerar la variación de los contextos de práctica.

Pero, ¿Qué variables pueden ser variadas? Para Bonnet (1983) se diversifica la enseñanza cuando se manipulan los parámetros materiales que influyen en la situación pedagógica, en función del objetivo previsto por el profesor.

Muy acertadamente este mismo autor indica que el educador debe preocuparse de ofrecer una variedad de situaciones de práctica que favorezcan una "Pedagogía de la acción diversificada" (pág. 16) (figura 3)

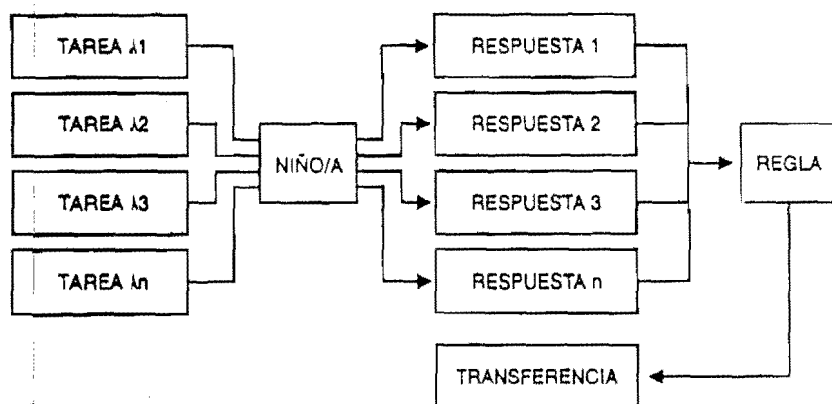


Figura 3. Pedagogía de la acción diversificada según Bonet (1983). Tomado de Ruiz (1993a)

En esta misma línea de pensamiento Whiting (1979) propuso la necesidad de que los niños fueran educados en la experimentación de trayectorias variadas como medio de prepararles para el aprendizaje de los deportes de balón:

" Sería necesario permitir a los más jóvenes experimentar un gran número de trayectorias de balón para que lleguen a conocer las características de éstas por su interacción repetida con pelotas en desplazamiento" (pág. 20).

Así, se desconoce qué cantidad de variaciones son aceptadas por el sistema cognitivo-motor infantil, qué organización de la práctica es la más adecuada en los diferentes momentos evolutivos o qué factores son los que más afectan el desarrollo de la competencia motriz infantil cuando son variados.

## EL PENSAMIENTO DE LOS EXPERTOS

Partiendo de estas ideas, es interesante conocer cuál es el pensamiento de los expertos en enseñanza de la educación física sobre la variabilidad al practicar.

En un estudio realizado por el autor sobre esta cuestión (Ruiz, 1993a) se reclamó la opinión de una serie de expertos sobre el valor de la práctica variable en el aprendizaje motor infantil.

Fueron 14 los expertos que participaron voluntariamente en la experiencia, de los que 8 fueron hombres y 6 mujeres con una media de edad de 40 años y un rango que oscilaba de 31 a 47 años.

Los requisitos contemplados para ser considerados como expertos fue el haber desarrollado, o estar desarrollando, labores docentes en los diferentes niveles de enseñanza: *Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria*, con reconocimiento profesional, desempeñando todos ellos y ellas, en la actualidad, labores docentes en el nivel terciario.

En relación a los años de experiencia, decir que la media de años de experiencia general en la enseñanza de habilidades motrices y deportivas era de 19 años, y que la media de años desempeñados en la enseñanza de habilidades motrices en el tramo infantil fue de 11 años.

Para provocar una mayor reflexión se les presentó, de forma individual, una grabación de una situación de clase en la que un niño o niña debía realizar una tarea de precisión. Cada participante, sentado ante el monitor, observó la grabación y una vez comprendida la tarea y que los niños y niñas que la realizaban tenían entre seis

y siete años de edad, se formuló verbalmente la cuestión relativa a qué procedimiento de práctica sería el más adecuado para que el sujeto aprendiese la tarea en cuestión.

El análisis descriptivo de sus respuestas mostró como los profesores y profesoras, en su mayoría, consideraban que ofrecer una amplia variación de situaciones modificando la posición, el peso o la distancia con respecto al blanco, acarrearía mejores resultados a largo plazo, y que lo menos aconsejable sería incitarles a repetir siempre de la misma manera la tarea en cuestión: un lanzamiento de precisión.

Las razones aducidas por los expertos para fundamentar la elección de un procedimiento de práctica variable fueron: favorecer una mayor enriquecimiento y mayor acúmulo de sensaciones al provocar adaptaciones posturales, a diversas distancias; favorecer la concentración evitando la monotonía o hacerle más sensible a las variaciones y adaptaciones. Estas ideas pueden resumirse en la opinión emitida por uno de ellos:

Respuesta: - "La práctica variable provoca una mayor variedad, mayor control para precisar una posible respuesta, más riqueza de elementos y mayores percepciones."

Este pensamiento coincide con el manifestado por los investigadores favorables a las tesis de la variabilidad (Moxley, 1979; Lee, Magill y Weaks, 1985; Shea y Zimny, 1983) para quienes la representación esquemática de las acciones se ve favorecida si existe un enriquecimiento perceptivo-motor mediante una práctica variable, dada la cantidad de informaciones y retroinformaciones que se suceden durante dicha práctica. Esta circunstancia favorecerá el aumento de la competencia para adaptarse a otras variaciones de la tarea.

A esto habría que añadir el componente motivacional que la práctica variable posee frente a la constancia, razón también considerada por los expertos cuando la compararon el procedimiento constante es el menos favorable y que conecta una opinión bastante arraigada entre los profesionales (Pease y Anderson, 1994).

Como se puede destacar de estas diferentes opiniones, entre los expertos en enseñanza de la educación existe un pensamiento bastante favorable hacia el efecto de procedimientos variables en el desarrollo de la competencia motriz infantil, por:

1) Por su enriquecimiento informativo, debido a que favorece una interacción con múltiples experiencias perceptivas.

2) Por su carácter motivante, ya que evita la monotonía, razón principal por la que 12 de los 14 expertos consideraron que el procedimiento primero, de práctica constante, además de ser poco enriquecedor, no favorecía la transferencia.

Como consideraciones finales se puede afirmar que, en el pensamiento del enseñante existe una aceptación del papel positivo de las actividades variadas y polivalentes en el aprendizaje motor infantil, al margen de la organización de dicha variabilidad.

Pero este pensamiento es más una intuición que una opinión fundamentada empíricamente y sólo 3 de los 14 expertos, tuvieron en cuenta la posibilidad de que los sujetos no fueran capaces de soportar bien la variación.

A partir de esta experiencia podemos confirmar que para los expertos la variación de la práctica supone modificar los parámetros que están implicados en la tarea.

### ¿Cuál es la opinión que se manifiesta en los textos pedagógicos sobre educación física infantil?

Para dar respuesta a esta pregunta se analizó la forma en que el concepto de variabilidad en la práctica había sido tratado en los textos pedagógicos que, habitualmente, aconsejan a los profesores y profesoras cómo debe ser desarrollada la enseñanza de la educación física.

La observación anecdótica, nos había mostrado como en diferentes textos pedagógicos de amplia difusión entre los profesionales, se proponía la idea de que *enriquecer y ofrecer experiencias múltiples y variables a los niños de edades infantiles era el procedimiento más adecuado de enseñanza*, de ahí que nuestro objetivo fuera tratar de constatarlo de forma directa sobre los propios textos, analizando su contenido.

Otra circunstancia que incitaba a su estudio eran las ideas propuestas en el Documento Curricular Base - Educación Primaria de la actual Reforma Educativa Española, en el que en su apartado referido a la Educación Física expone:

*"La motricidad infantil no puede basarse en la mera repetición de movimientos con el objeto de lograr un proceso de automatización de los mismos que asegure una eficacia y rapidez en la ejecución, sino que debe plantearse una exploración de las propias posibilidades corporales que logre activar los mecanismos motrices y cognitivos"* (MEC, 1989, pág. 216).

Esta referencia en contra de la automatización a ultranza, conlleva implícitamente la noción de adaptabilidad y de una oferta variada de experiencias para cumplir este

objetivo, de ahí nuestro interés por ver cómo se había plasmado en la literatura pedagógica.

## LA LITERATURA PEDAGÓGICA

Para llevar a cabo este estudio se analizó a mano la literatura disponible en los fondos bibliográficos de la Biblioteca del *Instituto Nacional de Educación Física de la Universidad Politécnica de Madrid* (INEF), estableciendo como condiciones iniciales para el estudio:

1) *Que hubiesen sido escritos para las edades infantiles en las áreas de la educación física escolar, psicomotricidad o educación psicomotriz, y en algún caso de enseñanza deportiva.*

2) *Que hubieran sido escritos y publicados a partir de 1970 hasta la actualidad.*

La justificación a la primera decisión vino dada porque consideramos que el pensamiento de los expertos, así como el de los profesionales de esta área, está influido por el impacto de las publicaciones referidas a la misma, y en cuanto a la segunda decisión, por haber sido los años 1970 cuando surgió la teoría del esquema (ver Ruiz, 1993a).

La muestra analizada fue de los 43 textos existentes bajo los descriptores: *Educación Física Infantil, Psicomotricidad Infantil, Educación Psicomotriz Infantil, Elementary Physical Education, Physical Education for Children, etc.,*

Como características más relevantes decir que se analizaron textos españoles, norteamericanos, alemanes, argentinos, franceses e ingleses, y que la mayoría de ellos estaban dedicados a la Educación Física Escolar, aunque no se descartó los escritos bajo el descriptor de Psicomotricidad o Educación Psicomotriz.

En un primer análisis encontramos que de los 43 textos, 25 (53%) propusieron explícitamente la variación en la práctica como aspecto importante para el aprendizaje motor infantil; 12 (27%) lo hicieron tácitamente y 6 (13%) propusieron formas específicas de práctica.

Esto ya nos indicó que entre los autores de textos dirigidos a la infancia, existía una opinión tácita o explícita (80%) de proponer la práctica variable entre sus propuestas pedagógicas, y que pocos los partidarios de la especificidad de la práctica motriz.

Este primer análisis supuso destacar los indicadores seleccionados y que hacían hincapié a la variabilidad, dichos indicadores fueron los siguientes: *Variación* (12/25),

*Enriquecimiento o riqueza* (2/25), *alternancia* (1/25), *experimentación* (2/25), *creatividad de movimientos* (2/25), *multiplicidad de acciones* (1/25), *adaptación, ajuste o disponibilidad* (4/25), *vivencia* (1/25).

Mediante estas expresiones, y el contexto en el que se encontraban, los autores proponían la conveniencia de variar la práctica motriz infantil y evitar repetir siempre de la misma manera, existiendo una opinión, casi unánime, en contra de la repetición mecánica en la infancia (cuadro 2).

\* Manchón y Moral (1985, pág. 10):

*"Ha de buscarse variación dentro de la misma actividad, para alcanzar una gran riqueza en la realización motriz".*

\* Moral y Cantó (1980, pág. 48):

*"El niño debe ensayar múltiples formas de contacto con la situación u objeto".*

\* Martínez y García (1982, pág. 82):

*"Los niños deben realizar actividades variadas con posturas y desplazamientos".*

\* Frostig y Maslow (1984, pág. 1984):

*"Casi todos los ejercicios pueden llevarse a cabo de varias maneras según las capacidades de los niños, sus intereses y objetivos fijados".*

\* Vogt (1979, pág. 22):

*"El educador debe reforzar su capacidad mediante una oferta muy variada y rica de estímulos".*

\* Le Boulch (1991, pág. 48):

*"Elegir situaciones-problema lo suficientemente ricas como para ser susceptibles de provocar respuestas diferentes".*

\* North (1973, pág. 36):

*"El contenido de las lecciones a nivel infantil será tan amplio y variado como pueda presentarse o permitirse el profesor".*

Cuadro 2

Estas ideas se ponen de manifiesto de manera clara en el 53% de los textos analizados, mientras que en otro 27% las propuestas se refieren de manera implícita a la variación, como es el caso de los textos norteamericanos en los que se hacen referencia a una propuesta metodológica denominada *Exploración motriz* (Corbin, 1976; Miller, Cheffers y Whitecomb, 1974; Bryant y McLean, 1974; Fait, 1976; McClenaghan y Gallahue, 1985; Frostig y Maslow, 1984; Capon, 1981; Lerch, Becker, Ward y Nelson, 1974).

Esta propuesta metodológica se encuentra dentro de los procedimientos pedagógicos denominados indirectos, procedimientos en los que se propone al niño o niña que explore todas posibilidades de movimiento en sí mismo, y con los objetos, y que se concreta en la conocida expresión: *¿De cuántas maneras eres capaz de...?*, o como Corbin (1976, pág 113) expone: " la exploración motriz supone que el sujeto resuelva problemas mediante movimientos".

En textos como los de Lapierre (1977), Picq y Vayer (1977), Martínez, García y Montoro (1988), Berruezo (1990), Martínez y García (1982) o Castro y Manso (1988), enmarcados dentro de la corriente psicomotriz, en sus diferentes manifestaciones, las propuestas prácticas hacen referencia a la *multiplicidad de experiencias*. Así, se considera necesario que los niños y niñas *prueben, experimenten y busquen formas diferentes de actuación* como es el caso de Berruezo (1990) quien al referirse a los objetos *estéricos*, ofrece más de 50 tipos de objetos para que los profesores y profesoras empleen en sus clases.

También Lapierre (1977) resalta el papel de la experimentación y Picq y Vayer (1977) consideran que un principio general de la práctica es *alternar los ejercicios de formas diferentes*.

En el caso de los textos deportivos, aunque no haya sido tan abundante su análisis, sí lo ha sido por su calidad. Tal vez sea Whiting (1979) uno de los más representativos cuando se refiere al trabajo con los más jóvenes en los deportes de balón, como ya se indicó anteriormente.

Como se comprueba existe un interés por parte de los enseñantes hacia una práctica enriquecida y variada, aunque lo verdaderamente interesante es saber qué les motiva a proponerla frente a la tradicional repetición, en la enseñanza-aprendizaje de habilidades motrices.

### ¿Cuáles son las razones de estas opiniones?

En un segundo análisis se indagaron las razones que soportaban su opción por la propuesta variables y las razones argumentadas fueron variadas, aunque se pueden resumir en diez razones diferentes, destacando que no todos los autores ofrecieron razones que apoyasen su opinión, ya que sólomente 16 sobre 25 (64%) ofrecieron algún tipo de argumentación justificativa (cuadro 3).

1. Aumentar el conocimiento sobre las trayectorias (Whiting, 1979)

2. Aumentar el stock de respuestas motrices (Manchón y Moral, 1985; Bueno, Manchón y Moral, 1990; Moral y Cantó, 1980).

3. Evitar la estereotipia y aumentar la disponibilidad motriz (Seybold, 1974; Vázquez, 1989; Kiphard, 1976; LeBoulch, 1972; Fait, 1976)

4. Elevar la conciencia motriz de su capacidad de responder de forma adaptable (Vogt, 1979).

5. Favorecer la investigación sobre las posibilidades de acción (Castro y Manso, 1988).

6. Favorecer la adaptación al medio (Picq y Vayer, 1977).

7. Mejorar la versatilidad (Logdson et al. 1984)

8. Desarrollar la autodeterminación (McClenaghan y Gallahue, 1985)

9. Mejorar el aprendizaje motor (Fait, 1976).

10. Aumentar el enriquecimiento y la efectividad (LLeixá, 1988).

Estas razones argumentadas no se vieron fundamentadas en datos empíricos y sí en la experiencia de los propios autores en el campo pedagógico, preocupados por no estereotipar a los niños a temprana edad.

Así para Kiphard (1976, pág. 88): "*Una técnica especial tempranamente aprendida no parece ser tan decisiva como la magnitud cualitativa de la variedad del movimiento*".

Para Seybold (1974, pág. 24) "*el objetivo de la educación física no es el fijar respuestas sino el desarrollar la capacidad de adaptación, ya que el objetivo ya no es exclusivamente el perfeccionamiento de un desarrollo cinético fijado o logrado sino la adaptación viva a condiciones continuamente cambiantes*". También Vázquez (1989, pág. 203) considera que *la educación física debe favorecer la disponibilidad motriz como medio de adaptación al medio*.

Probablemente haya sido Jean Le Boulch (1972, pág. 192) el que con más contundencia haya apoyado esta propuesta. Para este autor es necesario ofrecer una amplia variedad de situaciones motrices para desarrollar en los niños y niñas la plasticidad y la transferencia. En sus palabras, la estereotipia podrá aún evitarse si se varían el máximo las condiciones de ejecución de una tarea.

Le Boulch es partidario de hacer vivir al escolar variadas situaciones concretas correspondientes a la misma estructura motriz, de manera que sólo se retengan los caracteres comunes a las mismas. Hay entonces una verdadera abstracción de la situación y creación de un verdadero "esquema" caracterizado por la plasticidad y las posibilidades de generalización.

**¿De qué forma proponen qué debe instrumentalizarse la práctica variable?**

En este sentido, sólo 3 fueron los autores que explícitamente se refirieron a cómo variar la práctica, mientras que el resto se centró en proponer la variación y dejar a los profesores la responsabilidad de llevarla a cabo, aceptando como adecuada cualquier tipo de variación.

Las variaciones propuestas estuvieron referidas al tipo de tareas ofrecidas, así Whiting (1979) destacó las trayectorias como el elemento a variar en los deportes de balón o pelota; el colectivo de la revista Education Physique et Sport (A.A.VV., 1986) propusieron que en las tareas de lanzamiento se variasen distancias, tamaño de los blancos, formas de los objetos y trayectorias.

Para Bonnet (1983) en relación al esquí propuso variar *los modos diferentes de vivir, los diferentes tipos de impulsos, la velocidad de los gestos o las diferentes configuraciones espaciales*.

Estos serían los elementos variables de la estructura motriz invariante, que en palabras de Schmidt (1975), serían los parámetros a especificar del PMG, y que serían concretados por el esquema evocador, pero no existe ninguna argumentación sobre el por qué variar dichos parámetros y no otros.

Del análisis de estos textos pedagógicos podemos llegar a varias conclusiones:

1º.- *Existe una tendencia, en los autores de textos de educación física, deporte y psicomotricidad infantil, hacia la variación de las situaciones, tareas o ejercicios como el mejor medio de favorecer el desarrollo de la competencia motriz.*

2º.- *No existe una clara fundamentación en los autores que sugieren esta propuesta metodológica, son escasos los estudios a los que se hacen referencia para fundamentar este tipo de decisiones, surgidas habitualmente de la propia experiencia pedagógica, donde se manifiesta las opiniones que encontramos en el estudio con expertos: Enriquecimiento y motivación, como razones que mueven a los autores a seguir promocionando la práctica variable frente a la excesiva automatización en la infancia.*

3º.- *No existen unas claras propuestas sobre cómo variar, como organizar las sesiones de práctica variable y qué aspectos de la tarea o situación de práctica variar y en qué orden.*

Este es un punto importante ya que dan por supuesto que los lectores de sus textos interpretarán adecuadamente qué significa variar, qué debe ser variado y cómo deben ser presentadas dichas variaciones, de ahí que quede sólo en una sugerencia y no en una propuesta metodológica empíricamente fundamentada.

Esto nos lleva a pensar que no existe una clara concepción de qué significa variar el contexto de práctica, y que su definición es más una definición intuitiva que una definición apoyada en datos científicos. En los estudios llevados a cabo hemos confirmado nuestras observaciones anecdóticas: *Existe una opinión favorable entre los profesionales de las habilidades motrices hacia la variación al practicar en la infancia, pero no ha existido un interés manifiesto por comprobar si realmente es una opción acertada.*

Los expertos han considerado, por diversas razones, que era aconsejable variar las situaciones y evitar la monotonía que supone repetir siempre de la misma manera, opinión que no siempre es unánime ya que la especificidad ha regido las prácticas motrices desde hace décadas.

Domingo Blázquez Sánchez  
Licenciado en Educación Física.  
Diplomado por el INSEP de París.  
Profesor de Didáctica de la Educación Física  
y el Deporte del INEFC-BARCELONA.

## PERSPECTIVAS DE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE

### Resumen

La preocupación por la evaluación ha impregnado todos los ámbitos de la actividad física y el deporte. El objeto de este artículo es analizar los diferentes modelos de evaluación sobre los que ha ido evolucionando la práctica de esta actividad, situándonos en nuestros días y perfilando las perspectivas de futuro. Hace referencia a la concepción actual de esta noción y su consecuencia en el campo de la actividad física en general.

Asimismo, identifica las diferentes finalidades que cumple la evaluación en los diferentes dominios: educación física escolar, fitness-salud y deporte en general. Por último, hace especial mención al papel que deberá cumplir la evaluación en la Reforma de la enseñanza, vinculándola con los fundamentos que la sustentan.

**Palabras clave:** evaluación, evaluación de la Educación Física, evaluación del deporte.

### Introducción

El tema de la evaluación de la Educación Física y el Deporte preocupa más que ocupa. A los padres, a los alumnos, a los profesores, a los entrenadores, a los técnicos deportivos, a todos, llega a preocupar en algún momento según las circunstancias que obliguen a echar mano de los resultados de la evaluación, de acuerdo a intereses y expectativas propias. Pero la evaluación, como proceso sobre el que descansa gran

parte del funcionamiento de cualquier sistema de formación, instrucción o adiestramiento, ocupa realmente poco, salvo a aquellos que están directamente ligados a actividades específicas de valoración y control, sean en el dominio de la educación física o del entrenamiento. La preocupación por el tema se manifiesta en ocasiones puntuales, cuando se precisa una acción de verificación inmediata. Suelen ser habituales, entonces, prácticas sueltas, desvinculadas, aisladas independientes, sin apenas conexión con el contexto. Sorprende que la evaluación de la educación física y el deporte carezca de un desarrollo teórico fundamentado y no esté enmarcada o referida a una teoría que le dé sentido global.

En el presente trabajo, mi propósito ha sido precisamente el de revisar y en la medida de lo posible estructurar lo dispersamente tratado sobre evaluación. Intento analizar descriptivamente las diferentes modalidades de la actividad física en torno a dos puntos: el concepto y las funciones de la evaluación en cada una de ellas. Atención preferencial merece el ámbito de la Reforma de la enseñanza, su vigencia y la preocupación que despierta en los profesionales de la educación física, me ha llevado a analizar con más detalle este apartado.

### Del concepto evaluación de la Educación Física y el Deporte

El concepto evaluación ha ido recubriendo diferentes nociones a medida que han ido evolucionando los diferentes modelos educativos, por eso, este término recubre significaciones distintas en función de la noción que se le

asigne. Así, es habitual utilizar este vocablo dándole acepciones si no opuestas, sí diferentes. Conocer la evolución de este concepto y su significado en diferentes ámbitos nos parece importante y necesario, sobre todo si queremos tener una idea de conjunto y poder situarnos, posteriormente, frente a sus perspectivas de futuro.

En sentido vulgar, la evaluación se vincula tradicionalmente al mundo educativo y al ámbito escolar. Ciertamente ha sido ahí donde ha adquirido mayor relevancia y se ha analizado con más intensidad. Pero, en sentido riguroso, la evaluación es algo que afecta a cualquier proceso sistemático e intencional. De ahí que paulatinamente, en su acepción de regulación y optimización, la evaluación va teniendo presencia en cualquier acción programada, sea en el sector social, empresarial, organizativo, etc.

En el ámbito escolar la evaluación se ha asociado tradicionalmente a la calificación sancionadora y a la atribución de una "nota". Así entendida reviste una carga dramática que, desde un tiempo a esta parte, ha sido muy contestada. Actualmente, la idea acerca de evaluación ha cambiado y ha adquirido un significado sustancialmente diferente proyectado fuera del marco educativo. La evaluación es concebida, en la actualidad, como la reflexión crítica sobre los componentes y los intercambios en cualquier proceso, con el fin de determinar cuáles están siendo o han sido sus resultados y poder tomar las decisiones más adecuadas para la consecución positiva de los objetivos perseguidos. O, si se prefiere, la actividad que, en función de unos criterios, trata de obtener una determinada informa-



ción de un sistema en su conjunto o de uno o de varios de los elementos que lo componen, siendo su finalidad la de poder formular un juicio y tomar las decisiones pertinentes y más adecuadas respecto a aquello que ha sido evaluado.

En el ámbito deportivo ha sucedido lo mismo. Cada vez con más frecuencia, los temas relativos al control y la valoración del entrenamiento y del rendimiento deportivo preocupan más a los técnicos. Reservada en una primera época a médicos y fisiólogos del esfuerzo, la valoración del deportista va siendo considerada por los entrenadores, como un elemento clave para constatar los cambios producidos, la eficacia de los métodos y de los recursos empleados y sobre todo, supone una ayuda inestimable en la toma de decisiones. En consecuencia, se establece una íntima relación entre aquellos aspectos que caracterizan la evaluación de la educación física y aquellos que afectan la evaluación del deporte. La experiencia adquirida por la primera, como consecuencia de una necesidad educativa es extrapolable, en gran medida, al mundo del deporte. A lo largo de este trabajo analizaremos algunas cuestiones relativas a la perspectiva actual y futura de la evaluación que, de una manera u otra, afectan, con mayor o menor intensidad, al ámbito de la educación física y/o deporte.

### Los modelos de evaluación

Del desarrollo histórico de la evaluación se desprende claramente que este concepto ha ido evolucionando rápida y profundamente enriqueciéndose en cada época con aportaciones nuevas y adquiriendo numerosos perfiles, que, aunque mantienen en común algún aspecto nuclear (asignación de juicios de valor), no permiten asumirlo como monocorde sino de una manera claramente multifacética.

El nacimiento de la evaluación puede situarse a principios de este siglo y va íntimamente ligado al concepto de

medición del rendimiento: se considera a J.M. Rice su precursor más relevante, sin embargo no es hasta 1904, fecha en que Thorndike publica su obra *Introduction to the theory of mental and social measurement*, cuando se inaugura con plena vigencia.

#### La evaluación como medida.

##### Las teorías factorialistas.

##### Medición del cuerpo

"El valor físico como modelo explicativo de la motricidad."

Medición y evaluación eran inicialmente conceptos virtualmente intercambiables, es más, el uso del término evaluación era poco frecuente, cuando aparecía era en conjunción con el de medida que usualmente se colocaba en primer término, "medición y evaluación".

La medición y evaluación no tenían prácticamente ninguna relación con los programas de formación y el desarrollo del currículum. Se entendía que las pruebas de evaluación únicamente proveían información acerca de los sujetos. Nadie se planteaba la posibilidad de que el currículum no fuera realmente el que debiera ser, y aún menos la consecuente petición de responsabilidades a la instancia correspondiente.

En el ámbito de la Educación Física y del Deporte se percibe este mismo fenómeno. La concepción de la motricidad induce a la búsqueda de rasgos o factores capaces de ser aislados y mensurados con el fin de obtener informaciones que ayuden a clasificar y diferenciar a los individuos entre sí.

Los primeros estudios de la motricidad, influenciados por las investigaciones sobre inteligencia (Binet, Spearman, etc.), intentaron identificar un factor "g" de la motricidad de la misma manera que se postulaba un factor "g" en inteligencia. Esto supondría la existencia de una aptitud motriz fundamental susceptible de explicar el rendimiento en todas las actividades (así se respondería a la idea de que existen personas especialmente dotadas para la realización de cualquier actividad física).

Al comprobar la baja correlación de este factor con los resultados de diversas tareas y su aprendizaje, se pasó a la concepción de diversos factores o configuración de cualidades. Esta distinción lleva a que un individuo pueda tener éxito en determinadas tareas y no tenerlo en otras. Así, la motricidad no es ni totalmente específica (cualquier tarea requiere de diversas aptitudes), ni totalmente general (existencia de un factor base o general), sino que se fundamenta en dimensiones separadas, independientes y restringidas: las aptitudes.

Las aptitudes se diferencian de los rendimientos (*performances*) en que éstos últimos son los comportamientos observables de un individuo en una situación dada, en un momento concreto, mientras que las aptitudes designan las características individuales estables, constantes e independientes de la tarea. El rendimiento depende de la habilidad del sujeto, es decir, de las competencias conseguidas después de un aprendizaje. La habilidad se diferencia de las aptitudes en que éstas son específicas de una tarea y producto de un aprendizaje. El rendimiento se distingue de la habilidad en que constituye el aquí y el ahora de la habilidad y de las aptitudes del sujeto y que está influenciado por factores coyunturales tales como la motivación, condiciones externas, etc. Fleishmann (1984) identifica más de cincuenta aptitudes susceptibles de influir en una tarea. Estas aptitudes recubren cuatro dominios diferentes: aptitudes físicas, psicomotrices, perceptivas y cognitivas.

La identificación de las aptitudes se apoya en un método estadístico preciso y específico: el análisis factorial. La evaluación a partir de la descomposición factorial se preocupa por obtener datos capaces de permitir:

- a) Una diferenciación entre los sujetos dando una idea sobre su valor físico.
- b) Una homogeneización de criterios: el valor físico se convierte en una

referencia sobre la que no existen discrepancias (nadie discute que la educación física debe potenciar el desarrollo de las cualidades físicas).

- c) Poner a punto pruebas que permitan obtener datos con precisión.
- d) Una normalización de los resultados: obtención de una clasificación de los valores de cada prueba según una distribución normal.

Este aislamiento de los componentes de la motricidad (cualidades o aptitudes físicas) hace que éstos se conviertan en el objeto de desarrollo y perfeccionamiento (intencionalidades educativas), coincidiendo de esta manera el objeto de la educación con el objeto de la evaluación.

Este modelo de evaluación permite diferenciar a los alumnos entre sí, privilegiando así la búsqueda de un instrumento de evaluación que garantice con suficiente rigor las posiciones de cada uno. La educación física se vuelve así la expresión matemática de la motricidad. La psicometría sirve de modelo para inspirar los criterios de la evaluación en educación física. De esta manera, surgen y se fomentan los tests como uno de los procedimientos más adecuados para obtener información.

Esta forma de proceder se ubicaría entorno a los años 50-60, prolongándose prácticamente hasta nuestros días.

### La observación del cuerpo.

#### Observación de los comportamientos

"El comportamiento motor como motivo de atención."

Posteriormente, con la evolución de las tendencias en educación física, se da prioridad a las intencionalidades educativas sobre el control de los rasgos constitutivos de la motricidad. El fin de la educación física, incardinado con el resto de las metas educativas, se convierte en el motivo prioritario de la evaluación.

Como consecuencia, se relativiza la importancia de las aptitudes, como eje de la evaluación de la educación física,

para poner el énfasis en los valores e intencionalidades educativas que poseen las diversas actividades físicas.

Son dos los contenidos que dan fuerza a esta perspectiva y dejan insuficientes la valoración de las aptitudes físicas: la corriente psicomotriz y el deporte educativo.

#### La corriente psicomotriz

La aparición del modelo psicomotor prima los fines educativos sobre los procedimientos de evaluación. Las mediciones del valor físico resultan insuficientes, se las atribuye por la observación del comportamiento en forma dinámica: el examen (o perfil) psicomotor.

La unidad psicósomática, como referencia sobre la que apoya su propuesta pedagógica, deja sin sentido la aplicación de instrumentos que únicamente aisan rasgos pero no contemplan la persona en su totalidad.

#### El deporte educativo

La definición de un deporte educativo y su normalización como soporte esencial de la enseñanza van acompañadas de nuevas modalidades de evaluación. De la apreciación del valor físico por medio de tablas, a la observación de las competiciones, no hay continuidad sino más bien ruptura. Instrumentos que anteriormente se apoyaban en la medición individual y normativa son desplazados en beneficio de procedimientos que restauran una perspectiva más dinámica: no se trata tanto de sancionar como de ayudar a progresar; más que de clasificar o diferenciar se trata de proporcionar información al profesor y al alumno. La predominancia de los deportes de equipo sobre los individuales (el atletismo compartía con la gimnasia educativa el monopolio de contenidos en los programas de Educación Física) dan un valor más relevante a la competición y a las acciones grupales sobre las individuales. En consecuencia, los rasgos o aptitudes de los individuos de forma

aislada pierden importancia frente a los comportamientos reales en acción de juego.

La referencia a los métodos pedagógicos activos refuerzan aún más una nueva manera de encarar la evaluación: ésta ya no es exterior al proceso educativo sino integrante de él. No ha de poner en evidencia diferencias interindividuales sino progresos intraindividuales.

### La evaluación centrada en los objetivos

A partir de las contribuciones de Tyler, centradas en la organización del currículum alrededor de los objetivos, nace un nuevo concepto de evaluación. La evaluación se fundamenta sobre el concepto de objetivo. El proceso de evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto han sido alcanzados los objetivos de formación.

Hasta Tyler la evaluación se había centrado exclusivamente en formular juicios de los sujetos tomados individualmente. La lógica de Tyler orientó la evaluación hacia una nueva dinámica, concibiéndola como el mecanismo que debía provocar una mejora continua del currículum y sus resultados.

La pedagogía por objetivos constituye una práctica de programación que se articula alrededor de los objetivos como referencia que ilumina todo el proceso didáctico. Surgen así los objetivos operativos o comportamentales, a los que se les exige una serie de requisitos en su formulación, que garanticen de forma absoluta el control de la intención y su mensurabilidad.

En educación física esta modalidad de la acción didáctica convirtió la evaluación en un contraste entre las intenciones del profesor y los logros conseguidos por los alumnos. El énfasis se ponía en una buena selección de objetivos y en una correcta redacción de los mismos. La cuestión residía en determinar que conductas motrices correspondían con la expresión visible de las intenciones educativas.

