

Segundo Taller de Actualización  
sobre los Programas de Estudio 2006

## Educación Física II

# Antología

**SEP**



Reforma de la Educación Secundaria

SECRETARÍA DE  
EDUCACIÓN PÚBLICA

## Educación Física II

# Antología



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

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

**Compiladores**

Ramón Tinoco Sánchez  
Román Leyva Déciga  
Eréndira Bringas González  
Luis Enrique Palacios Martínez  
Felipe Neri Rivero  
Diego Bautista Bautista

**Coordinador editorial**

Esteban Manteca Aguirre

**Cuidado de edición**

Leslie Abril Cano

**Diseño**

Ismael Villafranco Tinoco

**Formación**

Julián Romero Sánchez  
Leticia Dávila Acosta

Primera edición, 2007

© SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2007  
Argentina 28  
Col. Centro, C. P. 06020  
México, D. F.

ISBN 978-968-9076-74-2

Impreso en México

MATERIAL GRATUITO. PROHIBIDA SU VENTA

## Índice

Presentación .....	5
Introducción .....	7
La variabilidad en el aprendizaje deportivo <i>Luis Miguel Ruiz Pérez</i> .....	9
Las estructuras de los deportes <i>Jorge Hernández Moreno</i> .....	15
Corporeidad y motricidad <i>Jorge Gómez</i> .....	51
Delimitación de un marco teórico para una evaluación formativa en Educación Física <i>Jordi Díaz Lucea</i> .....	63
Orientaciones para el desarrollo de una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos <i>José Devís Devís y Carmen Peiró Velert</i> .....	93
La lección de Educación Física en la etapa de secundaria <i>Nicolás Julio Bores Calle</i> .....	109



## Presentación

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

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

A partir del ciclo 2006-2007 las escuelas secundarias de todo el país, independientemente de la modalidad en que ofrecen sus servicios, iniciaron la aplicación de nuevos programas, que son parte del Plan de Estudios establecido en el Acuerdo Secretarial 384. Esto significa que los profesores trabajan con asignaturas actualizadas y con renovadas orientaciones para la enseñanza y el aprendizaje –adecuadas a las características de los adolescentes, a la naturaleza de los contenidos y a las modalidades de trabajo que ofrecen las escuelas.

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

De manera particular, las antologías reúnen una serie de textos para que los maestros actualicen sus conocimientos acerca de los contenidos de los programas de estudio y se

apropien de propuestas didácticas novedosas y de mejores procedimientos para planear y evaluar la enseñanza y el aprendizaje. Se pretende que mediante el análisis individual y colectivo de esos materiales los maestros reflexionen sobre sus prácticas y fortalezcan su tarea docente.

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

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

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

Secretaría de Educación Pública

## Introducción

La presente antología contiene un abanico de lecturas que aportan elementos suficientes para ampliar y considerar en forma crítica al programa de educación física para secundaria de segundo grado. Los artículos son el complemento de la *Guía de trabajo* y permiten, a través de su lectura comprensiva y la realización de actividades propuestas en la guía, la aplicación del documento curricular en el trabajo frente a grupo.

Algunas lecturas de este material son la continuación temática con varios artículos presentados en la antología para primer grado; así, de alguna manera, tanto la guía como la presente antología deberán utilizarse en combinación con el material proporcionado para el primer grado. El criterio fundamental de uso de las guías y antologías son las características y el conocimiento que los profesores tengan sobre el programa; es decir, si los docentes a capacitar de segundo grado ya han tenido contacto con el programa y conocen las lecturas de la guía anterior, debe iniciarse con el presente juego de materiales; pero, si no es así, deberá optarse por una combinación de lecturas y de ejercicios considerados tanto en el material para primero como en el de segundo grado.

De esta manera, por ejemplo, “Corporeidad y motricidad”, de Jorge Gómez, aporta elementos para la comprensión del eje del significado del cuerpo y sus respectivos contenidos, además de brindar una visión general sobre qué es la corporeidad y cuáles son algunos de sus elementos constitutivos. Por otra parte, y como continuación de “Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos”, de Devís Devís, incluida en la antología para primer grado, se integra la lectura “Orientaciones para el desarrollo de una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos”, de Devís y Peiró, que permite visualizar en forma panorámica el documento programático y, a la vez, complementar una propuesta docente a partir de las características, las particularidades y el avance de los alumnos en formación que distinguen a los respectivos lugares de trabajo de los profesores asistentes a la capacitación para segundo grado.

En resumen, la antología para este segundo grado pretende complementar las lecturas propuestas en primer grado y, en conjunto con aquéllas, proporcionar referencias imprescindibles para el conocimiento y profundización del programa de estudio de la asignatura de Educación Física.





## La variabilidad en el aprendizaje deportivo\*

Luis Miguel Ruiz Pérez<sup>1</sup>

En las últimas décadas una de las propuestas teóricas que más atractivo ha tenido para los especialistas de la educación física y el deporte ha sido la denominada *hipótesis de la variabilidad al practicar*, de R. Schmidt (1975) (véase Ruiz, 1995).

