

Tema: Didáctica y Educación Física.

**Autor: Dr. René Perera Díaz (DPTO. DIDÁCTICA DE LA CULTURA FÍSICA). Email: {
HYPERLINK "mailto:rene.perera@umcc.cu" }**

1.1. Conceptualización y relación Didáctica Educación Física.

La traducción de Didaktik, término alemán, por Didáctica, exige conocer cuál debe ser el contenido de la instrucción, de dónde procede, cómo se utiliza; en definitiva: tener una representación del contenido. Además, la enseñanza sólo es posible si la instrucción se cuida del progreso del aprendizaje del alumno, por eso Comenio presenta una teoría del aprender basada sobre los estadios del desarrollo, enseñar es ser consciente del contenido y del que aprender.

Si tomamos el término en forma sustantiva, se habla de didáctica general como ciencia que trata de la enseñanza escolar en general bajo cualquier aspecto, de normas y principios y estudia fenómenos y leyes. En un segundo momento se especifica y restringe el sentido más amplio del término, reduciendo a un ámbito espacial concreto: el escolar.

Por tanto, el análisis etimológico se inclina hacia una definición de la didáctica como arte o ciencia de la enseñanza. Así, el término enseñanza parece ser el elemento clave que identifica el contenido de la didáctica.

En consecuencia, acercarse históricamente al concepto de Didáctica no solo es descubrir el recorrido temporal sobre su objeto sino definirlo en su autenticidad.

1. En una primera etapa se identifica la enseñanza con el transmitir información o conocimientos. La enseñanza como creación de nuevas conductas y hábitos, esto es, como condicionamiento
2. La enseñanza como dirección del aprendizaje, como manejo técnico de las situaciones didácticas. Es toda la línea de los modelos tecnológicos.
3. La enseñanza como orientación del aprendizaje. La enseñanza aparece como el arte y la técnica de optimizar las condiciones del desarrollo integral de los sujetos. No solamente se está pendiente de alcanzar resultados parciales sino un desarrollo más global.
4. La enseñanza como articulación de la experiencia extra e intraescolar es una enseñanza que desborda la propia aula, que conecta escuela territorio, dinámica social y dinámica instructiva. Los modelos ecológicos incorporan y operativizan este tipo de planteamiento.

Además de este análisis más o menos especializado que se acaba de hacer, convendría saber cuál es la idea común o usual acerca de la Didáctica. ¿Qué hay detrás de la Didáctica y lo didáctico?:

Los dos tópicos fundamentales de una aceptación vulgar de la Didáctica se refieren, por un lado a que está centrada en la enseñanza en términos genéricos y, por otra, a que incorpora una serie de características de tal enseñanza (facilitación del aprendizaje, presentación adecuada y adaptada a los sujetos, contenidos valiosos, etc.).

Los didactas actuales han desvelado este hecho, y han recuperado para la Didáctica un sentido que, si bien aparecía ya en su etimología, adquiere en la actualidad una nueva dimensión. No es difícil encontrar definiciones del nuevo lenguaje. Stenhouse define la enseñanza como la estrategia que adopta la escuela para cumplir con su responsabilidad, que no es otra que planificar y organizar el aprendizaje de los alumnos. Y sigue diciendo: Enseñanza no equivale meramente a instrucción, sino a la promoción sistemática del aprendizaje mediante diversos medios.

Tres ideas deben resaltarse respecto al origen etimológico de la Didáctica:

1. Que su significado originario está lejos de reflejar todos los significados que desde Comenio ha ido acumulando.
2. Riqueza de la familia léxica.
3. Su carácter transmisivo y tradicional.

La Didáctica quedaría circunscrita, si nos atenemos a su etimología, al ámbito formalizado. En suma, Didáctica significa enseñar, término sin duda equivalente en muchos aspectos. La

didáctica no es solamente acción transitiva, por más que su larga historia pueda verse. La didáctica y la enseñanza no son términos equivalentes, la didáctica es más amplia que la enseñanza.

Analicemos algunas definiciones del concepto de Didáctica que han aparecido en los últimos tiempos:

Así tenemos que para Fernández Huerta (1964): La Didáctica estudia el trabajo discente congruente con el método de aprendizaje y, por extensión, recoge el trabajo docente colegiado con el anterior. El fin propio de, la didáctica es la instrucción.

Rodríguez Diéguez (1973) la define como la ciencia y la técnica de la instrucción educativa.

Pérez Gómez (1982) define la didáctica como la ciencia y tecnología del sistema de comunicación intencional donde se desarrollan los procesos de enseñanza aprendizaje en orden a optimizar principalmente la formación intelectual.

Fernández (1986), nos propone una conceptualización de la Didáctica como teoría de la enseñanza y del aprendizaje con dos perspectivas:

- a) Práctica-tecnológica que se inscribe en una tecnología que describe y explica.
- b) Describe y explica el fenómeno de la enseñanza-aprendizaje como algo que aparece su realidad. Todo, el quehacer de la Didáctica tendría que partir de la práctica. La didáctica como ciencia del saber tecnológico.

Klafki (1986): La didáctica somete a su consideración la totalidad del acontecer de la enseñanza.

Gimeno (1987): Didáctica es la ciencia que debe comprender y guiar el aprendizaje integrador de la cultura y que al tiempo posibilita al hombre para incorporarse, creativamente a la cultura>). Además, estructura la disciplina como ciencia de la enseñanza, ciencia del aprendizaje en orden a optimizar la función intelectual.

Benedito (1987): Didáctica es, está en camino de ser, una ciencia y una tecnología que se construye desde la teoría y la práctica, en ambientes organizados de, relación y comunicación intencional, donde se desarrollan procesos de enseñanza-aprendizaje para la, formación del alumno.

Rosales (1988): La didáctica es la ciencia del proceso de enseñanza sistemática en cuanto optimizadora del aprendizaje.

González Soto (1989): Es un campo científico de conocimientos teóricos, prácticos y tecnológicos, cuyo eje central es la descripción interpretación y práctica proyectiva de los procesos intencionales de enseñanza aprendizaje que se desarrollan en contextos de relación y comunicación para la integración de la cultura con el fin de transformarlas.

Zabalza (1990): La Didáctica actual es ese campo de conocimientos, investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que se centran sobre todo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Villar Angulo (1990) situó la Didáctica dentro de las Ciencias de la Educación, que explica y estructura metódicamente el proceso instructivo, y que también analiza, dando lugar a distintos modelos de currículo y de enseñanza y como consecuencia de su proyección normativa y de su carácter tecnológico científico, estudia la enseñanza desde el punto de vista de la práctica escolar.

Contreras (1991): La didáctica es la disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas.

Torres Santome (1991): es como la disciplina que estudia la praxis educativa, proporcionando ayuda para reflexionar sobre la reconstrucción del conocimiento que tiene lugar en las instituciones escolares y para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, tratando de ser coherentes con unas metas de orden intelectual, social y moral.

De la Torre (1992): Disciplina reflexivo-práctica que se ocupa de los procesos de formación y desarrollo personal en contextos intencionalmente organizados.

Por medio de esta descripción cronológica queda dibujado el campo semántico de la didáctica y que nos permite conocer el objeto, el carácter de ese conocimiento, su aportación

a la ciencia, sus finalidades y como elabora el conocimiento. Es por lo, que nos ofrece el tipo de conocimiento que construye la Didáctica.

Pérez Gómez (1992) señala el carácter artístico de la Didáctica, así considera a la didáctica como ciencia, como arte y como praxis.

La práctica de la enseñanza, es un arte, que exige preparación, habilidades destrezas y técnicas concretas. Pero no olvidemos que la Didáctica es ciencia y tecnología en cuanto que supone una organización del contenido, además supone un conocimiento de la práctica a utilizar y aplicar.

A partir de lo anterior se pudiera proponer que en la concepción sobre la didáctica se aprecia:

- El objeto: Se ocupa de los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos educativos.
- Carácter: Ciencia, Tecnología y Arte.
- Finalidad: Integración de la cultura para intervenir mejorando un estado inicial.
- Elaboración: Desde la teoría a la práctica y de la práctica a la teoría.

Estando de acuerdo con Zabalza (1990) en que, el campo de estudio de la didáctica es práctico, dado que se trata de conocer para integrar la cultura con la finalidad de mejorar la práctica docente. Así podemos diferenciar tres dimensiones en la didáctica:

- a) Es un campo conceptual.
- b) Es un campo de investigación.
- c) Es un campo de intervención.

Por tanto ha de entenderse por Didáctica una ciencia que se ocupa de los procesos de enseñanza aprendizaje en contextos educativos, facilitando la integración de la cultura con el objetivo de intervenir para mejorar a través de la práctica.

Aquí se plantea la relación entre los tres componentes de la Didáctica: profesor, alumno y contenido. Las reflexiones hechas de la enseñanza desde la perspectiva de los estudiantes convierten este elemento en el más importante del triángulo, lo que va a conducir a la reforma pedagógica (Escuela Nueva), o a la versión progresista europea. Otros autores completarán la idea de la enseñanza educativa con el principio de socialización; así como el análisis de los contenidos en la escuela primaria en relación con las formas de percepción infantil, llevará a la concepción de la globalización.

Las reformas pedagógicas han permitido una amplia variedad de aproximaciones a la Didáctica reconociendo que ha permitido orientaciones estatales, y su implantación y adopción en las escuelas, lo que han faltado han sido investigación y programas teóricos.

Hoy la idea general es que la Didáctica debe ser crítica e incluso resistente a las exigencias estatales en relación con lo que deben y pueden aprender los estudiantes, y segundo, la Didáctica ha redescubierto su papel mediador entre el contenido, el profesor y el estudiante, con un cambio radical hacia el contenido, que ha ganado terreno, y ahí está el movimiento de investigación, y formación del profesorado desde la Didáctica de las materias específicas de conocimiento (Shulman, 1992). En opinión de Hopmann si la reflexión y la investigación sobre la enseñanza recuperan el triángulo didáctico se encontrará con los problemas del Currículo.

En el intento de estudiar y guiar científicamente la enseñanza ha parcializado los problemas y se han olvidado de los contenidos porque parece que no había forma de resolver los problemas y se pensaba que los contenidos estaban fuera de la escuela, y fuera del ámbito didáctico. Por eso, la Didáctica se ha preocupado más de los métodos y medios y de las actividades prácticas

.El estudio de los contenidos, o el qué enseñar, en su versión tradicional, era el cometido del currículo, de hecho se definía como plan de estudios. Sin embargo actualmente el currículo se entiende como el proyecto educativo que se realiza en las aulas sobre todo (Kenmis, 1988). Luego es importante el proyecto y su realización práctica.

Si la Didáctica se ocupa de los problemas relacionados con el contenido de dicho proyecto, considerando lo que ocurre en torno a su decisión, selección, ordenación y desarrollo práctico (superando el dualismo entre Currículo e instrucción o enseñanza) estamos ante dos campos solapados, pero que arrancan de tradiciones distintas, procedentes de ámbitos culturales y académicos y tradición europea francesa alemana y española) pero coincidentes en su objeto, Gimeno (1992).

Se entiende la Didáctica, como un campo de conocimientos y de investigación que tienen su origen y su razón de ser en la práctica, en los problemas del diseño, desarrollo y evaluación del Currículo, y en el intento de una mejora de la educación a través de la innovación curricular. El Currículo es el objeto principal de investigación y de intervención de la Didáctica hoy. La Innovación es la necesidad constante de revisión, reconstrucción, reformulación, y cambio de prácticas para lograr dar una respuesta adecuada a los problemas que cada día se plantean. Ahora nos encontramos en un periodo de dialogo y comprensión entre las dos tradiciones, que la unificación de las visiones aún están por hacer, y que no hay una teoría que integre enseñanza y Currículo,

Después de las anteriores reflexiones conceptuales sobre la Didáctica veamos algunos referentes acerca de los que pudiéramos llamar didáctica particular en la Educación Física.

La necesidad de una didáctica específica de la educación física es incuestionable, ya que presenta contenidos cuya diferenciación y especificidad son muy evidentes; manifestación de resultados, metodología de enseñanza, relaciones interpersonales y estructura de organización.

La didáctica de la educación física da respuesta a la singularidad de su contenido, a las particularidades del proceso enseñanza aprendizaje; de ahí que constituya una didáctica específica que tiene como eje central tanto el cuerpo como el movimiento en calidad de medio educativo. Las clases de educación física tienen un efecto más directo e inmediato en los profesores y alumnos que las que se imparten en el marco tradicional del aula, lo que conduce a procesos de socialización más ricos.

Son de gran importancia las repercusiones didácticas que determinan estas diferencias. Las actividades están condicionadas por la instalación y el material didáctico donde la organización de la clase se convierte en el primer problema pedagógico a solucionar. La comunicación desempeña una relevante función en la que el maestro debe superar todas las barreras.

Los principales aspectos a considerar en el proceso aprendizaje enseñanza en la educación física pueden resumirse en los siguientes:

- Los conocimientos propios sobre enseñanza, programación y evaluación de los aprendizajes.
- La naturaleza de las actividades.
- El conjunto de estilos que pueda asumir el maestro.
- El carácter lúdico y experimental de las actividades.
- Las múltiples relaciones interpersonales que se generan.
- La complejidad de la organización y control de la clase.
- La utilización de gran diversidad y cantidad de material didáctico.

1.2. Formas de organización del proceso docente educativo.

La forma de organización, proviene del latín forma, que significa figura exterior de los cuerpos, es sinónimo de configuración, de estructura, de aspecto, significa la acción y efecto de organizar, disponer y ordenar. Por tanto la Forma de Organización es la configuración o estructura que nos permite dar cierta disposición u orden a las cosas.

La actividad educativa como toda actividad humana se organiza de diferentes formas, las cuales se dan en:

El proceso docente

Las actividades extradocentes

Las actividades extraescolares

El Proceso Docente Educativo (PDE), tiene diferentes formas de organizarse, las cuales son objeto de estudio de la Didáctica, el dominio de las mismas le permiten al maestro o educador enriquecer su quehacer, aprovechar las posibilidades que ellas les ofrecen para hacer una práctica pedagógica eficiente, enriquecedora y desarrolladora.