### La evaluación orientada a la toma de decisiones

El modelo de adopción de decisiones se concibe como prescriptivo del tipo de necesidades de información que la evaluación debe servir y en virtud de quién decide sobre procesos y actuaciones curriculares, así la evaluación puede convertirse en un instrumento para la clarificación o para reforzar la imposición. Stufflebeam es uno de los propulsores principales de este modelo: "evaluación es el proceso de diseñar, obtener y proporcionar información útil para juzgar alternativas de decisión" (1971, p. 40). Según él, la tarea del evaluador es ayudar a tomar decisiones racionales y abiertas proporcionando información y provocando la exploración de las propias posiciones de valor a quien decide y de las opciones disponibles. En correspondencia con cada uno de estos tipos de decisión Stufflebeam propone un tipo particular de evaluación dentro de un modelo CIPP: *Context, Input, Process and Product*.

### Finalidades de la evaluación según ámbitos

Si bien la evaluación tiene en su sentido más general una intencionalidad de valoración y reajuste, recubre objetivos mucho más precisos y diferenciados cuando la situamos en áreas más específicas. En el terreno de la actividad física se distinguen y aceptan comúnmente tres áreas claramente diferenciadas: el mundo del entrenamiento deportivo, vinculado a la competición y al rendimiento; el mundo de la práctica deportiva recreativa (deporte para todos) con una búsqueda de la salud bienestar y calidad de vida; el mundo de la enseñanza (Educación Física Escolar) con vistas a la consecución de valores educativos y pedagógicos.

Es necesario saber distinguir cuáles son las preocupaciones que cada uno de estos ámbitos generan y cómo se debe enfocar la evaluación para dar respuesta y colaborar eficazmente a su desarrollo.

### Ámbito deportivo

El ámbito deportivo se caracteriza fundamentalmente por la búsqueda de rendimiento. Adquiere la evaluación, por lo tanto, un sentido esencialmente utilitarista y eficientista.

De entre las preocupaciones a destacar para la evaluación en el ámbito deportivo, las más significativas son:

#### *Selección y detección de talentos*

El deporte moderno, preocupado profundamente por la consecución de éxitos deportivos, ha supuesto una atención especial en la búsqueda de procedimientos que permitan identificar y predecir qué sujetos están especialmente dotados para determinadas prácticas deportivas. La ineficacia del "principio de la pirámide" (de una gran cantidad de practicantes surgen los mejores) ha llevado a buscar estrategias más efectivas y rápidas.

A menudo se habla de selección y detección de talentos como sinónimos. Detección es la posibilidad de predecir a largo plazo los atributos necesarios para una especialidad deportiva (Saimieja y Regnier, 1983), diferenciándose de selección, en que la predicción es a corto plazo.

En la mayoría de los modelos propuestos para la selección de talentos suelen figurar una serie de factores determinantes:

1. Determinación de los atributos y capacidades que se piensa pueden ser necesarios para el éxito en ese deporte. Generalmente basados en el perfil del deportista adulto.
2. Selección de pruebas generales y específicas: pruebas biométricas, de aptitudes físicas, de habilidades y psicológicas.
3. Comprobación del carácter predictivo de las pruebas e instrumentos utilizados.

#### *Control del entrenamiento. Ajuste e individualización del entrenamiento*

El control del deportista trae consigo importantes y múltiples datos acerca

de la dirección del entrenamiento. Para conseguir ajustar las cargas de entrenamiento a las posibilidades de los deportistas es necesario evaluar sistemáticamente el grado de evolución y recuperación del organismo.

El control y la individualización del entrenamiento resultan muy complejos y requieren de una coordinación estrecha entre entrenador y médico especialista. No obstante, es evidente que constituye un elemento fundamental del proceso de planificación deportiva.

### Ámbito de la condición física-salud

Dirigido prioritariamente a los adultos, la evaluación de la condición física sufre aquí serias deficiencias. La habitual realización de controles o pruebas tanto de diagnóstico como de control, así como la dificultad de su aplicación ha generado un cierto olvido, veáse dejadez y, por ende, ausencia de estudios específicos. En cambio, el nivel de práctica ha crecido de forma exponencial, cosa impensable hace unos años. En algunos países con gran tradición en este área, como Estados Unidos, Japón o Canadá, existen, desde hace tiempo, asociaciones creadas con el objeto de evaluar e investigar en materia de condición física y salud. En nuestro país hemos visto surgir numerosas entidades públicas y privadas que ofrecen programas de mantenimiento con más buena voluntad que recursos técnicos. La necesidad de individualizar las propuestas de actividades en función de las características de cada persona adquiere aquí una importancia trascendental, sobre todo si intuimos las lamentables consecuencias que ello puede tener para el practicante. Desgraciadamente, cada año leemos o conocemos de algún triste desenlace, producido por una actividad inadecuada. No se trata únicamente de exigir un certificado o informe médico, sino de un conocimiento del nivel o aptitud física, a partir del cual adecuar el programa o la propuesta de actividades más adecuada.

Es aquí insustituible la figura del experto en Educación Física, pues es él quien diseñará la secuencia de tareas y la opción de las actividades más adecuada, y requiere de un profundo seguimiento de la evolución de las capacidades o aptitudes físicas de los alumnos. Recalcar, en cualquier caso, que este ámbito conforma, a nuestro entender, una de las áreas de mayor futuro e interés para el campo de estudio e investigación de la actividad física. El auge que va tomando en la sociedad esta forma de velar por la salud a través de la práctica de la actividad física, indica la importancia que adquirirá la evaluación (en su sentido más amplio) de este dominio.

#### *Algunos conceptos básicos sobre condición física y salud*

Términos tales como salud óptima, condición física, etc., han servido para describir "un estado de bienestar positivo y dinámico por el cual una persona, gracias a un sentido de autorresponsabilidad, procura tener, continuamente, un potencial de funcionamiento óptimo". Esta idea, está próxima a la declaración de la Organización Mundial de la Salud, que define salud en éstos términos: "La salud óptima es un estado de bienestar físico, mental y social que no comporta únicamente la ausencia de enfermedades".

La condición física (y la actividad física) es uno de los componentes de la salud o del bienestar. Forma parte de los numerosos hábitos que contribuyen a la calidad de vida. La evaluación de la condición física debe, en consecuencia, tener presente que no sólo la actividad física influye en la salud, otros comportamientos pueden tener igual o mayor efecto.

Tradicionalmente la condición física se define como "la capacidad de acometer un trabajo físico diario con vigor y efectividad, sin fatiga excesiva y con suficiente energía en reserva para disfrutar plenamente del tiempo destinado al ocio".

Para ampliar este simple enunciado diremos que, la condición física, en un

sentido aplicado, puede entenderse como "una serie de atributos de la capacidad funcional, ligados a la capacidad de practicar una actividad física". Estos atributos son los determinantes específicos de la condición física: la composición corporal, la potencia aeróbica, la fuerza muscular, la flexibilidad y la resistencia muscular.

#### *Objetivos de la evaluación en este ámbito*

Las finalidades de la evaluación en este área deben dirigirse hacia:

1. Administración del capital motor fijando objetivos personalizados. Las personas realizan un programa de evaluación por razones diversas. Evidentemente desean tener información sobre su nivel de condición física pero a menudo su verdadero interés está ligado a su modo de vida: perder peso y tener mejor apariencia física, aumentar su capacidad de rendimiento en el trabajo o en la vida cotidiana, sentirse mejor con ellos mismos, reducir el estrés. A partir de esta información es posible elegir un programa de actividades según los intereses personales, adecuado no sólo a sus posibilidades motrices sino a su casuística personal.
2. Diagnóstico de las deficiencias. Los resultados que se obtienen en un programa de evaluación de la condición física proporcionan fundamentalmente datos acerca de los atributos físicos; pero, en muchas ocasiones, permiten conocer y diagnosticar puntos débiles o malformaciones de tipo morfológico o funcional. La detección de "zonas de riesgo para la salud" es de una importancia capital para la propuesta de actividades.
3. Prescripción de programas adaptados. Muchos factores intervienen en la aceptación y puesta en práctica de un programa de actividades por parte de un participante. La evaluación debe tener presente las implicacio-

nes más importantes en este sentido:

- La correcta interpretación de la información que la toma de datos obtenida por los tests y medidas nos proporciona, son el punto de arranque para la determinación de los pasos a seguir en la elaboración del programa de trabajo. La individualización y el ajuste de las actividades a las características de cada persona son decisivos para garantizar un progreso óptimo. Este es el principal aspecto a tener presente en la elaboración de programas. Otros factores aparentemente menos decisivos deben ser tenidos en cuenta.
- La influencia y el apoyo de la familia y de los amigos.
- El aspecto social de la actividad. Muchas personas prefieren actividades individuales (carrera continua, natación, etc.) o sociales (deportes de equipo, frontón, etc.) en función de su carácter y personalidad.
- La variedad supone una forma estimulante de motivar a continuar el programa. El cambio periódico del tipo de práctica es un buen estimulante para permanecer en la práctica.
- 4. Seguimiento de la evaluación de la condición física. Si bien la primera evaluación sirve de trampolín para determinar las propuestas a seguir, proporciona también los datos de partida para futuras comparaciones. Verificar los cambios producidos permite valorar la eficacia del plan diseñado y constituye un excelente método de refuerzo para continuar.
- 5. Motivar la práctica continuada. La evaluación de la condición física debe incitar a que los sujetos evaluados adopten las medidas adecuadas para mejorarla.

#### **Ámbito de la Educación Física**

Ya vemos que el concepto evaluación es amplio y extenso, y que no se limita exclusivamente al ámbito escolar,

sino que penetra en todos aquellos procesos sistemáticos e intencionales. No obstante, es en el terreno educativo donde la evaluación posee un mayor arraigo y donde más aplicaciones y consecuencias ha tenido. Por ello, y debido a los cambios que la Reforma de la Enseñanza va a suponer, trataremos esta vertiente con más profundidad e interés, ligándola, en la medida de los posible, con el futuro que le corresponde en esta nueva coyuntura.

Si entendemos la finalidad de la evaluación como una ayuda o mejora del proceso de enseñanza, lo primero que será preciso especificar es en qué aspectos concretos nos va a ser útil. Es decir, para qué evaluar. La evaluación de la Educación Física debe proporcionarnos las finalidades que a continuación se mencionan.

#### Conocer el rendimiento de los alumnos

La comprobación del rendimiento era tradicionalmente la finalidad única de la evaluación. Se usaba casi exclusivamente para la atribución de notas (calificación). La aceptación de los principios de la educación personalizada nos lleva a valorar el aprovechamiento de cada alumno, su rendimiento en relación con el currículum por él desarrollado.

Al final de cada período de enseñanza-aprendizaje comprobaremos si el alumno posee el dominio suficiente de los "objetivos previstos" para abordar el siguiente.

Ciertamente, en algunos períodos este aspecto pierde importancia (enseñanza infantil o primaria) pues los objetivos de la Educación Física no se sitúan en base a exigencias de logros o habilidades aprendidas sino en vivencias y experiencias. Si, en cambio, va a ser determinante en secundaria donde la consecución de objetivos adquiere más importancia.

#### Diagnosticar

Por diagnóstico se entiende el primer momento del proceso de evaluación, que pretende determinar el nivel inicial

de un individuo en relación con determinados parámetros.

Este aspecto ha ganado una gran importancia a partir de la vigencia de las teorías del aprendizaje basadas en Vygotsky (Zona de desarrollo próximo) y Ausubel (Aprendizaje significativo). El primer autor postula que hay que establecer una diferencia entre lo que el alumno es capaz de hacer y aprender por sí solo, y de lo que es capaz de hacer y aprender con ayuda de otras personas. La distancia entre estos dos puntos, que Vygotsky denomina "zona de desarrollo próximo" porque se sitúa entre el nivel de desarrollo efectivo y el nivel de desarrollo potencial (Vygotsky, 1977, 1979), delimita el margen de incidencia de la acción educativa. La enseñanza eficaz es, pues, la que parte del nivel de desarrollo efectivo del alumno. Ausubel, a su vez, dice que para que un aprendizaje se fije es necesario que este sea significativo. La distinción entre aprendizaje significativo y aprendizaje repetitivo estriba en el vínculo entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos del alumno: si el nuevo material de aprendizaje se relaciona de manera sustancial con lo que el alumno ya sabe, nos encontramos en presencia de un aprendizaje significativo.

En ambos casos el conocimiento, por parte del profesor, del nivel inicial del alumno es una cuestión clave. De ahí que el papel diagnóstico de la evaluación juegue una nueva dimensión.

En Educación Física Escolar, el diagnóstico debe comprender tres modalidades:

a) El diagnóstico genérico, que debe realizarse al inicio del curso, con el objetivo de determinar el nivel de aptitud física y motriz de los alumnos y de recoger otros datos de información individual requeridos por la naturaleza particular del trabajo programado. Supone la toma de contacto directo del profesor con sus alumnos. En función de las característi-

cas que se detectan en la población de alumnos, existe la posibilidad de revisar y replantear los objetivos programados teóricamente.

De entre los parámetros que hay que valorar, S. Bañuelos (1986) destaca los siguientes:

- Características somáticas.
- Condición física.
- Nivel de ejecución y experiencia previa en las actividades que se van a desarrollar (habilidad motriz específica sobre los contenidos concretos).
- Motivación e interés hacia la práctica de las actividades seleccionadas.

Piéron (1988) propone varias posibilidades para determinar el nivel de entrada:

- Los tests: son particularmente útiles cuando es el nivel de aptitud el que desempeña un papel determinante en las actividades que se desean proponer, pero no son de gran utilidad cuando se trata de conseguir objetivos de aprendizaje.
- La observación sistemática: se la puede emplear ventajosamente en lugar de los tests, cuando se trata de aprendizajes y de su aplicación en situación real, sobre todo si esta es compleja.

b) El diagnóstico específico, elaborado para las diferentes unidades de trabajo e inmediatamente anterior a su desarrollo didáctico. El número de diagnósticos específicos realizados a lo largo de un año lectivo debería coincidir, como es obvio, con el número de unidades didácticas, ciclos de actividades o bloques temáticos tratados por el profesor.

c) El diagnóstico de los puntos débiles de los alumnos. Para poder corregir cualquier deficiencia en el proceso de aprendizaje, la primera condición es descubrir para estudiar las causas que la producen y poner los remedios apropiados.

### *Valorar la eficacia del sistema de enseñanza*

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

La evaluación del proceso implica que todas las fases de la acción didáctica deben ser objeto de evaluación, es decir:

- Evaluación de los objetivos: su correcta continuidad o derivación entre ellos (de objetivos generales a objetivos específicos, y estos en objetivos operativos); su adecuación con los intereses de los alumnos y con las intencionalidades institucionales; la contingencia, vinculación o relación objetivo-contenido.
- Evaluación de las situaciones didácticas propuestas: el profesor, antes de la realización de las sesiones prácticas, prepara unas secuencias de tareas que supone, teóricamente, van a ser adecuadas para sus objetivos. La evaluación en este aspecto se debe preocupar por la coherencia o estructura de las tareas, la adecuación entre las situaciones diseñadas y el nivel inicial del niño.
- Evaluación de la fase práctica o realización. Se trata de comparar las previsiones realizadas por el profesor antes de realizar la acción docente y la realidad surgida con los alumnos.

### *Pronosticar las posibilidades del alumno*

Suele ser frecuente que al profesor de Educación Física se le recabe opinión acerca de la práctica deportiva más adecuada en relación a las condiciones personales de cada sujeto. "¿Cree usted que debo apuntar a mi hijo en tal o cual práctica deportiva?" Esta pregunta se repite

sobre todo en edades correspondientes al periodo de iniciación deportiva.

La prescripción para la práctica de cierta modalidad deportiva o actividad física específica requiere la consideración de muchos datos cuyos valores previsiblemente se superponen con frecuencia a las aptitudes manifestadas en el momento de la evaluación. Es misión del profesor orientar y aconsejar a escoger actividades optativas que se ajusten, en la medida de lo posible, a los rasgos y características de cada individuo. El pronóstico de las posibilidades de los alumnos se basa en el conocimiento de su rendimiento, de sus capacidades e intereses de sus dificultades en el aprendizaje y de los factores personales, familiares y ambientales.

A la vista de los resultados y de las deficiencias conocidas, el profesor predice la mejora del rendimiento y la superación de deficiencias con unos medios de los que dispone y según planes que aconseja a sus alumnos.

El buen conocimiento que la evaluación hace posible pone al profesor en las mejores condiciones para realizar, como culminación de sus funciones, una verdadera orientación.

### *Motivar e incentivar a los alumnos*

Saber que sus logros son constatados y que es informado de sus fallos y de sus éxitos constituye un estímulo para el alumno, que ve a su profesor atento a la marcha de su trabajo.

Uno de los procedimientos de motivación propuestos por los pedagogos es la proposición de tareas para las que está preparado, con el fin de utilizar el éxito como estímulo para la realización de tareas con mayor dificultad. Este *feedback* es decisivo para el progreso del rendimiento.

### *Agrupar o clasificar*

El sistema tradicional de agrupamiento para el desarrollo del proceso de aprendizaje consiste en distribuir a los escolares en grupos cerrados, establecidos de acuerdo con un criterio, normalmente de afinidad. Sin embargo, y dada la

complejidad del proceso educativo y las grandes diferencias entre alumnos de la misma edad, la investigación pedagógica no se conforma con este criterio y fija los niveles de homogeneidad de una forma mucho más objetiva.

La dificultad mayor del docente no radica en la materia, ni en el curso o en el grado en el que la desarrolla (adaptar un programa a las características medias de un grupo de alumnos no plantea los más graves problemas del profesional); la dificultad surge de la heterogeneidad de los alumnos del grupo, de la singularidad de cada uno. En el orden operativo, la mayor dificultad del docente está en la individualización.

La homogeneidad exige uniformidad, o gran parecido entre los alumnos del grupo, respecto a alguna característica o rasgo. Por tanto, no se puede aceptar la agrupación permanente de los mismos alumnos para el desarrollo de todas las actividades. Hablar de grupos homogéneos constantes es una utopía. Por eso, en lugar de la agrupación única e inalterable de los alumnos durante todo el curso se va extendiendo la práctica de la agrupación flexible.

Esas reagrupaciones periódicas, las realizan los profesores en función de la situación real del alumno. Para ello es preciso conocer esa situación en cada momento, al menos antes de cada reagrupación. La evaluación hace posible ese conocimiento.

### *Calificar a los alumnos*

Su objetivo es dar información a padres y alumnos sobre el desarrollo de la formación. Es importante que esa información tienda a restar diferencias entre alumnos y a disminuir la presión de los padres sobre los hijos.

## **Hacia una evaluación de la Educación Física acorde con la Reforma**

El diseño curricular abierto y flexible que propone la Reforma de la enseñanza requiere una evaluación ajustada

a las bases teóricas en las que se fundamenta. Frente al modelo actual, tecnicista y efficientista, que valora fundamentalmente los logros conseguidos, se propone un modelo que prima o restituye el valor del proceso y el desarrollo producido en el alumno. Ante una evaluación diferenciadora y jerarquizadora se propugna una evaluación individualizada y personalizada.

Varios son los aspectos sobre los que se opera un cambio sustancial en la forma de entender la evaluación. Vamos a analizar los más importantes.

### **Evaluación del proceso frente a evaluación del producto**

La evaluación de un objeto puede realizarse según dos maneras diferentes.

- Se puede juzgar el objeto a través del resultado en función de un objetivo determinado, de esta manera nos pronunciamos sobre su rendimiento.
- Se puede juzgar al objeto en sí mismo, en función de determinados criterios que deberá satisfacer.

Estos dos enfoques son complementarios. En efecto, cuando un objeto dado tiene un rendimiento insuficiente, se puede someter al objeto en sí mismo a un examen preciso para descubrir la explicación de esa carencia.

Estas dos formas de proceder encuentran igualmente su aplicación en la acción didáctica.

- Se puede examinar cuáles son los resultados, los efectos, los productos, el rendimiento generado por esta acción en los alumnos, especialmente determinando en qué medida han sido cumplidos los objetivos didácticos. Este modo de evaluación se llama evaluación del producto o evaluación del rendimiento.
- Se puede evaluar directamente la acción didáctica, en sus diversos componentes, tales que los objetivos en sí mismos, los contenidos, las formas de trabajo didáctico, los recur-

tos puestos en juego para obtener los resultados, así como las condiciones en las que se han obtenidos. Esta evaluación se denomina evaluación del proceso; se puede apreciar su carácter complementario en relación con la evaluación del producto.

Es frecuente que, en la práctica docente, se prime la evaluación de los niveles de aprendizaje del alumno (producto final) sobre los demás aspectos. Se produce así una utilización sectorial de la evaluación. Los criterios de evaluación que se postulan desde la Reforma plantean una preocupación por todos los aspectos o componentes del modelo educativo de que se trate. De esta manera, evaluación del proceso y evaluación del producto adquieren un carácter complementario y no opuesto.

#### *Evaluación del producto*

Evaluar el producto significa examinar y apreciar en qué medida los objetivos de enseñanza han sido alcanzados por los alumnos que han seguido esta enseñanza.

Del concepto evaluación del producto se deducen dos aspectos a resaltar:

1. Que los objetivos didácticos son al mismo tiempo los criterios que permiten apreciar el rendimiento.
2. Que para la elección y el diseño de instrumentos de evaluación se debe disponer de un inventario sistemático de estos objetivos.

De una manera general, los instrumentos más apropiados para este tipo de evaluación lo constituyen:

- Pruebas de experimentación (tests, pruebas objetivas, etc.).
- Técnicas de observación (listas de comprobación, escalas de clasificación, etc.).

En cualquier caso es necesario advertir que no existe una relación directa entre instrumento de evaluación y tipo de evaluación. Todos los instrumen-

tos pueden ser válidos en la medida que proporcionan una información adecuada. La clave radica en saber elegir la técnica más adecuada en cada caso.

#### *Evaluación del proceso*

La evaluación del proceso supone el examen intencional y sistemático de la acción didáctica. Esta definición implica que todas las fases de la acción didáctica deben ser objeto de evaluación.

1. Evaluación de la adecuación de los objetivos.
2. Evaluación de las situaciones de la acción didáctica (contenidos, actividades, estilos de enseñanza, etc.).
3. Evaluación de la realización misma (coherencia entre la situación didáctica prevista y la realizada, comportamientos del profesor y de los alumnos durante la clase, etc.).
4. Evaluación del sistema de evaluación (metaevaluación).

La evaluación del proceso didáctico es un enfoque relativamente reciente que ha tenido mucho eco durante los últimos años. Anteriormente, se evaluaba casi exclusivamente la enseñanza a partir de los resultados obtenidos por los alumnos. Existen actualmente numerosos estudios de análisis de la enseñanza que nos ayudan de forma sustancial a determinar criterios didácticos para optimizar esta fase de la acción docente.

En nuestra materia, la Educación Física, la consecuencia de la evaluación del proceso tiene unas peculiaridades que la distinguen del resto de asignaturas.

En primer lugar, y en relación al apartado de Evaluación de los objetivos, el carácter lúdico de la actividad físico-deportiva, hace que los objetivos que nos proponamos sean, en una gran medida, de satisfacción personal y no de búsqueda de aprendizajes utilitarios con vistas a un futuro profesional, como suele suceder en otras asignaturas. De ahí que exista una necesidad y preocupación por parte del profesor de conci-



liar los intereses de los alumnos con las finalidades educativas e institucionales. Es frecuente encontrar profesores obsesionados en la consecución de sus objetivos a corto plazo, olvidando la meta de nuestra materia, es decir, generar actitudes positivas y duraderas hacia la práctica físico deportiva.

En segundo lugar, y relacionado con el apartado Evaluación de la acción didáctica, la ausencia de un contenido estable en los programas de Educación Física, obliga al profesor a realizar un esfuerzo adicional, debido a la necesidad de estructurar y diseñar las secuencias de actividades que va a proponer sin posibilidad de contrastarlas y homogeneizarlas. Eso acentúa la necesidad de investigar constantemente la idoneidad de lo así elaborado.

En tercer lugar, y relacionado con el punto 3 (evaluación de la enseñanza real) la eficacia del enseñante va a estar íntimamente vinculada con sus comportamientos durante la acción didáctica, así como las interacciones que se produzcan con sus alumnos. El progreso del profesor va a depender de la capacidad de percibir y reajustar sus comportamientos verbales y gestuales durante la realización de las sesiones.

Por último, y en relación con el apartado Evaluación de la evaluación, las características de la motricidad lleva, en el terreno de la evaluación, a utilizar modos e instrumentos sensiblemente diferentes a los de las asignaturas de tipo cognitivo. El profesor debe poner especial cuidado en revisar y reajustar los procedimientos de evaluación elegidos.

### **Evaluación continua frente a evaluación sumativa**

La enseñanza es un proceso continuo que exige, para ser eficaz, un reajuste constante que permita la adaptación de las propuestas didácticas con las posibilidades y los avances de los alumnos, así como su adecuación a los objetivos previstos. En consecuencia, la evaluación adquiere la consideración de ele-

mento indispensable en este proceso de adecuación y optimización.

#### *Evaluación inicial*

El comienzo de cada actividad debe estar precedido por una evaluación que permita determinar las capacidades: estado físico, conocimientos previos y experiencias anteriores de cada alumno, con el fin de adecuar los objetivos y estrategias a las necesidades y capacidades de éstos. Este momento resulta clave si lo vinculamos con las fundamentaciones constructivistas del aprendizaje. Recordemos que el aprendizaje significativo parte de aquello que el alumno ya sabe: de las capacidades de razonamiento y del nivel de desarrollo motor que caracterizan sus estadios evolutivos y de los conocimientos y experiencias adquiridos previamente.

La programación de aula hace una especial incidencia en este momento didáctico. El profesor, acostumbrado habitualmente a proporcionar una evaluación del nivel de aprendizaje conseguido al final de un proceso docente, deberá incorporar en su acción programadora el diseño de una evaluación inicial ajustada a la unidad didáctica de que se trate.

#### *Evaluación formativa*

También denominada evaluación continua u orientadora, es la evaluación que se realiza a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje y a través de la cual se va constatando la validez de todos los componentes del proceso con respecto al logro de los objetivos que se pretenden.

La evaluación formativa presenta un fundamento constitutivo de toda intervención pedagógica: tiene por finalidad proceder a ajustes para adaptar lo mejor posible las condiciones de las actividades a las condiciones de los alumnos. Se inscribe, por lo tanto, en un proceso de regulación que acompaña (ayuda) al proceso de aprendizaje. Es, por lo tanto, una evaluación planteada básicamente con el fin de poder ir tomando, de forma fundamental, las

decisiones que se consideren necesarias para readaptar los componentes del proceso (educativo o de entrenamiento) a los objetivos o metas que inicialmente se fijaron.

Las características básicas de la evaluación formativa son las siguientes:

- a) Es procesual. Forma parte intrínseca del mismo aprendizaje.
- b) Es integral. Abarca todos los elementos que intervienen en la actuación educativa.
- c) Es sistemática. Se produce en la misma actuación docente y se estructura sobre la base de evaluaciones anteriores. Es, por lo tanto, continua.
- d) Es progresiva. Tiene siempre en cuenta, de manera intrínseca, el crecimiento, los logros, la madurez y el desarrollo alcanzados por el alumno.
- e) Es innovadora. Constata siempre los condicionantes o los factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje y busca constantemente la toma de decisiones nuevas.

Una de las claves para que el profesor ponga en marcha una evaluación formativa es que sea capaz de construir dispositivos para garantizar la regulación. Distinguiremos, pues, diferentes tipos que pueden ser utilizados por el profesor:

1. Cuando la evaluación se produce al finalizar una secuencia de tareas o actividades corresponde una evaluación diferida. El alumno ha pasado por la experiencia de la situación de enseñanza-aprendizaje. La regulación puede llevar a:
  - a) Pasar a una nueva situación, caso de que se consiga el éxito. Es imprescindible que exista constancia de que se ha logrado el nivel deseado (a menudo, el profesor, llevado más por sus ansias de enseñar a sus alumnos "tira adelante" con nuevas propuestas de tareas, sin tener la certeza de que la mayoría de sus alumnos hayan llegado al nivel mínimo dese-



able, provocando, así, un desajuste que no permitirá continuar el avance).

- b) Retorno al punto de partida y repetición idéntica de las actividades no dominadas, o ejercer por medio de "remedios" asociados a las "faltas tipo" —regulación retroactiva— (deben estar previstos en los planes de clase itinerarios alternativos para aquellos que tienen dificultades en la consecución de los objetivos).
- c) Sugerencia de actividades vinculadas a los objetivos no dominados, pero integrados en etapas ulteriores —regulación proactiva—. En función de los resultados obtenidos, se ajustan nuevas propuestas capaces de permitir superar los vacíos precedentes.

2. Cuando la evaluación se produce de forma continua durante el aprendizaje, la regulación se produce a través de las interacciones entre profesor y alumno. Constituyen las reacciones del docente a las respuestas del alumno. La regulación se produce según dos formas esenciales:

- a) Interacciones verbales que informan al alumno sobre su ejecución. Son los *feedback* o conocimiento de resultados, considerados clave en el aprendizaje.
- b) Actuaciones del docente sobre las variables de la tarea o del entorno material, modificando parcial o totalmente la situación en función del objetivo buscado.

3. Cuando la información es trasladada al alumno para que sea éste quien ejerza una autorregulación y adquiera el dominio de su actividad. Se convierte el dispositivo en una auto-evaluación formativa.

#### *Evaluación sumativa*

Es la evaluación que se realiza al final del proceso y sirve para analizar su desarrollo de una forma global. A través de ella se constata lo que se ha conseguido

do y se determina aquello que se podría y se debería mejorar en el futuro.

Constituye una síntesis de los resultados de la evaluación progresiva que recoge la evaluación inicial y los objetivos previstos para cada nivel.

A esta evaluación, que trata de valorar el grado de consecución obtenido por cada alumno respecto de los objetivos propuestos en el proceso educativo, no se le puede identificar con la evaluación final. La evaluación sumativa sólo recoge los resultados alcanzados, mientras que la final constata, además, cómo se ha realizado todo el proceso, y sirve, por lo tanto, para tomar decisiones con vistas al futuro.

De ella se deduce el grado de capacidad y de dificultad con que el alumno va a enfrentarse al siguiente tramo del proceso educativo. En cierto modo, esta evaluación constituye, además, la evaluación inicial del nuevo ciclo abierto.

Uno de los instrumentos habitualmente utilizados de manera casi exclusiva por los profesores son los tests. Si bien permiten objetivar y operar con mayor facilidad, su carácter puramente constatador no los convierte en el instrumento ideal para los propósitos de la Reforma. La crítica a los tests tradicionales se centra en los siguientes aspectos:

- a) Tienen una meta estática: nos presentan un inventario de factores motrices como criterio del nivel motriz del individuo.
- b) Los tests tradicionales confunden la capacidad medida por un test concreto, con las capacidades potenciales y reales de un individuo. Diagnostican el hoy sin apenas predecir el futuro.
- c) Los tests tradicionales descuidan la eficacia motriz funcional. La eficacia motriz está condicionada por la naturaleza de la tarea, su tipo, su complejidad, su novedad, modalidades de presentación y además por sus variables del sujeto. Todas ellas inciden en el resultado de un test, sin haberlas considerado de manera con-

creta y puntual en cada uno de los sujetos.

- d) Pretenden llegar a una puntuación final justificada que globalice los resultados del sujeto. Ello es contrario a un análisis puntual y diferencial de los pasos dados por el sujeto en la búsqueda de soluciones. Están más centrados en los productos finales que en los procesos seguidos.
- e) Los tests tienden a utilizar la desviación de la norma más como elemento de diferenciación de los sujetos que como punto de partida para rastrear las dificultades del alumno.
- f) Los tests desembocan en un parcelamiento de la motricidad: reducen la complejidad de la conducta motora a un mosaico de factores. Lo que se gana desde el punto de vista de la significación de la medición se pierde en cuanto a la significatividad de la motricidad.

Por todo ello, se postulan en la actualidad nuevos métodos de evaluación de la motricidad, centrados en los procesos seguidos, pequeños pasos en la búsqueda de las soluciones, integración de los errores cometidos analizando sus causas y desde ahí tratar de mejorar el valor motriz.

Los nuevos enfoques de la evaluación se orientan hacia la medida de las circunstancias del cambio y no al producto resultante, hacia la evaluación de la ejecución más que de la competencia motriz.

La evaluación de la motricidad, tal como se ha indicado, debe tener como objeto el potencial motriz capaz de ser modificado por el aprendizaje. No se trata de una mera enumeración estática de capacidades manifiestas del sujeto, tal como tradicionalmente se ha realizado. La valoración de la motricidad y sus posibilidades de mejora no debe estar relacionada con las diferencias interindividuales, sino más bien con las intraindividuales. **Importa más la mejora concreta de un sujeto que su comparación con otros sujetos.**

No obstante, volvemos a insistir en no confundir el instrumento con la utilización de la información que nos proporciona. En ocasiones, pruebas de carácter normativo pueden ser excelentes instrumentos para obtener informaciones que nos ayudarán en una evaluación cualitativa.

### Evaluación criterial frente a evaluación normativa

La distinción entre evaluación referida a la norma y evaluación según criterios hace mención al tipo de decisión que se ha de tomar con los datos recogidos. Así, un resultado puede referirse a fines de clasificación (carácter normativo) o para poner en evidencia los logros o progresos de cada uno (carácter criterial).

Si bien algunos aspectos propios de la evaluación normativa pueden ser utilizados de forma referencial, el objeto de que los alumnos conozcan y tomen conciencia de su grado de desarrollo respecto al nivel medio de su grupo de edad, en ningún caso deberá tener un carácter determinante respecto al proceso de enseñanza/aprendizaje, siendo, en este sentido, mucho más apropiada una evaluación por criterio, por cuanto esta va a suponer un notable refuerzo en dicho proceso, al considerar las peculiaridades de cada alumno y al contribuir a mejorar el concepto que tenga de sí mismo, mediante la valoración de sus progresos personales.