Sus consecuencias parecen afectar no sólo al aprendizaje motor sino, también, al aprendizaje deportivo infantil ya que “si uno de los factores importantes del desarrollo de la competencia motriz es la práctica, analizarla desde una vertiente diferente a la tradicionalmente estudiada, basada en la hipótesis de la especificidad, parece un asunto de gran interés para los especialistas en el deporte”. La hipótesis de Schmidt (1975) fue radicalmente opuesta a la propuesta tradicional, ya que para la teoría del esquema la práctica abundante y variable era la vía más adecuada para favorecer el aprendizaje motor infantil.

Los diferentes estudios llevados hasta la fecha han obtenido resultados muy diferentes, apoyando la hipótesis en la mayoría de los casos, sobre todo en el tramo infantil (véase Ruiz, 1995). Este tipo de resultados, a pesar de sus controversias, sigue llevando a su autor, Schmidt, a seguir destacando su papel en el aprendizaje: “La práctica variable parece ser un poderoso factor del aprendizaje motor infantil” (Schmidt, 1988: 394).

La observación de situaciones de juego infantil y de enseñanza de habilidades en la infancia nos manifiesta el importante papel de la práctica en la adquisición motriz y cómo también pueden ser argumento para poder explicar las diferencias evolutivas en el aprendizaje deportivo, al dotar a los sujetos de un mayor y mejor conocimiento sobre las acciones (Ruiz, 1995).

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

1. Reconocer las diferentes variaciones de la tarea en términos de semejanza o diferencia a lo previamente practicado.
2. Recuperar de su memoria prototipos o ejemplos de experiencias pasadas con sus correspondientes consecuencias sensoriales.
3. Decidir sobre el plan motor a llevar a cabo, especificando sus parámetros concretos en cada actuación.
4. Corregir el movimiento mientras lo está llevando a cabo o posteriormente, actualizando su plan motor.
5. Evaluar las consecuencias y los efectos de su acción.
6. Poner al día y revisar el esquema motor de respuesta.

El aprendizaje deportivo supone la toma de contacto por parte del aprendiz con un mundo de acciones diferentes que deben ser ajustadas y adaptadas a las demandas de las numerosas y variables situaciones del juego.

---

\* En *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*, año III, núm. 11, Buenos Aires, octubre, 1998. <http://www.efdeportes.com/efd11a/lmruiz.htm>

<sup>1</sup> Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Castilla La Mancha, Toledo, España, [lmruiz@victo.uclm.es](mailto:lmruiz@victo.uclm.es)

Parece, por lo tanto, necesario desarrollar una estructura de soporte (Bruner, 1970) de características altamente genéricas que le permita al niño o a la niña adaptarse mejor a situaciones nuevas.

Estas reglas genéricas estarían probablemente referidas a aspectos tales como la trayectoria de los móviles, las posiciones en el campo de juego, las distancias desde las que se debe actuar, las formas de actuar sobre los objetos, las diferentes formas de llevar a cabo una acción o las posiciones de partida para la acción.

En este sentido nos unimos a Connolly (1970) cuando considera que un sistema que es sensible a sus propios productos incrementa ampliamente su flexibilidad y adaptabilidad, y en este sentido la práctica deportiva en situaciones donde los recursos cognitivos y motrices se ven reclamados de forma variable es posible que capacite a niños y niñas para adaptarse mejor a otras situaciones similares que la competición deportiva les presentará, es decir, que se favorezca el fenómeno de la transferencia y la adaptabilidad (Ripoll, 1982).

Para los especialistas en la enseñanza deportiva la variabilidad no ha sido ajena; así, para autores como Carrasco (1972) o Catteau y Garoff (1974) es necesario en el aprendizaje de los deportes considerar la variación de los contextos de práctica.

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

Para este mismo autor, el educador deportivo debe preocuparse de ofrecer una variedad de situaciones de práctica que favorezcan una "Pedagogía de la acción diversificada". En esta misma línea de pensamiento Whiting (1979) propuso la necesidad de que los niños fueran educados en la experimentación de trayectorias variadas como medio de prepararles para el aprendizaje de los deportes de balón:

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

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

Para González Badillo (1991) en el contexto de un deporte cerrado como es la halterofilia, la variabilidad se manifiesta cuando "se introducen cambios constantes y oportunos en la estructura del movimiento a través de modificaciones de los distintos componentes del mismo: tareas, intensidades, volúmenes, frecuencias de entrenamiento, pausas, orden de las tareas, etcétera" (p. 103).

Pero tal vez la cuestión clave es establecer qué significa realmente variar. No es difícil imaginar que variar signifique para cualquier docente modificar algún elemento de la situación o tarea. Para Schmidt (1988) variar las condiciones de práctica consiste en provocar nuevos parámetros de respuesta, conseguir que mediante dichas variaciones el sujeto tenga que adaptar su respuesta y establecer nuevos parámetros (velocidad, trayectoria, fuerza, etcétera).