Existen diferentes definiciones de formas de organización del proceso docente educativo, algunas de ellas son:

“Las formas de organización del proceso pedagógico son manifestación externa del contenido, en ellas se producen las relaciones mutuas que se establecen entre los diversos elementos que componen el proceso, pero ellas son también, partes integrantes del contenido en tanto que son resultados de la experiencia acumuladas en los modos de actuación profesional”

Colectivo del I.S.P. “Enrique José Varona”

“Se da el nombre de formas didácticas o del aprendizaje al aspecto bajo el cual el maestro presenta la materia para dirigir a los alumnos en el proceso de aprendizaje...”

Dr. D. González.

“Forma de organización de la enseñanza son: las distintas maneras en que se manifiesta externamente la relación profesor alumno, es decir, la confrontación del alumno con la materia de enseñanza bajo la dirección del profesor”.

Dra. Guillermina Labarrere

“La forma es el componente del proceso, que expresa la configuración externa del mismo como consecuencia de la relación entre el proceso como totalidad y su ubicación espacio temporal durante su ejecución, a partir de los recursos humanos y materiales que se posea; la forma es la estructura externa del proceso, que adquiere como resultado de su organización para alcanzar el objetivo”

Dr. Carlos Álvarez de Zayas

Las formas de organización conforman un sistema, este debe ser dinámico, flexible e integrador. Entre los componentes del proceso pedagógico (O-C-M-M-E, maestro, alumno, grupo) existe una relación dialéctica, que condiciona el tipo de forma de organización. El proceso pedagógico es interactivo, el profesor lo planifica, organiza, guía, orienta para tirar del desarrollo de sus alumnos.

Las formas de organización han evolucionado, dependiendo de las funciones de la escuela en la sociedad. La diversidad en el empleo de las formas de organización enriquece el proceso.

En la organización del proceso se dan diversas influencias dada las características de la actividad de enseñar y educar. Como principio debe darse la unidad entre la instrucción y la educación. Las formas de organización posibilitan la creación de condiciones para el desarrollo del proceso, las formas de organización tienen función de integración, la selección correcta de la forma de organización permite el uso racional de recursos humanos y materiales en condiciones concretas (lugar, tiempo, horario).

En las formas de organización se concretan planes de acciones coordinadas entre profesores y alumnos para lograr objetivos, no existen separadas de los demás componentes del proceso, sino en estrecha interrelación.

Entre las diferentes formas de organización del PDE que se emplean, encontramos, en la educación primaria el juego, la excursión y la clase, en la enseñanza media se agregan la práctica de laboratorio y en la educación superior se menciona la conferencia, el seminario y la clase práctica, algunos consideran que todas esas formas son tipos de clase.

También se menciona la forma individual. Entre todas las formas de organización del PDE se reconoce a la clase como la más eficiente, ella tiene defensores a toda costa, se dice que es el espacio interactivo donde con mayor fidelidad se reproducen las relaciones humanas que se dan en la sociedad, existen distintas definiciones de clase, una de las más aceptada es la que plantea que la clase es “la forma de organización de la enseñanza en la cual el maestro en un período de tiempo exactamente fijado, se ocupa de la instrucción y la

educación de un grupo constante y homogéneo de alumnos de acuerdo a los objetivos de la educación”.

1.3. Propósitos, contenidos, métodos, medios y evaluación.

Los objetivos en la Educación Física.

Para iniciar el tratamiento a la temática se debe esclarecer que aunque en la Educación Física de algunos países, como es el caso de México, se plantea el concepto de propósito y no objetivo, en esta antología se reitera el de objetivo, ya que es la asumida por el autor. Se identifica propósito con objetivo.

El objetivo es la categoría rectora del proceso enseñanza aprendizaje o proceso docente educativo y se manifiesta durante todo su desarrollo. La regularidad radica en que su carácter rector se concreta en todos los componentes del proceso, El objetivo determina los contenidos y ambos determinan el resto de los elementos o categorías didácticas. Se parte del por qué o para qué voy a enseñar un contenido (habilidades y conocimientos), es decir, qué debo enseñar y después hacer la selección de los métodos, cómo voy a enseñarlo; la forma, de qué manera voy a enseñarlo; los medios, con qué voy a enseñarlo y la evaluación, en qué grado han cumplido los objetivos los estudiantes.

Formular un objetivo significa redactarlo, expresar qué intención, aspiración, propósito, meta, se propone lograr en los estudiantes el profesor, durante el desarrollo de la actividad docente. El objetivo se debe seguir durante toda la clase, no en un momento determinado, puede ser explícito, pero lo más importante es la dirección del profesor durante la actividad docente.

M. A. Danilov plantea:

“... el hecho mismo de la explicación de los objetivos no surte efecto alguno, si el profesor no traza certera y profundamente las vías para alcanzarlos y no desarrolla este principio en la clase”.

Estructura de los objetivos instructivos.-

Los objetivos instructivos presentan siete elementos y es necesario que un profesor los conozca para su formulación correcta.

1.- Sistema de habilidades.

2.- Sistema de conocimientos.

Estos dos elementos: Sistema de habilidades y sistema de conocimientos integran el contenido de enseñanza.

Algunos autores, con los cuales estamos de acuerdo, agregan un tercer elemento en el contenido: Los valores, las convicciones, los sentimientos, ideales. Otros, los incluyen en la parte de los Objetivos Educativos, pero se debe ver la unidad dialéctica entre la instrucción y la educación, una de las Leyes de la Didáctica.

3,- Niveles de asimilación de los contenidos:

Primer Nivel: de Familiarización

Segundo Nivel: de Reproducción

Tercer Nivel: de Producción o Aplicación

Cuarto Nivel: de Creación

Familiarización. El alumno al final llega a **reconocer o identificar** los elementos esenciales del contenido que, posteriormente consolida.

Reproducción. Guiado por el profesor, ya el alumno es capaz de pasar al segundo nivel de reproducción de los elementos esenciales. En esta fase juega un papel fundamental la memoria, pero una memoria reflexiva y motora. El alumno podrá realizar ejercicios y tareas basado en lo aprendido, teórico y práctico.

Producción o aplicación. Cuando ya tiene consolidado el contenido de enseñanza, el alumno puede pasar al Tercer Nivel de Producción o Aplicación. Aplicar los conocimientos y habilidades desarrollados durante la ejercitación. El alumno es capaz de utilizar los conocimientos y habilidades en situaciones nuevas.

Creación. Este nivel, el último a que se trata de llegar con los alumnos es de suma importancia para la resolución de tareas bajo variabilidad de situaciones.

4.- Nivel de generalidad.

El Nivel de Generalidad presenta varias formas:

- . Objetivos Generales
- . Objetivos Particulares
- . Objetivos Específicos

5.- Nivel de profundidad.-

El nivel de profundidad perfeccionamiento se refiere al grado de dominio o desarrollo de las estructuras motrices.

6.- Las condiciones o formas.-

Se refiere a la forma, la manera cómo se desarrolla el contenido, planificado desde el objetivo.

7.- El tiempo.

El tiempo se observa, según el objetivo o su nivel de generalidad, si es específico de una clase, o si es particular de un sistema de clase o general del programa.

Particularidades de los objetivos en la Educación Física.

Sobre la base del fin y las tareas de la Educación Física se derivan los objetivos generales de la educación física.

Para una adecuada interpretación de los objetivos generales es preciso que analicemos el ámbito de acción de los mismos, el que es abarcador de toda la conducta humana y expresa esa conducta en lo físico personal, lo psíquico afectivo, volitivo y cognoscitivo y lo social en la relación interpersonal.

El ámbito de esta implicación de los objetivos de la educación física se corresponde con la acepción universal de la necesaria unidad mente cuerpo.

Los objetivos constituyen en todo proceso de enseñanza la categoría didáctica rectora y son el punto de partida que no puede ser olvidado. Esta categoría para la Educación Física juega un papel fundamental en el desarrollo de todas sus actividades, ya sea de forma inmediata o mediata y en muchos casos no es considerada fundamental por los maestros.

Los objetivos garantizan la importante misión de determinar el contenido, los métodos, medios y las formas de enseñanza.

Los objetivos cumplen la importante función de orientar el trabajo de maestros y alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje, y a la vez ofrecen una guía de acción para comprobar cómo marcha dicho proceso, a través de la evaluación.

En los diferentes niveles la organización de la Educación Física, entiéndase programas, unidades de clases, se observa una obligatoria relación entre las categorías objetivo, contenido, método y evaluación. En dicha relación los objetivos constituyen la transformación planificada que se desea lograr en el alumno, en función de las exigencias del Sistema de Educación Física nacional, territorial o de la propia escuela o maestro. Por ello son determinantes en los contenidos de enseñanza, es decir, la base informativa concreta que debe ser objeto de asimilación.

Además el objetivo determina el método, en dependencia de las exigencias del objetivo se valora uno u otro método a utilizar ya que en dependencia del nivel físico, técnico, experiencias motrices, etc., será el nivel de asimilación del contenido y a la vez las exigencias del método, por ejemplo, no es lo mismo un objetivo que está encaminado a enseñar, que el dirigido a perfeccionar técnicas o habilidades motrices, de lo que se deriva que en el primer caso predominaban métodos de enseñanza sensorio-perceptuales, verbales y prácticos de tipo "sencillo", como son estándar, sintético integral, etc. En el segundo caso predominan en mayor medida los métodos de tipo de formación de destrezas variables, competitivos, apoyados por la palabra e imágenes visuales directas o indirectas.

Determinar la estructura de los objetivos con rigor pedagógico y científico es de naturaleza compleja y en muchos casos se torna casi imposible de ejecutar para el maestro, ya que

para ello debe dominar una diversidad de elementos físicos, técnicos o metodológicos y poseer un alto nivel de integración.

Por lo que cabe preguntarse. ¿Cómo es posible que muchos maestros destacados obtengan relevantes resultados y no dominan estos aspectos teóricos?. Estos maestros están dotados de una intuición que los hace escoger una estrategia dada su experiencia, habilidades pedagógicas, conocimiento de las actividades físicas, deportivas, etc. este camino correcto es trazado por objetivos que aunque no plasmados en el papel, si han sido elaborados con una sabiduría proverbial y reforzado por la práctica cotidiana. Esto no debe constituir una norma, ya que es innegable que en toda actividad en que el hombre participa y se logran éxitos, se hace sobre la base de la planificación y organización, valorándose metas alcanzables.

Pila Teleña señala que es cierto que un número de educadores enseñan sin preocuparse realmente de los objetivos, así como algunos componentes psicológicos del proceso como son: motivación por la actividad, desarrollo de la voluntad, colectivismo, etc.

Se hace necesario que el maestro de Educación Física posea un amplio dominio de la técnica y metodología general y especial de los programas y de los contenidos que imparte y una agudeza investigativa tal que se le garantice observar y valorar constantemente el avance que obtienen los alumnos.

Funciones de los objetivos.

En el texto base elaborado para el VII Seminario Nacional de Dirigentes, Metodólogos e Inspectores del Ministerio de Educación Cubano se señalan tres funciones fundamentales de los objetivos:

1era. Dirigida a determinar el contenido de la enseñanza.

El maestro debe precisar con claridad los objetivos que determinan los conocimientos, habilidades y hábitos que se desarrollan en los estudiantes mediante los cuales se irá confirmando.

2da. Orientadora.

Guían al maestro en la actividad como dirigente del proceso de enseñanza, cada decisión tomada por el maestro debe analizarla en función del logro de los objetivos desde el punto de vista del alumno, lo que le permite orientarse hacia donde debe dirigir su atención.

3era. Valorativa.

Constituyen patrones valorativos con los que se puede evaluar la actuación del maestro. Se mide, se conoce, en qué medida se han logrado los objetivos por parte del maestro y el alumno.

Derivación gradual de los objetivos.

Expresa el carácter mediato e inmediato en el logro de los objetivos. Ello permite reconocer que los objetivos constituyen un sistema rigurosamente articulado que se deriva de las necesidades sociales.

De esto se deriva que el proceso de análisis de los objetivos generales del sistema, de aquí a los objetivos de los diferentes planes de estudio (para el nivel primario, secundario, etc.) donde se caracterizan los objetivos de cada tipo de educación atendiendo el sistema social del país de acuerdo a la responsabilidad formativa que la sociedad da a cada nivel o subsistema.

Posteriormente se derivan los objetivos de cada grado, asignatura y unidad.

El estudio cuidadoso de los objetivos que aparecen en el programa posibilita al maestro la derivación de los objetivos de cada clase. Esta actividad no se puede inventar o copiar mecánicamente, sobre la base de estos objetivos y atendiendo a las características del grupo de alumnos, en especial al nivel de desarrollo alcanzado, es que se deben determinar los objetivos de la clase.

En la preparación de las clases el maestro debe realizar una consciente revisión del subsistema de objetivos que llega, incluso, hasta los que debe lograr en cada una de las actividades que en ella se desarrollan.

Como se puede analizar, la derivación gradual de los objetivos no puede entenderse como la descomposición de estas acciones aisladas, por el contrario, cada uno de los subsistemas que surjan producto a esta derivación tiene que ser considerado como un elemento del sistema rigurosamente articulado que constituyen los objetivos de la Educación.

Tipos de objetivos

Existe un sinnúmero de clasificación de los tipos de objetivos. Pila Teleña valora este aspecto de forma sintética y con orden cronológico vinculándolos a la llamada taxonomía.

La clasificación de Gessel citada por Pila Telaña, establece cuatro aspectos de la conducta humana:

- . Conducta motriz.
- . Conducta adaptativa (manejo del ambiente).
- . Conducta del lenguaje.
- . Conducta personal social.

Eysek por su parte estableció cuatro aspectos de la conducta humana que hoy no tiene aceptación:

- . Sector cognoscitivo (inteligencia)
- . Sector conativo (Carácter)
- . Sector afectivo (Temperamental)
- . Sector somático (Constitución)

Eyser deja fuera el comportamiento motriz.