### Evaluación referida a la norma

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

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

En un clima normativo, la referencia aparece como exterior al individuo, en la medida en que la escala utilizada le es



impuesta desde fuera, sin tener en cuenta las condiciones de práctica, aprendizaje, etc.

### Evaluación referida al criterio

En este enfoque, el resultado obtenido por el individuo se compara con otros resultados realizados por él mismo, en las mismas pruebas o respecto a un criterio fijado de antemano (objetivo establecido previamente).

En el primer caso, se valora principalmente el progreso realizado por el alumno, independientemente del lugar o puesto que ocupa en el grupo al que pertenece.

En el segundo caso, se valora el proceso o camino realizado por el alumno hacia el objetivo propuesto. Nos acercamos aquí a la pedagogía por objetivos. El profesor debe determinar el nivel mínimo que desea que logren sus alumnos, y tendrá en cuenta, en función de la situación inicial, el progreso y la participación de cada uno de ellos. Popham (1983) apunta la siguiente definición: "Un test basado en criterios se emplea para determinar la posición de un individuo respecto a un dominio de la conducta perfectamente definido".

Este tipo de evaluación parece adecuado a la denominada evaluación formativa, en la que importa menos indicar

al alumno el lugar que ocupa, que enseñarle el progreso realizado hacia el dominio del aprendizaje.

### Conclusiones

Hemos constatado que el sentido de la evaluación ha variado sustancialmente a lo largo del tiempo, adoptando nuevos significados según se ha producido su evolución. De una interpretación meramente comprobadora y descriptiva, hemos llegado a una concepción facilitadora y orientadora en la toma de decisiones de quienes están afectados en el proceso en cuestión. De la mera toma de datos e informaciones, a menudo sin comportar consecuencias en los sistemas implicados, se ha pasado a una preocupación por obtener conocimientos que optimicen los procesos.

Cada vez con mayor interés y preocupación, la evaluación irá constituyendo un espacio de investigación y estudio en cada uno de los ámbitos de la actividad físico-deportiva. Donde anteriormente la evaluación no era sino un elemento complementario, está constituyendo ya el elemento clave para favorecer el progreso. El deporte, el fitness-salud, o cualquier actividad físico-deportiva requieren en algún momento de una acción evaluadora.

En cada campo recubre unas acciones específicas y diferenciadoras. Supone un enfoque diferente y novedoso, dando un atractivo original a las finalidades de la evaluación en cada terreno.

En la Educación Física escolar, en consonancia con la Reforma educativa, va a suponer un replanteamiento de viejos esquemas, caracterizados por la sanción y la calificación, para dar paso a una acción integrada y optimizante.

### **Bibliografía**

- BLÁZQUEZ, D. *Evaluar en Educación Física*, INDE, Barcelona, 1990.
- BLÁZQUEZ, D.; ORTEGA, E. *La actividad motriz en el niño de 3 a 6 años*, Ed. Cincel, Barcelona, 1982.
- BLÁZQUEZ, D. *Iniciación a los deportes de equipo*, Ed. Martínez Roca, Barcelona, 1986.
- BOSC, G. "Contribución a la búsqueda y evaluación de talentos", en *Revista Stadium*, núm. 115, feb. 1986.
- CAZORLA, G. "Evaluation de la valeur physique", *Travaux et recherche en EPS*, núm. 7, 1984.

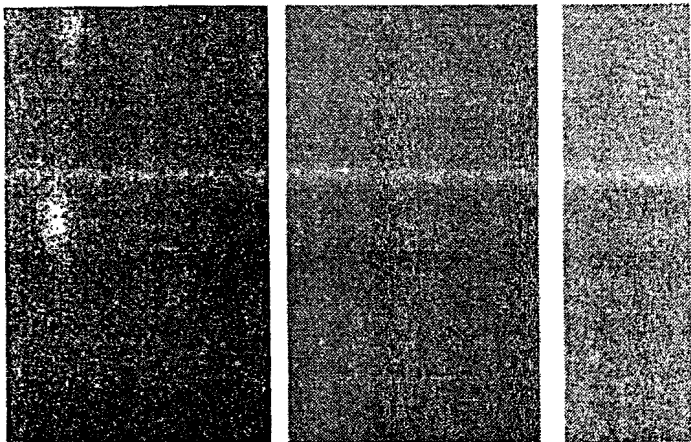
- DE MATTOS, L.A. *Compendio de didáctica general*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1963.
- FERNÁNDEZ-SARRAMONA *Tecnología didáctica*, Ed. CEAC, Barcelona, 1977.
- FETZ, F., KORNEK, E. *Tests deportivo motores*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1976.
- FLEISHMAN, E.A., *Structure and measurement of physical fitness*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1964.
- GROSSER, M.; STANISCKA, S. *Tests de la condición física*, Ed. Martínez Roca, Barcelona, 1988.
- JOHNSON, P.K. *La evaluación del rendimiento físico en los programas de Educación Física*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1977.
- LAFOURCADE, P.D. *Evaluación de los aprendizajes*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1973.
- LITWIN-FERNÁNDEZ, *Medidas, evaluación y estadísticas aplicadas a la Educación Física*, Ed. Stadium, Buenos Aires, 1974.
- MACCARIO, B. *Teoría y práctica de la evaluación de las actividades físicas y deportivas*, Ed. Lidium, Buenos Aires, 1989.
- MATHEWS, *Measurement in physical education*, Ed. Sunder Co, Filadelfia, 1958.
- PIERON, M. *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*, Ed. Gymnos, Madrid, 1988.
- SALMELA, J.H.; REGNIER, G. "Detection du talent. Un modèle", en *Science du sport, documents de recherche et de technologie*, Oct. pp. 1-8, 1983.

- SÁNCHEZ SANUELOS, F. *Bases para una didáctica de la Educación Física y el Deporte*, Ed. Gymnos, Madrid, 1986.
- STUFFLEBEAM, D.L. *Educational evaluation and decision making*, Ind. Phi Delta Kappa National Study comite of education, Bloomington, 1971.
- STUFFLEBEAM, D.L. *Evaluación sistemática*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1987.
- TYLER, R.W. *Basic principles of curriculum and instruction*, Univ. of Chicago Press, Chicago, 1950.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamiento y lenguaje*, La Pléyade, Buenos Aires, 1977.
- VYGOTSKY, L.S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Barcelona, 1979.

### **Bibliografía recomendada**

- BLÁZQUEZ, D. *Evaluar en Educación Física*, INDE, Barcelona, 1990.
- CAZORLA, G. "Evaluation de la valeur physique", *Travaux et recherche en EPS*, núm. 7, 1984.
- GROSSER, M.; STANISCKA, S. *Tests de la condición física*, Ed. Martínez Roca, Barcelona, 1988.
- MACCARIO, B. *Teoría y práctica de la evaluación de las actividades físicas y deportivas*, Ed. Lidium, Buenos Aires, 1989.

## **BLOQUE III**



La evaluación en el proceso  
formativo que impulsa la  
educación física y parte de  
la intervención didáctica  
de los docentes

Colectivo de autores  
**La Educación Física en la Escuela**

Florence, Jacques (2000), "La elección de las tareas", en *Tareas significativas en educación física escolar*, José V. Ballester (trad.), 2ª ed., Barcelona, INDE (La educación física en... reforma), pp. 31-57.



**TAREAS  
SIGNIFICATIVAS  
EN  
EDUCACIÓN  
FÍSICA  
ESCOLAR**

**Jacques Florence**



## *La elección de las tareas*

1. LA ELECCIÓN DE LAS TAREAS Y LOS MÉTODOS ACTIVOS
2. LA ELECCIÓN DE LAS TAREAS SIMPLES: UNA OPCIÓN FUNDAMENTAL
3. CRITERIOS PARA LA ELECCIÓN DE LAS TAREAS SIMPLES SIGNIFICATIVAS

### 1. LA ELECCIÓN DE LAS TAREAS Y LOS MÉTODOS ACTIVOS

Para todo profesor deseoso de renovar y de evolucionar continuamente su enseñanza con el fin de obtener respuestas cada vez más satisfactorias de sus alumnos, encontrar, recoger, imaginar tareas nuevas susceptibles de despertar el interés y mantener la adhesión, es una preocupación importante y casi permanente. Poseer una amplia gama de ejercicios que respondan a las áreas que él privilegia en su enseñanza es como tener la seguridad, como un triunfo seguro para el éxito de su actividad docente.

Preocupación legítima que engarza perfectamente con los fundamentos mismos de los **métodos activos**, y para la que es conveniente apelar a la pedagogía de las situaciones.

¿De qué se trata?

El problema impuesto por la tarea, mucho más que el discurso del profesor, es quien le va a crear al alumno un deseo, una nueva necesidad de respuesta y de encontrar la solución.

Serán pues la naturaleza misma de la tarea, su nivel de dificultad, el obstáculo al cual el alumno se enfrenta, y todo el entorno (dispuesto) en el cual él se sitúa, los que desencadenarán en primer lugar el aprendizaje.

**Esta pedagogía de la acción**, en la que nos incluimos, ha sido y es una respuesta, una reacción a cierto formalismo pedagógico, y a una concepción del profesor que podríamos calificar de *"mecanicista"*, que ve el aprendizaje como una construcción, como una asimilación por reproducción de series de ejercicios, ejercicios, sin duda, racionalmente preparados y elegidos, pero frecuentemente sin relación alguna con las necesidades inmediatas de los alumnos.

No nos parece útil extendernos más acerca de esta opción pedagógica. Pero nos parece positivo subrayar aquí toda la importancia que conviene tener en cuenta en la formación para una enseñanza eficaz de las funciones *"anteriores a la sesión"*, es decir, la investigación y la puesta a punto de la documentación, y desde un punto de vista más inmediato -en relación con cada sesión- a la elección de diversas tareas adaptadas a la psicología y la heterogeneidad de cada grupo-clase.

Pero si la elección de la tarea tiene un papel primordial como desencadenante de la actividad de los alumnos, ¿cuál será el papel del profesor?

Para nosotros su papel es también determinante. Consiste, en principio, en presentar la tarea, explicarla -como veremos a continuación- del modo más claro y conciso posible. Pero esto, tanto una ficha de ejercicios, como una foto, un dibujo en la pizarra... podrían hacerlo en numerosas ocasiones.

A diferencia de estas técnicas que si permiten ganar tiempo y claridad en las explicaciones, deben también ser aprovechadas, el profesor -y es aquí donde su papel es irremplazable- podrá:

- **Valorar la tarea** propuesta acentuando todo lo que le da su riqueza,
- **Mostrar que él aprecia esta tarea,**
- **Expresar al grupo sus esperanzas** concernientes a la actividad que se va a desarrollar estableciendo así el principio de una relación de aprendizaje y de interacciones dinámicas en el grupo-clase.

Sin embargo, no más que los estímulos y otras intervenciones del profesor, las tareas no tienen un valor absoluto sobre las motivaciones. La experiencia muestra que con un mismo profesor, actividades que se han dado bien en un grupo han fracasado en otro, o que ejercicios relatados como muy motivantes por un profesor decepcionan cuando son utilizados en otro contexto por otra persona, y aún, en una misma clase, ante una misma tarea las reacciones pueden ser muy distintas.

Habría, pues, que desechar, tanto por los alumnos como por los profesores mismos, el ver las actividades de educación física etiquetadas de una vez por todas como motivantes de un lado, y banales, insignificantes, de otro.

Ciertamente, existen según la edad, el sexo, la cultura dominante, las costumbres locales..., actividades preferentes que conviene tener en cuenta; pero también existen algunas imágenes, esos prejuicios tenaces a propósito de ciertos tipos de ejercicios o de amplias gamas de actividad, a menudo como consecuencia de experiencias poco positivas o simplemente por desconocimiento de la cosa.

**Preferimos adelantar que las tareas serán a ojos de los alumnos aquello que harán y dirán los profesores que las enseñan.**

En definitiva, y siempre en la misma línea de aumentar para la mayoría las ~~oportunidades de desarrollo de las motivaciones de la acción y del aprendizaje, habrá~~



que valorar igualmente estas dos operaciones sucesivas y complementarias:

- Una reflexión y una acción crítica sobre la tarea, en cuanto a la fuerza de sus contenidos sobre las motivaciones.
- Un trabajo de indagación y de adquisición de los modos de presentación y de valoración de los contenidos.

Estos son los dos temas que vamos a abordar en este capítulo y en el inicio del siguiente.

## 2. LA ELECCIÓN DE TAREAS SIMPLES: UNA OPCIÓN FUNDAMENTAL

Pensamos -y esto es una hipótesis que debería verificarse por un estudio objetivo de lo que se hace, de lo que se aprende efectivamente en los cursos de educación física en secundaria- que una de las causas de la desmovilización que se ve en algunas clases o por algunos alumnos, y de lo poco que se progresa a lo largo de seis años, consistiría en el hecho de que en estas situaciones la mayoría de las tareas propuestas han sido o **demasiado fáciles**, banales, siempre las mismas, sin entrañar ninguna implicación por parte de los alumnos, o **demasiado complicadas**, provocando eso que ya hemos llamado una “*educación-selección*”: frente a la tarea unos la superan casi en el primer intento y los otros o pasan a la tarea siguiente o se les conducirá por un laberinto de progresiones, correcciones, exhortaciones, en el que las consecuencias decepcionan a menudo.

Es por esto, que en la clase de educación física “*para todos*”, donde las condiciones materiales y de tiempo suelen ser limitadas, donde lo esencial es hacer apreciar la educación física y hacer progresar a todo el mundo -**pero en primer lugar a aquellos que tienen mayor necesidad**- proponemos la siguiente elección metodológica fundamental:

**Cualquiera que sea el área de enseñanza, cualquiera que sea el acceso a las hazañas deportivas, cualesquiera que sean las prácticas cercanas a la vida cotidiana o que preparan para la profesión, cualesquiera que sean las actividades centradas en la búsqueda del “bienestar personal”, consideraremos la actividad de aprendizaje solamente a partir de tareas simples significativas.**



¿Pero qué es una tarea simple? Estamos tentados de acotar esta noción de simplicidad manteniéndonos en esta perspectiva de una investigación de la motivación y de la actividad del mayor número de alumnos de clase.

**Simplicidad de la tarea no significa en ningún caso facilidad.**

Si cuando una tarea es recibida en un grupo, los alumnos reaccionan diciendo: “¡Oh, qué fácil!” es que tenemos la necesidad de revisarla, sea en el nivel del contenido, sea, como veremos más adelante, en el nivel de la presentación.

Una tarea simple no es desde luego un “pequeño ejercicio”, una tarea sin importancia, insignificante. Por otra parte, **¿dónde y cuándo merecerían tantas tareas encontrar su lugar en educación física?**

Las tareas simples no son necesariamente, como se piensa en principio, unos ejercicios a ras de suelo sin aparatos, que se reservan a ese apartado de la sesión mal llamado “calentamiento”. Como muestran los ejemplos siguientes, estas tareas simples serán más bien unos ejercicios a ras de suelo, individuales o por parejas, con o sin aparatos (cuerdas, balones, palos, aros...), que ejercicios con grandes aparatos, fijos o móviles, interiores o exteriores.

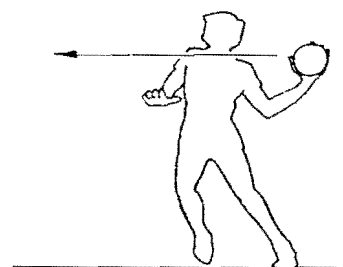
**La tarea simple es la que conteniendo sólo un nuevo elemento de dificultad, representa para el alumno una cosa sola que realizar, y le permite centrarse en un fin claro y único que esperar.**

Todas las tareas que se describirán a lo largo de esta obra, pretenden caracterizarse por la simplicidad. Pero todo ejemplo deber ser tomado por lo que es; sugiere una vía pero está relacionado con la experiencia de quien lo realiza. Es a cada lector a quien corresponde, pues, a partir de su propia experiencia, matizar y enriquecer el material pedagógico presente.

Mostramos aquí algunos ejemplos tomados de diferentes temas de sesiones:\*

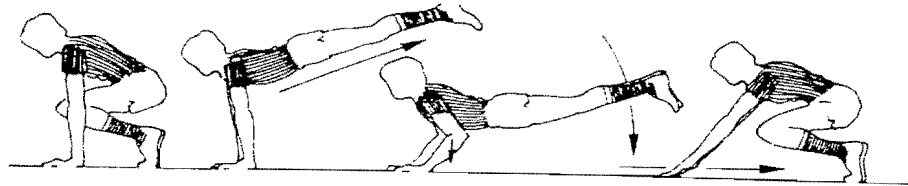
– ***En una sesión centrada sobre la precisión en el tiro en el balonmano:***

*Sin sobrepasar la línea, acertar a un blanco situado sobre un plinto, de un tiro, parado y con una mano.*



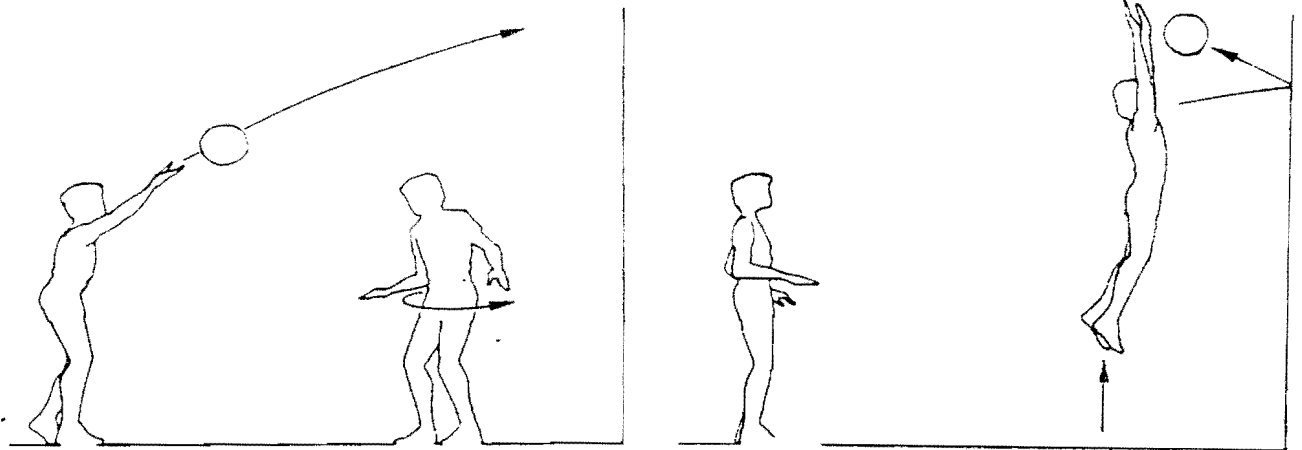
\* En cada enunciado de ejercicios destacamos con negrita aquello que constituye el fin de la tarea. Además intentamos cada vez precisar el tema, el objetivo de aprendizaje, en el que se podría insertar dicha tarea.

- En un apartado de la sesión de voleibol, tratando del aprendizaje de las recepciones acrobáticas, y más particularmente, la amortiguación a nivel de los brazos:



A partir de la posición de piernas flexionadas, manos al suelo, extender rápidamente todo el cuerpo hacia atrás oblicuamente, y frenar todo lo posible la caída sobre la punta de los pies por una amortiguación de los brazos y tocando con el pecho al suelo. Se vuelve a la posición inicial con un fuerte empujón de brazos que llevarán las manos cerca de los pies.

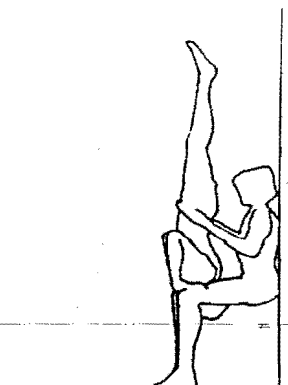
- En otro apartado de la sesión tratando sobre el trabajo de bloqueo:



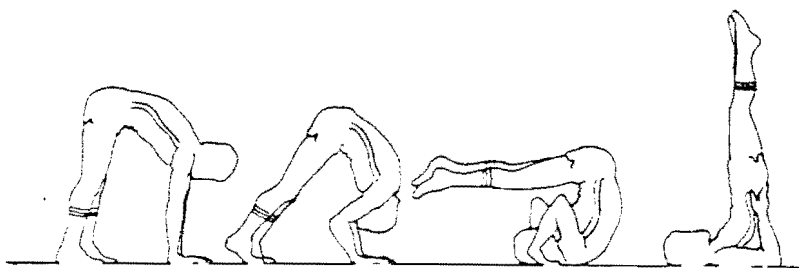
Por parejas, de frente, a 4 metros de distancia, uno con el balón en la mano, el otro de espaldas a la pared, a 1 metro de él -lanzar el balón por encima del compañero, éste debe contraatacar lo más cerca posible de la pared, dando un salto de media vuelta sobre el terreno.

- En una sesión que busca el dominio de la verticalidad corporal en diversas posiciones gimnásticas invertidas:

Por parejas, uno en posición "silla", contra la pared, el otro sube en posición invertida apoyado y tenso, hombros sobre las rodillas del compañero -éste ayuda en la subida (en una segunda fase el ejercicio se efectuará sin apoyarse contra la pared).



*A partir de la posición piernas abiertas, manos en el suelo, doblar lentamente los brazos y apoyar la nuca para hacer la vela directamente sin rodar hacia delante.*



La tarea simple se distinguirá, pues, de la tarea (o de la praxis) compleja, en que está **constituida por numerosos elementos con nuevas dificultades que coordinar**. Así, por ejemplo: el salto de altura "Fosbury", el salto de manos, el salto adelante...

Sin embargo, sería precipitado concluir de esta distinción que los movimientos complejos deportivos deberían descartarse para los programas comunes de educación física.

Pero destaquemos siempre en primer lugar que en numerosas áreas de objetivos -puede que insuficientemente aprovechados en las prácticas escolares actuales- las tareas simples que convendrá multiplicar y diversificar se imponen por sí mismas como instrumentos de aprendizaje.

Pensamos concretamente, y esto a título de ejemplo, en las sesiones centradas en:

- La soltura y la velocidad en el salto de obstáculos.
- El trabajo específico de los impulsos gimnásticos.
- La capacidad de amortiguar con seguridad las diferentes caídas.
- Los equilibrios con otros compañeros.
- La eficacia en el transporte de cargas con aplicación en las ayudas a los saltos gimnásticos.
- Los malabarismos y la manipulación de aparatos diversos.
- La velocidad de reacción y de ejecución en los lanzamientos-recepciones en balonmano.
- Las rodadas y recepciones acrobáticas en voleibol.
- La estabilidad de los apoyos y esquivos en los juegos de oposición.
- La adquisición de buenas técnicas de trabajo de la flexibilidad.
- Y en tantos otros campos ... en los que lo esencial para el alumno será ajustarse, conseguir nuevas coordinaciones, adquirir nuevos recursos.

Desde luego es cierto que en relación a estos temas, o en otros aspectos del aprendizaje, hay gestos, movimientos más complejos, susceptibles de interesar a los alumnos, y al mismo tiempo necesarios en la proyección del aprendizaje deportivo.

En este caso antes de “dejar caer” la tarea compleja en la sesión “para todos” con todo lo que entraña habitualmente de operaciones de descripción y análisis siempre costosos, causa de las demoras y las llamadas a la atención, convendrá adaptar estas tareas, acomodarlas, transformarlas en distintas tareas simples.

Sugerimos aquí algunos ejemplos de adecuación de tareas complejas:

### El profesor aborda el Equilibrio de brazos.

El método clásico -regularmente observado en profesores noveles- consiste en comenzar enseñando la técnica desde el principio, poner manos al suelo, elevar la pierna, etc. Inmediatamente, algunos alumnos se bloquean, reposan los hombros sin llegar a elevar la pelvis... y se produce entonces una sucesión de ayudas individuales, de correcciones, en las manos, en los hombros, de la pierna de apoyo; y para estos alumnos, aprender no consiste más que en ser corregidos, manipulados (ayudados manualmente). Y se asiste en este caso a un verdadero abandono, a una dispersión de las intervenciones del profesor -situación que no vacilaremos en denunciar en la medida en que la hemos experimentado de modo insatisfactorio en nuestra propia docencia.

La presentación del Equilibrio de brazos a los alumnos jóvenes de la clase heterogénea puede ser enfocada de otro modo. Es a la vez una comprensión de esta praxis, una comprensión de las dificultades que contiene, y una preocupación por aportar algo que experimentar positivamente para todos, para quienes quieran orientar el aprendizaje de esta otra manera.

Los objetivos que podrían abordarse serían los siguientes:

- Aprender a sentirse cómodo sobre las manos, teniendo el cuerpo completamente invertido. Se trata, en definitiva, de hacer sentir al alumno que para hacer el “pino” no hay que tener fuerza en los brazos, sino que hay que distribuir bien los segmentos.
- Sentir y dominar la alineación completa -global- de todo el cuerpo en varias posiciones invertidas, incluyendo esta del Equilibrio de brazos.

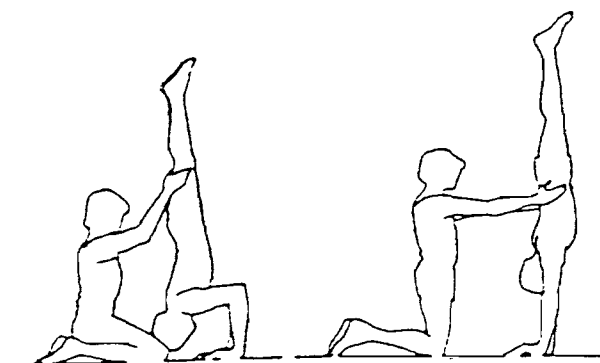
Prácticamente, para poder hacer entender estos dos objetivos previamente citados, convendrá encontrar situaciones, tareas simples en las que el alumno llegue a darse la vuelta sobre las manos sin tener que utilizar la técnica de la arenga, y en la que todos sin excepción podrán adquirir y experimentar una seguridad estando sobre las manos, y una maestría en la alineación de todo el cuerpo.

Estudiamos todo tipo de formas de llegar, sin demasiados problemas, a invertirse sobre las manos:

- A partir de la caída facial, dos compañeros ayudan a la elevación lenta de las piernas-tronco hasta la vertical, efectuando la presa inicial en los muslos y en las tibias;
- A partir de la posición de tumbado en posición ventral sobre un plinto elevado, poner las manos en el suelo y elevación de las piernas,

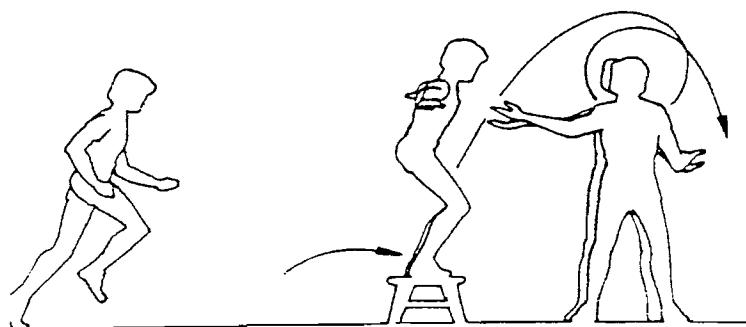
- A partir de un “engancharse con las rodillas” a la barra, descenso lento del tronco hacia atrás hasta poner las manos en el suelo,
- Subiendo progresivamente los pies por la espaldera.
- ...

Hemos elegido aquí la remontada a Equilibrio de brazos a partir del trípode realizado con la posición de la cabeza sobre el extremo de las rodillas del compañero que ayuda (este trípode a dos habrá sido ejercitado anteriormente).



*En esta tarea en la que el fin es el de pasar en un solo tiempo del trípode al “Equilibrio de brazos”, el ayudante le sujeta por la pelvis, y cuando la alineación está correctamente aprendida en el trípode, le da una señal al compañero de equipo; se produce entonces, simultáneamente, el impulso con los brazos del ejecutante y el enderezarse del ayudante con tracción de la pelvis hacia arriba.*

En este segundo ejemplo, que no desarrollaremos tan ampliamente como el anterior, trataremos del **aprendizaje del “salto” adelante:**



*La primera tarea simple que se proponga a los alumnos consistirá en una actividad realizada por tres o cuatro, dos ayudas y un ejecutante, y una colchoneta por grupo -se trata de ejecutar un giro agrupado, los brazos abiertos, puestos como dos ejes sobre los brazos ligeramente flexionados de los dos ayudantes (con las otras dos manos le aguantarán por los omóplatos en la salida del salto.- se puede utilizar eventualmente un impulso de elevación, sobre un plinto, un banco, una colchoneta doble, para simplificar todavía más la tarea). En esta actividad, en la que todos pueden trabajar y ayudar simultáneamente, hay un fin: **girar en redondo sirviéndose de los brazos como eje.***

No podemos impedir el poner un tercer ejemplo y añadir algunos comentarios. Se trata de la técnica de salto de altura "Fosbury", que hemos visto propuesta muy a menudo como tema de sesión, incluso, en algunas ocasiones, a niños de 12-13 años.

Lo que se observa generalmente en este tipo de sesiones de tema prestigioso es: un porcentaje muy bajo de éxitos, pero sobre todo una actividad motriz muy poco intensa; los alumnos, sobre todo en las clases del inicio de secundaria, habitualmente masificadas, saltan muy poco.

"¿Hacer Fosbury o saltar altura?", éste era el sugestivo título de un artículo muy apropiado de J. André,<sup>7</sup> **la cuestión de los objetivos y de las prácticas educación física escolar** se encuentra maravillosamente sintetizada en esta pregunta.

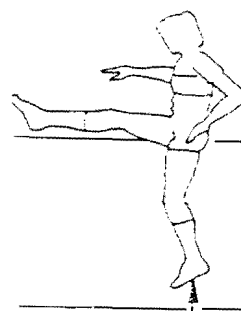
Nuestros alumnos, antes de que les propusiéramos una técnica tan compleja como el "Fosbury" -pero otras muchas prácticas podríamos nombrar aquí- ¿realmente han saltado ya?, ¿han saltado mucho?, ¿han saltado altura, longitud, en profundidad, por encima de diversos obstáculos?. ¿han tenido ocasión de sentir a través de múltiples experiencias lo que es un verdadero impulso?, ¿han tenido ocasión de saltar altura libremente, buscando sus mejores marcas, utilizando las diferentes formas conocidas de saltos, o bien descubriendo nuevas, aprovechar la que mejor les conviene?

Como vemos, una tarea compleja como es el salto de altura "Fosbury" deberá ser desglosado en tareas simples, constituyendo cada una por su parte, un recurso que hay que descubrir, que adquirir y aprovechar en sesiones sucesivas que se dediquen a los saltos.

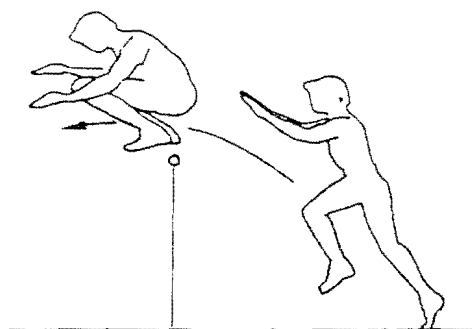
(7) ANDRÉ, J., *Faire du Fosbury ou sauter en hauteur*, Rev. Amic. des entraîneurs français d'athlétisme, Paris, 68, 1980, pp. 9-17.

Así por ejemplo:

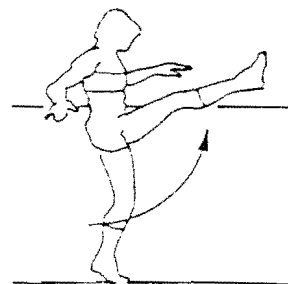
*El salto lateral en tijera, con impulso oblicuo que podrá transformarse progresivamente en un salto dorsal.*



*El salto con el cuerpo encogido con impulso frontal, o impulso oblicuo, con cambio de dirección, convirtiéndose progresivamente en un salto costal.*



*El salto ventral con impulso oblicuo, la pierna opuesta a la del impulso elevada en primer lugar, la caída se amortigua sobre esta misma pierna.*



Y otras formas más ...

A diferencia de las tareas complejas, que exigen largas presentaciones y analizar y destacar puntos y criterios importantes -con lo que corremos el riesgo de constituir para los alumnos, al principio al menos, una enseñanza del mismo tipo de la que reciben en clase (enseñanza basada en los factores cognitivos, de atención y de comprensión)-, las tareas simples ofrecen una doble ventaja:

- **La de ser comunicadas rápidamente**, y favorecer así su inmediata puesta en práctica por los alumnos: (ésta sería una primera respuesta a la necesidad de movimiento)
- **La de permitir**, en la heterogeneidad del grupo-clase, **a todos los alumnos entrar directa y satisfactoriamente en acción.**

Estas tareas simples, de las cuales tenemos muchísimas en el patrimonio común de los profesores de educación física, deben concebirse -a medida que las desarrollemos más adelante- como puntos de partida de los que poder construir toda una

enseñanza en la que cada uno -fuerte o débil- será incitado, provocado a evolucionar y a aprender según sus propias posibilidades. **No cesaremos de denunciar esa ilusión pedagógica según la cual no habría verdadero aprendizaje de la educación física escolar más que cuando se abordan solamente movimientos deportivos complejos**, considerando al resto como preparaciones o calentamientos. En nuestro caso, toda tarea simple puede ser objeto de aprendizaje. Además, sin exclusión alguna hacia las actividades que necesitan grandes aparatos -fijos o móviles- que no se encuentran más que en las salas bien equipadas, procuramos en nuestras sesiones de educación física *“para todos” una atención particular hacia las tareas simples que los alumnos pueden seguir realizando después del curso, solos o con los compañeros de equipo, buscando así, por nuestra parte, asegurar la directa prolongación de nuestra acción.* (por ejemplo: agilidad en el suelo, gimnasia con compañeros, acrobacias, malabarismos, juegos colectivos diversos...).