Si nos basamos en el significado tradicional del concepto de esquema motor, éste posee una estructura en la que se encuentran elementos invariantes y elementos variables dentro de un rango posible.

Así, por ejemplo, si el niño tiene que tirar con precisión a canasta, la estructura de la situación se mantiene estable ya que siempre existe un blanco (la canasta), unos balones a emplear, unas acciones posibles de emplear de antemano y un objetivo concreto que permite valorar el éxito.

También, existen elementos que pueden ser variados tales como los lugares desde donde se puede lanzar, las distancias, e incluso el tamaño, peso o color de los balones.

Para Barreiros (1991) es necesario analizar la variabilidad considerando cuatro aspectos: 1) condiciones espaciales de la tarea; 2) condiciones temporales de la tarea; 3) condiciones instrumentales, y 4) condiciones humanas.

La consideración de estas fuentes de variación permite el diseño de experiencias de aprendizaje

deportivo que permitan explorar aspectos de la variabilidad al practicar que no han sido suficientemente aclarados por las investigaciones llevadas a cabo hasta la fecha.

Se desconoce qué cantidad de variaciones son aceptadas por el sistema cognitivo-motor infantil, qué organización de la práctica es la más adecuada en los diferentes momentos evolutivos y en las diferentes fases del aprendizaje deportivo o qué variaciones son las que más afectan el aprendizaje motor infantil.

Sin duda, dilucidar qué tipo de informaciones son las que mejor son asimiladas por el alumno o la alumna en las sesiones de práctica variable dotaría a los docentes de *insights* sobre decisiones que en muchos casos se toman intuitivamente, ya que, como indican McPherson y French (1991): “Según sea como se practique, así serán los resultados”.

En numerosos textos pedagógicos, de amplia difusión entre los profesionales, se propone habitualmente la idea de que enriquecer y ofrecer experiencias múltiples y variables a los niños de edades infantiles es el procedimiento más adecuado de enseñanza de cualquier habilidad motriz.

El propio *Documento Curricular Base, Educación Primaria* de la actual reforma educativa española, lo sugiere al tratar la Educación Física al exponer:

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

Esta referencia en contra de la automatización a ultranza conlleva implícitamente la noción de adaptabilidad y de una oferta variada de experiencias para cumplir este objetivo, de ahí nuestro interés por ver cómo se había plasmado en la literatura pedagógica.

Un estudio llevado a cabo por el autor destacó cómo los especialistas en educación física y deportiva hacían hincapié a la variabilidad al

practicar, y lo concretaban en expresiones tales como: “Variación (12/25), enriquecimiento o riqueza (2/25), alternancia (1/25), experimentación (2/25), creatividad de movimientos (2/25), multiplicidad de acciones (1/25), adaptación, ajuste o disponibilidad (4/25), vivencia (1/25) de numerosas situaciones de práctica motriz” (véase Ruiz, 1995).

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

Destacaremos las propuestas de dos autores preocupados por el aprendizaje deportivo en las edades infantiles:

Le Boulch (1991: 48): “Elegir situaciones-problema lo suficientemente ricas como para ser susceptibles de provocar respuestas diferentes”.

Whiting (1979: 20): “Sería necesario permitir a los más jóvenes experimentar un gran número de trayectorias de balón para que lleguen a conocer las características de las mismas por su interacción repetida con balones en desplazamiento”.

Como se comprueba, existe un interés por parte de los enseñantes hacia una práctica enriquecida y variada, aunque lo verdaderamente interesante es saber qué les motiva a proponerla frente a la tradicional repetición, en la enseñanza-aprendizaje de habilidades motrices. Las razones son variadas pero destacaremos que para Whiting (1979) esto permite: “Aumentar el conocimiento sobre las trayectorias”, y para Le Boulch (1991) evitar la estereotipia y aumentar la disponibilidad motriz.

Probablemente haya sido Le Boulch quien en los años 1970 avanzaba estas ideas (1972: 192). Para este autor es necesario ofrecer una amplia variedad de situaciones motrices para desarrollar en los niños y en las niñas la plasticidad y la transferencia. En sus palabras, la estereotipia podrá aún evitarse si se varían al máximo las condiciones de ejecución de una tarea.

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

Pero la cuestión sigue siendo qué variar, cómo variarlo, cuándo variarlo y con quién variarlo. Las variaciones propuestas estuvieron referidas al tipo de tareas ofrecidas, así Whiting (1979) destacó las trayectorias como el elemento a variar en los deportes de balón o pelota; el colectivo de la revista *Education Physique et Sport* (AA.VV., 1989) propusieron que en las tareas de lanzamiento se variasen distancias, tamaño de los blancos, formas de los objetos y trayectorias.

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

El procedimiento de análisis evolutivo de las tareas motrices propuesto por Herkowitz permite establecer una combinatoria de los factores que constituyen una tarea motriz, de ahí que sugiramos que su empleo sea de gran utilidad para los pedagogos del deporte (véase Ruiz, 1994).