Bize se muestra amplio en su clasificación pero por la misma razón más impreciso y ella contiene los siguientes aspectos.

- . Evolución del crecimiento fisiológico
- . Evolución de los intereses
- . Conducta intelectual
- . Conducta psicomotriz
- . Conducta adaptativa-ecológica
- . Formación del yo específico

En el año de 1956 B.S. Bloom realizó un estudio donde estableció la taxonomía comportamental que hoy se acepta, aunque de forma incompleta.

Esta taxonomía de Bloom y sus colaboradores sirvió de fuente de inspiración y hasta el modelo para la mayoría de las siguientes clasificaciones; ella se edificó sobre la base de cuatro principios.

El principio didáctico: La taxonomía debe apoyarse sobre los grandes haces de objetivos promovidos en los procesos de enseñanza.

El principio psicológico: La taxonomía debe corresponder en todo lo posible a lo que el maestro debe saber en materia de psicología del aprendizaje. No puede oponerse en ningún caso a sus principios admitidos como válidos.

El principio lógico: Las categorías taxonómicas deben articularse lógicamente.

El principio objetivo: La jerarquía de los objetivos no corresponde a su jerarquía de valores, la importancia de los comportamientos descritos a un nivel determinado no dependen de dicho nivel.

La taxonomía de Bloom se articuló en los tres sentidos de la Educación Integral:

Cognoscitivo, Motriz y Afectivo; aunque es evidente que esta distinción es artificial ya que el hombre reacciona como un todo señala Pila Teleña, esta clasificación tiene un carácter eminentemente didáctico.

De esta crítica surgieron otras teorías como las de Builfurd, Dave, Simpson, Kliber, Harrow, Scriven, Tuckman.

La taxonomía de Harrow ha sido la más desarrollada en el dominio motriz y debe ser considerada de gran importancia como un complemento de la de Bloom. (Cognoscitiva) y de Krathwohl (afectiva).

Harrow estableció seis niveles de cualidades dentro del dominio motriz, las que aparecen articuladas jerárquicamente en el siguiente cuadro.

CAPACIDADES

1 Movimientos reflejos	Base de todos los movimientos	No aprendido
2 Movimientos naturales o fundamentales	Combinación de movimientos reflejos	Las combinaciones existentes serán sin embargo, utilizadas en los movimientos voluntarios. Se desarrollan por maduración y aprendizaje. Las experiencias de aprendizaje, agudizan las percepciones.
3 Aptitudes perceptivas	Es en este nivel donde normalmente comienza la enseñanza	Desarrollan las aptitudes físicas. Dependen: Del control de los movimientos fundamentales De la eficiencia de la percepción.
4 Aptitudes físicas	Existe en este nivel un desarrollo continuo de	Del nivel de desarrollo de las actitudes físicas.
5 Destrezas motrices	Destrezas	Cuando el sujeto dispone de un repertorio de destrezas motrices está dispuesto para la creación estética.
6 Comunicación no verbal	Existe en este nivel un desarrollo continuo 6.1 Mímica espontánea (no indicada para objetivos). 6.2 Interpretación voluntaria	Representa la cúspide de la jerarquía

Pila Teleña valora la vinculación práctica que se puede establecer entre la taxonomía de Harrow y los objetivos que deseamos alcanzar con la Educación Física Deportiva, señalando que si tomamos cada uno de los elementos que integran la taxonomía de Harrow y le damos estructura y tratamiento de objetivos estaremos en presencia de un objetivo que abarque uno de los elementos que cae dentro del campo de acción de la Educación Física.

Finalmente después de valorar estas interpretaciones, podemos concluir que el ámbito de acción de los objetivos debe corresponderse con los ámbitos de la conducta humana, a saber; el cognoscitivo, el afectivo el social y el motor.

Existen otras clasificaciones de objetivos vinculadas a la Educación Física, como son mediatos e inmediatos (Barnel 1972), generales y especiales (Varnes 1970) físico, técnico y tácticos (colectivos de autores rusos 1980), cognitivos, afectivos y motrices (Pila Teleña). También en Cuba se ha utilizado para la preparación de la clase de Educación Física y el entrenamiento deportivo utilizan la clasificación de objetivos Educativos, Físicos y Formativos que se consideran como los objetivos técnicos y tácticos.

Determinación de los objetivos de todo proceso de enseñanza

Como se explicó anteriormente aunque existen esfuerzos aislados por maestros que tratan de planificar el sistema de Educación Física según las particularidades que posee su escuela o zona donde esté impartiendo la Educación Física.

La Educación siempre va a responder a los intereses del estado y de la nación, sobre una dirección pragmática de cómo se quiere perfilar el hombre nuevo y que papel va a jugar este en cada tipo de sociedad, por lo que a nivel de sistema de educación de la sociedad se estructuran en objetivos generales y después de cada nivel así tenemos:

- Objetivos de la Educación
- Objetivos de los niveles (ejemplo primario, media, etc.)
- Objetivos de los grados
- Objetivos de las unidades
- Objetivos de las clases.

Esta integración se encuentra concatenada respondiendo a procedimientos y métodos pedagógicos dependen de edades, períodos etarios, periodos sensitivos de las capacidades físicas, etc.

En la determinación de los objetivos es fundamental que estos se formulen en forma clara y precisa, de no ocurrir esto por su amplitud o falta de precisión no podrían ser comprobados en las clases. Otro aspecto importante es que el maestro, por muy rico que sea el programa, de acuerdo a las características del grupo debe tener definidas las metas objetivas que se propone en cada etapa, ya sea en la clase, ciclo, etc. De ahí que cada objetivo debe delimitarse correctamente y demostrarse claramente la extensión y las condiciones a que se aspire llegar.

Si un aspecto debe quedar definido en el tratamiento metodológico de los objetivos es la necesidad de que se ejecute la derivación gradual de los objetivos hasta llegar a los grados, de aquí hay que valorar con carácter progresivo que elementos lo integran como se cumplen estos que van constituyendo elementos del aprendizaje y desarrollo, para trazarse nuevas metas asequibles, en dependencia de las particularidades individuales y colectivas de nuestros estudiantes, también valorando como elemento determinante las condiciones materiales que se posean.

Pasos previos para la determinación de los objetivos.

Antes de ejecutar la formulación de los objetivos de una clase determinada el maestro debe revisar sistemáticamente la bibliografía más actualizada al respecto, así como las orientaciones que se posean de los directivos de la Educación Física en los diferentes niveles.

Además de ir valorando los elementos de carácter psicopedagógicos del grupo al que están dirigidos estos objetivos, nos podemos apoyar en programas anteriores que aunque no están vigentes mantienen elementos que son aprovechables en mayor o menor medida.

Para esto se propone:

- Hacer un estudio del desglose del % del tiempo probable destinado para habilidad y capacidad en cada grado escolar.
- Ejecutar un estudio de todo el sistema de objetivos generales y particulares que aborda la derivación gradual para valorar su cumplimiento, los avances y retrocesos en todo el proceso.
- Valorar los contenidos a impartir distribuyéndolos a partir de las experiencias conocimientos teóricos y las indicaciones con que cuenta el maestro en un tiempo que constituya un posible pronóstico en que el estudiante pueda darle cumplimiento a la tarea.
- Partiendo de los tests de Educación Física determinar las posibilidades individuales y colectivas que tienen los estudiantes de asimilar las tareas que nos proponemos. El maestro constantemente debe ejecutar controles para determinar el avance mostrado por el alumno, estos resultados deben servir como indicador fundamental de nuevas habilidades.

La Formulación de los Objetivos:

Después que el maestro ha mostrado conscientemente cuáles deben ser los objetivos de cada elemento que integra un nivel, grado, o clases, el próximo paso es formular dichos objetivos, que como es lógico debe poseer un conjunto de requisitos de carácter metodológico.

Formulación de objetivos:

Se refiere a explicar de forma clara y precisa los propósitos o metas que se deben lograr en el proceso de enseñanza.

Alejandro López, nos señala que cuando el objetivo contiene la anticipación de lo que se quiere expresar permite determinar acertadamente el contenido, los métodos, y las condiciones organizativas y materiales que es necesario crear en el proceso de enseñanza.

Alejandro López en su texto La Clase de Educación Física, señala cuales son los aspectos para la formulación clara y precisa de los objetivos en las clases, para ello es necesario tener en cuenta varios aspectos como son:

- Delimitar claramente un objetivo de otro sólo debe haber una intención en cada objetivo. Este se debe ver con claridad al utilizar expresiones verbales o recodar que definan el objetivo con mayor precisión y claridad. Debe evitarse en lo posible emplear verbos con varias interpretaciones que puedan alterar estos o introduzcan variaciones. Tener presente la proyección futura y las condiciones reales existentes de modo que se reflejen los objetivos que son factibles lograr en el tiempo asignado al contenido en la clase y en correspondencia con las condiciones objetivas en que estos se desarrollarán.

- Expresar el nivel de asimilación que se debe lograr en la formulación de los objetivos de la clase de Educación Física donde deben predominar los objetivos que expresen el nivel de asimilación esencialmente de reproducción y aplicación.

- Confeccionar sistemas de objetivos, los objetivos por sí solos no dicen mucho.

El conjunto de clases del período docente de que se trate unidad, semestre, etc. debe constituir un armónico desde el punto de vista de los objetivos, del contenido y de la línea metodológica que se aplique. El papel rector del objetivo dentro del sistema de clase es determinante en cuanto a la necesidad de dominar los objetivos, lo cual permite no sólo que reflejen el resultado que se desea lograr, sino el proceso que lleva a ese resultado.

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

Ejemplo:

Perfeccionamiento de la resistencia de media duración, mediante carreras con el método continuo durante ocho minutos.

Las condiciones más importantes pueden definir tipo de capacidad o habilidad y los elementos colaterales que deben ser cumplidos como son tipo de actividad, métodos formas, de organización, etc.

No siempre podemos expresar en un objetivo todas estas condiciones, pero siempre que sea posible el maestro debe introducir el mayor número de condiciones, sin que la extensión del objetivo sea demasiado amplia, ya que es aún más nocivo, como ocurre por lo general al elaborar el objetivo con pocas palabras, pero que prácticamente no nos explica nada.

El objetivo seleccionado para la clase debe ser un objetivo que particularice detalles de una técnica, de una capacidad, de un elemento componente de los aspectos psicomotrices. La suma de estos detalles se debe valorar al finalizar la enseñanza de los elementos antes analizados.

Ejemplo:

Si contamos con ocho clases para trabajar el Voleo Pase como enseñanza, lo podemos realizar de la siguiente forma

DIA	OBJETIVO
1	Observar y hacer varios intentos de la posición básica del voleo pase con ejercicios preparatorios, auxiliares y sencillos.
2	Imitar movimientos de piernas y brazos del voleo pase sin desplazamiento con ejercicios preparatorios y auxiliares.
3	Ejecutar primeros intentos del voleo pase a través de ejercicios sencillos en parejas sin desplazamiento.

4	Ejecutar primeros intentos del voleo pase a través de ejercicios sencillos en pareja, con desplazamiento con rebote del balón en el piso
---	--

Como podemos observar estamos en presencia de un sistema de objetivos y una posible área para una clase de nivel secundaria básica 8vo. Grado donde se observa que en la clase se van abordando detalles del voleo pase, se comienza porque en la primera clase se aspira a lograr una imagen ideal del movimiento, con métodos sensoperceptivos, hasta que en las semanas 4 y 8 se le da definitivamente respuesta al objetivo de enseñanza de forma gruesa en el voleo pase.

Otro elemento importante que se señala al inicio es que los objetivos son lineamientos vitales a la hora de efectuar la evaluación.

Ejemplo:

Si tenemos como objetivo:

Imitar movimientos de brazos y piernas del voleo pase sin desplazamiento con ejercicios y auxiliares y el maestro se le dificulta al terminar la clase ¿Cuántos alumnos imitan con calidad el voleo pase? ¿Cuántos errores poseen? ¿Se ha fijado el modelo del movimiento?. De ser afirmativa la respuesta en un % elevado podemos afirmar que los objetivos han sido cumplidos.

Por último como modelo podemos ubicar un objetivo que aglutina alguno de los elementos que pretendemos como condición debe poseer un objetivo que garantice sus funciones fundamentales.

Objetivo: Perfeccionar la resistencia de media duración.

Habilidad: Técnica de la carrera de resistencia media.

Tipo de capacidad física.

Medio. Carrera

Método: Continuo.

Tiempo: Ocho minutos.

Los contenidos.

La importancia de los contenidos para la enseñanza, se deben observar en base a tres líneas de argumentación. La primera se refiere al concepto mismo de educación; la opción que se adopte al respecto condiciona indefectiblemente la significación que se atribuya a los contenidos específicos. El segundo argumento apela a la interpretación que desde los postulados de la psicología cognitiva actual se hace del aprendizaje escolar, que cristaliza en la noción de aprendizaje significativo, y la tercera, a la forma en que se entiende el proceso de construcción de conocimiento, considerando que dicha construcción se lleva a cabo en un contexto de relaciones interpersonales que se estructuran alrededor de un objeto de conocimiento. Por otro lado, se hace necesario ampliar el concepto mismo de contenido, y de diversificar los tipos de contenidos susceptibles de ser objeto de enseñanza, intentando justificar por qué conceder un peso específico considerable a los contenidos no supone necesariamente regresar a concepciones tradicionales, del proceso de enseñanza aprendizaje.

Las cuestiones relacionadas con la presencia e importancia de los contenidos en la enseñanza constituyen un tema crucial en el debate pedagógico, alrededor del cual se suscita con facilidad la polémica. Desde perspectivas diversas -sociológicas, pedagógicas, psicológicas- se ha argumentado a favor y en contra de los contenidos específicos como objeto de enseñanza y como uno de los ejes estructuradores de la misma. Dichas argumentaciones son responsables de los avatares que han conocido los contenidos en la formulación de propuestas curriculares, y que oscilan entre su consideración como fuente exclusiva del currículum y como elemento dominante de la concreción de las intenciones educativas y objetivos de la educación, hasta puntos de vista que niegan su valor o, como máximo, les conceden un papel secundario.