Sólo nos queda por observar qué es lo que podría hacer que una tarea simple sea significativa, es decir, que se reciba positivamente por los alumnos, y que al mismo tiempo constituya un punto de partida pertinente para el aprendizaje.

### 3. CRITERIOS PARA LA ELECCIÓN DE TAREAS SIMPLES SIGNIFICATIVAS

*“El buen ejercicio es aquel que plantea un problema cuya solución aparece al alumno como dependiendo de él”<sup>8</sup>*

P. Agert

Preparar una sesión de educación física consistirá siempre, en primer lugar, en emparejar los materiales, los ejercicios, relacionándolos con los objetivos que se desean conseguir; habrá que organizar, seguramente, esos ejercicios en función del tiempo, del espacio, del material disponible, teniendo siempre como objetivo la óptima activación motriz de todos los alumnos.

Pero la preparación de una sesión, en la perspectiva de los métodos activos -donde, como hemos visto, es la tarea la que debe ser el detonante de toda actividad- nos, parece que exige algo más que alinear sobre el papel algunos ejercicios en función del tema.

Adivinamos aquí un segundo nivel de preparación de la sesión, consistiría en una crítica, en una elección de los materiales emparejados. Se trataría de reflexionar sobre cada tarea, incluso de sentirlas, y evaluar en cada una de ellas las posibilidades

(8) AGERT, P., *Raccourcis sur l'éducation physique et le sport et la pédagogie de notre temps*. Rouen. CRDP. 1979, p. 18.



de acción sobre las motivaciones; posibilidades consideradas no como algo absoluto sino en función del contexto psicológico de cada una de las clases a las que el profesor se dirige. De algún modo es, **imaginar los ejercicios de la preparación en términos de acción y de reacción que podrían suscitar en los alumnos todavía mucho más, es verse, sentirse a punto de entregar estos ejercicios a los alumnos** (porque solo se puede enseñar bien aquello que se ama, es decir, aquello en lo que uno se siente completamente implicado, y que se tiene en alta estima).

Preparar activamente es en realidad vivir anticipadamente la sesión, teniendo de una parte todo aquello que podemos conocer del grupo-clase, y de otra parte la propia subjetividad de profesor, su propia angustia, su temor a ver los objetivos y las tareas mal recibidas, junto con su deseo por influir, por comunicar...

Los criterios que vienen a continuación, en la medida que arraigan en las necesidades fundamentales de los jóvenes -niños o adolescentes- son otras tantas cuestiones que hacer a las tareas de una sesión, con el fin de que sean retenidas o desechadas, o modificadas, acomodadas, y esto, en definitiva, para que estas tareas, desde su presentación, desde los primeros ensayos, sean positivamente percibidas y bien recibidas por los alumnos.

Abordaremos sucesivamente cinco criterios:

1. El dinamismo de la tarea.
2. La originalidad de la tarea.
- 3. La carga de la tarea.
4. La apertura de la tarea.
5. El sentido de la tarea.

No todas las tareas de una sesión deberán responder a todos estos criterios simultáneamente; incumbe a cada profesor saturar sus ejercicios de tal o cual criterio, a fin de hacer que cada uno de ellos sea lo más significativo posible.

**Preparar es reflexionar, pero ante todo, actuar sobre las tareas.** Tratándose de ejercicios, vemos que no hay nada fijado definitivamente, en ninguna disciplina, ¡todo el poder lo tiene el profesor!

### 3.1. El dinamismo de la tarea

Este criterio hace referencia concretamente a la necesidad de movimiento, a la necesidad de quemar energía.

**Una tarea dinámica será aquella que produzca movimientos, movimientos amplios, en los que todo el cuerpo, (es decir, grandes masas musculares) está implicado, en el que hay desplazamientos, en el que hay una posesión del espacio.**

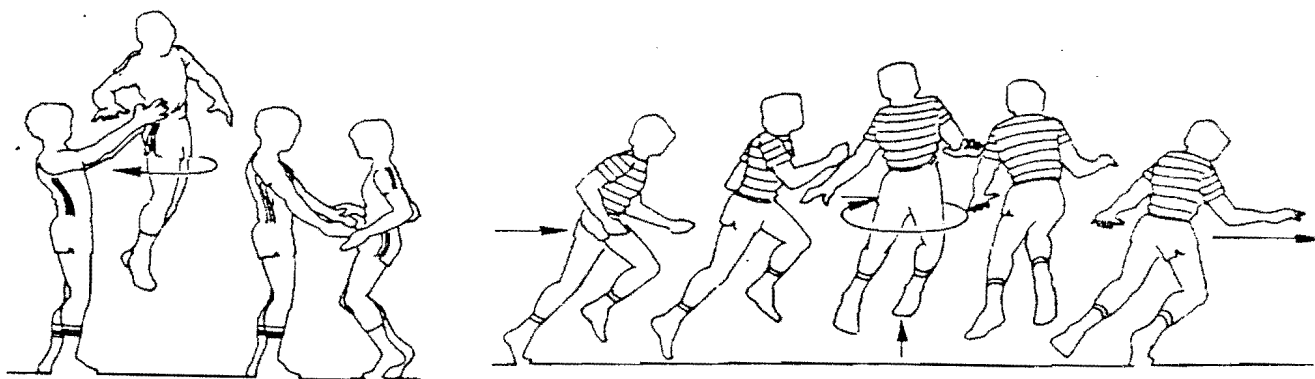
Opuestamente podríamos describir ejercicios estáticos, en los que el alumno debe permanecer durante un tiempo en su sitio (como en clase, destaquémoslo), donde solamente se mueven partes pequeñas, algunos segmentos corporales aislados, en los que el alumno nunca tiene la sensación de emplearse a fondo.

En efecto, no hay que confundir “*dinamismo*” de los ejercicios en una sesión de educación física con “*precipitación, agitación*”, ni excluir de la educación física los tiempos de relativa movilidad que en algunas circunstancias, y en ciertos grupos, podrían ser igualmente enriquecedores, tanto desde el punto de vista de la motivación como del aprendizaje. Así por ejemplo: los momentos reservados a la relajación, los tiempos de búsqueda en los encadenamientos en el suelo, los ejercicios de concentración y lanzamientos de precisión...

Queremos destacar únicamente (ver cap. I, 4.3) que debe darse una prioridad a los movimientos intensos, y más concretamente aún al principio de las sesiones, y esto, principalmente, para destacar la ruptura con el sedentarismo de la vida en el aula.

Pero ilustremos con ayuda de algunos ejemplos los distintos elementos de nuestra definición. Señalemos que, en todo caso, todos estos elementos -amplitud, implicación de grandes masas musculares, desplazamientos- no es necesario que estén presentes simultáneamente para dar a la tarea su carácter de dinamismo.

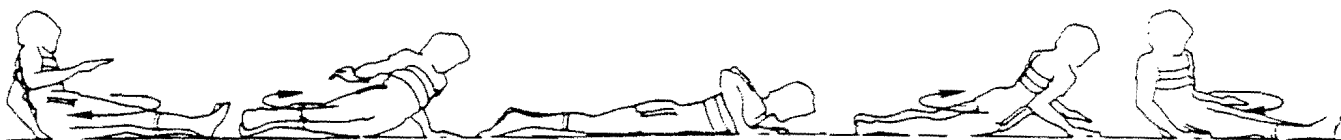
**La amplitud:** en los dos ejercicios siguientes, los cuales siguen el mismo esquema “*rotación alrededor de un eje vertical*”, hay indudablemente una noción de amplitud. El primero, muscularmente más intenso, se efectúa prácticamente sobre el sitio, mientras que el segundo, más ligero, exige grandes desplazamientos.



*Salto de media vuelta sobre el sitio, guiado por un compañero, buscando la altura máxima y frenando todo lo posible el descenso.*

*Atravesar la sala corriendo, en el centro de la sala efectuar un giro completo saltando sobre la marcha y siguiendo sobre la misma línea recta.*

En este caso el alumno debe explorar al máximo su propio espacio circular:

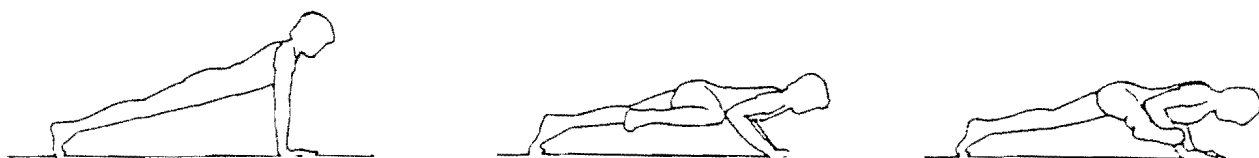
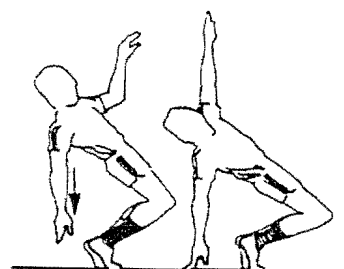


*Posición de sentado, piernas extendidas, las manos en el suelo al lado de las caderas -trazando amplios arcos de circunferencia con las piernas, pasar continuamente de la posición de sentado a la posición de tendido ventral, y después de nuevo a la posición de sentado...*

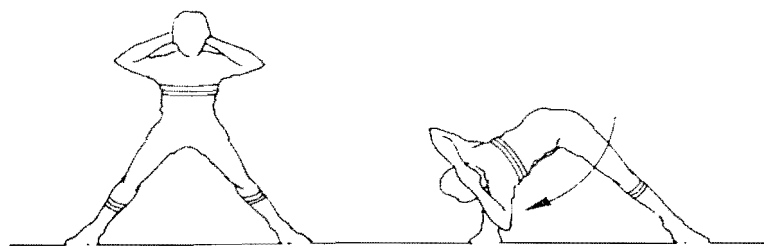
**La implicación de grandes masas musculares:** Para ilustrar esta característica elegiremos varios ejemplos relacionados con las áreas de trabajo (de la fuerza y de la agilidad) demasiado a menudo percibidas por los alumnos como momentos abstractos, poco implicadores y habitualmente situados (léase, arrinconados) al principio de la sesión. Para que este tipo de ejercicios le den al alumno la sensación de que hace algo importante de musculación, proponemos poner en juego varias acciones simultáneas, conservando siempre, respecto a la tarea, su primer valor de simplicidad (es decir, una sola dificultad principal).

De los dos primeros ejemplos, se destacará un trabajo combinado de fuerza y de agilidad, y un siguiente trabajo de agilidad a varios niveles.

*Comienza con las piernas abiertas a la anchura de la pelvis, pies paralelos, buscando siempre mantener la alineación cabeza-tronco-muslos, poner una mano en el suelo detrás de los pies y volver a la posición de partida sin perder el equilibrio.*



*Tumbados boca abajo, flexión de los brazos acercando una rodilla flexionada todo lo posible hacia el codo. La misma tarea, más difícil: traer la rodilla junto al codo manteniendo la pierna extendida.*

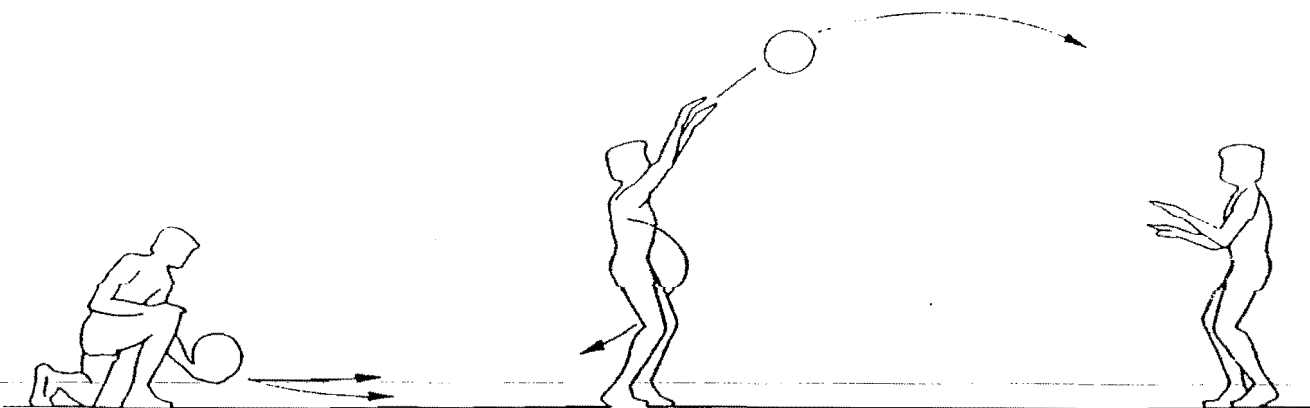


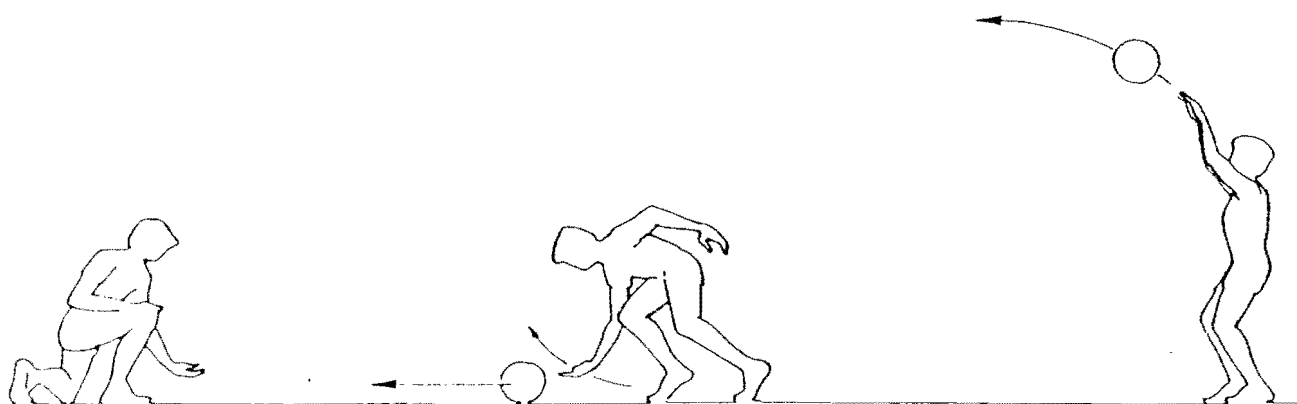
*Comienza, con las piernas muy separadas, manos en la nuca, dedos cruzados, codos muy atrás, semi-flexión de una pierna y tratar de tocar el pie de esta pierna con el codo del lado opuesto.*

**Los desplazamientos:** esta característica será, sin ninguna duda, primordial en las actividades de movilización general, a menudo necesarias al comienzo de la sesión, en las sesiones de puesta a punto de condición física, en las sesiones de juegos colectivos. Pero cualquiera que sea el momento o el tipo de sesión, el profesor permanecerá vigilante para no chocar con este escollo -regularmente observado al supervisar monitores- que consiste, por el escaso dominio de la organización, del temor a la indisciplina o de una dispersión de la atención, **en mantener a los alumnos activos en su sitio durante periodos de tiempo largos, olvidando así la necesidad vital de movimiento**, e incluso, olvidando uno de los fundamentos de la disciplina enseñada, como es el desplazamiento, la movilización.

Un ejemplo típico -fácil de observar- nos parece que son esos periodos de ejercicios por parejas, frente a frente, en voleibol, en los que se insiste sin cesar acerca de las correcciones a nivel de los dedos, de los brazos, de la vista, de las piernas... pero en los que casi todo se realiza en el sitio, siendo que, como sabemos, una vez sobre el terreno en situación de juego, numerosos alumnos carecerán totalmente de movilidad, de reacción.

Veamos dos ejemplos de prácticas particularmente ágiles tomadas de las sesiones de voleibol aportadas por profesores en prácticas, y en las que los desplazamientos que rodean el momento de "*estabilización-pase*" no tienen nada de formal (de obligatorio), pero están sugeridos verdaderamente por la naturaleza misma de las tareas propuestas.

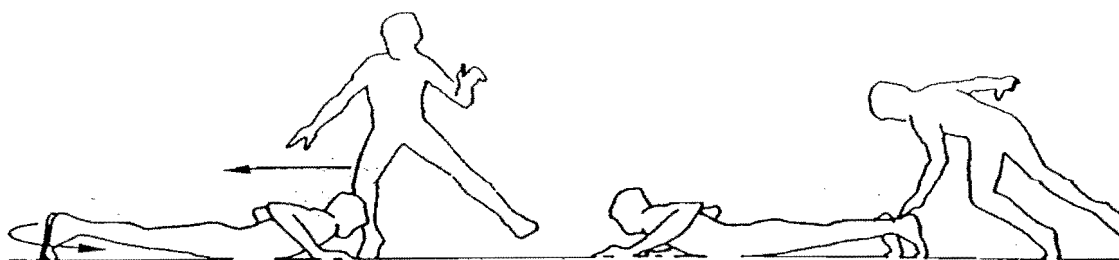




*Ejercicio por tríos. dos entrenadores y en medio el alumno entrenado; éste hace pases elevados al que tiene enfrente -pero desde que toca el balón. gira rápidamente para repeler (con el pie o con la mano) otro balón lanzado por el suelo, a su derecha o a su izquierda por el segundo entrenador, después se sitúa para recibir de nuevo el pase elevado (en un primer tiempo el primer entrenador puede efectuar un pase de control)- posteriormente, se pueden imaginar otras formas de "lanzar-repeler".*

En el segundo ejemplo los alumnos se sitúan por parejas, de frente, a 4 m. de distancia- trabajan sobre los pases altos-, pero antes de devolver el balón al compañero hay que ejecutar cada vez un pase de control seguido de un golpe de cabeza lo más vertical posible. Este ejercicio nos ha parecido interesante desde el punto de vista de mantener al alumno en estado de movilidad permanente, en la medida en que el golpe de cabeza raramente es vertical del todo, y exige un gran número de pequeños desplazamientos para ponerse en posición para el pase siguiente. En una segunda fase o para los que lo hagan mejor, se suprimirá la fase de control.

Sugeriremos aún dos tipos de tarea de **movilización general** en los que la forma podría inspirar la puesta a punto de otros ejercicios muy dinámicos e implicadores:



*Por parejas, uno tumbado boca abajo con las manos puestas en el suelo a la altura de los hombros, el otro de pie frente a la cabeza del compañero tumbado -el que está en pie intenta tocar las plantas de los pies del compañero, el contacto debe hacerse estando en posición frontal a las plantas de los pies, el compañero acostado busca evitarlo pivotando sobre su abdomen y ayudándose con los brazos-el corredor puede cambiar de dirección si lo desea. Enseguida se ve la posibilidad de ejecutar este tipo de tarea situándose uno de los compañeros tumbado, o en posición de sentado, rodillas flexionadas, en equilibrio sobre la pelvis...*



*Por parejas, frente a frente, con el aro en la mano, a 6 m. de distancia- Al oír la señal hacer girar el aro y realizar el mayor número de vueltas alrededor de los dos aros antes de que caigan al suelo: cada pareja cuenta el número de vueltas efectuadas.*

Debemos destacar que, cualquiera que sea la disciplina, cualquiera que sea el aprendizaje observado, siempre es posible, claro que en los límites del espacio que nos dan para enseñar, acomodar las tareas -o su entorno- con la idea de “dar cancha”, dar espacio al trabajo del alumno, mientras que -sin saber bien las causas- la experiencia nos muestra que habría a veces demasiada tendencia en profesores noveles a estrechar, a reducir las modalidades de la acción.

### 3.2. La originalidad de la tarea

Este segundo criterio se refiere a la necesidad de descubrir.

**Una tarea original es aquella que provoca en el alumno una sorpresa, una curiosidad, de donde emanará una actitud positiva hacia la tarea y un deseo de intentarla, de experimentarla.**

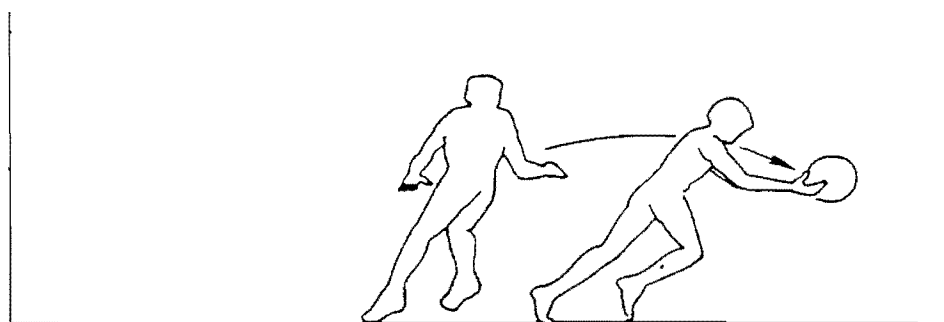
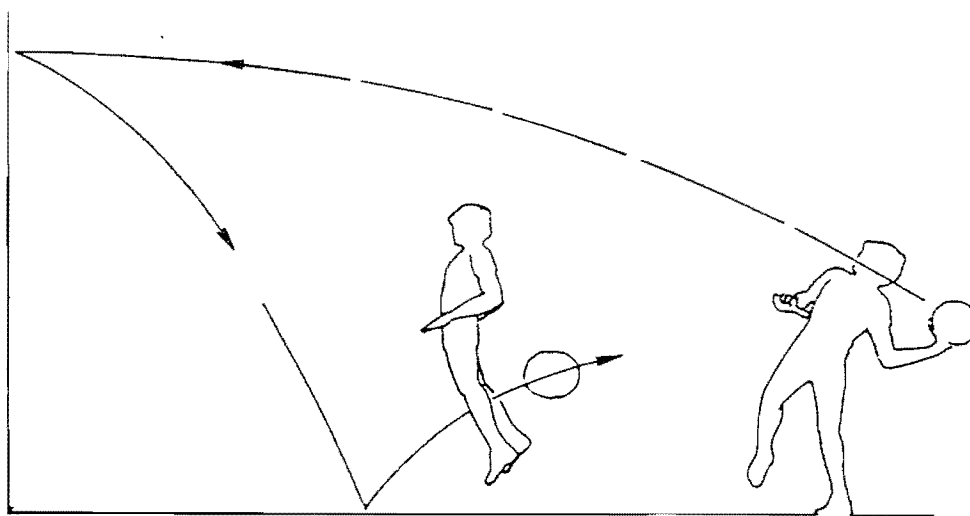
Originalidad de la tarea quiere decir:

- Que sea una tarea nueva para el alumno.
- Que sea una tarea conocida pero adaptada, modificada.

Ilustraremos con ejemplos estas dos posibilidades:

**Novedad de la tarea:** más que en otros casos, los ejemplos que aquí traemos dependen relativamente de la experiencia del lector, de lo que sus alumnos hayan recibido de él previamente.

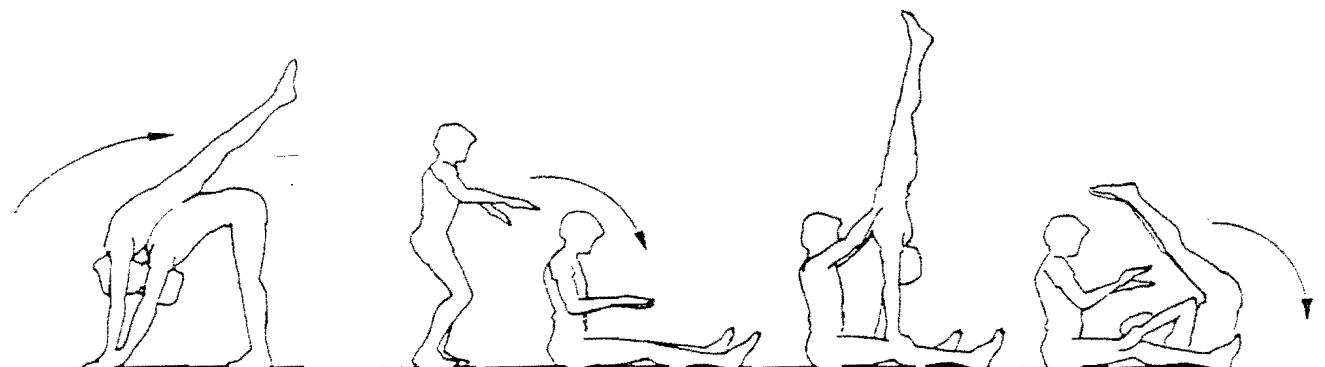
*Esta primera tarea se inscribe en el área, de inestimable riqueza, que es el trabajo de las habilidades en el manejo del balón(es) en los juegos de equipo, y más concretamente en el trabajo de la velocidad de reacción, y que puede situarse en el programa a todos los niveles de edad en diferentes etapas del aprendizaje.*



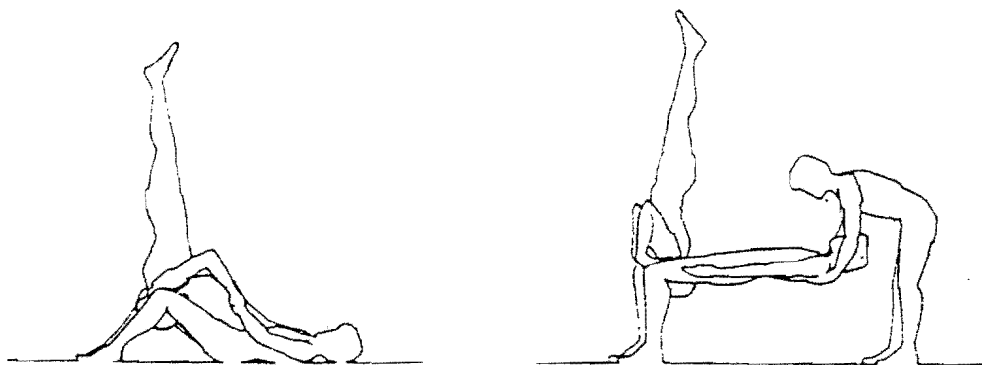
*Frente a una pared, con el balón en la mano, a 5-6 m. de distancia - Lanzar el balón hacia la parte alta de la misma, saltar por encima del balón con las piernas abiertas después del rebote y "esprintar" para recogerlo antes de que toque el suelo. La misma tarea puede efectuarse por parejas, uno lanza hacia la pared y el otro intenta realizar la tarea.*

Abandonemos el campo de los juegos de equipo por el de las actividades gimnásticas. Cuando, por ejemplo, los alumnos ya han adquirido cierta maestría con el Equilibrio de brazos, existen multitud de posibilidades de realización, concretamente, al variar las maneras de ayuda, lo que exigirá cada vez una nueva adaptación.

Así, como vemos en el esquema de la izquierda, un apoyo invertido efectuado sobre el dorso de un compañero podría prolongarse hasta la posición de pie, y en el esquema de la derecha, una inversión sobre las rodillas del compañero, partiendo de detrás de éste.



O quizá algunos apoyos sobre los hombros invertidos con el compañero(s), en situaciones inhabituales:

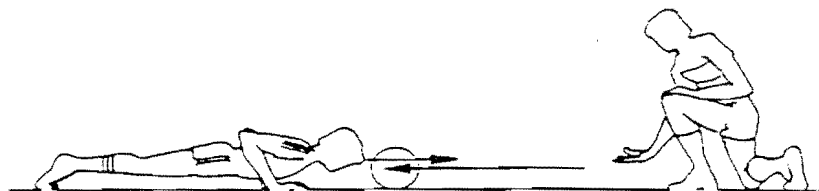


**Acomodación de la tarea:** Toda tarea conocida, realizada habitualmente por los alumnos, puede variarse en su forma, diferenciarse por sus modos de ejecución, o su entorno, adquiriendo así un valor más atractivo para los alumnos, no sólo gracias a la novedad de esta forma, sino por el nuevo problema, la nueva dificultad, que la misma aporta.

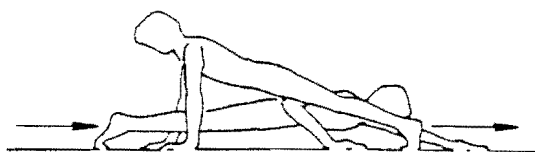
Para ilustrar este tema, hemos utilizado voluntariamente, como punto de partida para la investigación, el ejercicio más conocido -el más banal también- que es la flexión-extensión de brazos en posición de tumbados, ejercicio al que se le ha llamado "*pompas de jabón*".

A partir de numerosas tareas, elaboradas también por estudiantes o profesores en curso de formación, extraemos tres que nos han parecido particularmente originales y pertinentes. Estas tres tareas utilizan la modalidad del trabajo con compañeros.





*Por parejas, uno tumbado boca abajo, el otro a 3 m. con un balón en la mano -el entrenador hace rodar el balón hacia el compañero y éste lo rechaza ágilmente con la cabeza.*



*Por parejas, uno tumbado boca abajo, piernas abiertas -forma un túnel por cuyo interior el otro compañero progresará en la misma posición sin tocar el suelo con el pecho.*



*Por parejas, tumbados, invertidos, las manos sujetando los tobillos del compañero -Progresión en una distancia de X m. de la siguiente manera: flexión de los cuatro brazos, y al estar pegados uno contra el otro, rodar (el que está arriba pasa debajo) lateralmente, después extender los brazos quedando perfectamente en "plancha", y continuar flexión-rodar... de la manera más seguida posible.*

### 3.3. La carga de la tarea

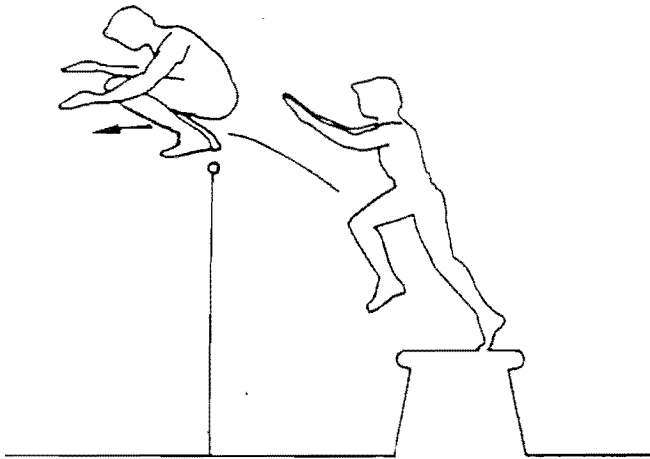
Este tercer criterio hace referencia a la necesidad de ir más allá de uno mismo, a la necesidad de atreverse, de vencer alguna aprensión, algo desconocido, a la necesidad de enfrentarse a un obstáculo.

La carga de la tarea es ese sentimiento que crea en el alumno, de que lo que se le propone que haga es algo muy importante, es la sensación de tener frente a él una verdadera dificultad que le provoca, que le estimula.

Puede ser que acostumbrados a ver fracasar a nuestros alumnos ante prácticas deportivas complejas (demasiado complejas), nos de por pensar que para que una tarea sea atractiva y aceptable para los alumnos, habría que presentarla como una cosa fácil, que pueda realizarse sin esfuerzo. Es justo todo lo contrario lo que defendemos, una tarea muy fácil no puede despertar nada, no puede estimular el dinamismo, el “querer” del alumno. Como ya hemos subrayado al principio del capítulo, solamente es la dificultad, el problema que plantea la tarea, lo que puede dar lugar a un estímulo real para la acción y para el aprendizaje. Pero -recordémoslo- es una nueva dificultad, y una sola, la que debemos proponer, y no una suma de dificultades. Además -como ya tendremos ocasión de insistir en capítulos sucesivos- es sobre todo el **clima, la forma de presentar la dificultad, el problema, lo que hará que la mayoría -fuertes o no- tenga ganas de participar de la situación.**

Como acertadamente subraya J. André, “*en la práctica, no se trata de presentar las situaciones como fáciles, de evitar los obstáculos, como se hace habitualmente, sino de crear situaciones que el sujeto imagine difíciles, que las vea irrealizables y hacer de modo que las supere. El hecho de realizar un acto del que no se creía capaz es particularmente gratificante, vigorizante, valorizador. Se adquiere, entonces, confianza en sí mismo, se siente fuerte*”<sup>9</sup>

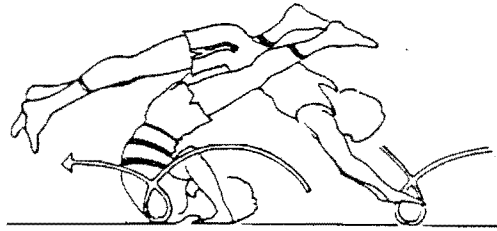
(9) ANDRÉ, J., *La dimension affective dans quelques spécialités athlétiques, document inédit préparatoire au stage de Pédagogie de l'athlétisme.* Louvain-la-Neuve, Février, 1981, p. 3.