Continuando con nuestra posición favorable a la variedad al practicar en el aprendizaje deportivo, pretendemos presentar cómo existe en la actualidad una preocupación por considerar el propio análisis de la organización de las sesiones de práctica variable como una fuente inestimable de conocimiento sobre el proceso de aprendizaje motor y deportivo.

Es a partir de diferentes estudios de autores como Lee y Magill (1983 y 1985) cuando se popularizó el papel del efecto de la organización de la práctica en el aprendizaje, la retención y la transferencia motriz.

Estas investigaciones destacaron la necesidad de explorar un asunto que no había sido planteado por la teoría del esquema, y que tenía que ver con la organización de las propias sesiones

de práctica variable y cuya potencialidad para la enseñanza de la educación física y el deporte es indudable.

La cuestión planteada es saber si es más adecuado permitir que el sujeto repita un número de veces la variación planteada antes de cambiar a otra variación o provocar una situación de cambio constante de las variaciones sin una organización previa. Lee y Magill (1983: 783) definieron estas dos circunstancias de forma concreta cuando expusieron:

La práctica variable realizada en bloques supone la ejecución de un mismo patrón motor que involucra sinergias neuromotrices similares, mientras que la práctica variable aleatoria requiere diferentes planes de acción y respuestas motrices en ensayos sucesivos.

A partir de este razonamiento y de diferentes hallazgos las argumentaciones empleadas para explicar este fenómeno han sido diferentes aunque destacan dos tipos de razonamientos (Lee y Magill, 1985):

- a) Cuando el sujeto practica de manera aleatoria, tiene que realizar una tarea diferente en cada ensayo, lo que probablemente altera, de alguna manera, su ritmo de práctica.
- b) Cuando el sujeto practica de manera aleatoria se eleva el nivel de incertidumbre sobre la tarea que se va a llevar a cabo en cada ensayo de práctica, lo que no favorece la preparación y la predicción de lo que va a ocurrir.

Esta propuesta indica algo que para los pedagogos puede resultar difícil de comprender, como es que los resultados inmediatos pueden no ser indicadores fiables del resultado final, es más, como exponen estos mismos autores:

Estos hallazgos parecen indicar que se pueden sacrificar los resultados inmediatos si el objetivo es conseguir una mayor retención y transferencia (Lee y Magill, 1983: 4).



Si pensamos en términos educativos, ésta es una propuesta razonable ya que la educación y la educación deportiva persiguen resultados a largo término, buscando favorecer que los alumnos sean lo más competentes posible en los diferentes ámbitos de la conducta.

La propuesta que surge de estos estudios choca con la lógica ligada al hecho de practicar, lógica que ha indicado, desde siempre, la necesidad de una cierta organización, es decir, primero se aprende la tarea A y posteriormente la tarea B.

No obstante, para los partidarios del efecto contextual, la aleatoriedad provoca efectos más favorecedores: “El acceso y la disposición de un plan de acción es más rápido cuando las condiciones de adquisición se han llevado a cabo bajo un programa de práctica aleatoria o seriada” (Lee y Magill, 1985: 340).

Para Bernstein (1967: 134) la clave de una práctica efectiva es favorecer que el sujeto construya en cada ensayo la solución a la tarea y no simplemente incitarle a que retenga “la solución”:

El proceso de práctica para adquirir un nuevo hábito motor consiste esencialmente en un éxito progresivo en la búsqueda de soluciones motrices óptimas a los problemas concretos. Por esta razón, cuando se lleva a cabo de manera adecuada, no consiste en repetir los medios para solucionar un problema motor una y otra vez, sino que consiste en un proceso de solucionar dicho problema una y otra vez por medio de técnicas que cambiamos y perfeccionamos de repetición en repetición.

Esta propuesta supone que el niño o la niña tienen, al practicar aleatoriamente, que reconstruir sus acciones más que recordarlas (memorizarlas), este proceso favorece la retención, mientras que al practicar de forma repetitiva la solución es memorizada más que reconstruida.

Bernstein (1967; véase Whiting, 1984, o Ruiz y Sánchez, 1997) considera que la práctica no debe consistir en una mera repetición mecánica del movimiento a aprender sino que es una re-

petición donde el sujeto debe estar plenamente implicado en el proceso de construcción de la habilidad: “La práctica es un tipo particular de repetición sin repetición” (p. 134).

Este pensamiento está en la línea de lo expresado por Whiting cuando al referirse a la práctica considera que debe ser un proceso de invención y creación más que una simple repetición (Whiting, 1989), lo cual conecta de forma directa con las actuales propuestas de la Reforma Educativa cuando promueve un aprendizaje significativo y constructivo en el que los alumnos y las alumnas se implican de forma directa.

El desarrollo de la competencia motriz en el deporte supone elevar tanto su nivel de *performance* como de conocimiento ya que, como indica Famose (1992), cultivar la competencia motriz supone desarrollar una memoria en la que son posibles múltiples configuraciones motrices, la cuestión clave es determinar si es mejor actuar repetitivamente sin comprender o comprender para actuar.

Para la propuesta de los partidarios de la Enseñanza Comprensiva de los Juegos en Educación Física (Pigott, 1985) la práctica variable se convierte en un elemento clave del proceso de aprendizaje deportivo.