La intervención que sigue tiene como propósito defender la importancia que los contenidos tienen para la enseñanza. Para ello nos basaremos en tres líneas de argumentación, que expondremos brevemente. La primera se refiere al concepto mismo de educación, y a lo que implica la educación escolar. La opción que se adopte al respecto condiciona indefectiblemente la significación que atribuya a los contenidos específicos, como tendremos ocasión de comprobar. Nuestro segundo argumento apela a la interpretación que desde los postulados de la psicología cognitiva actual se hace del aprendizaje escolar. Dicha interpretación, que cristaliza en la noción de aprendizaje significativo, ha contribuido a poner de relieve el papel central, no accesorio, de los contenidos en la enseñanza. El tercer y último argumento que vamos a esgrimir se refiere a la forma en que se entiende el proceso de construcción del conocimiento en el transcurso de las situaciones de enseñanza/aprendizaje.

Como veremos, la consideración de que dicha construcción se lleva a cabo en un contexto de relaciones interpersonales que se estructuran alrededor de un objeto de conocimiento tiene no pocas implicaciones en la delimitación de la importancia que asumen los contenidos específicos.

La segunda parte de nuestra intervención se dedicará a hacer algunas reflexiones sobre aspectos que consideramos particularmente relevantes para el tema que nos ocupa. Así, hablaremos de la necesidad de ampliar el concepto mismo de contenido, y de diversificar los tipos de contenidos susceptibles de ser objeto de enseñanza, e intentaremos justificar por qué conceder un peso específico considerable a los contenidos no supone necesariamente regresar a concepciones tradicionales, transmisivas y caducas del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Terminaremos con un breve repaso de algunas implicaciones que una postura como la expuesta tiene para la elaboración del currículum, para la investigación psicoeducativa y para la formación del profesorado.

El concepto de educación

A pesar de la frecuencia con que especialistas y profanos se refieren a cuestiones relacionadas con la educación, dicho término no puede considerarse unívoco. Más allá del acuerdo de principio que podría suscitarse en torno a una definición que entendiera la educación como el "proceso que aspira el crecimiento de los seres humanos", subsistirían los puntos de fricción respecto de la significación que adquiere la palabra "crecimiento". Como hemos señalado en otro lugar (Coll, 1987a), las concepciones acerca de la educación y de sus finalidades han oscilado tradicionalmente entre dos posturas. La primera estaría representada por aquéllos que creen que la educación debe promover básicamente los cambios que dependen de la adquisición de aprendizajes específicos (Bereiter, 1970). En esta perspectiva, una persona educada es aquélla que ha asimilado, que ha aprendido el conjunto de conceptos y destrezas que caracterizan un sistema cultural determinado. Esta postura ha estado asociada con concepciones del aprendizaje de tipo asociacionista y ambientalista, lo que ha desembocado en propuestas curriculares que pueden considerarse ejemplos de educación transmisiva o tradicional. Desde la segunda postura se defiende que la educación tiene como objetivo facilitar o acelerar los procesos de desarrollo de los alumnos (Kohlberg, 1968; Del Val, 1983). En esta postura se considera fútil, o cuando menos secundario, enseñar contenidos de carácter específico. Los esfuerzos educativos deben dirigirse a desarrollar la competencia cognitiva general de los individuos que aprenden, en una interpretación según la cual estar educado equivale a alcanzar los niveles más elevados de una secuencia de estadios evolutivos (Kuhn, 1979). Es fácil reconocer las relaciones que se han establecido entre esta forma de entender la educación y una concepción constructivista del proceso de aprendizaje, lo que contribuye a la aparición de propuestas curriculares que enfatizan la actividad del alumno, el descubrimiento y la creatividad.

Aunque cada una de las posturas expuestas tiene parte de razón, a ambas subyace una manera incorrecta de entender las relaciones entre aprendizaje y desarrollo. En los dos

casos, aprendizaje y desarrollo se conciben como procesos casi independientes, siendo el primero la consecuencia de una presión de tipo externo, y el segundo fundamentalmente debido a una dinámica de tipo endógeno. Para las posturas que hemos caracterizado brevemente, la única relación que se establece entre los dos procesos es de tipo jerárquico. En una, se subordina el desarrollo al aprendizaje, y en la otra, se subordina el aprendizaje al desarrollo.

Además, como hemos señalado recientemente (Coll, 1987b) se efectúa una vinculación, a nuestro juicio incorrecta, entre una concepción de la educación escolar como fenómeno socializador con planteamientos asociacionistas y ambientalistas del aprendizaje en un caso, y entre las concepciones constructivistas del aprendizaje y una manera de entender la educación que ignora su función socializadora en el otro caso.

La controversia se ha visto afortunadamente superada por un nuevo planteamiento que se inspira en la investigación antropológica y en los trabajos pioneros de Vygotski, Luria y Leontiev. Cole (1981a; 1981b) y sus colaboradores (Cole y Wakai, 1984; Scribner y Cole, 1973) son los artífices de la elaboración de un marco explicativo que integra los procesos de desarrollo individual y el aprendizaje de la experiencia humana culturalmente organizada (los aprendizajes específicos). Este planteamiento cuestiona las vinculaciones anteriormente mencionadas, y aboga por una interpretación de la educación escolar como fenómeno esencialmente social y socializador, al mismo tiempo que reclama la naturaleza constructiva y activa de los procesos de aprendizaje. En este marco, todos los procesos psicológicos que configuran el crecimiento de una persona (y el "todos" incluye tanto los cambios tradicionalmente considerados evolutivos como los que se atribuyen al aprendizaje) son consecuencia de su interacción con el medio social culturalmente organizado. El concepto de cultura debe ser entendido aquí en sentido amplio, e integra una multiplicidad de aspectos -lenguaje, ideología, conceptos, explicaciones, valores, tipos de organización en distintos ámbitos... etc. La cultura es la experiencia acumulada por los grupos sociales a lo largo de su historia, un producto de las situaciones conflictivas que han encontrado y de las soluciones que han generado. Desde su nacimiento los seres humanos están en contacto con la cultura propia del grupo a que pertenecen a través de las relaciones que establecen con los padres y educadores, verdaderos agentes mediadores de la misma. Gracias a estas relaciones, el ser humano puede desarrollar su competencia cognitiva, sus procesos psicológicos de tipo superior, en una secuencia en la que dichos procesos aparecen primero a nivel interpersonal para ser después interiorizados. En este sentido, el desarrollo humano es tributario de la relación social, y sufre la mediación de los patrones culturales propios del grupo social en que tiene lugar. Por ello, "El crecimiento personal es el proceso mediante el cual el ser humano hace suya la Cultura del grupo social al que pertenece de tal manera que en este proceso el desarrollo de la competencia cognitiva está fuertemente vinculado al tipo de aprendizajes específicos y, en general, al tipo de prácticas sociales dominantes" (Coll, 1987).

En esta perspectiva, pierde sentido discutir si lo que debe promover la educación es el aprendizaje o el desarrollo; parece claro que debe aspirar a ayudar a los alumnos a desarrollarse mediante la realización de aprendizajes específicos, es decir, mediante el aprendizaje de los procedimientos, actitudes, conceptos, valores y normas que caracterizan la cultura de un grupo social determinado. Conviene caer en la cuenta que en un planteamiento como el expuesto el concepto de educación permite comprender como se articulan cultura y desarrollo individual. Son justamente las actividades de distinta índoles que cada grupo social pone en marcha para que sus nuevos miembros asimilen la cultura de dicho grupo, y devengan a su vez creadores activos de cultura -es decir, actividades para que puedan desarrollarse- las que constituyen lo que entendemos como educación. En este contexto, la educación escolar obligatoria incluye un conjunto de actividades de carácter específico dirigidas a conseguir que los miembros más jóvenes de la sociedad adquieran una serie de conocimientos que se consideran imprescindibles para su crecimiento personal y que, de otro modo, no podrían ser asimilados. Independientemente del juicio que

merezcán dichos conocimientos respecto de su pertinencia, adecuación, etc., lo que queremos señalar es su valor fundamental para el desarrollo de la persona que aprende, lo que justifica, a nuestro modo de ver, la importancia que adquieren los contenidos en la enseñanza.

Aprendizaje significativo y contenidos escolares.

El plan de nuestra intervención anunciaba que el segundo argumento a esgrimir en defensa de la importancia de los contenidos en la enseñanza se apoyaba en la forma en que desde la psicología cognitiva actual se entiende el proceso de aprendizaje. Aún a riesgo de establecer reducciones excesivas, nos ocuparemos en lo que sigue del aprendizaje significativo. Dicho término, acuñado por Ausubel, hace referencia a la adquisición de conocimientos que un individuo realiza cuando puede relacionar de forma sustantiva la nueva información o material a aprender con algún elemento de su estructura cognoscitiva. Podríamos decir que un alumno realiza un aprendizaje significativo cuando puede relacionar lo que ya sabe con lo que tiene que aprender. Uno de nosotros ha señalado (Coll, 1987) que hablar de aprendizaje significativo implica sobre todo enfatizar el proceso de construcción de significados como núcleo del proceso de enseñanza/aprendizaje. El alumno aprende un contenido cualquiera -un valor, una actitud, un concepto, una norma, un procedimiento- cuando puede atribuirle un significado. Por supuesto, también puede "aprender" ese contenido sin realizar dicha atribución; en ese caso, aprende de memoria, puede repetir o aplicar mecánicamente el contenido de que se trate. Parece incluso superfluo indicar que, en esos casos, el valor y la funcionalidad de los aprendizajes efectuados se encuentran seriamente comprometidos. Pero sigamos hablando del aprendizaje significativo. La atribución de significados, que es lo que le caracteriza, depende de la capacidad del individuo que aprende para establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias (Novak, 1982) entre lo que debe asimilar y lo que ya conoce. En realidad, la riqueza de los significados que atribuimos al nuevo material depende de la riqueza y complejidad de las relaciones que podamos establecer entre éste y nuestros conocimientos previos. Ello es también verdad para el aprendizaje escolar, en el que no siempre es posible para el alumno realizar aprendizajes significativos -y en ese caso, sus esfuerzos le llevan a efectuar aprendizajes memorísticos-. El aprendizaje significativo exige algunas condiciones, no siempre fáciles de cumplir. En primer lugar, el material de aprendizaje debe ser potencialmente significativo, debe prestarse a la construcción de significados. Para ello, el material debe ser lógicamente significativo, es decir, debe poseer una cierta estructura, una lógica interna, no de ser arbitrario ni confuso. Esta significatividad lógica depende no sólo de la estructura interna del contenido, sino también de la manera como se le presenta al alumno. Así, un material potencialmente poco significativo puede ser presentado de forma que su lógica interna sea puesta de relieve, y, al contrario, un contenido significativamente lógico puede ser presentado de tal forma que los alumnos lo encuentren confuso, poco organizado. Ahora bien, no basta con que el contenido de aprendizaje posea una elevada significatividad lógica; para que el alumno pueda atribuir significado resulta imprescindible que sea capaz de relacionarlo con lo que ya conoce, de engarzarlo en las redes de su estructura cognoscitiva, de seleccionar un esquema de conocimiento que pueda aplicarse a él, con todo lo que ello implica (modificaciones y enriquecimiento de los esquemas activados y de las redes de relaciones que se establecen entre ellos). Si no se dispone de esquemas adecuados, o si éstos, por la razón que sea, no pueden ser activados, el proceso de atribución de significados no se produce y el aprendizaje se bloquea o, si se fuerza, cristaliza en un aprendizaje memorístico.

De lo dicho hasta aquí se desprende la importancia que para Ausubel, Novak y, en general, para toda la psicología cognitiva actual, adquieren los conocimientos previos del individuo como factor central explicativo del aprendizaje de nuevos contenidos. Este, al consistir en un proceso activo de construcción de significados mediante la búsqueda y el establecimiento de relaciones sustantivas entre lo que ya se sabe y lo que hay que conocer, implica la memorización comprensiva de los contenidos así aprendidos. Dichos contenidos son

almacenados en redes amplias de significados, y pueden ser utilizados en una diversidad de tareas y situaciones. La memoria, denotada en algunas interpretaciones del aprendizaje escolar, adquiere una nueva consideración cuando se establece una diferencia entre memorización mecánica y memorización comprensiva. Mientras que la utilidad de la primera para el aprendizaje es escasa o incluso nula, la segunda implica no sólo el recuerdo de lo aprendido, sino que constituye además la base para la realización de nuevos aprendizajes. La posibilidad de efectuar aprendizajes significativos es función directa de la riqueza que posee la estructura cognoscitiva del alumno, en elementos y relaciones. "(...) Memorización comprensiva, funcionalidad del conocimiento y aprendizaje significativo son los tres vértices de un mismo triángulo". (Coll, 1997).

Parece pues que lo que una persona aprende depende en gran parte de lo que ya ha aprendido con anterioridad. Parece además que para que un alumno aprenda a aprender, es decir, para que pueda realizar aprendizajes significativos por su cuenta en una gama diversa de situaciones, la educación escolar debe promover el aprendizaje de estrategias de descubrimiento, de planificación y de regulación de la propia acción. Dichas estrategias, sin embargo, para ser significativamente aprendidas, deben integrarse en la estructura cognoscitiva del alumno y, por supuesto, la significatividad y funcionalidad que aquellas adquieran dependerán de la riqueza -en elementos y relaciones- de esa estructura. En síntesis, no puede oponerse la adquisición de estrategias y procedimientos a la adquisición de otros contenidos (concepto, hechos, valores...). Al contrario, son los conocimientos de que dispone una persona -que lejos de constituir un catálogo enciclopédico configuran una red dinámica y compleja de relaciones entre significados- los que le permiten aprender y contribuir al desarrollo de la cultura del grupo al que pertenece; los que le permiten desarrollarse. Ello aboga, a nuestro juicio, por atribuir un papel esencial a los contenidos en la enseñanza, distinto del que tradicionalmente han disfrutado. Pero antes de entrar en esa cuestión, debemos ocuparnos meramente de nuestro tercer argumento.