*Este primer ejemplo se ha tomado del extenso y diverso ámbito de los saltos **gimnásticos** (no necesariamente de gimnasia deportiva) y de los saltos de obstáculos.*

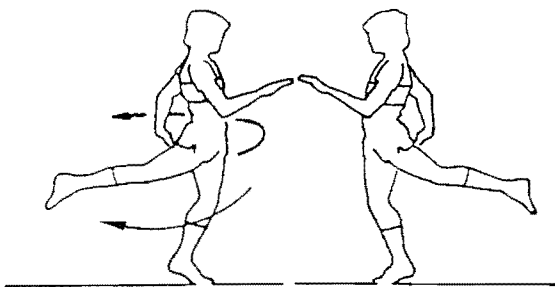
*Separados 6-7 m. del plinto, carrera y salto con impulso de un pie sobre 2 o 3 cajones, y **superar el obstáculo encogiendo el cuerpo todo lo posible.***

La segunda tarea, planteará un problema real a los alumnos, exigiéndoles decisión, además de mucha atención para evitar que el entrecruzamiento se inserte en el sector de las **habilidades gimnásticas en el suelo.**

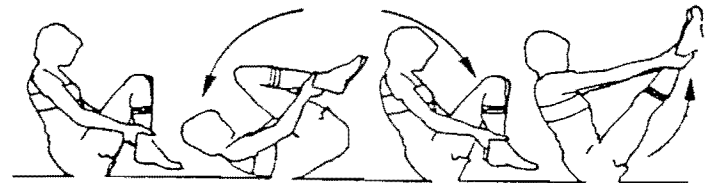


*Frente a frente, a 6 m. de distancia -hacer volteretas rodando, cruzándose, pasando uno por el interior de las piernas abiertas del otro.*

**Pero en el trabajo más racional de los factores de ejecución,** es igualmente posible incluir esta noción de "carga", por ejemplo, al añadir un problema de coordinación o de equilibrio a un trabajo de agilidad:

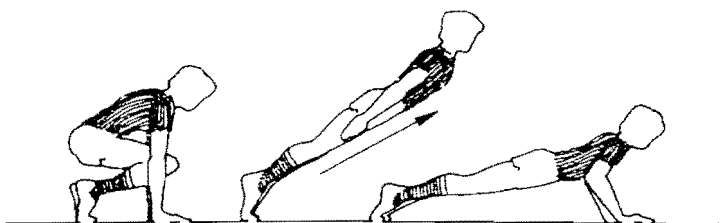


*Sin perder el equilibrio, balanceo de una pierna adelante y atrás para coger impulso...-tras tres balanceos, pivotar sobre la pierna de apoyo, y continuar el movimiento en sentido contrario.*



*Sentados, rodillas dobladas, manos en los tobillos, en equilibrio sobre la pelvis: bascular hacia atrás y **regresar a la posición de partida con extensión lenta de piernas.***

O, como en este último ejemplo, por la unión de un factor "de audacia" al trabajo de amortiguar con los brazos:



*En posición de cuclillas -extensión completa hacia delante, en oblicuo, manteniendo los brazos pegados al cuerpo- amortiguar la caída utilizando los brazos lo más tarde posible.*

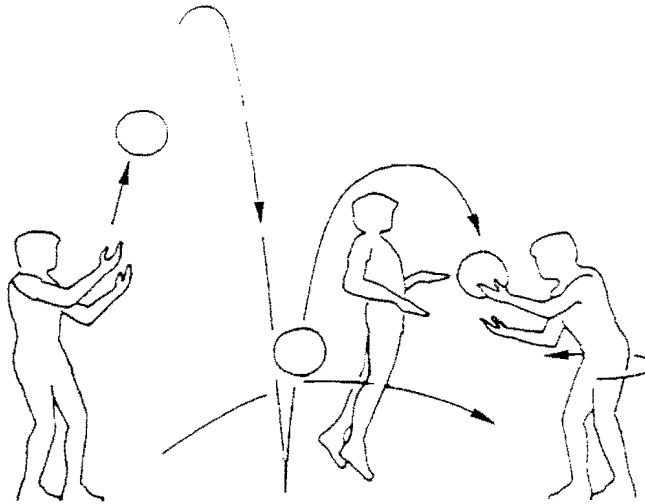
### 3.4. La apertura de la tarea

Este criterio se relaciona esencialmente con la necesidad del alumno de sentirse bien, seguro en la actividad que se le propone, con la necesidad de ser reconocido y aceptado tal como es (incluso con sus debilidades y sus fracasos).

**Una tarea abierta es aquella que -gracias a las distintas posibilidades o grados distintos de respuesta que ofrece- permite a cada alumno, cualquiera que sea su nivel de aptitudes o de adquisiciones, realizar desde el principio cualquier cosa que le resulte satisfactoria sin ser, por ello, inmediatamente clasificado, sentir que puede progresar a su ritmo y hacer una adquisición.**

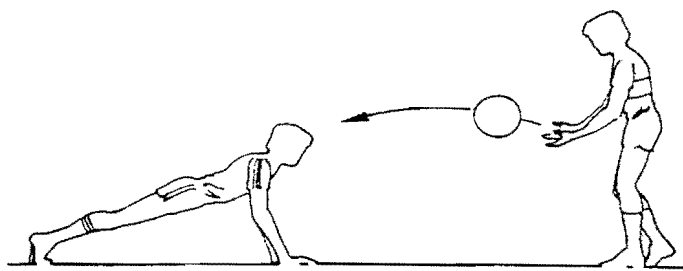
En las tareas que hemos puesto como ejemplo hasta ahora, en las que unas son más formales -más técnicas- que otras, existe la posibilidad de un tanteo inicial; en algunos casos, las modalidades, los grados de esta experimentación son sugeridos por el profesor, mientras que en otros casos son más indeterminados.

*En una sesión de velocidad de reacción y ejecución de juegos de equipo:*



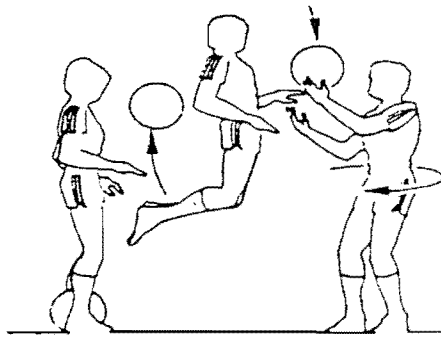
*Comenzar con la pelota en la mano, lanzar el balón hacia arriba, saltar por debajo después del rebote y capturarlo antes de que toque el suelo.*

*En una sesión de acondicionamiento físico:*



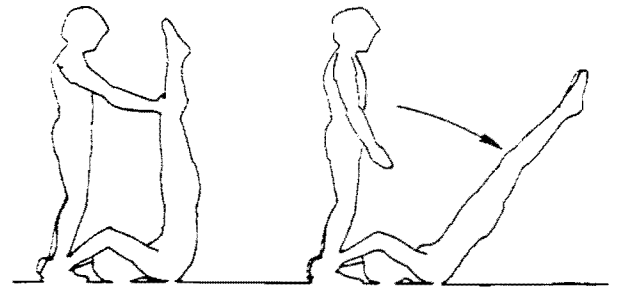
*Por parejas, uno tumbado boca abajo, devuelve con un golpe de cabeza el balón enviado por su compañero; el balón debe volver cada vez a manos del lanzador; pero cada vez que el balón vuelve a sus manos el lanzador retrocede unos centímetros, cada uno buscará enviarlo cada vez lo más lejos posible.*

*En una sesión sobre la velocidad de reacción:*



*El balón entre los pies -salto arqueado en el sitio para elevar el balón y capturarlo lo más alto posible.*

*En una secuencia de fortalecimiento de la pelvis:*



*El compañero ayuda primero a alinear la "vela" -el que está en el suelo descende todo lo posible manteniéndose tenso de la nuca hasta las puntas de los pies.*

A simple vista, en estas tareas -como en todas las precedentes- se percibe fácilmente una doble apertura:

- Por una parte, debida a la inmediatez de las primeras realizaciones, donde cada uno puede hallar su lugar.
- Y por otra parte, apertura en las prolongaciones, en todos los desarrollos posibles, en que cada uno podrá progresar al realizar sus propias acciones.

Durante mucho tiempo la respuesta pedagógica a la heterogeneidad de la clase ha sido la diferenciación de las tareas (esto es, la distribución de tareas diferentes) según los niveles.

La propuesta colectiva -a todo el grupo- de tareas idénticas pero simples y abiertas, con toda la metodología evolutiva y diferenciada que desarrollarán, es otra manera de responder -compatible con la anterior- a la necesaria individualización de la enseñanza de la educación física.

Se podría quizá objetar que hay unas tareas más abiertas que otras; por ejemplo las tareas de los juegos de equipo, por la movilidad del entorno, serían más abiertas que las técnicas gimnásticas que se realizan en un medio estable. Desconfiemos de otorgar a estas clasificaciones una rigidez que amenaza con fijar nuestra práctica pedagógica. Toda tarea, en su concepción, cualquiera que sea la disciplina observada, puede hacerse más abierta, **abierto a las diferencias presentes en la clase.**

### 3.5. El sentido de la tarea

Apenas nos extenderemos en este último criterio. ¿Acaso no habíamos dicho en la introducción de este capítulo que la primera fase de la preparación de una sesión consistiría en emparejar los ejercicios con los objetivos que se desea conseguir? Este criterio podría parecer superfluo. Nos parece útil en todo caso ejercer una reflexión crítica sobre el sentido de las tareas escogidas, más allá de este segundo nivel de preparación que tratamos aquí.

El criterio del sentido responde a la necesidad del alumno de conocer, a la necesidad de comprender “*el por qué*” de las actividades que se le proponen, de comprender su utilidad.

Una tarea tendrá sentido en la medida en que el enlace con los objetivos anunciados para la sesión por el profesor (recursos que hay que adquirir o cualidades que mejorar) aparezca claro ante el alumno.

Una tarea “*enlazada*” quiere decir una tarea:

- Que se inserta en una estructura más amplia, el trabajo de una cualidad, por ejemplo.
- O, que prepara la realización de una tarea más compleja.

Podemos decir que es la dimensión racional de la motivación puesta en juego, y se la percibe satisfactoriamente en la medida en que en el momento de la presentación de la tarea sea posible reforzar esta característica mediante informaciones sobre los objetivos inmediatos o a largo plazo.

Cuando sabemos, por la simple observación, cuan grande puede ser la fuerza de la costumbre y de la facilidad en el momento de la preparación -lo que entraña al ponerlos en práctica la introducción de ejercicios repetitivos y sin relación con los temas abordados- se comprende entonces, que una reflexión crítica acerca de la pertinencia de las tareas es la respuesta más concreta a esta cuestión de los objetivos de la educación física, a saber: “*¿qué quiero hacer hacer a mis alumnos? ¿qué novedad quiero que aprendan en la sesión de hoy?*”

Todavía queremos subrayar aquí la distinción que hacemos entre **el fin de la tarea**, es decir, la acción que hay que realizar, el problema inmediato que hay que resolver, la dificultad que superar, que está casi siempre en el área de las implicaciones afectivas, y **el objetivo** de esta tarea, que tiene relación con nociones o realidades más amplias, realidades futuras, y apela, para su comprensión a los aspectos cognitivos del comportamiento.

Esta distinción, nos parece necesaria, en la medida en que hay una tendencia en los ensayos metodológicos de la motivación a no ver más que el aspecto informativo de las cosas, mientras que -como ya hemos destacado- la motivación en la clase es una realidad compleja, diversificada: lo que motiva a unos de la tarea será su pertinencia, su utilidad, para otros, será el aprovechar la acción que la tarea incluye,

para otros aún, serán éstos dos aspectos conjuntamente, y sin duda, habrá algunos que ningún motivo les animará.

Esta breve reflexión nos permite concluir diciendo que preparar una sesión es más que una cuestión de racionalidad; y es también -ante todo- el concebir la acción, la originalidad, el provecho, en una palabra "*la vida*". Y si desde esta perspectiva la elección de la tarea es un momento importante, el modo de comunicar y de hacer que se vivan las tareas, que trataremos en el capítulo siguiente, nos parece también determinante para el resultado de la enseñanza.



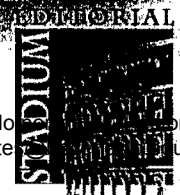


Gómez, Jorge. (2002), "Las consignas", en *La educación física en el patio. Una nueva mirada*, Buenos Aires, Stadium, pp. 137-151.

# LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL PATIO

UNA NUEVA MIRADA

## Jorge Gómez



Editorial Stadium  
Digitalizado por Alberto Turrubiarces Cerino  
hturrubiarte@u.mx

## CAPÍTULO VII

### LAS CONSIGNAS

- Concepto de consigna.
  - Tipos de consigna.
    - Consignas directas: verbales, gestuales-motrices, audiovisuales, táctiles.
    - Consignas indirectas: verbales, gestuales-motrices, audiovisuales, táctiles.
- Las consignas y su relación con el estadio evolutivo de los alumnos, los contenidos y las actividades didácticas.

#### CONCEPTO DE CONSIGNA

Consigna es un término, como tantos otros utilizados en la educación, de origen militar: "Órdenes que se dan al comandante de un puesto, y las que este da al centinela"<sup>59</sup>. Por extensión, supone la indicación dada por el docente a un alumno, sobre la tarea escolar que deberá realizar.

Los avances sobre la teoría de la comunicación, aplicada a la didáctica, solicitan un análisis puntual del acto comunicacional, con preocupación sobre la índole del mensaje y las posibilidades del receptor –alumno– de comprender su sentido, finalidad y significado, para que obre en consecuencia.

El emisor del mensaje, en este caso el docente, cumple un rol sustancial en la producción de su contenido y en la forma de transmitirlo.

**Toda consigna es una síntesis que evoca y manifiesta los saberes del docente, su posicionamiento filosófico-pedagógico, su intencionalidad educativa y su capacidad didáctica.**

59. Enciclopedia Universal Sopena. Diccionario Ilustrado de la Lengua Española, Tomo III. Editorial Ramón Sopena, Barcelona, 1964. pp. 207.  
Digitalizado por: M.C. Héctor Alberto Turrubiarques Cerino  
hturrubiarques@beceneslp.edu.mx

**Las consignas monoivalentes, recortan la realidad en unidades fragmentarias, tanto en contenido como en el sentido de la limitación.**

Si se utilizan dentro de un todo pedagógico significativo, pueden ayudar a precisar ciertos aprendizajes que requieren de un rápido resultado para seguir avanzando en el tratamiento integral de un tema motivador, pero no pueden constituirse en la médula del sistema de información, con relación a la educación que propugnamos.

Joan Ferrés <sup>62</sup>, realiza una interesante síntesis, como especialista en tecnología educativa aplicada a la educación, sobre la relación de la concepción educativa y el mensaje consecuente que reciben los alumnos:

"Escuela abierta, escuela cerrada

Obra abierta y obra cerrada. Mensaje monoivalente y mensaje polivalente. Algo más que palabras. La obra cerrada impone al alumno una determinada visión del mundo. La obra abierta, en cambio, presenta un mundo que debe ser descifrado por el propio alumno. Así pues, no se trata sólo de dos concepciones expresivas o artísticas, sino de dos concepciones pedagógicas. Dos concepciones compatibles, por supuesto. Pero la preeminencia o la exclusividad de una de ellas define, consciente o inconscientemente, la orientación pedagógica de la escuela.

En este sentido, no cabe duda de que la escuela tradicional ha privilegiado una visión del mundo previamente establecida, una pedagogía unidireccional, una didáctica centrada en la pura transmisión de contenidos verbales para su posterior memorización. En consecuencia, ha privilegiado (por no decir que ha utilizado de manera sistemática y casi exclusiva) las obras cerradas.

En una escuela que reduce al alumno a la pasiva aceptación de unos contenidos previamente elaborados, en una escuela que margina los sentimientos, la intuición, la fantasía la imaginación y la creatividad, no puede haber lugar para los mensajes abiertos.

Por el contrario, en una escuela activa y participativa, en una escuela que pretende implicar al alumno en su propio proceso educativo, en una escuela preocupada por la formación integral de sus alumnos, se ha de conceder un espacio privilegiado a las obras abiertas.

Si la obra cerrada responde a una pedagogía centrada en la enseñanza, la obra abierta implica una pedagogía centrada en el aprendizaje, si en la obra cerrada preocupa básicamente la adquisición de conocimientos, en la obra abierta lo que importa prioritariamente es el aprendizaje, entendido como proceso y como experiencia. Aprender a aprender. La apertura como "instrumento de una pedagogía revolucionaria" (J.Eco, 1984).

### Consignas directas

• Categorizamos como consignas directas aquellas que emanan del docente para

62. Ferrés, Joan. Video y Educación. Ed. Paidós. Barcelona. 1992. Pág. 44-45.

ser receptadas por el alumno, con clara direccionalidad e intencionalidad didáctica, sin intermediarios.

De acuerdo a su estructura y al medio de comunicación elegido para transmitir el mensaje, se clasifican, particularmente para la educación física en:

- ❖ Verbales.
- ❖ Gestuales-motrices.
- ❖ Audiovisuales.
- ❖ Táctiles.

#### ❖ Verbales.

Recurren a la palabra para transmitir el mensaje. Privilegiadas para la enseñanza áulica de otras asignaturas, en las que se utiliza tanto el lenguaje oral como el escrito, en la clase de educación física poseen particularidades definidas:

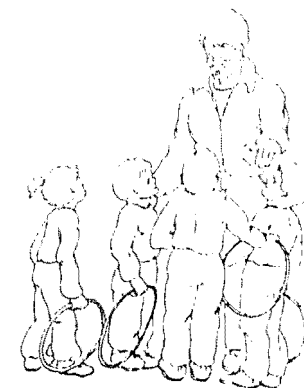
- ✓ Se basan en el lenguaje oral, con empleo esporádico de material escrito complementario.
- ✓ Deben ser necesariamente sintéticas, pero con una estructura semántica y epistemológica que remita al planteo pedagógico subyacente.
- ✓ La selección de los términos y la elaboración del texto oral, deben responder a la edad de los alumnos y su capacidad de comprensión del lenguaje en general y de la disciplina en particular.
- ✓ Su referencia constante al cuerpo en acción, deviene en una dinámica del discurso relacionada con la dinámica de la actividad.
- ✓ La sonoridad de las palabras deben responder a la necesidad de ser escuchadas en espacios amplios y muchas veces con deficiencias acústicas.
- ✓ El énfasis y entonación deben tener un correlato con el tipo de actividad que sugiere o hace referencia la consigna.

Lo ideal es su combinación con otro tipo de consignas, cuando se refieren a contenidos motrices muy específicos o complejos, que requieren brindar una cantidad importante de información a los alumnos.

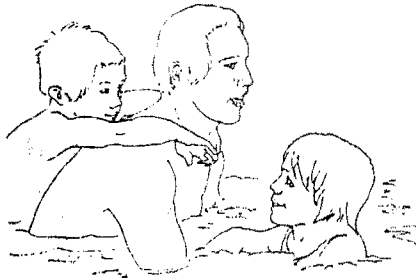
En cambio, son fundamentales para presentar actividades que impulsen la creatividad, exploración, elaboración de respuestas propias por parte de los alumnos, sin mostración de modelos externos.

#### ❖ Gestuales-motrices.

En los planteos didácticos, se refieren a la ejecución de acciones motrices de la actividad de los alumnos. Ejemplos de frecuencia:



El ejemplo típico de referencia actual, es el instructor de gimnasia aeróbica, que se mueve sobre una plataforma, intentando que los alumnos ubicados frente a él, lo imiten del mejor modo posible.



La utilización de filmaciones de atletas destacados, para luego pasar el video a otros atletas en formación, para que analicen su técnica y luego intenten reproducirla, es otra forma de consigna gestual-motriz, empleada hacia el interior del paradigma conductista.

Parecería que este tipo de consignas no es posible de ser utilizado, entonces, con referencia al planteo pedagógico que estamos sustentando en

esta obra. Sin embargo, existen mensajes transmitidos a través del cuerpo y su gestualidad, que pueden resonar con intensidad en los alumnos. La forma de actuar del docente de educación física, el equilibrio y armonía en sus acciones motrices, relacionadas con los temas que propone desarrollar, sin imponer modelos sino ayudando a la comprensión de lo solicitado; su participación activa en algunos momentos, compartiendo con los alumnos descubrimientos de ellos, haciéndolos propios como respuestas válidas a las consignas iniciales o jugando los juegos creados en los grupos, se constituyen en consignas reforzadoras de los logros alcanzados por todos y cada uno de los alumnos. En lugar de imponer su modelo corporal o motriz, hacer suyos los logros de los alumnos y, a partir de ellos, agrega gestos propios que los ayude a darse cuenta por donde pueden seguir avanzando, define la utilización de este tipo de consignas en relación al paradigma que propugnamos.

**En lugar de imponer su modelo corporal o motriz, hacer suyos los logros de los alumnos y, a partir de ellos, agrega gestos propios que los ayude a darse cuenta por donde pueden seguir avanzando.**

#### ✓ Audiovisuales.

El concepto de consigna audiovisual, es claro para la tecnología educativa que utiliza, básicamente, el video, algunas técnicas mixtas de proyección y apoyo auditivo, o programas de computación, como instrumento de enseñanza.

La educación física también puede recurrir, cuando se dan las condiciones, a videos o software especial, para presentar, por ejemplo, un deporte nuevo que se intentará enseñar y que los alumnos aprendan.

Pero, además de estos recursos tecnológicos, las consignas que se utilizan en un patio común, en la mayoría de los casos tienen componentes audiovisuales.

Esto ocurre porque las actividades de la educación física y los procesos de aprendi-

zaje, se explicitan a través del cuerpo en acción, visible para todos. Un proceso mental para asociar, reconocer, comparar datos o informaciones propias de una clase de ciencias sociales, no es observable y sólo se manifiesta a través del lenguaje oral o escrito, por lo general luego de terminado.

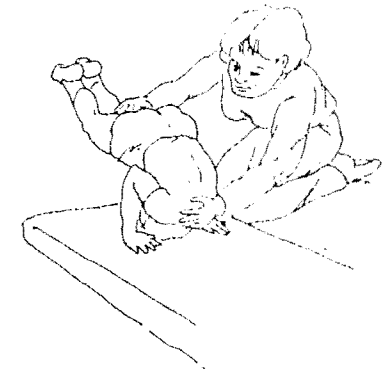
El aprendizaje de un rol adelante, se observa en todos los momentos e instancias de adquisición y un profesor atento "leerá" con rapidez, si el alumno ha comprendido, si su proceso de experimentación es adecuado y dónde o cuándo tendrá que brindarle apoyo. Las actuaciones de los demás y la comparación con la propia, junto con las aclaraciones verbales del docente, funcionan como consignas audiovisuales.

Si a esto se agrega el uso de algún instrumento de percusión o la misma voz, para acompañar el ritmo o hacer comprender el ritmo con que debe fluir la acción que está intentando aprender el alumno, el refuerzo de la consigna se da al asociar el sonido al movimiento visible, en una secuencia armónica.

El riesgo de las consignas rítmico-sonoras asociadas a las acciones motoras, es que estereotipen un ritmo único, si es escuchado y adoptado por todos los alumnos, uniformando, en consecuencia, las respuestas individuales a una pauta común.

Esto es aceptable cuando el docente muestra la pauta rítmica propia de una habilidad cerrada, en el momento de presentarla por primera vez, para que los alumnos capten la totalidad que implica; luego, debe abandonarse este recurso, para seguir individualmente el proceso de aprendizaje de cada alumno.

Por otra parte, debemos reconocer el alto impacto motivador de la gimnasia aeróbica cuando liga la mostración de los ejercicios con ritmos musicales tomados de las temáticas de moda, generando una adhesión grupal importante. Si bien esto se debe a las necesidades gregarias del ser humano y a la tentación de dejarse llevar, sin necesidad de mayor elaboración, por quien ha tomado a su cargo su cuerpo y su movimiento, aunque sea por unos instantes.

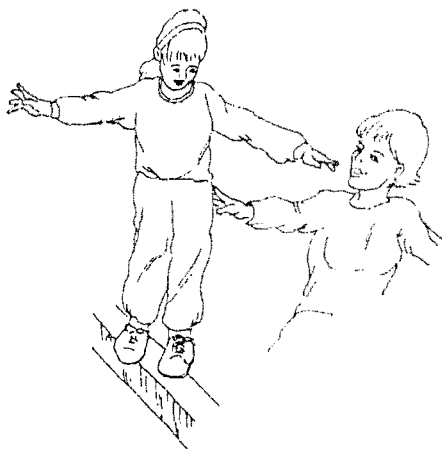


#### ❖ Táctiles.

Son consignas exclusivamente utilizadas cuando el aprendiz necesita una guía muy directa de sus acciones motrices, con contacto corporal, ya sea por:

- ✓ Imposibilidades de comprender o realizar de modo independiente lo que se le solicita.
- ✓ Riesgo de la destreza a aprender, que requiere de una seguimiento corporal directa, en el momento de presentarla por primera vez.
- ✓ Estadio evolutivo del aprendiz.

- En el primer caso, un ejemplo puede referirse a los alumnos con necesidades educativas especiales, que por algún déficit neuromuscular, requieren la guía directa de sus acciones, por parte del profesor, para percibir los cambios de posición de su cuerpo o sus partes y los efectos que esto produce; lo mismo puede ocurrir con un anciano, sostenido en posición de pie, si manifiesta problemas de equilibrio o tono muscular adecuado, para que a partir de este apoyo, se desplace o realice otras acciones posibles y necesarias.



- Las destrezas propias de la gimnasia deportiva, por ejemplo, necesitan ineludiblemente de apoyos corporales directos. En los primeros tramos, para guiar los trayectos espaciales del cuerpo y evitar accidentes; posteriormente, como cuidado preventivo y como corrección sutil cuando el alumno equivoca algún movimiento. La sensación percibida en la parte del cuerpo guiada o corregida en su posición o desplazamiento, producida por las manos del colaborador, que posibilitó un cambio en la dirección, la altura o la velocidad de la acción, le permitirá al alumno intentar corregirla en su próxima prueba.

- La natación, en las etapas de ambientación y aprendizaje de la flotación, recurre también a consignas táctiles-cinestésicas de sostén, que facilitan la adecuación al medio acuático, la pérdida de temor y percibir cuáles son las posiciones y movimientos corporales necesarios para intentar flotar y desplazarse, luego, autónomamente.

- Por último, este tipo de consigna se utiliza con mucho énfasis durante los primeros años de vida, acompañando la aparición de cada nueva posibilidad motriz. Los juegos de los padres, hamaquendo a sus bebés, sosteniéndolos mientras intentan dar los primeros pasos o mantenien-



do el equilibrio precario de la bicicleta a la que se le quitaron las rueditas auxiliares, un poco más adelante, son formas de consignas táctiles directas.

### Consignas indirectas

Tal vez, éste sea un aspecto no demasiado analizado o al que se le preste la atención necesaria y, sin embargo, tiene una gran importancia desde el punto de vista del aprendizaje del alumno.

En cualquier circunstancia, recibimos múltiples informaciones del entorno, provenientes de los objetos que lo pueblan –estáticos o en movimiento– y de los seres que lo rodean e intervienen de manera directa o indirecta sobre nuestro actuar.

Los cambios de situación que se producen a cada instante, modifican de inmediato nuestras conductas. Si ingresamos, por ejemplo, a un sitio con aire acondicionado cuando veníamos caminando por una calle a pleno sol en el verano, molestos y con cara de pocos amigos, a los pocos segundos cambia nuestro humor y una sensación de bienestar nos permite predisponernos de mejor modo para realizar la tarea que nos convocaba o entablar un diálogo sin tensión o interferencia emocional valorando inconscientemente que en ese sitio se preocupan por que nos sintamos bien.

Una madre preocupada y tensa por los problemas económicos que la abruman, no entiende por qué su bebé llora y “está insoportable”, aunque lo alimente, le cambie los pañales en los momentos adecuados y lo hamaque concienzudamente para tratar que se duerma; los mensajes emocionales emanados de ella, son percibidos por el pequeño y lo angustian por la sensación de inestabilidad y desequilibrio que le provoca quien es su referente directo para comenzar a conocer el mundo al que se ha integrado.

La escuela, comenzando por el edificio que la aloja y su arquitectura, la utilización o no de uniformes, la actitud de la portera que recibe a los alumnos, las reglas explícitas e implícitas que señalan límites y posibilidades, las estructuras formales e informales de poder que las viabilizan, etc., envía constantes meta-mensajes a los alumnos, que marcan, en forma consecuente, sus propias actitudes y comportamientos dentro de ella.

No son pocas las veces que la institución escolar genera, a través de un orden sistémicamente construido, una acción de violencia hacia los alumnos, sin que se reconozcan autores explícitos de la misma y sin que pueda comprenderse que se está ejerciendo, por lo que nadie se hace responsable de las conductas de resistencia que algunos de ellos desarrollan ante la agresividad que perciben. Por el contrario, son las consecuencias involuntarias de procedimientos aplicados.

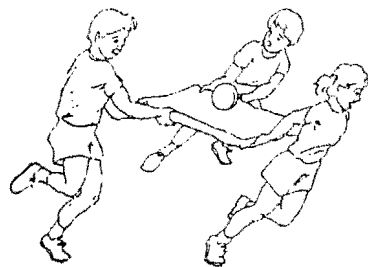
**No son pocas las veces que la institución escolar genera, a través de un orden sistémicamente construido, una acción de violencia hacia los alumnos, sin que se reconozcan autores explícitos de la misma y sin que pueda comprenderse que se está ejerciendo.**

toridades bienintencionadas que creen que las prácticas están al mejor servicio de los alumnos. La violencia sistémica es insidiosa porque quienes están implicados, tanto quienes la ejercen como quienes la padecen, suelen ser inconscientes de su existencia. Los alumnos, acostumbrados a aprender sobre el mundo desde un punto de vista positivista que refleja una "realidad blanca y rica" (Carnoy, 1974, p. 365), no ven su propio fracaso desde cualquier otra perspectiva. Cuando los alumnos no tienen suficiente capacidad o no se amoldan como corresponde, el fracaso no lo asume la escuela porque no ha conseguido ofrecer una experiencia educativa positiva: se le echa la culpa al alumno por carecer de aplicación o de habilidad –o a los padres, por carecer de un medio positivo o por no saber apoyar las iniciativas de la escuela".<sup>63</sup>

Pasando al ámbito que nos ocupa, la educación física, el docente debería analizar, dentro de lo que es posible, los distintos metamensajes –que hemos denominado didácticamente consignas indirectas– que influyen sobre el aprendizaje de sus alumnos. Con la intención de ordenar este análisis y facilitar las posteriores actividades que lleven a modificar estas consignas creativamente y con sentido educativo superador, utilizaremos el mismo criterio de clasificación empleado en el punto anterior.

#### ❖ Verbales.

Los discursos verbales siempre permiten, al receptor atento, descubrir los dobles mensajes o mensajes ocultos. Incluso para el propio emisor, que trasmite mandatos aprendidos con mucha anterioridad, en su propio proceso educativo y de los que no es fácil desprenderse. Una consigna abierta, puede ser enmarcada con otras complementarias que limitan y condicionan, incluso por la forma en que son dichas, el aprendizaje creativo que se proponía.



Por ejemplo: *"-Busquen en grupos de cuatro, la mejor forma de resolver el transporte de cuatro pelotas sobre una colchoneta, sin que se les caiga ninguna...tienen un minuto para hacerlo y el grupo que primero logre hacerlo, se anotará un punto para su calificación!"*.

En apariencia, la consigna impulsa una acción resolutiva en conjunto y solidaria, pero los condicionantes de la última parte, producirá el efecto contrario: competencia por la nota, errores groseros para resolver rápido y sin mayor reflexión, lo que llevará a recriminaciones entre los integrantes de cada grupo y, sobretodo, a los menos hábiles y lentos. En esta consigna aparece la contradicción entre un paradigma que no termina de establecerse y convencer al do-

63. Ross Epp, J. y Watkinson, A. La violencia en el sistema educativo. Ed. La Muralla. Bs. AS. 1996. Pág. 16.

cente, y el convencional, positivista y normalizador, discriminador de los menos aptos.

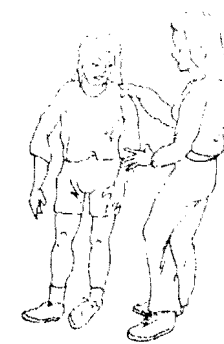
La carga emocional subyacente a un mensaje oral no es menos importante, en la emisión de una consigna. El estado de ánimo del docente, sus sentimientos respecto del grupo o alguno de sus miembros, se manifiesta en las tonalidades, los matices, las acentuaciones de las palabras, más allá del contenido cognitivo del mensaje. Si a esto se lo acompaña con la gestualidad acorde, es muy claro para los alumnos, que sienten el profesor hacia ellos y como deberán actuar en consecuencia. Algunos temerán equivocarse y se equivocarán, porque el tono de voz en la corrección de un error técnico, señalaba que el docente se enojaría si volviera a suceder, con la posibilidad latente de alguna penalidad inmediata; otros se sentirán muy cómodos, observando que la inquina o la molestia no estaban dirigidas a ellos, los talentosos.

Sin embargo, lo peor es la indiferencia emocional, la toma de distancia que muchos docentes realizan para no involucrar el mensaje cognitivo con la afectividad, convencidos que su rol en la escuela es enseñar contenidos, no hacerse cargo de los alumnos como seres integrales e históricos.

"En la base de nuestros sistemas educativos actuales está el supuesto de que los alumnos pueden centrar la mente en el material que se debe aprender, sin tener que emplear en ello las partes afectivas del cerebro. La separación de lo cognitivo y lo afectivo es agravante en tres sentidos. Primero, presume el mismo grado de estabilidad afectiva en todos los alumnos y una misma capacidad para suspender lo afectivo a favor de lo cognitivo. Segundo, supone más valor en lo cognitivo que en lo afectivo; es decir, aquellos elementos del aprendizaje que se asocian con lo personal merecen un menor desarrollo que los elementos cognitivos. Tercero, al ignorar lo afectivo, los educadores aprueban fácilmente los abusos y las desigualdades en las experiencias de los estudiantes. Estas tres asunciones producen unos efectos nocivos graves, de carácter diverso según la historia personal de cada alumno".<sup>64</sup>

#### ❖ Gestuales-motrices.

La transmisión de una actitud activa y positiva, desplazándose entre el grupo mientras los alumnos experimentan las actividades, los gestos realizados con las manos o con su rostro, denotando la aprobación ante una adecuada respuesta, o las actividades de apoyatura a la tarea realizadas con rapidez y efectividad –como mover elementos, o preparar una nueva consigna con otra distribución de materiales, solicitando la colaboración del grupo con naturalidad y sin necesidad de hablar–, son consignas corporales que apuntan a la expresión de otros contenidos transdisciplinarios, no explícitos, pero que los alumnos perciben como manifestación de principios y valores superadores de lo in-



64. Ibidem 61. Pág. 27

mediato: reafirmación de que el docente está comprometido con el aprendizaje de ellos y no con su planificación, solamente; valoración de la clase como momento único e irreplicable para enseñar y aprender significativamente; democratización de la clase para integrar a todos, sin que ningún doble mensaje excluyente, margine a alguno de la tarea, etc.