En último lugar, comentaremos cómo la práctica variable se convierte en un elemento motivacional en manos de los docentes, ya que mediante los cambios se eliminan posibles respuestas reactivas ante la repetitiva mecánica de los gestos técnicos deportivos.

## Referencias bibliográficas

- AA.VV. (1989), *La educación física en el ciclo medio de la EGB. 8 a 11 años*, Barcelona, Paidotribo.
- Barreiros, J. M. P. (1991), *A variabilidade das condições de prática em crianças e adultos*, Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa (tesis doctoral).
- Bernstein, N. (1967), *The co-ordination and regulation of movement*, Nueva York, Pergamon Press.
- Bonnet, J. P. (1983), *Vers une pédagogie de l'acte moteur. Réflexions critiques sur les pédagogies sportives*, París, Vigot.

- Bruner, J. (1970/1984), "El desarrollo y estructura de las habilidades", en J. L. Linaza (comp.), *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza Editorial, pp. 75-100.
- Carrasco, R. (1972), *Essai de systématique d'enseignement de la gymnastique aux agrés*, París, Vigot.
- Catteau, R. y G. Garoff (1974), *L'enseignement de la natation*, París, Vigot.
- Connolly, K. (1970), *Mechanism of motor skill development*, Londres, Academic Press.
- Famose, J. P. (1992a), *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*, Barcelona, Paidotribo.
- Gonzalez Badillo, J. J. (1991), *Halterofilia*, Madrid, COE.
- Le Boulch, J. (1972), *La educación por el movimiento*, Buenos Aires, Paidós.
- (1991), *El deporte educativo. Psicocinética y aprendizaje motor*, Buenos Aires, Paidós.
- Lee, T. D. y R. A. Magill (1983), "The locus of contextual interference in motor skill acquisition", en *Journal of Experimental Psychology: Learning, memory and cognition*, 94, pp. 730-746.
- (1985), "Can forgetting facilitate skill acquisition?", en D. Goodman, R. B. Wilmore e I. M. Franks (eds.), *Differing perspectives in motor learning, memory and control*, North Holland, Elsevier Science Publishers.
- Mcpherson, S. y K. French (1991), "Changes in cognitive strategies and motor skill in Tennis", en *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13, pp. 26-41.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989), *Diseño Curricular Base. Educación Primaria-Educación Física*, Madrid, MEC.
- Pigott, R. (1985), "A psychological basis for new trends in game teaching", en *Bulletin of Physical Education*, 19, pp. 17-22.
- Ripoll, H. (1982), "Problèmes posés par l'adaptabilité du geste sportif aux perturbations imposées par le milieu", en G. Azemar y H. Ripoll (coords.), *Eléments de neurobiologie des comportements moteurs*, París, INSEP.
- Ruiz, L. M. (1994), *Deporte y aprendizaje: procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*, Madrid, Visor.
- (1995), *Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física escolar*, Madrid, Gymnos.
- Ruiz, L. M. y F. Sánchez Bañuelos (1997), *Rendimiento deportivo. Claves para la optimización de los aprendizajes*, Madrid, Gymnos.
- Schmidt, R. A. (1975), "A schema theory of discrete motor skill learning", en *Psychological Review*, 82, pp. 225-260.
- (1988), *Motor Control and Learning: A Behavioral Emphasis*, 2ª ed., Champaign, Human Kinetics Publi.
- (1991), *Motor Learning and Performance*, Champaign, Human Kinetics Publi.
- Whiting, H. T. A. (1979), *Sports de balle et apprentissage*, París, Vigot.
- (1984), *Human motor actions: Bernstein reassessed*, Amsterdam, North Holland.
- (1989), "Aplicaciones del aprendizaje motor en el deporte", en *Cuadernos Técnicos de Deporte. III Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y del Deporte*, Departamento de Educación y Cultura, Gobierno de Navarra.

## Las estructuras de los deportes\*

Jorge Hernández Moreno

Si pretendemos hacer un análisis de cuál ha sido la interpretación dada al movimiento humano, en los últimos siglos y hasta nuestros días, desde una posible perspectiva científica, nos vemos en la necesidad de tener que recurrir a conocer cuál ha sido la evolución de la máquina en este mismo periodo de tiempo. Así conocer al deporte sería comprender el funcionamiento de la máquina y tratar de dilucidar cuáles son los mecanismos subyacentes que la hacen funcionar.

Desde la Edad Media la sociedad vive empleando máquinas que producen movimiento. Para comprender al cuerpo en movimiento la máquina representa una analogía providencial (así, en el lanzador de disco o martillo, el cuerpo será un implemento balístico que transforma un movimiento circular en rectilíneo). El análisis del gesto y la trayectoria del disco o el martillo, nos remite a la balística. El espacio corporal se considera como idéntico al espacio de la máquina.

Desde esta perspectiva, la racionalización deportiva será la réplica de la racionalización mecánica o de la máquina. La mayor parte de la bibliografía deportiva existente en la actualidad hace su análisis desde esta perspectiva, en la que el cuerpo humano es dado a conocer como una especie de género de máquina.