La construcción del conocimiento en las situaciones de enseñanza/aprendizaje.

La noción de aprendizaje significativo tiene implicaciones fundamentales para la enseñanza. Por una parte, esa noción ha contribuido a enfatizar la existencia de conocimientos previos relevantes en la concepción tradicional que priorizaba su competencia intelectual, vinculada al desarrollo evolutivo. Por otra parte, la relación causal que se establece habitualmente entre metodología de enseñanza (utilizada por el profesor) y resultados del aprendizaje (alcanzados por el alumno), se pone en entredicho. Hablar de aprendizaje significativo equivale a priorizar los procesos de pensamiento del alumno mediante los cuales éste puede atribuir significado a lo que debe asimilar. Así estos procesos devienen el elemento mediador entre la forma de enseñar y los resultados que se logran.

Sin embargo, sería un reduccionismo pensar que en conocimientos previos del alumno; al contrario, es el alumno en su totalidad el que se implica en una actividad de aprendizaje, y la feliz resolución de ésta dependerá en buena parte de como la viva, del sentido que el alumno sea capaz de atribuirle (Coll, 1987). Investigaciones recientes (Marton, 1981, 1983; Entwistle y Ramsden, 1983; Entwistle, 1987) cuyo objetivo es estudiar el aprendizaje desde el punto de vista de los alumnos, coinciden en señalar la importancia de la intencionalidad con que éstos se enfrentan a las tareas escolares, y la influencia que tiene en el tipo de aprendizaje efectuado. Aunque se trata de un área poco investigada, todo parece indicar que en el proceso mediante el cual se atribuye sentido a las actividades de aprendizaje y se construyen significados relativos a los contenidos de la enseñanza, intervienen factores de tipo psicosociológico -intercambios comunicativos, representaciones, expectativas... etc.-.

Todo ello debe hacer reflexionar sobre las características de las situaciones de enseñanza/aprendizaje, situaciones esencialmente interactivas en las que intervienen los alumnos, el profesor y los contenidos y tareas de enseñanza, alrededor de los cuales se establece precisamente la interacción. Aún cuando la realización de aprendizajes significativos sea en último término una construcción de carácter personal, no debe perderse

de vista que en el caso de las situaciones educativas escolares esta realización tiene lugar en un contexto interpersonal que la determina y hace referencia a unos contenidos que no son cualesquiera, sino que poseen unas características responsables de su especificidad. En efecto, la mayor parte, por no decir la totalidad de los contenidos que se vehiculan en los diversos ciclos de la educación escolar son de hecho formas culturales -sistemas de valores, conceptos, normas, marcos explicativos, estrategias y procedimientos ...- establecidos de antemano y, como ya vimos con anterioridad, es justamente la necesidad de que los miembros más jóvenes de los grupos sociales puedan asimilarlos lo que confiere sentido a las actividades que configuran ese tipo de educación. Así, el alumno debe construir significados en un contexto de relaciones interpersonales, pero significados orientados por la propia naturaleza cultural de lo que debe aprender:

"La construcción del conocimiento es, en esta perspectiva, una construcción claramente orientada a compartir significados y sentidos, mientras que la enseñanza es un conjunto de actividades sistemáticas y planificadas mediante las cuales profesor y alumnos llegan a compartir parcelas progresivamente más amplias de significados respecto a los contenidos del currículo escolar" (Coll, 1987).

En este contexto, en el que el proceso educativo aparece como el establecimiento de contextos mentales compartidos entre todos sus participantes; significados comunes entre el profesor y los alumnos (Edwards, 1987), cobra todo su sentido la interpretación constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica (Coll, 1986), y, por decirlo en términos que ahora nos son próximos, adquieren sentido y significado los contenidos de la enseñanza.

En síntesis, lo que es la educación y lo que implica la educación escolar, el concepto de aprendizaje significativo y los procesos a través de los cuales se construye el conocimiento en las situaciones de enseñanza/aprendizaje, ofrecen a nuestro entender argumentos de peso para conceder a los contenidos de la enseñanza el papel que les corresponde. Ahora bien, las tesis expuestas no deben en ningún caso dar lugar a interpretaciones caducas, en las que la defensa a ultranza de los contenidos como eje estructurador del currículo conduce a una visión excesivamente culturalista de la enseñanza, y en la que ésta adopta un carácter esencialmente transmisivo. En nuestra opinión, las reflexiones realizadas hasta el momento tienen como mínimo dos consecuencias importantes.

En primer lugar, la discusión acerca de los contenidos no puede efectuarse con independencia de la discusión acerca de la persona que aprende y como aprende, y de las estrategias que se instrumentan para favorecer ese aprendizaje -la enseñanza-. Los contenidos son aquello sobre lo que versa la enseñanza, el eje alrededor del cual se organizan las relaciones interactivas entre profesor y alumnos -también entre alumnos- que hacen posible que éstos puedan desarrollarse, crecer, mediante la atribución de significados que caracteriza al aprendizaje significativo.

En segundo lugar, los vínculos que hemos establecido entre cultura, aprendizaje, educación y contenidos escolares, abogan por una ampliación y diferenciación de estos. Con frecuencia, los contenidos escolares son asimilados a sistemas conceptuales, considerándose en ese caso que las actitudes, normas y valores que indefectiblemente vehicula la educación forman parte de una especie de "currículum oculto", mientras que las estrategias, procedimientos o técnicas no disfrutan de una ubicación clara, pudiendo ser el objeto preferente de algunas materias -por ejemplo, pretecnología- y obviarse en otras, según los casos. En una opción como la que hemos defendido, cualquier elemento de la cultura de un grupo social que éste considere que debe ser asimilado por sus miembros, es susceptible de convertirse en contenido de la enseñanza. Los contenidos pueden, en consecuencia, ser hechos, conceptos, principios, procedimientos, valores, normas y actitudes (Coll 1987).

En realidad, para cualquier ámbito del saber es posible identificar contenidos relativos a cada una de las categorías señaladas; otra cosa será que en determinadas áreas curriculares se conceda mayor importancia a unas que a otras, o que en determinados

niveles de la educación escolar la orientación que se atribuya a un área concreta priorice un enfoque -conceptual, procedimental, actitudinal- por encima de los restantes. Lo que a nuestro juicio es importante es que todos deben ser objeto de aprendizaje y, consecuentemente objeto de enseñanza.

Para terminar, es evidente que la importante función que poseen los contenidos específicos para el aprendizaje de los alumnos exige que su selección se realice cuidadosamente. Dicha selección debe tener en cuenta la perspectiva o análisis epistemológico, relativo a las diversas disciplinas o campos de saber, que contribuye a identificar los conocimientos esenciales de una materia a establecer su estructura interna y a dibujar el mapa de relaciones que mantienen entre ellos, elementos fundamentales para organizar secuencias de aprendizaje potencialmente lógicas. Pero con ser una condición necesaria, el análisis epistemológico no es en absoluto suficiente. Se requiere además de la perspectiva psicológica, que da indicaciones sobre la pertinencia y adecuación de los contenidos seleccionados, así como sobre los factores que hay que tener en cuenta para su correcta organización, sin olvidar por supuesto el análisis sociológico, que ayuda a determinar las formas culturales que es necesario que los alumnos incorporen para llegar a ser miembros activos de la sociedad. La selección de los contenidos constituye pues un aspecto fundamental en la elaboración de propuestas curriculares, que requiere el concurso de diversas disciplinas en una aproximación integradora.

Implicaciones

Aunque la reconsideración de la importancia de los contenidos en la enseñanza tiene numerosas implicaciones para distintos ámbitos, vamos a ocuparnos únicamente de las consecuencias más relevantes que supone en tres campos concretos: el curricular, el de la investigación psicoeducativa y el de la formación del profesorado.

En el ámbito curricular las implicaciones de lo dicho hasta aquí son de todo orden, lo que no debe extrañar si se tiene en cuenta que, como afirmábamos, los aspectos relativos a los contenidos constituyen una cuestión nuclear del currículum.

La importancia concedida a los contenidos aboga por propuestas curriculares que los tengan en cuenta y que especifiquen los criterios adoptados para seleccionar los bloques de conocimientos sobre los que versan los distintos ciclos de la enseñanza. Por supuesto, el concepto de contenido debe ser ampliado en el sentido a que antes aludíamos, y es necesario velar para que las diversas categorías de contenido tengan la representación que les corresponde en cada área curricular. Una buena manera de asegurar estos principios consiste en definir los objetivos de la educación en términos del tipo y grado de aprendizaje que deben realizar los alumnos en relación a contenidos -ampliamente definidos, determinados y en comprobar que dichos objetivos tienen en cuenta las distintas clases de contenidos. Una opción como la defendida tiene aún otras importantes consecuencias, como la revalorización de la memoria entendida como base para nuevos aprendizajes o como la planificación de actividades dirigidas a conseguir que dichos aprendizajes sean lo más significativos posible. De especial trascendencia es para nosotros la no contraposición del aprendizaje de conceptos, hechos, principios... con el de procedimientos y técnicas, con lo que se contribuye a dejar sin sentido una de las polémicas más improductivas de las muchas que se generan en educación. En fin, tal vez lo más importante sea que la reubicación de los contenidos en el currículum, tal como la entendemos, deviene un factor necesario para que este sirva de guía y de referente a la intervención pedagógica, es decir, para que cumpla lo que consideramos que deben ser sus finalidades. (Coll, 1987a).

En el ámbito de la investigación psicoeducativa, son múltiples los interrogantes que se plantean en relación al tema que nos ocupa, y buena parte de ellos deberían ser objeto de tratamiento pluridisciplinar. Sería absurdo intentar hacer un listado exhaustivo de las cuestiones que requieren mayor profundización, por lo que señalaremos únicamente aquello que parece más evidente. Además de lo que se ha comentado con anterioridad en relación a la selección de los contenidos del currículum un aspecto que es necesario abordar se refiere a la secuenciación de los mismos, problemática a la que la investigación

psicoeducativa no debe permanecer ajena. Por otra parte, serán sin duda bienvenidos los esfuerzos dirigidos a explorar y fundamentar maneras diversas de estructurar los procesos interactivos en que consisten las situaciones de enseñanza/aprendizaje para promover el aprendizaje significativo de los alumnos, es decir para ayudar a éstos a que aprendan lo más significativamente posible los materiales que se les presentan.

Por último, y en el ámbito de la formación de los profesores, los comentarios realizados pueden tener algunas repercusiones. Además de lo que se ha comentado con anterioridad en relación a la selección de los contenidos del currículo un aspecto que es necesario abordar se refiere a la secuenciación de los mismos, problemática a la que la investigación psicoeducativa no debe permanecer ajena. Por otra parte, serán sin duda bienvenidos los esfuerzos dirigidos a explorar y fundamentar maneras diversas de estructurar los procesos interactivos en que consisten las situaciones de enseñanza/aprendizaje para promover el aprendizaje significativo de los alumnos, es decir para ayudar a estos a que aprendan lo más significativamente posible los materiales que se les presentan.

El profesor enseña para que los alumnos aprendan. Esto quiere decir que el profesor planifica y organiza unas actividades que supuestamente van a ayudar al alumno para que este pueda atribuir sentido a dichas actividades y significado al material que se le presenta para su asimilación. Por ello, las propuestas efectuadas por diversos autores en cuanto a las competencias básicas que debe contemplar la formación del profesorado (ver, por ejemplo, Gimeno, 1983, Mauri, 1987) pueden ser asumidas aquí. En síntesis dichas propuestas señalan la necesidad de dotar al profesor de una capacitación cultural suficiente esto es, de conocimientos científico-técnicos y culturales relativos a lo que deberá enseñar. Estos conocimientos no deben ser considerados como algo estático, sino más bien dinámico y cambiante. Además, se debe velar para que los profesores dispongan del conocimiento psicoeducativo relevante para llevar a buen término su tarea. Se trata de dotarles de marcos de interpretación que les permitan planificar, implantar, evaluar y modificar situaciones de enseñanza aprendizaje acordes con los objetivos que persiguen.

Por último, esta formación sería bastante incompleta si no contemplara los aspectos relativos al diseño de programaciones y proyectos a partir de lo que señalan las directrices normativas oficiales. El aprendizaje significativo de estos contenidos, y de otros que no han sido comentados aquí, constituiría una buena base desde donde iniciar una auténtica renovación de la enseñanza.

En correspondencia con los fines de la educación física se definen sus tareas generales, que están dirigidas fundamentalmente hacia el perfeccionamiento del rendimiento físico motriz de los niños y jóvenes, hacia el fomento de su salud, así como influir en la formación de las cualidades de la personalidad. Esto representa en lo específico el desarrollo óptimo de las cualidades morales y sociales de la personalidad; de las cualidades motoras básicas; de las habilidades vitales productivas y deportivas: de la realización económica y racional de los movimientos; de la capacidad de rendimiento general y deportivo; de la creación de hábitos higiénicos, de la transmisión y adquisición de conocimientos hacia una vida sana, placentera, hacia una cultura higiénica y deportiva.

Para una adecuada estructuración de las diferentes tareas que se deben reflejar en los contenidos, podemos analizar los niveles de implicación personal de la ejercitación motriz:

- Habilidad perceptiva, capacidad de objetivar la información que guía la programación del acto motor.
- Factores de ejecución, desarrollo de las complejas capacidades de la condición física.
- Inteligencia motriz, capacidad de organización y relación de las respuestas en función de la información recibida y de las posibilidades motrices personales.
- Vivencia integral del movimiento, valoración del movimiento como forma de participación total y unitaria de la persona en todas sus dimensiones.
- Fruición, gozo por el propio bienestar, placer del aprendizaje y en la incorporación de las habilidades.

- Expresión y comunicación, enriquecimiento de las posibilidades expresivas y comunicativas.
- Asumir conducta corporal, toma de conciencia de los valores implicados en la propia capacidad motriz haciéndolos realidad.