Estas consignas tal vez sean las más importantes, porque consolidan los mensajes verbales, si son coherentes con ellos.

Es muy común observar contradicciones evidentes entre el discurso oral y el discurso de las acciones, las posturas y los gestos, que no pueden mentir el posicionamiento real del docente ante la asignatura, ante la clase y ante sí mismo. Y los alumnos, que no son por lo general grandes lectores, de mensajes escritos, lo son del lenguaje corporal.

---

**Los alumnos, que no son por lo general grandes lectores, lo son del lenguaje corporal.**

---

#### ❖ Audiovisuales.

Los sonidos que pueblan el ambiente, voces que provienen de otros grupos que en el mismo patio desarrollan otra clase, las dimensiones del patio o el espacio asignado para realizar una actividad, producen informaciones que afectan de distinta manera el aprendizaje.

Es común que muchas clases de educación física, dadas en el patio, sean interrumpidas por la salida al recreo de algún grupo, rauda y vocingleramente, que afecta totalmente el proceso de enseñanza y aprendizaje que se estaba produciendo. Todo el grupo siente la agresión y la destrucción de la clase.

Sin llegar a este extremo, la interferencia del otro grupo que comparte el lugar, con el ruido propio de una clase activa y dinámica, perturba la concentración.

En cambio, una música suave de fondo, en un recinto cerrado y amplio, generará un clima ideal para una clase de gimnasia, que necesita concentración en el propio cuerpo. Las distintas sonoridades, agradables o molestas, constituyen también consignas indirectas que el alumno percibe e integra a la información directa ofrecida por el docente, favoreciendo o perjudicando su tarea.

La armonía del espacio con relación al contenido a tratar, es vital para la clase de educación física. El espacio y los elementos que lo constituyen, delimitan, abren o cierran, indican, conforman una estructura de señales presentes y definidas, que muchas veces contradicen la posibilidad de desarrollar lo expresado en la consigna verbal del docente.

Por ejemplo, si se indica a los alumnos de un grupo de primer año, primer ciclo:

*"Traten de lanzar la pelota, con una sola mano, para que pase por encima de la sog."*

La sog se encuentra a una altura tal, que para varios de ellos será una exigencia

que de ningún modo podrán superar; sentirán, entonces, que algo es incompatible y los discrimina de los compañeros más potentes que sí podrán resolver el problema.

Es decir, que existen datos externos al docente, emisor de una consigna verbal, no analizados previamente, pero que complementan la información global que recibe y percibe el alumno, en este caso contradictoriamente.

Es muy común observar en la práctica de deportes establecidos, cómo muchos principiantes deben realizar esfuerzos denodados para cumplir con una consigna, cuando las dimensiones de los espacios y el tamaño de los diferentes elementos, no han sido adaptados.

Otras veces, la dinámica de un juego grupal con desplazamientos y pases rápidos de una pelota, no es comprensible para un niño sin experiencia que no puede "leer" de que se trata. Se quedará quieto intentando comprender y, además, recibirá otras consignas, provenientes de sus pares, reforzadoras de su impotencia: *"¡Dale, none, que espetas para coneil!", "No sé para qué te ponen, si no haces nada",* y otras por el estilo. Es muy probable que, a partir de este tipo de experiencias, que no estaban previstas en la intencionalidad educativa del docente cuando organizó sus contenidos, actividades y consignas orientadoras, ese niño genere en sí mismo un rechazo permanente a los juegos y deportes grupales.

Los ejemplos son múltiples, en cuanto a información audiovisual indirecta que influye en el aprendizaje escolar, sin ser registrada por los docentes.

Estas consignas indirectas tienen relación directa —valga el juego de palabras— con los contenidos implícitos que constituyen una parte importante del currículo escolar.

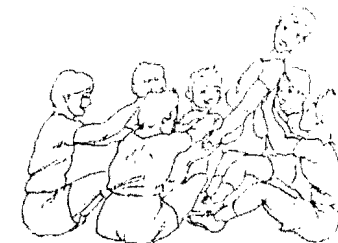


#### ❖ Táctiles.

*¡Cuántos chicos se amedrentan cuando uno de mayor tamaño, los golpea duramente jugando al fútbol o, simplemente, los llevan por delante persiguiendo a otro en una mancha!*

*¡Qué dolorosa impresión de no poder se produce al intentar saltar, sin ayuda ni protección, el cajón de gimnasia y caer sobre él, lastimándose la cadera!*

*¿Cuáles serán las sensaciones de un niño menudo y tímido que, colocado en el centro de una ronda para jugar a "la momia", es empujado casi violentamente "porque es más divertido", para que pase por todas las manos, estudiendosamente de su cara, por los ojos de los demás?*



Los contactos corporales directos son muy comunes y necesarios en una actividad educativa que se ocupa, justamente, del cuerpo. Sin embargo, la índole de estos contactos debería ser cuidadosamente prevista, para evitar que sucedan situaciones como las ejemplificadas. Del mismo modo, la calidad de los materiales que manipulan los alumnos, también influye en el aprendizaje; una pelota dura e inflada exageradamente, puede producir recepciones dolorosas e incluso lesionar los dedos, con el consiguiente perjuicio para la salud y para la representación del deporte como práctica placentera y deseable.

La priorización de contenidos deportivos, por lo general provoca contactos rudos y poco sutiles, que en general se revierten en nuevos contactos de reacción de la misma índole, validados por el sistema educativo que los ha aceptado y adoptado, enfrentando y separando a los alumnos en lugar de unirlos. Para ellos, esto significa que los contactos corporales de otro tipo, no son valiosos e incluso se critican abiertamente, como las actividades intencionales para desarrollar la expresión corporal, provenientes de la danza o de la gimnasia utilizada con esa finalidad.

La piel es una maravillosa fuente de información, con miles de sensores que registran lo que sucede en el entorno, complementando a la visión y el oído, como sentidos primordiales para permitir la relación dinámica con el mundo circundante.

La percepción de los otros a través de la piel, es fundante de la estructura psíquica en los primeros momentos de la vida y debería continuar desarrollándose durante toda la vida; los prejuicios y la construcción de ideologías culpabilizantes o restrictoras del contacto corporal, asociándolo con concepciones retrógradas de la sexualidad, ha llevado a la censura del mismo en el plano de las relaciones naturales entre semejantes. Los únicos que tienen "permiso" para establecer un contacto corporal "saludable", son los profesionales de la medicina y sus prácticas asociadas (médicos traumatólogos, fisioterapeutas, kinesiólogos, médicos quiropráxicos, etc.), cuando mucha de su tarea sería innecesaria si se educara para establecer contactos corporales que ayuden a relajarse, sentir seguridad, percibir la calidez del afecto contenido en una simple palmada, un apretón de manos o el sostén en un juego.

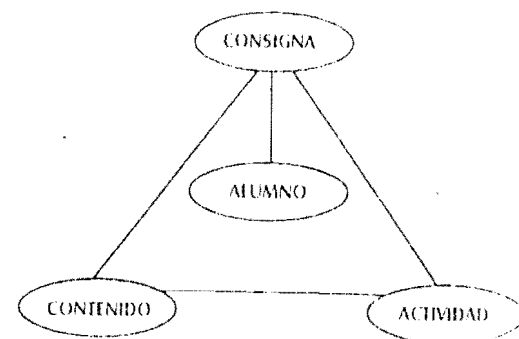
Las sensaciones que a través de una simple soga percibe quien integra una cordada en busca de una cima, sin ninguna palabra, asociadas al riesgo y el desafío de intentar un esfuerzo fuera de lo común, son indescribibles.

Permitir la fluidez de los contactos segurizadores y tendientes a fortalecer la comunicación entre los alumnos, constituye un campo de consignas no explícitas de gran valor educativo.

### LAS CONSIGNAS Y SU RELACIÓN CON EL ESTADIO EVOLUTIVO DE LOS ALUMNOS, LOS CONTENIDOS Y LAS ACTIVIDADES DIDÁCTICAS.

Las consignas deben constituir estructuras lógicas, dentro de las que conviven, desde el punto de vista didáctico, tres elementos que permiten configurarlas:

- ✓ El alumno o grupo de alumnos a los que se dirige.
- ✓ El contenido que se desea enseñar.
- ✓ La actividad didáctica que deberán realizar los alumnos para aprenderlos.



Además de referirse a sus saberes y posicionamientos previos, el docente, cuando elabora su campo de consignas, debe tener estos tres elementos presentes, pero centrándose su preocupación en el alumno, para elaborar mensajes que puedan ser interpretados correctamente y producir aprendizajes en forma eficaz y significativa.



# La Educación Física en... Reforma

## LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS HABILIDADES Y DESTREZAS MOTRICES BÁSICAS

Díaz Lucea, Jordi (1999), "La evaluación de las habilidades y destrezas motrices básicas", en *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas*, Barcelona, INDE (La educación física en... reforma), pp. 115-138.

Jordi Díaz Lucea



## *La evaluación de las habilidades y destrezas motrices básicas*

1. OBJETO DE LA EVALUACIÓN.
2. FINALIDADES DE LA EVALUACIÓN DE LA MOTRICIDAD EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.
3. FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN EN EL MARCO ESCOLAR.
4. CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN CONSTRUCTIVISTA.
5. COMPONENTES PARA LA REGULACIÓN DEL APRENDIZAJE.
6. MOMENTOS DE LA EVALUACIÓN.
7. EVALUACIÓN CRITERIAL FRENTE A NORMATIVA.
8. INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES Y DESTREZAS MOTRICES BÁSICAS.

Para la evaluación de las habilidades y destrezas motrices básicas se pueden utilizar diversos procedimientos, en función de las características o aspectos que estemos interesados en valorar y del objetivo final que de éstas se persiga. La amplia gama de conductas motrices que podemos estudiar y evaluar en cada individuo ha comportado numerosas investigaciones en este campo y, como consecuencia, la aparición de numerosos sistemas y procedimientos para valorarlos. No obstante, son dos los modelos tradicionales en que se ha fundamentado la evaluación de las habilidades y destrezas motrices: la observación del comportamiento motriz y el deporte educativo.

El primer modelo nace a partir de la corriente psicomotriz, la cual intenta alejarse de los modelos basados en la simple medición de las capacidades corporales, para incorporar elementos de tipo cualitativo en el proceso evaluador. Así aparecen

diferentes instrumentos para llevar a cabo una evaluación de las habilidades motrices basadas en intentar aislar rasgos o elementos concretos de la conducta motriz humana y, a partir de los mismos, establecer niveles de desarrollo y aprendizaje. Instrumentos tan conocidos como los perfiles psicomotores, las escalas de desarrollo, las baterías de pruebas de habilidad... han sido utilizados para este menester. Nosotros pensamos que en la actualidad estos modelos están desfasados, en primer lugar, porque no conciben a la persona en su globalidad (analizan aspectos aislados) y, en segundo lugar, porque ponen el énfasis en el resultado del aprendizaje y no en el proceso de adquisición de las habilidades y conductas motrices.

El segundo modelo, inspirado en el deporte educativo, ha recurrido también al aislamiento de conductas motrices del deporte o de las habilidades motrices intentando medir la eficacia del aprendizaje a partir del resultado de la acción motriz del individuo, sin un planteamiento global del mismo. Los instrumentos más utilizados son las pruebas de habilidad deportiva. Igual que el anterior modelo y, a pesar de ser todavía utilizados hoy en día por numerosos profesionales, nosotros pensamos que éste también está agotado por las razones expuestas anteriormente.

De una forma no tan generalizada también se han utilizado otros modelos de evaluación en las habilidades y destrezas, tales como la medición de las capacidades y aptitudes corporales, fundamentados en la medición física del cuerpo. La pedagogía tradicional por objetivos también ha dado lugar a otro modelo de evaluación de las habilidades y destrezas motrices.

Si consideramos que para la realización de cualquier actividad motriz son necesarias una mínima intervención de algunas cualidades físicas (velocidad, flexibilidad, resistencia y fuerza) y la participación conjunta de estructuras perceptivas y perceptivo-motrices, podemos suponer que el resultado de cualquier habilidad surge de la convergencia de dos clases de factores: cuantitativos y cualitativos. La evaluación de los primeros entraña menor dificultad pues se pueden realizar de modo objetivo; en el caso de los factores cualitativos, tendremos que recurrir a procedimientos más subjetivos de evaluación.

Nuestra propuesta de evaluación de las habilidades y destrezas motrices básicas se circunscribe al concepto de que ésta debe tener una función de regulación de los aprendizajes. Quiere esto decir que la evaluación es un elemento más del proceso de enseñanza-aprendizaje y que debemos utilizarla para poder tomar las decisiones necesarias que nos permitan conducir con seguridad el proceso para asegurar llegar al final con éxito.

Una evaluación reguladora de los aprendizajes comporta dos principios irrenunciables e inseparables: por una parte, asegurar que las características de los alumnos responden a las exigencias del sistema y, por otra, garantizar que los medios de formación se corresponden con las características de los alumnos.

La evaluación orientada a la toma de decisiones corresponde a un modelo cualitativo y comprensivo, y éste se inspira en una perspectiva socio-crítica, utiliza

una metodología heurística y se fundamenta en los principios de la evaluación formativa.

Todo esto representa que tiene muy presentes, entre otros elementos, los diferentes momentos de la evaluación (inicial, formativa y sumativa), y la evaluación tanto de los alumnos como del proceso y del profesor.

Veamos a continuación las características más importantes de este modelo de evaluación.

## 1. OBJETO DE LA EVALUACIÓN

En el ámbito educativo en general, tradicionalmente, la evaluación se centraba casi exclusivamente sobre el alumno y el nivel alcanzado por él en un momento determinado. La pedagogía por objetivos centraba su importancia en la valoración de la consecución, por parte del alumno, de los objetivos planteados, y no a la forma en cómo éste debe alcanzarlos ni a las diferentes capacidades que debe desarrollar.

Actualmente se entiende que el alumno y el resultado final no deben ser el único objeto de la evaluación y, que ésta, debe centrarse en los tres protagonistas del proceso educativo: evaluación del alumno, evaluación del proceso y evaluación del profesor.

En nuestro caso la evaluación del alumno se basará en la constatación de la progresiva adquisición de los conocimientos tanto teóricos como prácticos expresados en el programa de la asignatura.

La **evaluación del proceso** se realizará a partir del análisis y la reflexión crítica de los diferentes elementos que intervienen y de los intercambios que se producen en el propio proceso, para determinar cuáles son o han sido los resultados y utilizarlos como referencias para constatar si se han logrado, y hasta qué punto, las intenciones educativas. En caso contrario, debe servir para tomar las medidas adecuadas con el fin de poder reconducir la situación para lograr los fines previstos.

Finalmente, la **evaluación del profesor** es una acción poco cotidiana en la práctica docente, aun siendo ésta una necesidad que debe contribuir a la mejora de la acción didáctica. Concepciones fiscalizadoras y controladoras hacen que esta tarea no se lleve a cabo de forma generalizada. La evaluación del profesor debe concebirse con criterios positivos y de orientación, de estímulo, y como parte imprescindible en la formación permanente del mismo.

## 2. FINALIDADES DE LA EVALUACIÓN DE LA MOTRICIDAD EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Las finalidades de la evaluación son diferentes en función del propio objeto a evaluar, del momento en que se realiza y del área específica de conocimiento desde donde se plantea.

En general, la finalidad de la evaluación debemos entenderla como una ayuda constante en todo el proceso de enseñanza/aprendizaje, teniendo finalidades específicas para cada uno de los elementos que intervienen en todo el proceso.

Para el alumno tiene sobre todo una finalidad informativa y orientadora ya que le debe proporcionar la información del nivel en que se encuentra, de su rendimiento, del ritmo de aprendizaje, de los logros alcanzados, etc.

Las finalidades que la evaluación tiene en general para el profesor son también de diferente índole: conocer el ritmo de aprendizaje de los alumnos, diagnosticar su nivel, pronosticar futuras posibilidades, motivarlos en el proceso de aprendizaje, poder asignar calificaciones y emitir información.

Del proceso educativo, la finalidad última y más importante de la evaluación es la constatación y revisión de forma continua de la validez en la actuación en cada uno de los diferentes elementos que intervienen, inclusive la propia evaluación (metaevaluación). Debe también poder generar las decisiones que permitan proporcionar los instrumentos de orientación, refuerzo y recuperación necesarios para lograr plenamente las intenciones educativas en todos los alumnos y alumnas.

## 3. FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN EN EL MARCO ESCOLAR

Desde esta perspectiva, la evaluación representa toda una serie de acciones mediante las cuales podemos, en todo momento, realizar los ajustes y adaptaciones necesarios dependiendo de la evolución del proceso. Igualmente, estas acciones deben permitir poder determinar si las intenciones educativas se han cumplido y, en su caso, hasta qué punto. De esta manera podemos considerar dos funciones básicas de la evaluación:

- La función pedagógica.
- La función social.

**La función pedagógica** es aquella que incide en la regulación de los diferentes elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y que tiene como finalidad el *progresivo ajuste pedagógico*.

A partir de los datos obtenidos en la medición, se han de realizar los juicios de valor necesarios que permitan un continuo y progresivo ajuste de la acción didáctica. Sabemos que no todos los individuos son iguales ni poseen las mismas capacidades, y que tienen diferentes ritmos y estrategias de aprendizaje. Estas diferencias y capacidades hacen necesario que el ajuste pedagógico esté en función de las mismas.

La **función social** es aquella que garantiza socialmente unos resultados correctos del proceso de enseñanza y aprendizaje, y consiste en la *verificación de haber alcanzado y hasta qué punto los objetivos*.

Los diseños curriculares especifican que las dos funciones básicas de la evaluación son: *el progresivo ajuste pedagógico y la verificación de haber alcanzado y hasta qué punto los objetivos*.

#### 4. CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN CONSTRUCTIVISTA

Blázquez (documento no publicado) destaca que las principales características que dan entidad y definen un modelo de evaluación orientado a la toma de decisiones basándose en planteamientos constructivistas e integradores se concretan en las siguientes:

- La **evaluación** no es externa al proceso educativo; es decir, está ligada al propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto representa que el proceso educativo y la evaluación no siguen dos caminos paralelos sino uno único, a la vez que interactúan y se complementan.
- Está **incardinada en el programa**; es decir, está directamente vinculada a los objetivos y contenidos de la asignatura. No es un hecho que se produce al final del proceso de una manera descontextualizada sino que intenta regular el aprendizaje a partir del programa y de las capacidades y ritmos de los alumnos.
- **Procura la significatividad del aprendizaje**; para ello tiene en cuenta el nivel inicial de los alumnos mediante la determinación de las *estructuras de acogida*. El conocimiento por parte del profesor de este nivel inicial permite avanzar en los nuevos contenidos, los cuales son presentados teniendo en cuenta los principios psicopedagógicos del aprendizaje significativo.
- **No es sancionadora**; quiere esto decir que el alumno no sufre la evaluación como un hecho sancionador por un deficiente proceso de aprendizaje, sino más bien le ayuda a progresar utilizando para ello la evaluación **formativa**.

- **Informa previamente:** uno de los condicionantes del proceso de aprendizaje es que el alumno debe saber qué es lo que de él se espera. Por tanto es necesario comunicar con precisión a los alumnos los objetivos de la asignatura y el objetivo de cada uno de los instrumentos de evaluación que se utilizarán en el proceso. También es necesario que los alumnos-as conozcan de qué, cómo y cuándo van a ser evaluados.
- **Verifica el proceso;** esto implica la constatación en el tiempo, es decir, desde el inicio hasta el final del proceso, del progreso en el aprendizaje. De tal manera se hacen evidentes tres momentos claves de la evaluación: al inicio, durante y al final del proceso. La finalidad última es la regulación del aprendizaje.

## 5. COMPONENTES PARA LA REGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Una evaluación constructivista e integradora debe tener muy presentes los diferentes componentes que articulan y regulan cualquier proceso de aprendizaje de los alumnos. Sabemos que éste pasa por una serie de momentos que es necesario regular. Jorba (1996) destaca los siguientes componentes para la regulación de los aprendizajes:

- **Evaluación inicial:** tiene como finalidad determinar las *estructuras de acogida* que poseen los alumnos. Éstas se concretan en los aprendizajes previos, las ideas previas, sus intereses y perspectivas y la motivación.
- **Comunicación y representación de los objetivos:** ya se ha dicho anteriormente la necesidad de informar previamente al alumno de lo que de él se espera.
- **Construcción del nuevo conocimiento:** es cuando realmente se producen los procesos internos de aprendizaje. Suele ocurrir después de las interacciones docente-discente, es decir, transcurrido un cierto tiempo de latencia entre la acción docente y la asimilación del aprendizaje. Esta construcción del nuevo conocimiento y/o procedimiento se alcanza con la consecución de las dos fases siguientes.
- **Aprendizaje de los procesos de autorregulación:** puesta en juego de diferentes estrategias individuales que posibilitan la regulación del aprendizaje. Es decir, la consecución de los objetivos a partir de los mecanismos de comparación y regulación. En definitiva constituye el aprender a aprender.
- **Regulación de los mecanismos de compensación:** es aquí donde tiene pleno sentido este modelo de evaluación ya que a través de estos mecanismos se consigue la auténtica conducción de los procesos de aprendizaje.

Consiste en establecer los ajustes necesarios para facilitar la progresión del alumno.

- **Estructuración del conocimiento:** llegado este momento es cuando podemos considerar que se ha producido el aprendizaje. De todas maneras la estructuración del aprendizaje no garantiza su máxima consecución si no se produce una última fase de aplicación del mismo.
- **Aplicación del conocimiento:** podemos considerar que se ha consolidado el aprendizaje cuando éste puede ser aplicado con éxito en contextos y circunstancias diferentes.

## 6. MOMENTOS DE LA EVALUACIÓN

En el proceso de enseñanza y aprendizaje debemos diferenciar una serie de momentos claves que dan sentido y orientan la evaluación formativa a la vez que constituyen los mecanismos que permiten la regulación de ese proceso. La evaluación inicial, formativa y sumativa forman los tres momentos claves.

La *evaluación inicial* es el punto de partida y se realiza al inicio de un proceso de enseñanza y aprendizaje. Su principal objetivo es la determinación de las *estructuras de acogida* de los alumnos.

La *evaluación formativa* está formada por todas aquellas comprobaciones o constataciones que se realizan a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje con la finalidad de conducir con éxito ese proceso. Los principales objetivos de la evaluación formativa son los siguientes:

- La regulación pedagógica: es decir, el control sobre todos los elementos que inciden en el proceso para poder ir adecuando la actuación y tomar las decisiones más apropiadas en cada caso.
- La gestión de los errores: la revisión y el análisis de los errores cometidos así como el origen y las causas que los provocan sirve para poder tomar las medidas adecuadas para corregirlos y poder avanzar en la orientación correcta.
- El refuerzo de los éxitos: además de los aspectos motivacionales que origina tener éxito en las acciones motrices, éstos deben servir como estímulo y acicate para seguir progresando.

Las intencionalidades de la evaluación formativa desde el punto de vista del aprendizaje de habilidades motrices básicas en una perspectiva constructivista son las siguientes:

- Comprender las estrategias utilizadas por los alumnos.



- Interpretar el ajuste o desajuste del alumno en relación a la situación de aprendizaje.
- Modificar la interacción sujeto-tarea.

El último momento lo constituye la *evaluación sumativa*, la cual siempre se realiza al final del proceso de enseñanza y aprendizaje, y tiene como finalidad comprobar si se han conseguido, y en qué grado, los objetivos propuestos al inicio.

El siguiente cuadro resume el ¿qué?, ¿cuándo? y ¿cómo? evaluar en cada uno de los tres momentos descritos anteriormente.

	EVAL. INICIAL	EVAL. FORMATIVA	EVAL. SUMATIVA
¿Qué evaluar?	- Los esquemas de conocimiento pertinentes para los nuevos contenidos de aprendizaje.	- Los progresos, dificultades, bloqueos... que acompañan el proceso de aprendizaje.	- Los tipos y grados de aprendizajes que estipulen los objetivos a propósito de los contenidos seleccionados.
¿Cuándo evaluar?	- Al inicio de una nueva fase de aprendizaje.	- Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.	- Al término de una fase de aprendizaje.
¿Cómo evaluar?	- Consulta e interpretación de la historia escolar del alumno. - Registro e interpretación de las respuestas y/o comportamientos de los alumnos referidos a los nuevos aprendizajes.	- Observación y control sistemática y pautada del proceso de aprendizaje. - Registro de las observaciones en los documentos adecuados. - Interpretación de las observaciones y controles.	- Observaciones/control, registro e interpretación de las respuestas y comportamientos que exijan la utilización de los contenidos aprendidos.

¿Qué?, ¿cuándo? y ¿cómo? evaluar (traducido de Coll, 1986, pág. 69)

## 7. EVALUACIÓN CRITERIAL FRENTE A NORMATIVA

La evaluación normativa es aquella que acostumbra a comparar el sujeto con otros, es decir, con un grupo de referencia externo e intenta determinar la posición del mismo en el citado grupo. Baremos, medidas estandarizadas, normas..., originadas por grupos de referencia, acostumbran a utilizarse en la evaluación normativa para establecer diferencias o similitudes o, simplemente, para comparar a un individuo con ellas.

La evaluación tradicional de las habilidades y destrezas motrices básicas frecuentemente se ha fundamentado en esta manera de proceder, originando así la aparición de numerosos instrumentos de evaluación con sus correspondientes baremos "normativos" para poder establecer las comparaciones.

En contrapartida, la evaluación criterial intenta determinar la posición del sujeto respecto al dominio unos conocimientos y/o conductas, es decir, compara al sujeto consigo mismo.

Al respecto de la evaluación criterial el Diseño Curricular Base (1989, pág. 36) especifica: "A esta evaluación, en la que se fijan las metas que el alumno ha de alcanzar a partir de criterios derivados de su propia situación inicial, suele llamársele evaluación criterial".

Creemos que la evaluación de las habilidades y destrezas motrices básicas se tiene que orientar en esta perspectiva ya que nos ofrece la posibilidad de atender de forma individualizada la regulación del proceso de aprendizaje de los alumnos. Este tipo de evaluación permite, entre otras acciones, las siguientes:

PARA LA EVALUACIÓN FORMATIVA	PARA LA EVALUACIÓN SUMATIVA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber el nivel de aprendizajes alcanzado por cada alumno.</li> <li>- Predecir el nivel de realización futuro.</li> <li>- Determinar un ritmo personal de aprendizaje.</li> <li>- Detectar dificultades en el aprendizaje.</li> <li>- Orientar la puesta en marcha de la regulación pedagógica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber el nivel final de aprendizaje logrado por cada alumno.</li> <li>- Describir los aprendizajes realizados por un alumno.</li> <li>- Asignar una calificación.</li> <li>- Predecir futuros aprendizajes.</li> <li>- Indicar el punto inicial del próximo período de enseñanza.</li> <li>- Informar sobre el progreso o dificultades de los alumnos-as.</li> </ul>

Utilidad de la evaluación criterial en las habilidades y destrezas motrices básicas  
(basado en Blázquez, documento no publicado)

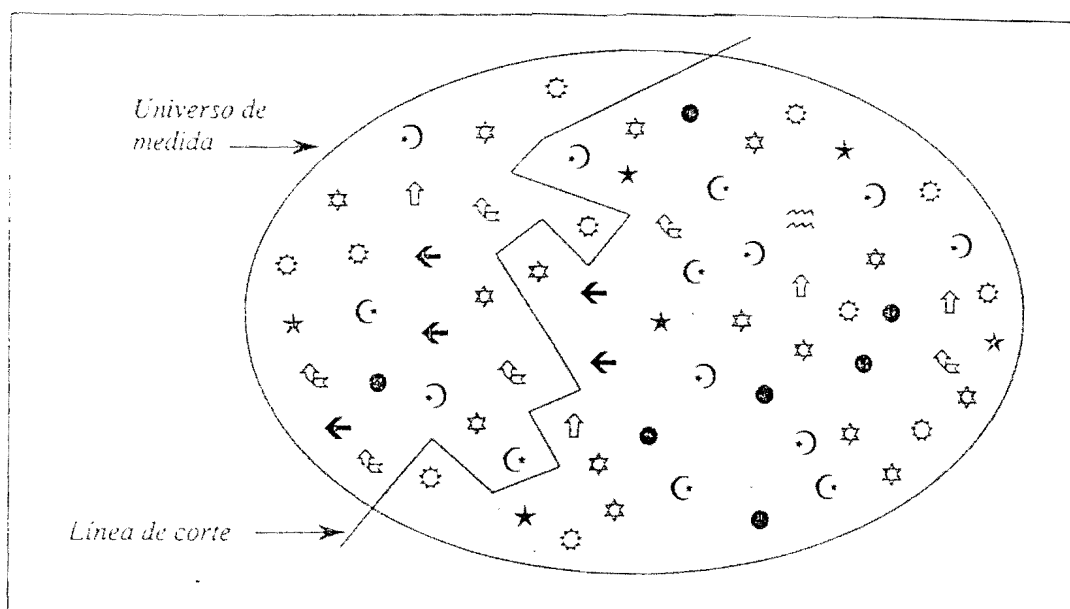
Para la aplicación de una evaluación criterial es necesario que se cumplan dos requisitos básicos:

- La existencia de un "universo de medida".
- La determinación de una "línea de corte".

El universo de medida delimita todos aquellos contenidos que serán objeto de evaluación y, lógicamente, de aprendizaje previo. Engloba a todos aquellos indicadores que servirán de referencia para la comprobación del aprendizaje de los contenidos propuestos.

La **línea de corte** representa el punto de inflexión o la línea divisoria entre aquellos contenidos que consideramos básicos e irrenunciables y el resto del universo de medida. No corresponde a una media aritmética ni al aprendizaje del 50% de los contenidos.

En la evaluación criterial es necesario que el profesor establezca el universo de medida, es decir, el conjunto de rasgos, comportamientos, conceptos... que va a comprobar en los alumnos, si los han adquirido o aprendido y, por otra parte, los criterios para interpretar los datos que obtenga en la aplicación de los instrumentos de evaluación. El conjunto de estos criterios constituye la línea de corte.



Representación del universo de medida y la línea de corte en la evaluación criterial

## 8. INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES Y DESTREZAS MOTRICES BÁSICAS

Para la evaluación de las habilidades y destrezas motrices básicas se han desarrollado y propuesto numerosos instrumentos, la mayoría de ellos basados en pruebas más o menos estandarizadas, en escalas de desarrollo y en instrumentos de observación de la conducta motriz de los sujetos. La mayoría de estos instrumentos **tratan de medir y cuantificar las conductas motrices y compararlas con aquéllas que, a base de muchos estudios y mediciones, se han considerado que son las normalizadas y las que cada individuo debería poseer en edades o momentos de desarrollo concretos.**

La perspectiva cuantitativa y la búsqueda de la máxima objetividad ha hecho que este tipo de instrumentos se convierta en pruebas de laboratorio, es decir, de experimentación, las cuales no responden en la mayoría de ocasiones a la realidad escolar y educativa en la que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

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

A pesar de ser instrumentos en donde la subjetividad del observador tiene una especial incidencia tratan de aproximarse al máximo a la objetividad en la observación de los comportamientos. Las características más importantes de estos instrumentos de observación son las siguientes:

- Están fundamentados en los comportamientos de los sujetos.
- No existe un control del tiempo.
- Las situaciones son diferentes para cada sujeto.
- El alumno no tiene consciencia de ser evaluado.

En la construcción de los instrumentos de evaluación basados en la observación del comportamiento motor de los alumnos hemos de tener presentes los siguientes aspectos:

– *Decisiones previas a la construcción:*

- Delimitar el motivo de la observación.
- Seleccionar los rasgos más representativos de lo que queremos evaluar.
- Que estos rasgos sean susceptibles de ser observados.
- Que sean comunes a un grupo o tipo de sujetos.
- Que se puedan captar por los sentidos.

– *Decisiones en su construcción:*

- Los comportamientos deben estar en relación con los rasgos descritos.
- Los comportamientos deben estar descritos con claridad y precisión.
- Susceptibles de variación entre sujetos.
- Promotores de reacciones similares entre diferentes observadores.

– *En su aplicación:*

- Anotar la información de máxima fiabilidad.
- No hacer anotaciones por aproximación.
- Tener seguridad al hacer la anotación.

– *En su interpretación:*

- Evaluación de los resultados a partir de la línea de corte.