Examinar las teorías del cuerpo y de la Educación Física es, en alguna medida, hacerlo alrededor de las máquinas.

Según la concepción mecanicista que aún hoy sigue predominando, aunque con menor arraigo, los objetos del conocimiento relacionados con el cuerpo, son variaciones de máquinas.

Como consecuencia de lo anterior, las ciencias consideradas como válidas para el estudio del movimiento humano, son aquellas que permiten conocer mejor el funcionamiento mecánico del mismo. Quizá aquí se asiente la razón por la que se consideren como ciencias en el ámbito de la actividad física a la biomecánica, la fisiología...

En este procedimiento de análisis se han fundamentado la gran mayoría de los estudios de la actividad física hasta épocas recientes, si bien es verdad que en estos momentos empiezan a aflorar nuevos procedimientos y teorías.

### La máquina, sus géneros y la actividad física

Aceptando de antemano el riesgo de ser muy esquemático e incluso reduccionista, vamos a intentar identificar tres generaciones de máquinas sucesivas y tratar de establecer una relación entre éstas y el tratamiento dado al cuerpo a partir de ellas, en diferentes épocas de la vida del hombre, para ello seguiremos a Parlebas (1981).

#### Máquinas de primera generación

Las denominadas máquinas simples, cuyos principios revelan los de la máquina elemental, en la cual se transmite un trabajo realizado al

---

\* En *Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo*, Barcelona, INDE, 1994, pp. 33-98.



multiplicarse las fuerzas ejercidas por elementos tales como elevadores, tornos, catapultas, molinos de agua o viento.

El autor más representativo de esta visión mecanicista transportada al organismo humano, es R. Descartes (1953), quien no solamente expuso el principio de las máquinas simples, sino que también transfirió este argumento a su concepción del cuerpo-máquina. Hablando del cuerpo humano como si lo hiciese de un autómata.

R. Descartes afirma que “se puede comparar muy bien los nervios de la máquina que yo describo, a los tubos de sus fuentes; sus músculos y sus tendones al resto de aparatos y resortes que sirven para mover; sus espíritus animados al agua que las mueve, donde el corazón es la fuente y las concavidades del cerebro son los ojos”.

El cuerpo en movimiento sería un autómata análogo a las máquinas que R. Descartes construyó con el ingeniero Villebressie.

Si hacemos un análisis de lo que ha ocurrido en la actividad física y deportiva en lo referente a las teorías del cuerpo, resulta cuando menos sorprendente que este “paraíso”, esta perspectiva, correspondiente al siglo XVII siga siendo aún en nuestros días la principal base que sustenta a la mayoría de los estudios denominados científicos en el ámbito de la actividad física y el deporte.

Todos los manuales técnicos editados por las federaciones deportivas de nuestro país hasta el momento están elaborados desde esa perspectiva.

La gran mayoría de las enseñanzas deportivas siguen la misma pauta, no así en educación física donde las nuevas generaciones de licenciados empiezan a caminar por otros derroteros.

Las gimnasias sueca, morfofuncional, correctiva de mantenimiento, etcétera, nos remiten en lo esencial a los principios de la máquina simple: descomposición de los movimientos, utilización de cargas adicionales, localización de movilizaciones segmentarias, complejidad progresiva de los ejercicios aumentando la dificultad, etcétera.

Las técnicas deportivas y los ejercicios de formación, su ejecución, las correcciones apor-

tadas, las progresiones de la enseñanza deportiva; dicho de una forma breve, el conjunto de prácticas deportivas descansó en su gran mayoría sobre una concepción biomecánica del cuerpo en movimiento, tratado desde el modelo de máquina de las acciones corporales de R. Descartes de acuerdo con la disposición de sus órganos.

### Las máquinas de la segunda generación

Las máquinas energéticas, que hacen pasar a la energía de una forma a otra (noción cinética) nacida en el siglo XVIII, donde se sitúa el origen de la Revolución Industrial que sacudió tanto a la sociedad moderna, representan un avance considerable en la forma de entender el movimiento y la forma de producirlo.

Partiendo del tipo de energía utilizado, G. Friedman (1966) distingue tres tipos de revoluciones sucesivas. La primera, nacida en el siglo XVIII, marcada por la energía térmica (máquina de vapor y carbón). La segunda, aparecida hacia finales del siglo XIX, caracterizada fundamentalmente por la invención del motor de explosión y por la explotación industrial de la electricidad. Y la tercera explota a mediados del siglo XX con la movilización de la energía nuclear.

La comparación del cuerpo en acción con la máquina de vapor la encontramos en dos grandes figuras de la Educación Física como son G. Demeny (1914) y G. Hebert (1925).

Considerando al cuerpo como una máquina G. Demeny (1914) ensaya una clasificación de los ejercicios a partir de su gasto energético, al que renuncia a causa de las dificultades técnicas de evaluación. Como la gente de su época, el autor de *Mécanisme et éducation des mouvements* piensa en términos de fisiología y energía.