Estilos de enseñanza.

El Estilo de Enseñanza (E.E.) adoptado por el profesorado condiciona la relación de éste con los distintos elementos del acto didáctico, de forma que marca las propias relaciones entre los mismos.

El profesor eficaz debe dominar diferentes Estilos de Enseñanza y saber aplicarlos tras establecer un análisis previo de la situación. Debe saber, combinarlos adecuadamente y transformarlos para crear otros nuevos.

Existen numerosos textos que estudian el papel del continuo de los E.E. en educación. Existen vínculos consistentes entre el continuo de E.E. y las respuestas del alumnado por lo que puede afirmarse que la enseñanza adecuada depende más de competencias que de conocimientos.

Numerosos investigadores destacan la importancia de que se realicen investigaciones y experiencias sobre los Estilos de Enseñanza, ya que éstos no son productos acabados sino que están en permanente cambio y adaptación a los contenidos, los alumnos/as, el contexto en que se desarrollan, etc.

Muska Mosston y Sara Ashworth han realizado un profundo estudio que los han llevado a presentar el espectro de estilos de enseñanza como una teoría unificada de la enseñanza.

Las principales características del espectro son:

1. Identificar el lugar que ocupa cada estilo en el espectro.
2. Identificar la estructura y función de cada estilo.
3. Identificar el conjunto exclusivo de objetivos que cada estilo puede lograr.
4. Explicar la contribución de cada estilo al desarrollo físico, social, emocional, cognitivo y moral del individuo.

El espectro de estilos de enseñanza, es un paradigma de modelos alternativos para la enseñanza y el aprendizaje.

Como se puede apreciar, este ejemplo de modelos alternativos, parece cubrir en gran parte las expectativas de la enseñanza de la Educación Física contemporánea, por tal motivo centramos la atención en las características de cada uno de estos estilos.

Reproductivos

- A- Mando directo
- B- Práctica
- C- Recíproco
- D- Auto – evaluación
- E- Inclusión

Productivos

- F- Descubrimiento guiado
- G- Pensamiento divergente
- H- Programa individual
- I- Alumno iniciado
- J- Auto - enseñanza

Canales de desarrollo

Deben establecerse criterios para relacionar el estilo de enseñanza y el canal de desarrollo, que pueden ser el grado de independencia o dependencia, la participación del grupo y otros. Dependiendo del criterio utilizado la posición del alumno en el canal de desarrollo varía.

Canales de desarrollo que se presentarán en todos los estilos serán Canal Físico- Canal Social- Canal Emocional- Canal Cognitivo, además se hará referencia a la independencia de los alumnos.

Estilo a, mando directo

Se caracteriza por un total protagonismo del profesor, es decir, las decisiones son tomadas por el profesor, y el alumno acata y ejecuta. El alumno sólo recibe feedback del profesor y su función consiste en ejecutar, seguir, obedecer.

El aspecto esencial de este estilo de enseñanza es la directa e inmediata relación entre el estímulo del profesor y la respuesta del alumno, (el primero) la señal de mando, (el segundo) la ejecución de cada movimiento según modelo presentado. Así toda decisión acerca del lugar, postura, momento inicial, ritmo, intervalos etc. es tomada por el profesor.

Este estilo logra los siguientes objetivos:

Respuesta inmediata al estímulo

Uniformidad

Réplica de un modelo

Ejecución sincronizada

Eficiencia del tiempo útil

Características.

El contenido es fijo y representa una sola norma

El contenido se aprende por memoria inmediata

El contenido puede dividirse en parte, repitiéndose por el procedimiento de estímulo respuesta con un reducido tiempo de aprendizaje.

El profesor es el experto que selecciona los contenidos y las tareas.

Cuanto más rápida sea la capacidad del movimiento, más fácil será que el alumno pase a otros aspectos del contenido.

A través de la práctica continuada, se consigue uniformar la ejecución del grupo.

El alumno experimenta rápidos progresos.

El objetivo final consiste en la eliminación de las desviaciones individuales de ejecución respecto al modelo.

Canal de desarrollo en el mando directo:

El canal físico, social, emocional tienen tendencia al máximo mientras el canal cognitivo tiene una tendencia al mínimo, no existe independencia por parte de los alumnos.

Estilo b, de la práctica o enseñanza basada en la tarea

Se distingue por el traspaso de decisiones específicas del profesor a los alumnos.

Con su aplicación se pretende introducir a los alumnos en el inicio de la toma de decisiones específicas.

Se le orienta determinadas tareas a los alumnos para su práctica individual, el profesor controla y retroalimenta.

Características.

En el pre- impacto y el post- impacto el profesor toma todas las decisiones.

En el impacto el alumno puede tomar las siguientes decisiones:

Postura.

Localización, lugar ocupado en el espacio, orden de las tareas, momento de iniciar cada tarea, ritmo, momento final de cada tarea, e intervalo.

El rol del alumno es el de ejecutar las tareas presentadas por el profesor y tomar las decisiones antes mencionadas.

En la fase de post- impacto, el profesor observa la ejecución y ofrece feedback individualizado a cada alumno.

Se trabaja fundamentalmente con fichas de tareas.

Canal de desarrollo en el estilo de la práctica.

Hay una tendencia a ir aumentando la independencia en el desarrollo físico, social y emocional, no así en el cognoscitivo.

Estilo c, recíproco o enseñanza recíproca.

El trabajo se concibe por parejas fundamentalmente aunque pueden estar implicado tres: se trasladan más decisiones a los alumnos, generalmente de retroalimentación (feedback) esto implica que mientras uno ejecuta, el otro observa, y viceversa, comunicándole a su pareja

estos criterios. La base de este estilo es la retroalimentación inmediata y el comportamiento de cooperación.

Características

El profesor aprende y acepta la socialización entre observador y ejecutante y a confiar en la realización de las tareas por los alumnos y tomen decisiones adicionales al dar el feedback inmediato.

Los alumnos pueden participar en roles recíprocos y tomar decisiones adicionales y ampliar su rol activo en el proceso de aprendizaje.

Pueden pasar más tiempo aprendiendo (utilizando la ficha de criterios elaborada por el profesor).

Puede trabajarse en tríos según el número de alumnos y la tarea concreta e intercambiarse los roles de observador y ejecutor.

Canal de desarrollo en el estilo recíproco

En el canal social tiende a desarrollarse al máximo, hay una tendencia al aumento de los canales emocional y cognitivo, aumenta la independencia de Los alumnos en dependencia de la orientación de las tareas.

Consideramos que este estilo puede estar entre los productivos, en la medida en que se le permita a los alumnos ofrecerse posibilidades de rectificación de errores o sugerirse acciones que el profesor no haya orientado y se les ocurra a ellos, en el intercambio que proporciona este estilo, para solucionar las deficiencias de su compañero.

Estilo d, auto evaluación.

Brinda a los alumnos una mayor responsabilidad, pues éste se retroalimenta a sí mismo, partiendo de la práctica de tareas diseñadas y orientadas por el profesor, realiza la evaluación según sus propios criterios. Su fundamento estriba en la precisión para comparar los contrastes y el desarrollo de la honestidad.

Este estilo, debe aplicarse cuando los alumnos han pasado por el estilo C Recíproco, pues conocen los criterios para dar feedback a otros.

Características

Cada alumno ejecuta las tareas y toma luego las decisiones en el post impacto por sí mismo.

El profesor valora la independencia del alumno y su habilidad para desarrollar su autoevaluación. El alumno puede trabajar individualmente para su autoevaluación, identificar sus limitaciones, éxitos y fracasos, utilizando este feedback para mejorar su ejecución.

Canal de desarrollo en el estilo D, Autoevaluación

El desarrollo emocional tiene una tendencia al máximo y hay un pequeño incremento en el desarrollo cognitivo, se incrementa la independencia de Los alumnos.

Estilo e, inclusión

Características.

Se caracteriza por ofrecer múltiples niveles de ejecución de una tarea, siguiendo los principios del grado de dificultad que puedan corresponder a cada tarea. Entonces cada alumno estará incluido en la actividad.

El objetivo es la inclusión de todos los participantes. Acomodar las ejecuciones a las diferencias individuales.

Disminuir en casos, el nivel de exigencia para tener éxito en la actividad.

El rol del profesor consiste, en tomar las decisiones en la fase de impacto, incluida la decisión acerca del punto de partida según su nivel de ejecución de la tarea. en la fase de post impacto, el alumno valora su ejecución y decide en que nivel proseguir su actuación.

Canal de desarrollo en el estilo E, Inclusión.

En este estilo los canales de desarrollo físico y emocional están en el máximo.

Nota: En los estilos (A al E) el alumno se ha movido a lo largo en tres canales de desarrollo(físico, social, emocional). En cambio en el canal cognoscitivo su movilidad ha sido limitada.

Esto es debido principalmente a que el alumno actúa y practica según se le indica. La esencia de estos estilos del A hasta el E, es la reproducción de modelos, hecho frecuentes en determinados movimientos en educación física. La relación entre alumnos y contenidos

se desarrolla como respuesta a las demostraciones y órdenes del profesor, y a través de la práctica de tareas específicas diseñadas por este.

Las operaciones cognoscitivas utilizadas son principalmente la memorización y el recuerdo: ambas fundamentales para el aprendizaje.

Estilo f, descubrimiento guiado.

Como estilo persigue la participación del alumno en el proceso dirigido a descubrir, desarrollando destrezas para la búsqueda secuencial que lleven al lógico descubrimiento, sus consecuencias, principios y conceptos. Además de que se establece una relación particular entre el profesor y el alumno en un proceso convergente.

Características.

El profesor toma todas las decisiones en la fase de pre impacto. Las decisiones más importante son los objetivos, la finalidad del episodio y el diseño de la secuencia de preguntas que guiarán al alumno a descubrir la finalidad.

En este estilo, existen más decisiones traspasadas al alumno en la fase de impacto. El hecho de descubrir las respuestas significa que el alumno toma decisiones sobre algunas partes del contenido en el tema concreto seleccionado por el profesor.

Aspectos importantes de la aplicación de este estilo.

Aprender a presentar cada pregunta.

Esperar la respuesta al estímulo.

Ofrecer feedback (combinación entre el feedback neutro y de evaluación) pasar a la siguiente pregunta.

El profesor selecciona el contenido específico a enseñar y aprender. Después de terminar la secuencia de pasos a seguir.

Se trata de preguntas o indicios que poco a poco, de forma segura llevarán al alumno a descubrir el resultado final (un concepto, un movimiento concreto etc.) cada paso se basa en la respuesta previa dada por el paso anterior.

El profesor debe anticipar las posibles respuestas del alumno frente al estímulo dado (paso) si aparecen demasiadas respuestas, entonces se requiere el diseño de otro paso para reducir el número de respuestas. De hecho la forma ideal del Descubrimiento Guiado, está estructurada para la obtención de una sola respuesta por indicio.

Nota: Las preguntas son diseñadas en una secuencia lógica, relacionadas con la estructura de cada episodio (la clase). Las preguntas al azar no forman parte de este estilo.

Canales de desarrollo en el estilo F Descubrimiento Guiado

Los canales de desarrollo emocional y cognitivos están en el máximo, aumenta la independencia de los alumnos.

Ejemplo:

Contenido: Fútbol.

Objetivo específico: Descubrir el uso del golpeo con la punta del pie en pases largos y altos.

Pregunta 1 ¿Qué tipo de golpeo es necesario si quieres pasar la pelota a un jugador que esté lejos de ti?.

Respuesta anticipada: Un pase largo. (respuesta acertada).

Pregunta 2 Imagina que hay un jugador del equipo contrario entre tú y tu compañero ¿Cómo puedes pasar la pelota a tu compañero de un modo seguro?.

Respuesta anticipada: Golpeando el balón para que vuele alto. (correcto).

Pregunta 3 ¿Donde se debería aplicar la fuerza para elevar el balón del suelo?

Respuesta anticipada: Tan abajo como sea posible. (sí)

Pregunta 4 ¿Cuál es la parte del pie que puede llegar a la zona más baja del balón cuando corres?

Respuesta anticipada: La puntera (muy bien, probémoslo)

Estilo g, pensamiento divergente o resolución de problemas.

Consiste en hacer que los alumnos descubran alternativas de solución de problemas o situaciones planteadas por el profesor. Por supuesto en cada operación cognitiva

específica (comparar, contrastar, establecer hipótesis, resolver problemas, etc.) se producen descubrimientos divergentes.

Características.

Por primera vez el alumno inicia el descubrimiento y producción de opciones con relación al contenido.

El estilo involucra al alumno en la capacidad humana de la diversidad, le invita a ir más allá de lo conocido. Siempre hay la posibilidad de un nuevo movimiento, de una nueva combinación de movimiento, otra manera de pasar el balón etc.

El estímulo se diseña y expresa para incitar la búsqueda de respuestas múltiples y divergentes. Las respuestas pueden ser verbales o de movimientos humanos, según la tarea concreta.

Este estilo estimula las capacidades cognitivas del profesor y de los alumnos, para el descubrimiento de nuevas soluciones para cualquier problema dentro de la Educación Física.

Presentar la pregunta o el problema a los alumnos: éstos se dispersan y empiezan a diseñar y a valorar soluciones al problema.

El tiempo asignado debe permitir la búsqueda y puesta en práctica.

El profesor debe aceptar soluciones divergentes.

Canales de desarrollo en el estilo G divergente.

Los canales de desarrollo emocional y cognitivo están en el máximo y el físico tiende al máximo también, hay un alto índice de independencia de los alumnos.

Ejemplo:

Contenido: Resistencia a la fuerza.

Objetivo: Encontrar diferentes ejercicios, en parejas, para el desarrollo de la resistencia a la fuerza.

Después de darles una explicación a los alumnos de lo que se espera de ellos en la clase, se lanza la tarea.

Se comienza preguntando

¿Qué entienden ustedes por la capacidad física Resistencia a la fuerza?