Los instrumentos de observación que parecen ser los más aconsejables para la evaluación de las habilidades y destrezas motrices básicas son los siguientes:

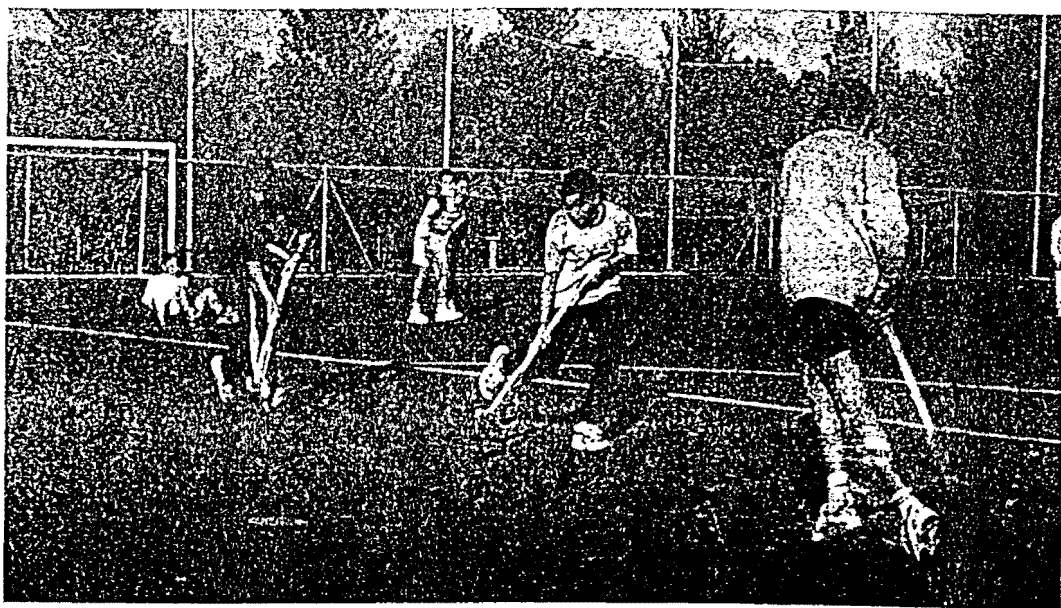
- Registro anecdótico.
- Listas de control.
- Escalas de clasificación.
- Procedimientos de verificación.

### *El registro anecdótico:*

Consiste en la anotación y una breve descripción de aquellos hechos o comportamientos que de manera destacada y no esperada aparecen en el transcurso de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se trata de tomar nota de aquellos comportamientos de uno o varios alumnos que han aparecido en la sesión y que son objeto de atención y de consideración en las decisiones que el profesor toma en la evaluación. Es un instrumento poco estructurado y sistemático.

### *Las listas de control:*

Son conjuntos de frases referidas a conductas, acciones, comportamientos... cuya presencia o ausencia se comprobará mediante una observación sistemática y metódica. Se trata de anotar al lado de cada una de las frases la presencia o ausencia de la citada conducta o comportamiento. Básicamente consiste en anotar sí o no en cada una de las frases que conforman la lista de control.



En un nivel de mayor especificidad puede hacerse una tercera anotación consistente en una valoración intermedia como puede ser "a veces", "en alguna ocasión", etc. Veamos a continuación un ejemplo de lista de control para la evaluación de habilidades y destrezas motrices básicas.

*el desplazamiento*

CONDUCTAS QUE HAY QUE OBSERVAR	SI	NO
Adapta los desplazamientos a las diferentes velocidades propuestas.		
Realiza correctamente los cambios de sentido en los desplazamientos.		
Realiza correctamente los cambios de dirección en los desplazamientos.		
Sigue los diferentes ritmos propuestos en los desplazamientos.		
Sabe combinar los distintos tipos de pasos y apoyos de las actividades propuestas.		
Controla las aceleraciones y desaceleraciones.		
Es capaz de llegar a un punto de destino en el momento preciso.		
Realiza con eficacia las paradas y mantiene la posición de forma equilibrada.		
Reconoce y sabe realizar con los desplazamientos diferentes tipos de trayectorias.		
Es capaz de desplazarse con diferentes tipos y número de apoyos.		
Coordina las diferentes tareas de ejercitación de la técnica de carrera.		
Utiliza estrategias diversas para escaparse de la persecución de uno o varios compañeros.		
Resuelve correctamente los problemas de transportar compañeros en equipo.		

Ejemplo de una lista de control para la evaluación de las H y DMB

### *Las escalas de clasificación:*

Pretenden clasificar los comportamientos motrices de una habilidad, actividad o tarea realizada por los alumnos en un nivel determinado de una escala que puede tener varios niveles (peldaños), pero siempre tiene los extremos definidos. El primero corresponde a la no existencia de ese comportamiento o a una realización pésima del mismo y, el otro extremo, corresponde a la mejor realización posible del comportamiento.

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

Las *escalas de clasificación ordinales o cualitativas* son aquellas en que los diferentes niveles no guardan siempre las mismas proporciones y no poseen nivel mínimo ni máximo. Se trata de un baremo en el que previamente se ha descrito qué se entiende por cada uno de los diferentes niveles.

CONDUCTAS QUE HAY QUE OBSERVAR	1	2	3	4	5
Realiza los lanzamientos verticales con la pelota.					
Lanza la pelota verticalmente con una mano y la recibe con la otra.					
Realiza las diferentes actividades de manipulación de la pelota con la mano.					
Realiza las diferentes tareas de botar la pelota.					
Se desplaza a la vez que realiza acciones diversas con la pelota.					
Precisión en los lanzamientos realizados con la pelota.					
Alcance de los lanzamientos con la pelota.					
Resuelve los problemas motrices planteados en las sesiones.					

1= Mal; 2= Regular; 3= Bien; 4= Muy bien; 5= Excelente

Ejemplo de una escala ordinal o cualitativa para la evaluación de las H y DMB

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

CONDUCTAS QUE HAY QUE OBSERVAR	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Colabora en los aspectos organizativos de la clase: orden, atención, puesta y recogida del material, etc.										
Asiste y participa a clase con regularidad y puntualidad.										
Nivel de eficacia en la resolución de los problemas motrices planteados.										
Nivel de creatividad en las acciones motrices.										
Eficacia de las estrategias utilizadas para resolver acciones motrices.										
Aceptación de sus posibilidades motrices.										
Coopera en las actividades colectivas.										

Ejemplo de una escala numérica para la evaluación de las H y DMB

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

El siguiente ejemplo, además de ser una escala gráfica constituye un instrumento de autoevaluación, es decir, se pide al alumno que realice por sí solo una reflexión sobre los comportamientos que se especifican y que señale en el gráfico su apreciación sobre los mismos.

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

Ejemplo de una escala gráfica para la evaluación de las H y DMB

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

Ejemplo de una escala descriptiva para la evaluación de las H y DMB



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

Este tipo de instrumento aporta una mayor información sobre el grado de realización y aprendizajes en que el alumno se encuentra: siendo, por tanto, uno de los mejores instrumentos de observación para la evaluación de las habilidades y destrezas motrices básicas.

#### *Los procedimientos de verificación:*

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

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

Entre los procedimientos de verificación para la evaluación de las habilidades y destrezas motrices básicas tenemos los *registros de acontecimientos*, *el cronometraje*, *el muestreo de tiempo* y *el registro de intervalos*.

Los *registros de acontecimientos* son plantillas en las que se anotan datos estadísticos de los alumnos a partir de la observación de su comportamiento en situaciones reales de práctica de actividad física (veces que está en posesión del balón, número de puntos conseguidos, problemas motrices resueltos satisfactoriamente, etc.).

El *cronometraje* mide el tiempo que dura un determinado comportamiento en los alumnos (tiempo de permanencia en un determinado lugar, tiempo de posesión del balón, tiempo en conseguir cierta acción o resolver un problema motriz, etc.).

El *muestreo de tiempo* realiza una comprobación de la aparición de un determinado comportamiento motriz durante un periodo de tiempo corto (cada minuto observar si el alumno está implicado en la tarea encomendada).

Finalmente, *el registro de intervalos* consiste en la anotación del comportamiento cuando éste aparece sin esperar a que finalice un periodo de tiempo.

## *Posibilidades educativas para el desarrollo de las habilidades y destrezas motrices básicas*

1. ANÁLISIS DE LAS POSIBILIDADES EDUCATIVAS CON ACTIVIDADES DE DESPLAZAMIENTOS.
2. ANÁLISIS DE LAS POSIBILIDADES EDUCATIVAS CON ACTIVIDADES DE SALTOS.
3. ANÁLISIS DE LAS POSIBILIDADES EDUCATIVAS CON ACTIVIDADES DE GIROS.
4. ANÁLISIS DE LAS POSIBILIDADES EDUCATIVAS CON ACTIVIDADES DE MANEJO DE OBJETOS.
5. ANÁLISIS DE LAS POSIBILIDADES EDUCATIVAS CON ACTIVIDADES DE EQUILIBRIO.

A lo largo de esta obra hemos incidido en la idea de que el movimiento es la parte instrumental para la adquisición y el desarrollo de diferentes habilidades y destrezas motrices básicas. Las actividades y tareas que solicitamos que realicen los alumnos son el aspecto visible de un proceso interno de aprendizaje manifestado éste a través del comportamiento motriz del individuo. Las actividades y tareas son por tanto los instrumentos educativos utilizados para alcanzar habilidades motrices.

En la mayoría de ocasiones se consideran habilidades motrices básicas por sí solos algunos tipos diferentes de movimientos como son los desplazamientos, los saltos, los giros, los lanzamientos, etc. Nosotros no pretendemos entrar en valoraciones ni en discusión sobre esta concepción ya que, de alguna manera, es la que en los últimos años se ha utilizado y tiene una especial relevancia en una concepción concreta de la motricidad.

Nuestra propuesta parte de considerar estos movimientos como un medio para llegar a las habilidades y destrezas motrices básicas y no como un fin en sí mismos. Por tanto los siguientes apartados analizan con detenimiento las posibilidades edu-



cativas que nos ofrecen este repertorio de movimientos, los cuales hemos agrupado en los siguientes bloques: *desplazamientos, saltos, giros, manejo de objetos y equilibrios*.

## 1. ANÁLISIS DE LAS POSIBILIDADES EDUCATIVAS CON ACTIVIDADES DE DESPLAZAMIENTOS

Consideramos un desplazamiento a toda progresión de un punto a otro del espacio utilizando como medio el movimiento, bien el generado por el propio cuerpo como el generado por otro medio.

El desplazamiento puede realizarse de distintas formas a partir de las diferentes posibilidades de locomoción del individuo. Entre las más comunes y habituales destacamos las siguientes: caminar, correr, reptar, trepar...

La tabla siguiente sintetiza los diferentes aspectos relativos a los desplazamientos:

<i>Intencionalidad educativa en su desarrollo. El trabajo de:</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La velocidad y el sentido del desplazamiento.</li> <li>- El ritmo en el desplazamiento y los apoyos.</li> <li>- Diferentes tipos de pasos y cambios de paso.</li> <li>- Cambios de velocidad, de dirección y de sentido.</li> <li>- Aceleraciones y deceleraciones.</li> <li>- Cruces diversos.</li> <li>- Detenciones (stops) y posiciones mantenidas.</li> <li>- Paradas, giros y posiciones invertidas.</li> <li>- Cambios de dirección y sentido.</li> <li>- Recorridos de trayectorias, formas geométricas, figuras...</li> <li>- Diferentes formas de apoyos (cuadrupeidias).</li> <li>- Transportes.</li> <li>- Movimientos acompañados de brazos.</li> <li>- Movimientos con diferente velocidad segmentaria y en diferentes planos.</li> <li>- Distintas combinaciones de las anteriores.</li> </ul>
<i>Energía utilizada</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propia: desplazamientos activos.</li> <li>- Externa: desplazamientos pasivos.</li> </ul>
<i>Medio donde se realiza</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Terrestre, acuático, aéreo, nieve, hielo, roca...</li> </ul>
<i>Forma según se realiza</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caminando, corriendo, marchando, resbalando, patinando, reptando, trepando, en cuadrupedia..., arrastres, propulsiones, etc.</li> </ul>
<i>Medio que se utiliza</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propio cuerpo o parte de él, otra u otras personas, vehículo, artefacto, implemento, etc.</li> </ul>
<i>Finalidad del desplazamiento</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Llegar a un punto de destino.</li> <li>- Llegar a un punto de destino en un tiempo determinado.</li> <li>- Llegar al punto de destino en el momento preciso.</li> <li>- Llegar al punto de destino antes que los demás.</li> <li>- Llegar más lejos que los demás.</li> <li>- Esquivar, escaparse... de otros individuos, móviles u objetos.</li> </ul>
<i>Velocidad del desplazamiento</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muy rápido, rápido, suave, lento, muy lento...</li> </ul>
<i>Eficacia del desplazamiento</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muy eficaz, eficaz, poco eficaz, ineficaz...</li> </ul>
<i>Sentido y dirección del desplazamiento</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hacia delante, detrás, a un lado, en diagonal, oblicuo, paralelo, vertical...</li> </ul>
<i>Fases de un desplazamiento</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Puesta en acción; los cambios de dirección; la velocidad de ejecución; la duración de la ejecución y las paradas.</li> </ul>

Posibilidades educativas con actividades de desplazamientos

## 2. ANÁLISIS DE LAS POSIBILIDADES EDUCATIVAS CON ACTIVIDADES DE SALTOS

Los saltos implican un despegue de la superficie con o sin carrera previa y, de esta manera, la existencia de una fase aérea o de suspensión más o menos duradera

y en la que normalmente se consigue el objetivo del salto y, finalmente, una caída o retorno a la superficie.

En cualquier tipo de salto podemos hallar, pues, cuatro fases o momentos, que se caracterizan por acciones concretas, a la vez que pueden generar diferentes tipos de tareas para su aprendizaje. En primer lugar existe una carrera previa al salto o, en su defecto, una fase previa de preparación al mismo. La segunda fase o acción es la de batida o impulso. Las dos primeras fases condicionan la tercera, que consiste en un vuelo o desplazamiento vertical u horizontal por el aire. Finalmente, la cuarta fase es la de contacto con el suelo o superficie.

La siguiente tabla analiza las posibilidades educativas en el trabajo de saltos:

<i>Fases de los saltos</i>	– Impulso o batida, fase aérea y caída.
<i>Condiciones del impulso</i>	– Con aceleración y carrera previa. – Sin aceleración y carrera previa.
<i>Condiciones de la batida</i>	– Con una o las dos piernas. – Con multiplicadores de la batida (minitramp, trampolín, etc.). – Desde una altura previa.
<i>Condiciones de la fase aérea</i>	– Dirección, altura, profundidad, tiempo de duración, etc.
<i>Condiciones de la caída</i>	– Con uno o dos pies. – Con o sin continuidad en la acción. – En diferentes superficies de contacto.
<i>Dirección del salto</i>	– Verticales (en altura), horizontales (en longitud), verticales y horizontales, frontales, laterales, hacia atrás...
<i>Objetivo del salto</i>	– Salvar un obstáculo, realizar un lanzamiento o recepción, para coger o lanzar un objeto, para lograr la máxima altura o distancia.

Posibilidades educativas con actividades de saltos

### 3. ANÁLISIS DE LAS POSIBILIDADES EDUCATIVAS CON ACTIVIDADES DE GIROS

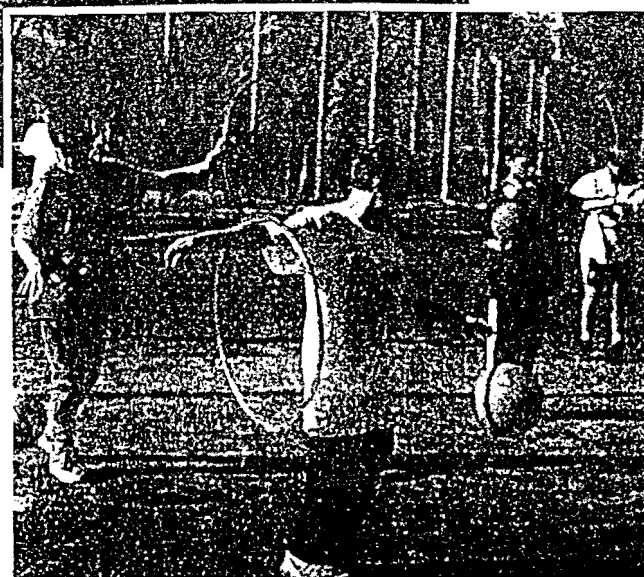
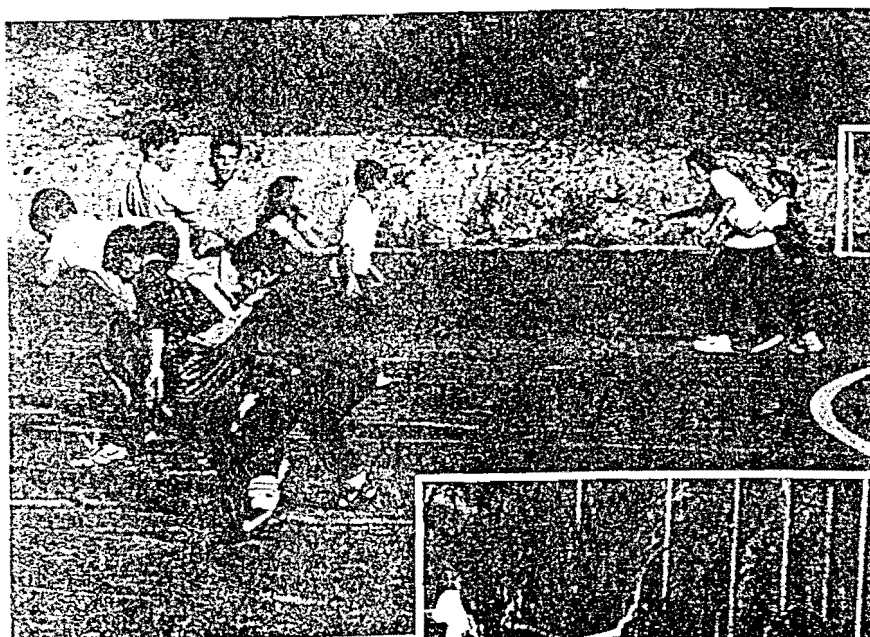
Los giros son todos aquellos movimientos que implican una rotación a través de los diferentes ejes corporales del individuo.

La acción de girar se corresponde con todos aquellos procesos perceptivos que implican sensaciones acústicas, táctiles y cinestésicas. Todos los niños no realizan espontáneamente estos movimientos; por esto los giros fáciles sobre el eje longitudinal del cuerpo han de preceder a cualquier ejercicio motor, como por ejemplo una voltereta.

La tabla siguiente muestra las posibilidades educativas con el trabajo de giros:

<i>Ejes y tipos de giros corporales</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eje vertical → giros longitudinales (dar una vuelta).</li> <li>- Eje anteroposterior → giros laterales (una rueda lateral).</li> <li>- Eje transversal → giros adelante y atrás (volteretas).</li> </ul>
<i>Giros según el tipo de apoyo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Giros en contacto con el suelo.</li> <li>- Giros en suspensión.</li> <li>- Giros con presa constante de manos.</li> <li>- Giros con apoyos y suspensiones múltiples y sucesivas.</li> </ul>
<i>Giros según la posición inicial</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vertical normal, Vertical invertida, horizontal, inclinada.</li> </ul>
<i>Dirección del giro</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Delante, detrás derecha, izquierda...</li> </ul>

Posibilidades educativas con actividades de giros



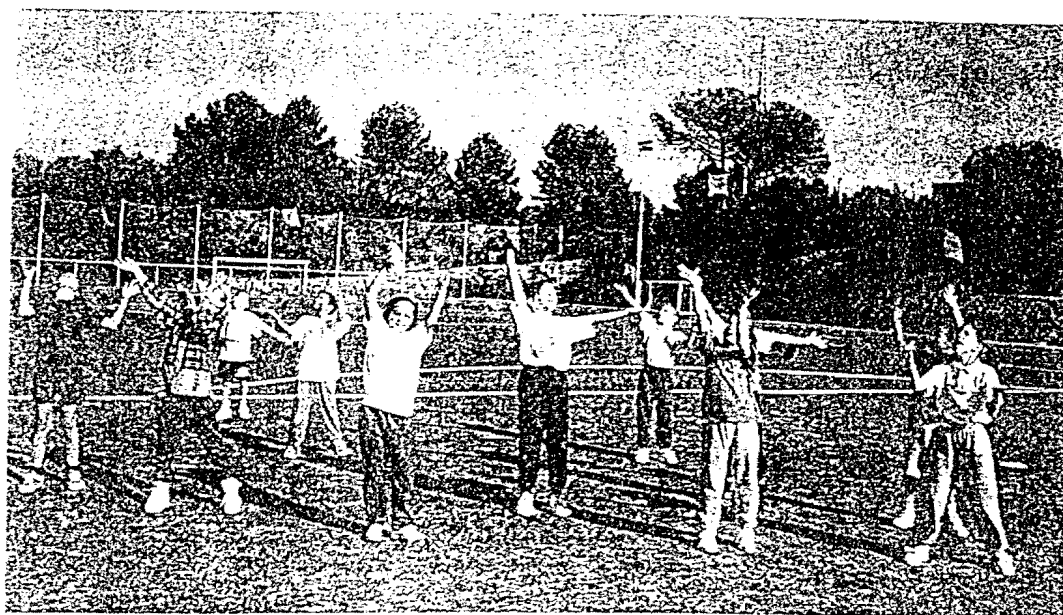
#### 4. ANÁLISIS DE LAS POSIBILIDADES EDUCATIVAS CON ACTIVIDADES DE MANEJO DE OBJETOS

El manejo de objetos incluye todas aquellas actividades que implican el control, con alguno o algunos segmentos corporales o implementos, de un objeto o móvil. Algunos ejemplos son los siguientes: coger, lanzar, chutar, golpear, impactar...

La siguiente tabla recoge las posibilidades educativas con actividades de manejo de objetos:

<i>Posibilidades en el manejo de objetos</i>	– Lanzar, recepcionar o recibir, parar, interceptar, evitar, desviar, golpear, dejar, conducir, obstaculizar, controlar, etc.	
<i>Segmento corporal que realiza la acción con o sin implemento</i>	– El cuerpo en general, una o dos manos, uno o dos pies, la cabeza, las rodillas, los tobillos, el pecho, la espalda, etc.	
<i>Función de la acción</i>	– Habilidades que impliquen precisión. – Habilidades que impliquen lograr una distancia.	
<i>Móviles o implementos que se pueden manejar</i>	– Pelotas de diferentes tipos, tamaños, colores, peso, rugosidad... – Palas, raquetas, "sticks", picas, discos voladores, cuerdas, aros, sacos, telas, cojines, pañuelos, globos, zancos, bates, ringos...	
<i>Interacción con los objetos/instrumentos</i>	Movidos por	– La acción del hombre → bicis, piraguas, remo... – La acción externa o del medio → esquís, patines... – La acción animal → hípica. – La acción mecánica → motos, coches...
	Acción	– Obstaculizadora → vallas, bancos... – De anclaje o apoyo → potros, plintos, barra fija... – Para superar un obstáculo o alcanzar un objetivo → material de escalada. – Proyectora → deportes de tiro.

Posibilidades educativas con actividades de manejo de objetos



## 5. ANÁLISIS DE LAS POSIBILIDADES EDUCATIVAS CON ACTIVIDADES DE EQUILIBRIO

El equilibrio no es considerado por algunos autores como un contenido para el desarrollo de habilidades y destrezas motrices básicas, lo incluyen en las capacidades perceptivas o en otros bloques de contenidos. Nosotros consideramos que esa posibilidad puede existir siempre y cuando se trate de equilibrios de tipo estático y que hagan referencia a tareas o acciones más de tipo perceptivo y relacionadas con el mantenimiento de una postura durante un cierto tiempo. Ahora bien, en aquellas actividades que además del mantenimiento de la postura existe desplazamiento del cuerpo, es decir, cuando se trata de un equilibrio dinámico, nos atrevemos a clasificarlas como actividades que favorecen cierto tipo de habilidades y destrezas motrices básicas ya que, además de los aspectos perceptivos, intervienen otros de tipo cuantitativo y cualitativo.

El equilibrio lo constituyen todas aquellas actividades y tareas que tienen como objetivo el mantenimiento de la estabilidad corporal en situaciones inhabituales o dificultadoras de ésta.

La capacidad de equilibrio se manifiesta en la solución más adecuada y rápida posible de una tarea motriz que ha de ser desarrollada en condiciones precarias de equilibrio, en superficies limitadas de soporte y bajo la acción de factores externos que tienden a molestar continuamente la ejecución programada por el alumno. El desarrollo de esta capacidad está relacionado con el grado de control y de orienta-



ción del cuerpo en el espacio y con la cualidad de las informaciones sensoriales propiciadas por el sistema cinestésico, por el sistema visual y por el estático-dinámico (sistema del equilibrio).

Se puede obtener un trabajo de equilibrio exitoso proponiendo a los alumnos, sobre todo a los más pequeños, experiencias motoras diferentes, lúdicas y polivalentes, que constituyan la base para un posterior perfeccionamiento y consolidación de los equilibrios (estático-dinámicos) indispensables en la educación deportiva y otras acciones de la vida.

La tabla siguiente muestra algunas de las posibilidades educativas con el trabajo de equilibrio.

<i>Tipos de equilibrios</i>	Equilibrios estáticos y equilibrios dinámicos.	
<i>Mecanismos de desequilibrio</i>	Externos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Empujones, impactos o recepciones de móviles.</li> <li>- Movimientos de la base de sustentación.</li> <li>- Modificaciones de la altura de la base de sustentación.</li> </ul>
	Internos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Psicológicos.</li> <li>- Cambio voluntario de situación.</li> </ul>
	Mixtos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Variación del tamaño de la base de sustentación.</li> <li>- Variación del centro de gravedad del cuerpo.</li> <li>- Cambios en la velocidad de ejecución.</li> </ul>
<i>Trabajo de equilibrio</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumentando o disminuyendo la base de sustentación.</li> <li>- Aumentando o disminuyendo la altura de la base de sustentación.</li> <li>- Incorporando elementos de riesgo.</li> <li>- Combinando todos los elementos anteriores.</li> </ul>	

Posibilidades educativas con actividades de equilibrio



# Colección Educación Física

Sales Blasco, José (2001), "Introducción" y "Evaluación y reforma", en *La evaluación de la educación física en primaria. Una propuesta práctica para evaluar al alumnado*, 2ª ed., Barcelona, INDE (Educación física), pp. 13-14 y 15-31.

## LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA

Una propuesta  
práctica

José Sales Blasco



2.ª EDICIÓN

# Introducción

El presente libro surge ante la necesidad de dar respuesta al reto que supone aplicar la Reforma en materia de evaluación en el área de Educación Física de Primaria.

Como consecuencia de ello, nos hacíamos una serie de preguntas:

- ¿Es posible evaluar en Educación Física de acuerdo con los planteamientos de la Reforma?
- ¿Es posible realizar una evaluación criterial y no normativa?
- ¿Es posible realizar una evaluación cualitativa y no cuantitativa?
- ¿Es posible realizar una evaluación observacional de manera sistemática y planificada?
- ¿Es posible evaluar al alumnado sin que sea consciente de que está siendo evaluado?
- ¿Es posible elaborar un plan de evaluación que sea sencillo de llevar a la práctica?

A lo largo del libro iremos resolviendo los problemas que esos interrogantes nos plantean. No obstante, somos conscientes de que, como toda obra humana, nuestra propuesta es mejorable. Pero, estamos convencidos de que el libro puede constituirse en un punto de partida y en el referente de futuros trabajos que traten sobre el mismo tema: aplicar la Reforma, en materia de evaluación, en el área de Educación Física de Primaria.

La aplicación de la Reforma plantea numerosos cambios, no sólo por lo que respecta al sistema educativo en general, sino también a nivel curricular. Baste destacar: la nueva concepción que se tiene de los objetivos generales (como capacidades<sup>1</sup> a desarrollar); de los contenidos (en su triple vertiente conceptual, procedimental y actitudinal); de la metodología (basada en el constructivismo y el aprendizaje significativo); y, sobre todo, de la evaluación.

Una breve reseña de las propuestas que nos hace la Reforma sobre la evaluación, nos servirá para entender mejor los cambios que se nos proponen:

«La evaluación es una valoración que se emite sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, una vez recogidos una serie de datos, en relación con los objetivos e intenciones educativas que se pretenden alcanzar.

La evaluación implica al propio proceso y no se trata de un juicio terminal del proceso, sino que las actividades de evaluación están incluidas dentro de las propias actividades de enseñanza y aprendizaje.» (Diseño Curricular Base del MEC, 1989).

«Evaluar implica reflexionar y valorar un proyecto educativo de acuerdo con una planificación previa que nunca es neutral: subyace en último término el modelo de personas y de sociedad que deseamos.

---

1. En el mundo de la enseñanza, el término capacidad ha llegado a confundirse con el de habilidad. Por nuestra parte, utilizamos el término capacidad como la aptitud para hacer algo y el término habilidad como aprendizaje que requiere una repetición y responde a un objetivo o finalidad concreta.

La evaluación se entiende como un proceso de reflexión interna que debe considerar todas las condiciones y el contexto en que se produce el aprendizaje.» (Diseño Curricular Base de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana, 1990).

De todo lo anterior podemos deducir lo siguiente:

En primer lugar, cuando se nos dice que, para emitir una valoración sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje hay que recoger una serie de datos, se nos indica que, debemos planificar y sistematizar los momentos de observación y registro y que éstos sean numerosos y variados.

La planificación, en el ámbito docente, la constituyen las programaciones y éstas tienen como referente temporal habitual, el trimestre. Por lo tanto, planificar la evaluación, consistirá en establecer un plan trimestral de sesiones de evaluación. (No obstante, es posible que haya maestros que programen unidades didácticas sin tener en cuenta el referente trimestral, pero ello no impide el que puedan utilizar este libro; más adelante, aportaremos soluciones para ello.)

Para sistematizar los momentos de observación y registro, deberemos concretar los aspectos de cada criterio de evaluación<sup>2</sup>, ordenarlos en el tiempo (trimestralmente), diseñar las actividades modelo y las hojas donde registrar las observaciones.

En segundo lugar, cuando se nos dice que, la evaluación debe considerar todas las condiciones y el contexto en que se produce el proceso de enseñanza/aprendizaje, se nos indica que debemos plantearnos:

- Una evaluación de la enseñanza; es decir, una evaluación del maestro, de cómo enseña, de cómo es su actuación docente....
- Una evaluación del aprendizaje; es decir, una evaluación del alumnado, de cómo aprende, de cómo trabaja, si tiene interés, si participa....
- Una evaluación de las condiciones y del contexto en que se produce ese proceso de enseñanza/aprendizaje; es decir, una evaluación del proyecto curricular de centro, de las programaciones, de las unidades didácticas, de las instalaciones y del material con el que se cuenta,...

De todo ello habla el libro<sup>3</sup>, que consta de tres partes o capítulos:

- La primera, de carácter teórico, analiza la evaluación de la práctica docente, la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y, sobre todo, la evaluación del alumnado (criterial, cualitativa y observacional).
- La segunda, trata sobre los referentes legales que se han tenido en cuenta y de unos cuadros o tablas que visualizan la secuenciación de los criterios y aspectos de evaluación, así como de las relaciones que se establecen entre éstos y los objetivos generales y contenidos.
- La tercera, es un plan de evaluación y consiste en una propuesta práctica y concreta para evaluar trimestralmente al alumnado, desde primero hasta sexto de Primaria, con actividades modelo, hojas de registro y boletines de información para los padres.

Por último, decir que, todo lo que aparece en este libro ha sido puesto en práctica en el Colegio Público L'Alcocera de Polinyà de Xúquer (Valencia), en una línea de trabajo de investigación/acción, para conseguir ese plan de evaluación que mencionábamos antes, que fuera sencillo de llevar a la práctica y que estuviera de acuerdo con los planteamientos de la Reforma.

2. Más adelante, en el apartado correspondiente, se explicará lo que se entiende por criterio de evaluación.

3. Aunque hablaremos de la evaluación del maestro y de la evaluación del proceso de enseñanza/aprendizaje, el libro tratará, fundamentalmente, sobre la evaluación del alumnado.

## *Evaluación y Reforma*

1. EVALUACIÓN DE LA PROPIA PRÁCTICA DOCENTE.
2. EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE.
3. EVALUACIÓN DEL ALUMNADO: UN MODELO DE EVALUACIÓN CRITERIAL.
4. EVALUACIÓN CUALITATIVA Y OBSERVACIONAL.
5. NUESTRA PROPUESTA PRÁCTICA DE EVALUACIÓN DEL ALUMNADO.
6. MOMENTOS DE LA EVALUACIÓN.
7. LA EVALUACIÓN Y LOS NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR.
8. CRITERIOS PARA PROMOCIONAR EL ALUMNADO DE CICLO.

### **1. EVALUACIÓN DE LA PROPIA PRÁCTICA DOCENTE**

Como hemos dicho en la introducción, la evaluación debe considerar todas las condiciones y el contexto en que se produce el proceso de enseñanza/aprendizaje, lo que supone una evaluación de la enseñanza en torno al maestro, una evaluación del aprendizaje en torno al alumno y una evaluación del propio proceso de enseñanza/aprendizaje. Por tanto, una de las innovaciones que nos trae la Reforma es la evaluación del maestro, de su forma de enseñar, de su actuación como docente.

El maestro de EF debe establecer algún sistema que le permita evaluar su propia actuación docente. No debemos valorar nuestra actuación a la vista de los resultados de la evaluación del alumnado. Tampoco debemos confiar a la memoria tal o cual suceso que hayamos protagonizado. Debemos planificar y sistematizar una serie de momentos en los que valoremos nuestra propia actuación docente: debemos diseñar un registro de indicadores de nuestra intervención educativa.



## **2. EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE**

Ya hemos dicho en la introducción que, la evaluación debe considerar todas las condiciones y el contexto en que se produce el proceso de enseñanza/aprendizaje (e/a); lo que conlleva una evaluación del maestro, una evaluación del alumno y una evaluación del propio proceso. Estamos pues, ante otra de las innovaciones de la Reforma, la de evaluar el proceso de e/a propiamente dicho.

Siguiendo a D. Blázquez (1990), una evaluación del proceso, propiamente dicho, será una evaluación del contexto y de las condiciones en las que se produce o desarrolla dicho proceso de e/a; es decir, una evaluación del proyecto curricular de centro y de las programaciones, una evaluación de las unidades didácticas, una evaluación de las instalaciones y materiales, una evaluación de los resultados y, por último, una evaluación del propio sistema de evaluación (metaevaluación).