En realidad los estudios sobre mecánica humana y el movimiento racional no pasaron a los hechos hasta la segunda mitad del siglo XX. Únicamente en el deporte moderno, en los últimos 30 años la orientación bioenergética de G. Demeny ha encontrado verdaderamente su aplicación. Es incuestionable que el punto de vista energético invade en la actualidad las prácticas de los estudios deportivos bajo formas de técnicas gestuales

racionalizadas, de métodos de entrenamiento rigurosos y de sesiones de preparación intensas. Esta ha sido la fuente de la espectacular mejora de las “performances” (marcas) deportivas de las dos o tres últimas décadas en olimpiadas y campeonatos internacionales. Gran número de las investigaciones promovidas en fisiología del esfuerzo son continuación de los trabajos de G. Demy. Un siglo después de su descubrimiento el modelo energético del movimiento encuentra su aplicación en el campo del deporte.

Vivimos hoy día el apogeo de esta concepción energética, que convierte al deporte en el campo de acción del mecánico-biologista y hace del médico un profesional preponderante en el deporte y del entrenamiento deportivo, ocupando en muchos casos el lugar del entrenador.

### Las máquinas de tercer género

Las máquinas informáticas, aparecidas a partir de la Segunda Guerra Mundial se han desarrollado enormemente y con ello las disciplinas que tienen como objetivo la comunicación y la transmisión de información (teoría de la información, cibernética e informática).

La aparición de una innovación significativa, en las máquinas autónomas, la existencia de un programa susceptible de tratar los signos, que llega a ser capaz de autorregularse por tratamiento de informaciones recibidas a partir de su propia acción, hace que en la segunda mitad del siglo XX en vez de pensar en términos de transmisión de energía, se piense en términos de transmisión de signos de mensajes. Este tratamiento de la información es mecanizable.

Estas nuevas investigaciones reagrupadas bajo el nombre de cibernética (o arte de gobernar) presentan por sí mismas un interés en el campo de algunas de las actividades denominadas como deportes, aunque no lo sean, como es el caso del ajedrez, ya que es posible jugar contra una máquina informacional. Ya estamos llegando a un nivel en que la máquina cibernética es un temible adversario.

La estrategia del jugador, entendida en el sentido de la teoría de los juegos, puede ser interpretada como un verdadero servo-mecanis-

mo. Habiendo depositado su ficha estratégica el jugador ha previsto todo y ha dicho todo, por lo cual puede abandonar el tablero de juego. Ésta es la razón por la que podemos calificar a esta máquina automatizada a partir de un material informacional como presemiótica.

En los deportes de alta semiotricidad (voleibol, rugby, fútbol, vela, baloncesto...), allí donde la incertidumbre procedente del medio físico y/o de los demás participantes perturba o desordena la acción, la importancia de los signos y de los mensajes corporales no ha escapado a los técnicos deportivos, pero el modelo interpretativo se hace insuficiente. También los datos informacionales han encontrado la mayor parte de las veces una explicación en términos de estímulo-respuesta o de reacción condicionada (lo que representa un nivel explicativo inferior al de un programa de máquina de tratamiento de la información).

Obligado es reconocer que el modelo informacional no ha penetrado aún en el mundo de las prácticas deportivas o lo ha hecho escasamente. Se ha evocado a veces pero de manera un tanto superficial y literaria, como vestido de adorno, pero no como un proceso operatorio que permita dar cuenta de algunos fenómenos precisos.

Algunos trabajos modernos, tales como los de la teoría de los juegos, que dicho sea de paso desborda al simple punto de vista informacional, enriquecen con toda seguridad el conocimiento de las prácticas deportivas.

Este rápido y somero esbozo seguramente muy esquemático, nos ha permitido diferenciar tres modelos de máquina (mecánica, energética e informacional) que no son sin embargo excluyentes las unas de las otras. Generalmente una máquina de un nivel superior utiliza también los principios más relevantes de las máquinas precedentes; una máquina informacional es también energética, si no ¿cómo funcionaría? Pero a veces incluso se observa lo inverso. Así la máquina de vapor estaba equipada desde el siglo XVIII con el regulador (m o bolas de Wat) que era un servo-mecanismo ejemplar. Y el pato de Vaucouson funcionaba por medio de un tambor con dientes que prefiguraban un programa.

Hemos constatado un gran desfase histórico entre la aparición de los modelos científicos y su utilización en el análisis del deporte. No es por otra parte seguro que el dilucidar a los mismos pase por la adopción estricta de estos modelos. Parece, por otra parte, que la máquina, más bien, ha sido concebida más como la realidad corporal por sí misma, que como simple simulación modelizante.

La máquina corporal ha sido pura y simplemente asimilada a una máquina biológica, olvidándose que un modelo amaestrado o domesticado, no pretende representar efectivamente más que algunos aspectos de su funcionamiento en el que la significación social la desborda. O como diría P. Parlebas (1981): “las concepciones mecanicistas del cuerpo y de la motricidad han confundido el mapa con el territorio”.