Respuestas acertadas:

a) Ser fuerte y resistente b) Mantener una fuerza un tiempo prolongado, c) Ser capaz de resistir un peso algún tiempo etc.

¿ Qué importancia tiene para ustedes resistir a una fuerza externa?

Respuestas acertadas: a) La posibilidad de trasladar objetos pesados, b) Levantar pesos y sostenerlos, c) poder arrastrar o empujar a alguna persona u objeto pesado etc.

Pues vamos a realizar ejercicios para desarrollar esta capacidad física tan necesaria para la práctica de los deportes y para la vida y tendrán la siguiente tarea dentro de la clase organizados por parejas.

Busquen o encuentren tres posibilidades de trasladar a su compañero, sin que su cuerpo toque el suelo, en una distancia de 6 metros.

Cada ejercicio encontrado tendrá que ser realizado por ambos alumnos.

Se dará un tiempo en dependencia del tiempo asignado al trabajo de esta capacidad física dentro de la clase para que los alumnos exploren, encuentren y ejecuten los ejercicios.

Al finalizar el tiempo previsto se analizarán todas las posibilidades encontradas por los alumnos y se valorarán las más efectivas o novedosas.

Los estilos H- Programa individual, I- Alumno iniciado y J- Auto - enseñanza son análogos en cuanto a características, solo varía el nivel de implicación individual de la tarea motora.

Los medios.

Los medios en la educación permiten crear las condiciones materiales favorables para cumplir con las exigencias científicas del mundo contemporáneo durante el proceso docente educativo.

Desde el punto de vista de la educación física abarca según C. Oelschlagel las condiciones naturales, instalaciones y objetos que son imprescindibles para la ejecución de determinadas modalidades deportivas y que tiene que considerar el maestro de educación física al planificar el proceso de enseñanza.

Ariel Ruiz precisa, que existen una amplia gama de medios que abarcan:

- Todos los objetos materiales necesarios para el proceso docente educativo.
- Tanto lo utilizado por el maestro, como lo empleado por el alumno y que intervienen directa o indirectamente en la adquisición del conocimientos, habilidades y capacidades.

Funciones básicas de los medios de la educación física.

- Incrementar la motivación hacia los ejercicios.
- Propiciar el desarrollo de las capacidades motoras, hábitos y habilidades.
- Garantizar la formación de cualidades morales, volitivas, convicciones y rasgos positivos de la personalidad.
- Economizar los recursos, tiempo y espacio en el cumplimiento de los objetivos propuestos.
- Facilitar una mejor estructura organizativa.
- Estimular la independencia cognoscitiva, participación activa.

Para la planificación de los medios debe tenerse en cuenta lo siguiente:

- No emplearlos independiente de los demás componentes del proceso.
- Condiciones en las que se aplicará cada medio.
- El medio debe responder a cada actividad de la clase.
- Respetar las particularidades individuales, edad, sexo, desarrollo.
- Los medios deben tener carácter de sistema en su empleo.

Dentro de las opciones de medios para la educación física, gana hoy día enorme fuerza el empleo de medios no tradicionales, rústicos o de bajo costo. Estos medios permiten el acercamiento del hombre a su medio natural, además de un considerable ahorro.

Muchos maestros y entrenadores en la actualidad a pesar de contar con recursos económicos, optan por el empleo de estos medios que pudieran denominarse alternativos.

En la clase de educación física contemporánea deben emplearse cada vez más recursos didácticos novedosos, estos medios son un valioso aporte. Un escolar rinde mucho más si se varía el escenario de sus actividades cotidianas.

En trabajos realizados por L. Cortegaza se ha mostrado la eficiencia y factibilidad del empleo de estos medios en escuelas cubanas, donde los niveles de desarrollo físico de los escolares tienen una media alta.

Estos medios pueden ser procurados por los propios alumnos, el maestro o la familia, lo que facilita su adquisición y contribuye a la formación medioambiental de estos.

Los medios pueden ser de diversos tipos y orígenes, entre los que se pueden emplear tenemos:

- Llantas de coche
- Costales de yute
- Costalitos de arena y de semillas
- Cuerdas de diferentes tamaños y diámetros
- Bastones de madera
- Papel de desecho
- Escaleras
- Troncos de árboles
- Cajas de cartón y madera
- Latas de desecho
- Baldes y botes
- Frascos plásticos.

Evaluación.

En los procesos de aprendizaje y de instrucción educación la evaluación se concibe en el sistema de categorías didácticas. Este sistema que tiene como categoría rectora los objetivos lo componen además las categorías contenidos, medios y métodos.

La determinación y derivación de los objetivos representan la fijación de las tareas y metas que se trazan en el proceso. Es así entonces el sistema de evaluación se define como la medición del cumplimiento del sistema de objetivos.

Resulta sin embargo incorrecto limitar las funciones de la evaluación a la medición, pues cumple otras importantes funciones, como la educativa, la instructiva y la de retroalimentación del proceso.

La evaluación del aprendizaje es un proceso sistemático en el que se reúne información relacionada con la formación de hábitos, habilidades, capacidades y desarrollo de conocimientos del estudiante, con el fin de que el evaluador formule un juicio de la eficiencia del proceso de aprendizaje y de sus resultados, para tomar las decisiones pertinentes encaminadas a mejorarlos.

La principal función de la evaluación del aprendizaje, que determina su valor dentro del proceso educativo, es la de procurar mejorar el propio aprendizaje. Esto se logra mediante una acción fundamental: el diagnóstico, a través del cual se pretende conocer hasta qué punto se han conseguido los objetivos formulados por el maestro con los fundamentos que se definen en el Programa de Educación Física, considerando las características de crecimiento y desarrollo que presentan los alumnos, esto facilita la toma de decisiones para mejorar el aprendizaje.

Este diagnóstico puede ser efectuado por medio de las técnicas de observación y/o aplicación de pruebas en dependencia de los objetivos definidos a evaluar.

La observación se comprenderá como las apreciaciones o juicios a través de la percepción visual que el maestro realiza del alumno, con relación a las ejecuciones de movimientos y manifestación de conocimientos, hábitos, actitudes y valores planteados en los contenidos de la materia. Los juicios derivados de las observaciones, estarán sustentados por la experiencia y preparación profesional del maestro, los que son elementos insustituibles para valorar el proceso de aprendizaje.

Una vez que el maestro ha realizado el diagnóstico sobre el nivel en que se encuentra el alumno con relación a los objetivos del aprendizaje, se podrán formular juicios para la toma de decisiones encaminados a mejorar el proceso, tanto en lo concerniente a los métodos de enseñanza, las experiencias de aprendizaje más apropiadas que se deban ofrecer a los alumnos, los medios y recursos didácticos, el ajuste de tiempos y cargas de trabajo pertinentes para cada contenido, considerando las fases sensibles y evolutivas del desarrollo de los alumnos.

Los contenidos de la educación física son conocimientos, aprendizaje de movimientos y desarrollo de capacidades físicas coordinativas, condicionales y flexibilidad, desarrollo de actitudes, valores y hábitos, por lo cual la aplicación de la evaluación y sus momentos e instrumentos a utilizar, serán diferentes en cada caso, siendo el maestro quien determine su pertinencia.

La evaluación del aprendizaje, constituye un proceso a efectuarse solo en forma oportuna, sin embargo, sólo con fines didácticos, se han considerado los siguientes momentos para su aplicación.

La evaluación inicial encaminada a explorar la situación del alumno antes de iniciar lo que se pretende que debe aprender o la capacidad que el alumno debe desarrollar. También se le ha denominado diagnóstico, sin embargo, este término se presta a confusión ya que todas las evaluaciones realizadas en cualquier momento del proceso, tienen un carácter diagnóstico, por lo es preferible identificarla sólo como evaluación inicial.

Para el registro de las observaciones realizadas, se podrán utilizar instrumentos diversos tales como: registros anecdóticos, escalas estimativas, listas de control y entrevistas.

Esta observación, deberá estar considerada por el maestro de educación física como una de las técnicas de mayor valor en la realización del diagnóstico, ya que le permite identificar el nivel de aprendizaje que posee el alumno en torno a los propósitos en los diferentes momentos del proceso.

Otra de las técnicas fundamentales que permiten acercarse al diagnóstico de los aprendizajes del alumno, son las mediciones o pruebas, las cuales podrán ser de diferentes tipos, dependiendo del objetivo a valorar: pruebas de conocimiento y/o pruebas de capacidades físicas. En su aplicación, será adecuado el empleo de diferentes formas, ya sean escritas, verbales, de ensayo o de ejecución práctica, todas ellas en forma individual o colectiva.

Las pruebas utilizadas para obtener información relacionada con el aprendizaje y desarrollo de capacidades, constituyen solamente elementos o medios a través de los cuales el maestro logra acercarse parcialmente a la valoración de lo aprendido y desarrollado, ya que el aprendizaje, considerado como proceso cognoscitivo y motriz, no puede ser medido con toda precisión; de ahí la importancia que debe darse al criterio de interpretación cualitativa que el maestro realice de los datos obtenidos, procurando evaluar todo el proceso de aprendizaje y no basarse exclusivamente en los datos arrojados por los instrumentos. Esta consideración escapa a la medición de las capacidades físicas, ya que éstas si arrojan datos de mayor precisión, sin embargo, también es de vital importancia la interpretación de los datos en forma objetiva.

Es necesario que el maestro realice durante todo el proceso de aprendizaje un permanente seguimiento de su desarrollo, mediante los procedimientos adecuados que le permitan conocer los efectos de las acciones educativas del grupo, y en la medida de lo posible de cada uno de los alumnos, con la finalidad de proceder a tiempo para las modificaciones y correcciones requeridas y acercarse en forma satisfactoria a los aprendizajes previstos. A este seguimiento de la evaluación del proceso de aprendizaje se le denomina evaluación formativa o sistemática.

Al finalizar una etapa determinada del proceso de enseñanza aprendizaje, se requiere la identificación de los logros alcanzados en torno a los propósitos educativos, para tomar decisiones relacionadas con el planteamiento de nuevos propósitos o la reafirmación de algunos de ellos, a este momento de la evaluación del aprendizaje se le conoce como evaluación final o sumaria.

Es pertinente aclarar que la evaluación del aprendizaje no es equivalente a medición o calificación; la medición, deriva de la aplicación de instrumentos o pruebas, y no representan calificaciones, solo constituyen elementos a ser considerados por el maestro, para fundamentar sus juicios y las decisiones encaminadas a identificar el nivel de aprendizaje de los alumnos y procurar mejorar las estrategias didácticas.

Los aprendizajes a ser evaluados deben derivarse de los objetivos y contenidos programáticos; haberse presentado las suficientes experiencias de aprendizaje y que las hayan aprendido en forma significativa, evitando la comparación de los logros de un alumno con los de sus compañeros y procurar el respeto a las diferencias individuales caracterizadas por el desarrollo biológico, psíquico y social de cada uno de ellos con relación a su ritmo de aprendizaje.

Otro elemento a considerar para obtener información que contribuya al proceso de la evaluación, son las tareas, las cuales forman parte complementaria en la reafirmación de los elementos educativos aprendidos al interior de la escuela, retomándose como recursos que a través de su valoración ayuden a identificar los niveles de eficiencia en el aprendizaje y por ende a mejorar el proceso.

Para que los juicios del maestro en torno a los aprendizajes de los alumnos tengan una mejor fundamentación, será conveniente la participación del alumno en la revisión de su

propio desempeño en el proceso de apropiación de los propósitos educativos, y con ello el maestro tenga otra perspectiva para valorar el aprendizaje de los alumnos, y a la vez se estimule en el propio alumno la toma de conciencia de lo aprendido y de cómo y para qué se aprende propiciando el sentido autocrítico para superar las fallas encontradas. A esta participación del alumno en el proceso de evaluación de su aprendizaje, se le llama autoevaluación; solo es posible aplicarla con los alumnos que por sus características de desarrollo, estén en posibilidad de realizarlo.

La evaluación, también podrá propiciarse mediante el intercambio de juicios valorativos entre varios alumnos, derivados de la aplicación de instrumentos o sin ellos y con base en parámetros previamente establecidos; a esta evaluación se le denomina coevaluación.

Para avanzar en el terreno de la evaluación de la Educación Física, con pasos seguros y conscientes de los alcances profesionales se exponen a continuación recomendaciones metodológicas básicas a considerar en la realización del proceso evaluativo de la Educación Física:

¿Qué evaluar?

¿Qué técnicas utilizar para evaluar cada indicador?

¿Dónde y cómo registrar los resultados de la evaluación del aprendizaje?

¿Dónde y cómo registrar los resultados de la evaluación de la enseñanza?

¿Qué evaluar en Educación Física?

Los rubros que aparecen bajo el término de indicadores, será los que el maestro debe evaluar.

¿Qué evaluar?

Eje No. I Se evaluará la capacidad física coordinativa manifestada por los educandos, como resultado de la estimulación perceptivo motriz referida al conocimiento y dominio del cuerpo; la sensoperceptiva y las experiencias motrices básicas.

Eje No. II Se evaluarán las capacidades físicas condicionales logradas por los educandos, producto de la ejercitación de la fuerza muscular, la resistencia al esfuerzo, la velocidad de ejecución en movimientos y la flexibilidad articular acordes a las fases sensibles de desarrollo del educando.

Eje No. III Se evaluará la destreza motriz manifiesta en la eficiencia de ejecución de los diferentes movimientos condicionados por la actividad grupal a nivel de juego, predeporte o deporte escolar.

Eje No. IV Se evaluará la adquisición de hábitos por la actividad física que se manifiesten en los educandos como resultado de la comprensión de los factores que condicionan los efectos benéficos del ejercicio físico para la salud.

Eje No. V Se evaluarán las actividades positivas y valores mostradas por el educando, hacia sí mismo y hacia los demás, en las actividades generadas por la dinámica de las clases de educación física. Así, mismo, en el respeto, comprensión y participación en actividades recreativas físicas tradicionales de acuerdo a la edad y que fortalezcan su identidad nacional.

¿Qué técnicas utilizar para evaluar cada indicador?