### **2.1. Evaluación de la programación didáctica**

Entendemos por evaluación de la programación didáctica la constatación de la validez del proyecto curricular y de las llamadas programaciones de aula.

Por lo que respecta al proyecto curricular, tendremos en cuenta si hay una relación coherente entre todos los elementos que lo componen; si los objetivos generales y los contenidos son los prescriptivos o hemos añadido otros; si hay una relación de continuidad entre los objetivos generales y los contenidos; o dicho de otra manera, si los contenidos contribuyen a desarrollar los objetivos generales.

Por lo que respecta a las programaciones, observaremos si en el conjunto de las unidades didácticas, programadas para cada ciclo, se cubren todos los contenidos del proyecto curricular y si el tratamiento de los contenidos es integrador y equilibrado (no se trabajan unos más que otros).

### **2.2. Evaluación de la acción didáctica**

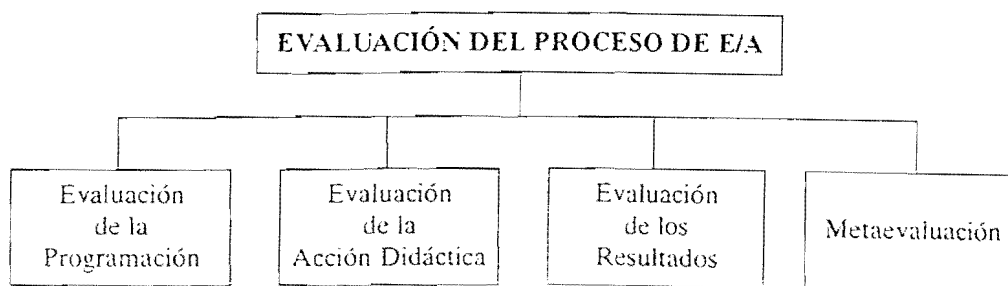
Entendemos por evaluación de la acción didáctica la valoración de la realización práctica de lo que se ha programado; en otras palabras, de aquello que interviene en el «dar clase». Constataremos si existe una coherencia entre todos los componentes de la acción didáctica: objetivos didácticos, actividades, metodología, agrupamiento del alumnado, organización del espacio y del tiempo, utilización de instalaciones y materiales,... También constataremos si la acción didáctica que realmente se aplica es congruente con la que estaba prevista y si se desarrolla en función del nivel inicial del alumnado.

### 2.3. Evaluación de los resultados

Entendemos por evaluación de los resultados la valoración que hacemos de los mismos al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y como fruto del mismo. Constataremos la congruencia entre los objetivos previstos en la programación y los que realmente se han conseguido. O la congruencia entre el nivel del alumnado que habíamos previsto y el nivel realmente alcanzado por éstos. También constataremos la interpretación que hacemos de los resultados, así como la relación de éstos con el feed-back.

### 2.4. Evaluación del sistema de evaluación

Entendemos por evaluación del sistema de evaluación (metaevaluación) la valoración que hacemos de los procedimientos, técnicas e instrumentos que utilizamos para evaluar. Constataremos, por un lado, la coherencia entre los objetivos y contenidos con los criterios de evaluación y, por otro, la de éstos con los procedimientos e instrumentos de evaluación utilizados.



Tomando como referente las orientaciones para la evaluación del proceso, del libro *Evaluar en Educación Física* de D. Blázquez (1990) y modificando algunos apartados para adecuarlo a los planteamientos de la Reforma, hemos elaborado una hoja de registro que nos puede ser muy útil para evaluar el proceso de e/a propiamente dicho.

Como se podrá observar, en la página siguiente, dicha hoja consta de cuatro apartados: uno referido a la evaluación de la programación, otro referente a la evaluación de la acción didáctica, otro a la evaluación de los resultados y, por último, uno dedicado a la evaluación del sistema de evaluación empleado (metaevaluación). Hay dos columnas que atraviesan la hoja verticalmente: en la primera para que anotemos «Sí» o «No» y en la segunda para anotar las propuestas de mejora.

Sería conveniente rellenar esta hoja una vez por trimestre (lo que nos permitiría ir adaptando nuestra acción didáctica según las propuestas de mejora que hubiéramos anotado) y otra vez al final del ciclo para hacer un balance global de las trimestrales (lo que nos permitiría ir retocando la programación y, en su caso, el sistema de evaluación, a la vista de los resultados y de las propuestas de mejora).



HOJA-REGISTRO DE EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE		
Aspectos a evaluar	Sí-No	Propuestas de mejora
<p>– <b>Evaluación de la programación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay una relación coherente entre todos los elementos del PC .....</li> <li>• Los contenidos contribuyen a desarrollar los objetivos generales.....</li> <li>• Las unidades didácticas programadas cubren todos los contenidos establecidos para el ciclo .....</li> <li>• Se trabajan unos contenidos más que otros .....</li> </ul> <p>– <b>Evaluación de la acción didáctica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay coherencia entre todos sus componentes: objetivos didácticos, actividades, metodología, material, instalaciones, tiempos.....</li> <li>• La acción didáctica que aplicamos es congruente con la que habíamos previsto .....</li> <li>• La acción didáctica se hace en función del nivel inicial del alumnado.....</li> </ul> <p>– <b>Evaluación de los resultados:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los objetivos conseguidos se corresponden con los que habíamos previsto</li> <li>• El nivel alcanzado por el alumnado se corresponde con el previsto .....</li> <li>• La interpretación que hacemos de los resultados es congruente con el nivel del alumnado y el feed-back .....</li> </ul> <p>– <b>Metaevaluación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los criterios de evaluación son congruentes con los objetivos y los contenidos del PC .....</li> <li>• Los procedimientos de evaluación son congruentes con los criterios de evaluación.....</li> </ul>		

### 3. EVALUACIÓN DEL ALUMNADO: UN MODELO DE EVALUACIÓN CRITERIAL

Otra de las innovaciones que nos trae la Reforma es la manera de entender la evaluación del alumnado. Siguiendo a R. Artacho (1992), el modelo vigente en la Ley General de Educación de 1970, era un modelo llamado «normativo», ya que el alumno era comparado con una norma estadística que se consideraba representativa del grupo-clase. En consonancia con los planteamientos constructivistas de la LOGSE de 1990, el modelo de evaluación que se nos propone es un modelo de evaluación criterial que tiene como punto de referencia unos criterios fijados por la administración educativa que son, en realidad, los resultados que se esperan obtener como consecuencia del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Para D. Blázquez (1990), «en este enfoque, el resultado obtenido por el individuo se compara con otros resultados realizados por él mismo, en las mismas pruebas o respecto a un criterio fijado de antemano (objetivo establecido previamente). En el primer caso, se valora principalmente el progreso realizado por el alumno, independientemente del lugar que ocupa en el grupo al que pertenece. En el segundo caso, se valora el proceso o camino realizado por el alumno hacia el objetivo propuesto. Nos acercamos aquí a la pedagogía por objetivos. El profesor debe determinar el nivel mínimo que desea que logren sus alumnos y tendrá en cuenta, en función de la situación inicial, el progreso y la participación de cada uno de ellos... La evaluación criterial tiene las siguientes funciones: hacer balance con respecto a los objetivos, diagnosticar las dificultades y determinar si la estrategia ha sido adecuada... Este tipo de evaluación parece adecuado para la denominada evaluación formativa, en la que importa menos indicar al alumno el lugar que ocupa, que enseñarle el progreso realizado hacia el dominio del aprendizaje».

Para E. M. Sebastiani (1993), «la interpretación de los datos que se obtienen, a partir de los instrumentos evaluadores, se realiza desde una referencia criterial, es decir, comparando las realizaciones observadas en el alumno con criterios de realización preestablecidos. Esta operación da lugar a un perfil de resultados que comporta una apreciación (ha logrado/no ha logrado, suf./insuf.) referente a cada objetivo evaluado. Examinado el perfil de los resultados de los alumnos, se identifican los objetivos que no han sido logrados aún y se intentan apreciar los factores responsables de las realizaciones insuficientes... A la hora de diseñar actividades evaluativas, hay que tener en cuenta los objetivos que se pretenden lograr. Habrá que adecuar los instrumentos evaluadores a las características de los objetivos, los cuales deberán haber sido bien definidos, de forma observable y con las circunstancias en las que se preveía su aparición, para determinar su consecución».

~~Por lo tanto,~~ Resumiendo todo lo anterior podemos decir que, en la evaluación criterial, el resultado obtenido por el alumno se compara con otros resultados realizados por él mismo, valorando por una parte el progreso realizado respecto de su evaluación

inicial y por otra, si ha alcanzado los niveles mínimos establecidos en unos determinados criterios fijados previamente. Es decir, cada alumno es evaluado como si fuera el único y lo que cuenta es en qué medida ha conseguido cada uno de los objetivos y contenidos previstos al proyecto curricular.

En coherencia con todo lo que acabamos de decir, el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas de 14 de junio de 1991 (BOE del día 26) incluye unos criterios de evaluación, donde se establecen el tipo y grado de aprendizaje, respecto de los objetivos y contenidos de cada área que, al acabar la etapa, se espera hayan sido alcanzados por el alumnado como resultado de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En anteriores propuestas curriculares, hechas por la administración educativa, no figuraban los criterios de evaluación. Es precisamente, en el mencionado Real Decreto de Enseñanzas Mínimas, cuando aparecen por primera vez y lo hacen para contestar la pregunta ¿Qué evaluar? y para concretar los aprendizajes que se consideran indispensables.

Los criterios de evaluación son una selección de las capacidades consideradas más básicas (de las expresadas en los objetivos generales) y de los contenidos más relevantes que contribuyen a desarrollar dichas capacidades y constituyen, en la práctica, el programa mínimo que los alumnos deberían adquirir para continuar con seguridad su proceso de aprendizaje.

Estos criterios de evaluación tienen unas características:

- Son prescriptivos, es decir, son obligatorios; de los quince que figuran para el área de EF, no podemos suprimir ninguno; en cambio podemos añadir tantos como creamos convenientes,
- Son orientadores, ya que fijan los resultados mínimos que se han de alcanzar y su formulación, que consta de un enunciado y una breve explicación, es la de un objetivo terminal (de hecho en Cataluña a los criterios de evaluación se les llama objetivos terminales),
- Son de toda la etapa; por tanto, será necesario secuenciarlos a cada uno de los tres ciclos que conforman la Educación Primaria; es decir, debemos reformularlos con diferentes niveles de exigencia, estableciendo los mínimos del programa que el alumnado ha de haber adquirido al término del proceso de aprendizaje de cada ciclo.

La Secretaría de Estado del MEC, en la Resolución de 5 marzo de 1992 (BOE de 24-3-92) propone unas orientaciones para realizar la secuenciación, tanto de contenidos como de criterios de evaluación, presentando una ejemplificación de ambos. El presente libro está basado en esa secuencia de los criterios de evaluación, ya que dicha Resolución toma como referente el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas, que es común para todo el estado español.

## 4. EVALUACIÓN CUALITATIVA Y OBSERVACIONAL

El maestro de EF de Primaria puede encontrarse con el dilema de qué técnica de evaluación utilizar, si la cuantitativa o la cualitativa y ello, en función de cuál de las dos es la más coherente con los planteamientos de la Reforma.

Siguiendo a D. Blázquez (1990), podemos establecer unas características diferenciadoras entre ambas:

- La evaluación cuantitativa/objetiva...
  - Se basa en pruebas, tests...
  - Trata de medir resultados máximos.
  - Se realiza con control de tiempo y de lugar.
  - Todos los alumnos, generalmente unos detrás de otros, realizan la misma tarea.
  - El alumno es consciente de que está siendo examinado.
- La evaluación cualitativa/subjetiva...
  - Se basa en la observación.
  - Se trata de cómo suele comportarse el alumno, de que reaccione de forma habitual.
  - No hay control de tiempo.
  - Se basa en actividades que se presentan de un modo casi natural y habitual.
  - El alumno no tiene conciencia de estar examinándose.

En general, se asocia evaluación cuantitativa con objetividad y ésta con las pruebas, escalas, tests, que se componen de tareas muy concretas, susceptibles de ser medidas, baremadas, basándose en una unidad de medida convenida. Por contra, la evaluación cualitativa se asocia con subjetividad y ésta con los instrumentos de observación y registro (Área de EF - Primaria, Cajas Rojas del MEC - 1992).

Si de las propuestas curriculares de la Reforma deducimos que, como educadores, debemos propiciar un enfoque globalizador del área de EF de Primaria, ello implica que no debemos cuantificar a la hora de evaluar, sino que debemos utilizar técnicas de evaluación cualitativa; es decir, que las actividades que diseñemos para la evaluación deben ser similares o iguales a las habituales y utilizaremos la observación y el registro como instrumentos fundamentales de esa evaluación.



La observación, como instrumento de evaluación, es cada vez más utilizada, hasta llegar a obtener los mismos niveles de validez, de objetividad y fiabilidad que caracteriza a otros procedimientos de evaluación (Pieron, 1984).

La observación está constituida por las impresiones personales del profesor respecto del alumno. Estudia al educando como sujeto activo de su formación durante el proceso educativo. Este método, intenta referir detalladamente la conducta de los alumnos en circunstancias que se presentan de un modo casi habitual (Blázquez, 1990).

Conviene que el profesor observe y evalúe sistemáticamente las diversas actividades de enseñanza/aprendizaje y anote en una hoja diseñada con este fin, la evolución, tanto individual como colectiva, de los alumnos. Esta observación permitirá detectar las dificultades cuando surjan y posibilitará al profesor tomar las medidas requeridas en el momento oportuno (Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, 1991).

La observación es un instrumento muy valioso para evaluar lo que sucede en la clase de EF; pero, para que la observación alcance niveles de objetividad/fiabilidad y tenga el rigor necesario, debe cumplir una serie de requisitos.

Para D. Blázquez (1990), la observación deber ser: planificada, sistemática, lo más completa posible, registrable y registrada.

Para la Cajas Rojas del MEC (1992), los requisitos que debe cumplir la observación son: la planificación, la sistematización, el registro y la delimitación de aspectos.

Como vemos, ambas coinciden en las características o requisitos que debe cumplir la observación y, tomándolas como referente, podemos hacer una síntesis: La observación debe ser...

- Planificada: basándose en los criterios establecidos para la evaluación, se planifica el objeto de la observación con precisión, buscando los hechos significativos en el trabajo y el comportamiento del alumno.
- Sistemática: los resultados son más fiables, cuando las informaciones obtenidas son abundantes y contrastadas en diferentes momentos.
- Completa y delimitada: si bien la evaluación ha de tender a abarcar todos los aspectos que influyen en el aprendizaje, éstos deben delimitarse y concretarse para facilitar su observación.
- Registrable y registrada: es una temeridad confiar a nuestra memoria lo observado; debemos diseñar unas hojas de registro para la toma de información, de tal manera que ésta pueda ser analizada en diferentes momentos y por diferentes personas.

## 5. NUESTRA PROPUESTA PRÁCTICA DE EVALUACIÓN DEL ALUMNADO

Para llevar a cabo, de una manera práctica, esa evaluación criterial, cualitativa y observacional, de la que hablábamos en los apartados anteriores, lo que hemos hecho ha sido elaborar un plan de evaluación trimestral que abarque toda la Primaria, desde primero hasta sexto. Hemos optado por el trimestre como referente temporal, porque es lo habitual en nuestra práctica docente y porque la normativa legal (art. 14.2 de la Orden del MEC de 12-11-92, BOE del 21-11-92, sobre evaluación en Primaria) establece que, con periodicidad trimestral, se deben dar boletines a los padres informándoles de la marcha de sus hijos.

Para elaborar ese plan trimestral de evaluación, hemos seguido una serie de pasos:

**A) En primer lugar**, hemos delimitado los aspectos a evaluar; hemos entresacado seis aspectos concretos de cada criterio de evaluación y los hemos repartido a cada uno de los seis trimestres de que consta un ciclo. Para ello, hemos leído con detenimiento cada criterio de evaluación (tanto el enunciado, como la parte explicativa), hemos consultado bibliografía que estuviera relacionada con el mencionado criterio y, a partir de ahí, hemos formulado/redactado cada uno de los aspectos concretos de evaluación; después los hemos ordenado según su nivel de dificultad y, finalmente, los hemos repartido por trimestres, de manera que en cada trimestre haya ocho aspectos a evaluar (uno por cada criterio de evaluación).

No obstante, se producen algunas excepciones, hay criterios de los que sólo hemos podido entresacar tres aspectos: entonces, los hemos subdividido en dos partes (1.<sup>a</sup> y 2.<sup>a</sup>), de manera que las primeras partes de cada aspecto corresponderán a los trimestres del primer curso del ciclo y las segundas partes, de los mismos aspectos, corresponderán a los trimestres del último curso del ciclo.

Los criterios que tienen tres aspectos que se repiten, son los siguientes:

- En el primer ciclo, el criterio que se refiere a la carrera y el criterio que se refiere a la expresión corporal.
- En el segundo ciclo, el criterio que se refiere a los lanzamientos y el criterio que se refiere a los juegos.
- En el tercer ciclo, el criterio que se refiere a la expresión corporal y el criterio que se refiere a los juegos.

El aspecto «se orienta en el espacio utilizando las nociones derecha/izquierda», correspondiente al criterio de evaluación n.º 1 del primer ciclo, se repite en el segundo ciclo, pues hemos observado que bastantes alumnos no consiguen identificar la derecha y la izquierda durante el primer ciclo; por otro lado, como dos de los aspectos del criterio n.º 1 del segundo ciclo, se refieren a que el alumno proyecte la

lateralidad sobre los otros niños y sobre los objetos del espacio, nos ha parecido oportuno repetir aquel aspecto y colocarlo antes que éstos, para comprobar si todos los alumnos tienen claro cuál es su derecha y su izquierda, ya que si no es así, difícilmente identificarán la derecha y la izquierda de los demás niños y la de los objetos del espacio.

Finalmente, hay un criterio del primer ciclo, el que se refiere a la higiene, que no tiene una hoja de actividades concretas para cada aspecto, ya que sus actividades son siempre las mismas y se realizan al final de todas las sesiones (lavarse las manos, la cara, peinarse, etc.)

**B) En segundo lugar**, para poder evaluar cada aspecto, hemos diseñado numerosas actividades/modelo que nos permitirán observar y obtener información abundante y contrastada de cómo se desenvuelven los alumnos. Para ello, hemos consultado bibliografía, buscando actividades que estuvieran relacionadas con cada uno de los aspectos; hemos recordado actividades de nuestra propia experiencia docente y, finalmente, hemos formulado/redactado dichas actividades y diseñado los dibujos representativos.

Las actividades propuestas son las mismas que habitualmente realizan los alumnos, sin control de tiempo, por lo que no tienen conciencia de estar siendo examinados. Dichas actividades las podemos utilizar en una sola sesión o repartirlas en varias sesiones.

**C) En tercer lugar**, para que la evaluación sea registrada, hemos diseñado varios tipos de hojas de registro:

- Una hoja de registro para la evaluación inicial de etapa y primer ciclo de Primaria.
- Una hoja de registro para cada trimestre.
- Un boletín trimestral de información para los padres.
- Una hoja de registro de evaluación sumativa/final de cada ciclo.

Para la calificación hemos establecido varias escalas:

- Una para los aspectos, con cuatro grados:
  - A, cuando realiza bien todas las actividades.
  - B, cuando las realiza en gran parte.
  - C, cuando las realiza en parte.
  - D, cuando lo hace escasamente.
- Otra, para la calificación global del trimestre:
  - Anotaremos PA (progresó adecuadamente), si en la mayoría de los aspectos evaluados figura A, B o C.

- Anotaremos NM (necesita mejorar), si hay cuatro o más aspectos con una D.
- Una tercera, para los criterios de evaluación (en la hoja registro de evaluación sumativa/final de ciclo), también con cuatro grados:
  - A, cuando en los seis aspectos figura una A.
  - B, cuando en los seis aspectos figuran Aes y Bes.
  - C, cuando en los seis aspectos figuran Aes, Bes y Ces.
  - D, cuando en la mayoría de los seis aspectos figura una D.

Finalmente, lo que tiene que hacer el maestro es proponer las actividades a los alumnos (bien a través de las sesiones de las unidades didácticas, bien en sesiones específicas de evaluación), observar cómo las realizan y anotar dicha observación en las hojas de registro.

Tomando como ejemplo un criterio de evaluación, comprenderemos mejor todo este proceso: Tomemos el criterio n.º 1 del primer ciclo: **«Orientarse en el espacio, con relación a uno mismo, utilizando las nociones topológicas básicas (izquierda/derecha, delante/detrás, arriba/abajo, dentro/fuera, cerca/lejos).**

En el ámbito del conocimiento del propio cuerpo es importante constatar, al finalizar el primer ciclo, si los alumnos y las alumnas utilizan las nociones topológicas para orientarse en los entornos próximos y situar las personas y los objetos con relación a sí mismo. La evaluación de la interiorización de las nociones de orientación espacial se hará en espacios con los que el alumno esté familiarizado».

#### **Primer paso:**

Después de una lectura comprensiva del mismo, nos damos cuenta de que podemos formular cinco aspectos:

- Se orienta utilizando las nociones izquierda/derecha.
- Se orienta utilizando las nociones delante/detrás.
- Se orienta utilizando las nociones arriba/abajo.
- Se orienta utilizando las nociones dentro/fuera.
- Se orienta utilizando las nociones cerca/lejos.

Pero, nos falta un aspecto para tener los 6. Consultamos bibliografía y en el libro *La Educación Física en Preescolar y Ciclo Inicial* de T. Lleixà (1991), entre los objetivos que aparecen para la educación de la organización espacial, hay uno que dice así «apreciar el espacio corporal» el cual, nosotros lo formulamos de la siguiente manera:



- Reconoce el propio espacio corporal.

Ya tenemos el aspecto que nos faltaba. Ahora tenemos que ordenarlos de manera lógica o por niveles de dificultad y repartirlos por trimestres.

Por nuestra experiencia docente, el aspecto de mayor dificultad para el alumnado es el de «Orientarse utilizando las nociones derecha/izquierda», por lo que decidimos colocarlo en el último trimestre del ciclo, es decir, en el tercer trimestre de segundo curso. Para llegar a saber cuál es la derecha y la izquierda, primero hay que saber que es delante y que es detrás, por lo que decidimos colocar en el segundo trimestre de segundo curso, el aspecto «Orientarse utilizando las nociones delante/detrás». Por otro lado, nos pareció más adecuado colocar el aspecto «Reconoce su propio espacio corporal» en el primer trimestre del primer curso, porque enlazaba con contenidos que se trabajan en Educación Infantil (por ejem., el esquema corporal). Los otros aspectos que quedaban, nos pareció más lógico ordenarlos así: en el segundo trimestre del primer curso «Orientarse utilizando las nociones dentro/fuera»; en el tercer trimestre del primer curso «Orientarse utilizando las nociones arriba/abajo» y en el primer trimestre del segundo curso «Orientarse utilizando las nociones cerca/lejos» (Ver cuadro que visualiza esa distribución en la página 53 y 54).

#### **Segundo paso:**

Diseñar numerosas actividades modelo para cada uno de los aspectos de evaluación. Para ello, asignamos una hoja a cada aspecto. Después consultamos diversas fuentes bibliográficas (ver la bibliografía citada al final del libro), buscando actividades que tengan relación con esos aspectos. Conforme las vamos encontrando, las colocamos en las hojas correspondientes; también anotamos actividades de nuestra propia experiencia docente. Las ordenamos con cierta lógica y retocamos su formulación (bien redactándolas de otra manera, bien añadiendo más apartados). Cada actividad va acompañada de un dibujo representativo. Dichos dibujos se han realizado tomando como referente los de las fuentes bibliográficas o inventándolos.

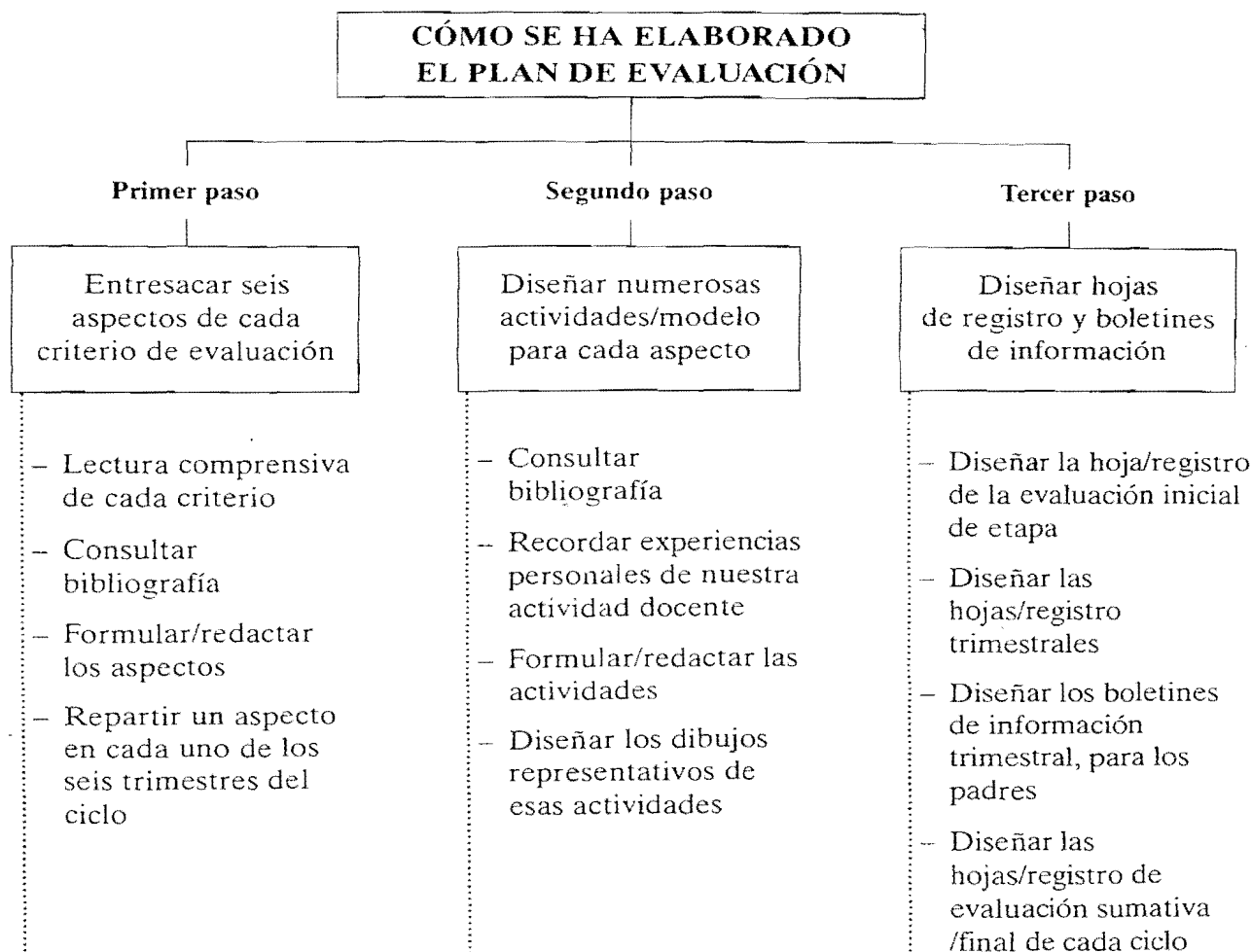
#### **Tercer paso:**

Después de haber hecho lo mismo con el resto de criterios de evaluación del ciclo, pasamos a diseñar las hojas de registro y los boletines de información para los padres.

Las hojas de registro trimestrales se componen de diez columnas: en la primera colocamos los alumnos por orden alfabético; en las siguientes ocho columnas colocamos, en cada una de ellas, un aspecto de cada criterio de evaluación, según el trimestre de que se trate y tomando como referente el cuadro visualizador correspondiente a ese ciclo; en la última columna colocamos la calificación global.

Los boletines informativos, se corresponden con las hojas de registro trimestrales: en la parte de arriba figura el nombre del alumno; en la parte central los aspectos evaluados en ese trimestre y en la parte inferior las claves para interpretar las calificaciones.

Por último, diseñamos las hojas de registro de evaluación sumativa/final de ciclo, donde figuran todos los criterios y todos los aspectos, para que anotemos los resultados de las evaluaciones trimestrales y podamos emitir la valoración final de ciclo.



## 6. MOMENTOS DE LA EVALUACIÓN

La evaluación del alumnado la realizaremos en tres momentos del proceso de enseñanza/aprendizaje: antes, durante y al final del mismo.

**La evaluación inicial** es la que realizamos para obtener referencias válidas sobre los conocimientos previos del alumnado y determinar la presencia o ausencia de determinadas habilidades motrices y así poder adecuar la programación a las necesidades concretas de éstos.

La evaluación inicial se sitúa en el momento en que el alumnado se enfrenta a una nueva fase de aprendizaje (ciclo o unidad didáctica).

Para realizar la evaluación inicial del primer ciclo hemos diseñado una hoja/registro por alumno, que consta de cuatro apartados: el primero se refiere a

cuestiones de salud del alumno, el segundo a su motricidad, el tercero a sus juegos y el último a sus hábitos conductuales. Al comienzo del segundo y tercer ciclo, utilizaremos las hojas/registro de la evaluación sumativa, del ciclo anterior, como evaluación inicial.

Por lo que respecta a las unidades didácticas, podemos realizar una puesta en común, durante la primera sesión, para averiguar los conocimientos previos que el alumnado tiene sobre el tema de la unidad didáctica correspondiente; o bien, diseñar unas actividades modelo, congruentes con los objetivos didácticos que pretendemos desarrollar, de forma que sean el punto de partida de las sesiones posteriores.

**La evaluación formativa** es la que realizamos a lo largo del proceso de enseñanza/aprendizaje y, a través de ella, vamos constatando la validez de los componentes de ese proceso: si se van consiguiendo los objetivos programados, las dificultades encontradas, las posibles causas de los errores. El principal instrumento que utilizaremos para realizarla será la observación y el registro, en la hoja correspondiente, del comportamiento de los alumnos al realizar las tareas.

La evaluación formativa se sitúa entre la evaluación inicial y la evaluación sumativa, tanto si se trata de un ciclo como de una unidad didáctica.

Por lo que se refiere a los ciclos, la evaluación formativa nos permite actualizar la situación del alumno respecto de su evaluación inicial y de los objetivos terminales de ciclo (los criterios de evaluación). Dicho de otra manera, la evaluación formativa nos permite constatar en qué grado se van consiguiendo los aspectos concretos que hemos entresacado de cada criterio de evaluación.

Por lo que se refiere a las unidades didácticas, la evaluación formativa nos permite actualizar la situación del alumno respecto de la evaluación inicial y de los objetivos didácticos que hemos programado en cada una de las unidades.

**La evaluación sumativa** se realiza al final del proceso de enseñanza/aprendizaje y constituye una síntesis/balance de los resultados de la evaluación formativa. Nos permite constatar aquello que se ha conseguido y determinar lo que se podría mejorar en el futuro.

Por medio de la evaluación sumativa, constatamos el nivel alcanzado por el alumnado y valoramos la eficacia de todos los elementos del proceso educativo. Todo ello nos permitirá emitir un juicio calificador, sobre si el alumno progresa adecuadamente o no, que anotaremos en el boletín de información familiar y en la hoja de registro que hemos diseñado.

Respecto de los ciclos, la evaluación sumativa nos permite hacer un balance y valorar en qué grado se han conseguido cada uno de los criterios de evaluaciones establecidos para ese ciclo. La evaluación sumativa de final de ciclo nos puede servir como evaluación inicial del ciclo siguiente.

Respecto de las unidades didácticas, la evaluación sumativa nos permite hacer un balance y valorar en qué grado se han conseguido los objetivos didácticos establecidos para esa unidad; así como la validez de los otros componentes del proceso de enseñanza/aprendizaje: actividades, metodología, organización espacio/temporal, materiales,...

## **7. LA EVALUACIÓN Y LOS NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR**

El planteamiento curricular, adoptado por la Administración, es el de un currículo abierto y flexible, que nunca está definitivamente concluido y que se va completando y articulando por las diversas instancias y niveles de concreción.

Tres son los niveles de concreción y, por lo que respecta a la evaluación, siguiendo a J. Díaz (1993), podemos decir:

En el primer nivel de concreción curricular (Diseño Curricular Base, Cajas Rojas) se dan las orientaciones de cómo deben diseñarse las actividades de evaluación. En los criterios de evaluación, que aparecen en el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas y en los Currículums de Primaria de cada Comunidad Autónoma, se establecen el tipo y el grado de aprendizaje que, respecto de las capacidades expresadas en los objetivos generales, se espera alcancen los alumnos al terminar la etapa.

En el segundo nivel de concreción (Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular de Centro), los maestros, al realizar la secuenciación, por ciclos, de los objetivos generales, de los contenidos y, sobre todo, de los criterios de evaluación, establecen el tipo y el grado de aprendizaje que esperan alcancen los alumnos al terminar cada ciclo.

En el tercer nivel de concreción (las Programaciones) los maestros, al diseñar las unidades didácticas, deberán incluir actividades de evaluación en cada una de ellas. No obstante, los maestros pueden optar por dos caminos, según sean más o menos consecuentes con los planteamientos de la Reforma:

La primera opción correspondería a aquellos maestros que tratan de ser totalmente consecuentes con la Reforma y, por tanto, piensan realizar una evaluación procesual, continua y continuada; es decir, piensan evaluar en todas las sesiones (no hay diferencia entre sesiones de enseñanza/aprendizaje y sesiones de evaluación; todas son sesiones de E/A y de evaluación, al mismo tiempo). En este caso, no hace falta un control final para comprobar el progreso realizado por el alumno, basta con hacer una síntesis o balance, de los resultados de esa evaluación continua, para determinar si el alumno ha alcanzado o no los objetivos previstos.