Eje No. I Pruebas de Capacidades Coordinativas

Por ejemplo:

- Test o ejercicios de equilibrio.
- Test o ejercicios de ritmo.
- Test o ejercicios de orientación
- Test o ejercicios de reacción.

Eje No. II Pruebas de Capacidades Físicas Condicionales

Por ejemplo:

Velocidad.

- Test o ejercicios de frecuencia de movimiento.
- Test o ejercicios de máxima velocidad de desplazamiento.

Fuerza.

- Test o ejercicios para fuerzas de brazos.
- Test o ejercicios para piernas.
- Test o ejercicios para abdomen.
- Test o ejercicios para dorso.

Resistencia.

- Juegos con duración de dos, tres y cinco minutos.
- Ejercicios de carrera continua de 3, 5, 7 y 10 minutos.

El indicador mas adecuado es el registro de pulso.

Flexibilidad.

- Test o ejercicios para tronco y piernas.
- Test o ejercicios para hombros, tronco, piernas o cadera.

Eje No. III Observación Comparativa de movimientos (Técnicas)

Por ejemplo:

- Los movimientos básicos como test con y sin implemento.
- Fundamentos deportivos como test.
- Test o ejercicios técnicos de precisión.
- Ejecución de técnicas.

Eje No. IV Observación y entrevista sobre su actividad física habitual.

Por ejemplo:

- Observación de su higiene personal en la que proyecte buenos hábitos.
- Dinámicas grupales con tratamiento del tema.
- Cuestionarios sobre salud, alimentación, descanso y conservación del medio.
- Observación del hábito del ejercicio, a través de la práctica en su tiempo libre.

Eje No. V Observación de la calidad de interacción grupal, familiar y comunitaria.

Por ejemplo:

- La entrevista para conocer niveles de participación y conocimiento.
- Aplicación de cuestionarios sobre valores y actitudes.
- Dinámicas grupales.
- Sociogramas.

Batería de evaluación del aprendizaje.

Ejercicios que se pueden utilizar para evaluar los indicadores de Ejes Temáticos.

Eje I La capacidad coordinativa.- Mediante pruebas prácticas.

Equilibrio.

Proponga la realización de ejercicios en los que el alumno tenga que mantener el equilibrio aprovechando diferentes bases de sustentación corporal, durante tiempos variados, evalúe la eficiencia del ejercicio y el tiempo de ejecución.

Ejemplo:

Mantener la posición de parado sobre un pie, teniendo flexionado el otro, durante 10 segundos, inclinar el tronco al frente, brazos laterales, elevando pierna tendida hacia atrás, por 10 segundos, alternando pies.

Ritmo.

Proponga actividades en las que el alumno pueda percibir e interpretar mediante su movimiento corporal diferentes estructuras rítmicas con informaciones auditivas, visuales y kinestésicas, observe la ejecución del movimiento, la eficiencia y calidad.

Ejemplo:

Representar con desplazamientos y palmadas, un estímulo sonoro.

Ejemplo:

Ejecutar movimientos cíclicos y acíclicos haciendo énfasis en los acentos y pausas que caracterizan a cada uno.

Orientación.

Proponga la realización de actividades, en las que el alumno, tenga que desplazarse con seguridad hacia diferentes direcciones y alturas ubicando su cuerpo y su acción con relación a los objetos y personas con las que interactúa.

Ejemplo:

Se desplace hacia la dirección, y de la manera que el maestro le indique manteniéndose siempre de frente al maestro.

Ejemplo:

Desplazarse dentro de un área determinada, salvando obstáculos en un tiempo determinado.

Reacción.

Proponga actividades en las que el alumno tenga que responder motrizmente ante estímulos táctiles, visuales y auditivos variados.

Ejemplo:

Realizar cambios de posición corporal ante diferentes señales que menciona el maestro. Evalúe la eficiencia de ejecución en los movimientos.

Acoplamiento.

Realizar movimientos estructurados en fases en los que se exija la concatenación de movimientos sucesivos o simultáneos.

Ejemplo:

Paso, salto y giro.

Ejemplo:

Tomar de los deportes movimientos como el rebote en el baloncesto.

Eje. II La condición física.- Mediante pruebas prácticas.

Fuerza.

Proponga ejercicios en los que el alumno ponga de manifiesto la fuerza desarrollada en los músculos de piernas y cintura pélvica, brazos y cintura escapular, en forma general, de resistencia y rápida, respetando la fase sensible y de aprendizaje del alumno.

Ejemplo:

Fuerza General.

-Realizar abdominales sin condicionar su ejecución.

Ejemplo:

Fuerza Rápida.

- Realizar el mayor número de dominadas en un tiempo breve establecido (hasta 15 segundos).

Ejemplo:

Fuerza Resistencia.

- Realizar las media sentadillas que el alumno pueda, en un período amplio de tiempo hasta 30 segundos.

Velocidad.

Proponga ejercicios en los que el alumno manifieste sus posibilidades para imprimir velocidad a sus movimientos, al reaccionar, al desplazarse; al realizar movimientos cíclicos; acíclicos y al realizar el mayor número de movimientos en la unidad de tiempo.

Ejemplo:

Velocidad de Reacción:

- Realizar salidas de carreras de velocidad desde diferentes posiciones.
- Se debe tomar en cuenta que la señal de arranque sea conocida por el alumno.

- Que el recorrido sea corto y evitar más de 3 repeticiones, controle el tiempo que tarda en su ejecución.

Ejemplo:

Velocidad de Desplazamiento.

- Realizar recorridos a la máxima velocidad de una distancia establecida.
- Respete las distancias adecuadas para cada edad.
- El desplazamiento a máxima velocidad es lanzado o volante, es decir, requiere de una previa aceleración.
- Delimite con marcas sobre el piso la salida, la distancia de desplazamiento lanzado y la llegada.
- Asegure un calentamiento previo y no exceda de dos repeticiones de la prueba.

Ejemplo:

Velocidad Acíclica:

- Realizar saltos y lanzamientos de diferentes tipos con la velocidad de contracción muscular adecuada al esfuerzo requerido; es decir, en los que el alumno ejecute las fases inicial, principal y final con oportunidad.

Ejemplo:

Frecuencia de Movimiento:

- Realice el mayor número de movimientos repetidos en un tiempo determinado que no exceda de 15 seg. con diferentes partes del cuerpo que sólo soporte su propio peso.
- Suspenda la prueba, si no existe soltura en la ejecución; no exceda de 2 repeticiones la prueba.
- No olvide que la rapidez de la frecuencia de movimiento, depende de factores de maduración neuromuscular.

Flexibilidad.

Proponga la realización de ejercicios en los que el alumno, manifieste la elasticidad articular en la amplitud de movimientos, respetando los arcos de movilidad de los segmentos corporales en modalidad activa.

Ejemplo: Flexibilidad Especial.

Partiendo de la posición de pie, realizar separación de piernas, observe abducción de pierna y registre en centímetros.

Ejemplo: Flexibilidad General.

En posición de pie, realizar flexiones de tronco, buscando la mayor distancia posible.

Ejemplo:

No será necesario realizar ensayos, un buen calentamiento previo será suficiente, para ejecutar no más de dos intentos.

Resistencia.

Considerando que la resistencia es la capacidad para soportar un trabajo cardiovascular continuo y que la realización obligada de una prueba, podría representar un riesgo para el niño de agotar sus reservas energéticas y provocar serias lesiones en el sistema respiratorio, se recomienda realizar pruebas de esta capacidad con extrema cautela.

La intención de estimular la resistencia en la edad escolar, es la de desarrollar las diferentes funciones orgánicas y mejorar sus defensas, economizar las funciones y regular las cargas del organismo.

En el nivel secundario, se podrían realizar experiencias de autoevaluación de la capacidad de resistencia, el registrar la distancia recorrida en un tiempo determinado entre los 2 y los 11 minutos (resistencia de media duración).

Eje III Destreza motriz.- Mediante pruebas prácticas.

Proponga la realización de fase gruesa o fina de los diferentes movimientos, propiciando la ejecución de cada uno, en diversas situaciones espacio temporales en el manejo de su

cuerpo y de los objetos que utiliza mientras participa en juegos organizados, predeportivos o deportivos.

Ejemplo:

Juegos realizando el mejor esfuerzo al correr, eludir, interceptar, girar, etc., etc., para resolver las situaciones problemáticas que motrizmente plantean las reglas del juego.

Ejemplo:

Jugar al fut-beis, realizando el mejor esfuerzo en los desplazamientos y al patear, lanzar, atrapar, interceptar y eludir el objeto que condiciona las reglas del juego.

Ejemplo:

Jugar al básquetbol realizando el mejor esfuerzo al ejecutar los fundamentos técnicos deportivos ofensivos y defensivos con apego al reglamento correspondiente al deporte escolar.

Eje IV El interés por la práctica de la actividad física.- Mediante pruebas teórico prácticas.

Formule y aplique cuestionarios breves para cada uno de los grados escolares que atiende, cuyas respuestas puedan orientar la emisión de juicios y criterios de valoración sobre la claridad de pensamiento que el alumno tenga sobre la importancia del ejercicio físico, así como de qué hacer y qué no hacer al respecto de la higiene, la alimentación, el descanso y el cuidado del medio para que su organismo en acción se mantenga en equilibrio con la naturaleza y la influencia de la sociedad.

Ejemplo:

¿ Es benéfico para tu salud, tomar agua antes, durante y después de hacer ejercicios?

sí, no,

Explique su respuesta.

Proponga la realización de actividades físicas, donde el alumno pueda manifestar a partir de su experiencia, la comprensión de los cambios que provoca en el organismo el ejercicio físico (sudoración, cambio de coloración de la piel, resequead en los labios, elevación de temperatura, aumento de frecuencia cardiaca) y sepa que hacer para dosificar sus esfuerzos en beneficio de la salud.

Ejemplo:

Realice ejercicios por parejas de toma de frecuencia cardiaca en la arteria yugular y radial en reposo y después de realizar actividades física.

Eje V Actitudes positivas.- Mediante la observación y pruebas teórico prácticas.

Durante la participación en las actividades físicas grupales, observe la calidad de las actitudes individuales y sociales que los alumnos asumen ante diferentes situaciones provocadas por la misma dinámica de la actividad física.

Ejemplo:

Si el alumno manifiesta seguridad y confianza en sí mismo al participar en grupo.

Ejemplo:

Si el alumno se relaciona adecuadamente con sus compañeros, al participar en la actividad física grupal. Formule y aplique cuestionarios breves, de acuerdo al nivel de comprensión de los niños, cuyas respuestas puedan orientar la emisión de juicios sobre el valor que se da a las actividades físicas tradicionales de la región y del país.

Ejemplo:

Mencionar los juegos tradicionales que más le gustan. De qué región son originarias las danzas y los juegos.

- El asumir una actitud determinada, generalmente, es correspondiente al valor que el alumno da a la misma.

La selección de los test o pruebas, debe estar sujeta a los principios pedagógicos ya señalados, los que aseguran el respeto a la integridad del alumno como son: las fases sensibles, tipos de crecimiento, sistemas energéticos y fases de aprendizaje motor.

Asimismo, la selección deberá corresponder a los criterios de validez, confiabilidad y justeza que permitan garantizar los resultados de su aplicación.

Bibliografía.

- Álvarez Carlos. La escuela en la vida". Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba. 1999.
- Calderón, C.- Bases científico metodológicas de los aspectos principales del proceso de educación física. ACAFIDE, 1994
- Colectivo de autores Dpto. de Educación Física " Manual del Profesor de Educación Física". "Artículo Los procedimientos organizativos en la educación física". Editorial José Antonio Huelga. La Habana. Cuba. 1996.
- Devíz, J. C. Peiró.- Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados. Publicaciones INDE, España, 1997
- Forteza, A.- Entrenamiento deportivo. Alta metodología. Edic. Komeki, Medellín, Colombia, 1999
- Giroux, Henry.- Teoría y resistencia en educación. Prólogo de P. Freire. Siglo Veintiuno Editores, México, 1995
- Hechavarría, M. La formación de experiencias previas pedagógicas en los estudiantes como base para la asimilación de los conocimientos y habilidades planteadas por la Disciplina Teoría y Metodología de la E. Física y el Entrenamiento Deportivo. (tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas), C. De La Habana, 1995
- Hiabman, Craig.- Razón y pasión. ¿Manager o líder? Economía y Empresa. Edic. Grijalbo. S.A. Barcelona, 1991
- Kotter, J.P.- Liderando el cambio. MINIL. Servigraf, Ciudad de La Habana, 1999.
- López Alejandro.- La clase de educación física. Actualidad y perspectivas. Ediciones Deportivas Latinoamericanas, México. DF, 1997
- López, A. y C. Vega.- La clase de E. Física. Actualidad y perspectivas. Edic. Deportivas Latinoamericanas, México, DF, 1997
- Reyes, P., M. Hechevarría y O. Paulas.- Hacia una cultura física de excelencia. Educación Física, México, 1998 (Original)
- Ruiz Aguilera, A. Y otros.- Metodología de la Eneñanza de la E. Física. Edit. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 1985
- Salgado Araujo, J.- Revisión de la literatura actual sobre la continuidad del cambio de conducta en relación a la actividad física. Rev. De R. Física y Deportes, (54) (66-77), España, 1998.

Nombre de archivo: Didactica y Educación Física.doc
Directorio: D:\MONOGRAFIAS 2006\Cultura Fisica
Plantilla: C:\Documents and Settings\Yordan\Application
Data\Microsoft\Plantillas\Normal.dot
Título: Tema I
Asunto:
Autor: AramísEmmaRené
Palabras clave:
Comentarios:
Fecha de creación: 11/7/2006 11:53:00 PM
Cambio número: 5
Guardado el: 11/15/2006 12:03:00 AM
Guardado por: Jose Carreño
Tiempo de edición: 7 minutos
Impreso el: 12/6/2006 8:43:00 AM
Última impresión completa
Número de páginas: 35
Número de palabras: 17,922 (aprox.)
Número de caracteres: 102,156 (aprox.)