### La actividad física y los deportes vistos desde la semiotricidad

Si queremos proceder al estudio de la acción y situación motriz de los deportes, debemos necesariamente abandonar la consideración del hombre como máquina capaz de moverse como único parámetro de referencia, con independencia del tipo de máquina que consideremos y hacerlo desde otros parámetros referenciales.

El hombre que se mueve, siendo evidente que en alguna medida es una máquina, articulada de un tipo de mecanismos y que precisa de una energía para moverse, presenta una actitud comportamental que depende en parte de su voluntad y de la situación en que se encuentre.

Situados aquí, creemos del todo imprescindible proceder al análisis del hombre en movimiento con otros criterios, si queremos obtener una respuesta a la significación de su movimiento tanto cuando actúa de forma aislada como cuando lo hace con la intervención de otros participantes o, dicho más específicamente, en una situación de interacción motriz.

La pretensión que nos mueve es el análisis de los deportes, por lo que nos situaremos en ese ámbito específico de la actividad física.

Una de las primeras referencias bibliográficas que encontramos en la que se plantea la necesidad

de proceder al análisis de la acción de juego en los deportes renunciando como único punto de referencia el considerar al hombre como máquina (mecánico-energética), pertenece a R. Merand (1961), quien a raíz del mal papel hecho por la selección francesa de baloncesto en los Juegos Olímpicos de Roma escribe un artículo titulado “Le basket-ball, jeu simple”, publicado en el número 5 de la revista *E. P. S.*, proponiendo la necesidad de proceder a la revisión de los conceptos de análisis de los deportes seguidos hasta ese momento.

Pero quien elabora una nueva teoría de análisis de los deportes es P. Parlebas (1970/81), al situar la consideración del hombre en movimiento no en cuanto máquina, sino en cuanto factor de comunicación significativa, del cual la acción práctica es el elemento definidor fundamental e insustituible.

Esta perspectiva, que no reduce la acción motriz a un esquema mecanicista clásico y que pretende adoptar un punto de vista que sitúe como centro de la misma a la especificidad de dicha acción motriz, es la perspectiva *semiotriz* o *semiotora*.

Un recorrido por las características del modelo de máquina informacional nos permitirá establecer un contraste entre este modelo de máquina y la semiotricidad, al tiempo que nos puede mostrar la insuficiencia que presenta la referida máquina en la explicación de la acción y situación motriz en general y en los deportes en particular.

El modelo cibernético tiene como resultado el autómatamente autorregulado en el que todas las decisiones han sido programadas. Una realización de este tipo no es del todo utópica incluso en algunas situaciones lúdicas.

Numerosos juegos de sociedad son desde esta perspectiva completamente automatizados; un juego como el “tres en raya”, entre otros muchos, es completamente programable. Desde el punto de vista teórico, antes de iniciarse el juego, el jugador que “sale” o juega primero, es el seguro vencedor si conoce el algoritmo en que se basa el juego.

El ajedrez, aun siendo un juego acabado y discreto, no resulta imposible que se descubran las funciones de utilidad que le son perfecta-

mente adaptables a su desarrollo, en cuyo caso el juego sería completamente cibernetizado. Dicho de otra manera, el juego cibernetizado por completo supone la desaparición del juego. Un juego informacional tan amaestrado, se convierte en la negación del juego.

Considerado estrictamente, desde este punto de vista de máquina informacional, dos jugadores de tenis no necesitarían situarse sobre la pista, o dicho en argot deportivo, “vestirse de corto”; para disputar un partido, bastaría, si ello tuviese sentido, con enfrentar a sus dos programas, de la misma forma que se enfrenta en la actualidad a dos programas de ajedrez.

Para P. Parlebas (1981) resulta evidente y claro que las conductas motrices no se pueden reducir a una explicación en términos de transmisión de información. El jugador “actuante” es un individuo “informado” e “informante”, donde la información presenta la originalidad de ser parte pregnante de un comportamiento motor inscrito en la ejecución de la tarea. El sujeto informacional es un jugador “comunicante” y más aún “metacomunicante”. Bombardeado de estímulos, el practicante de un deporte retiene lo que le parece pertinente, interpreta los datos dispersos que recibe y los organiza confiriéndoles un sentido propio.

Los praxemas, o acciones motrices significativas, son polisémicos, la detección de indicios responde a una decodificación fundamentalmente subjetiva. La desinformación y el engaño rondan por el campo de juego, con un nivel predominante de metacomunicación motriz que puede, de forma brusca, modificar totalmente el registro de la comprensión.

Los bruscos pases de un registro a otro, de instrumental a socioafectivo, por ejemplo, vividos sobre el terreno de juego en un gesto relámpago, por el jugador, presentan de hecho fenómenos de una suprema complejidad que la noción de información es totalmente incapaz de traducir, y ni siquiera de captar.

En un nivel más desarrollado los jugadores pueden utilizar metarreglas no previstas, crear un metajuego dentro del juego y burlar de esta manera la lógica y la regulación de sus conductas. En el transcurso del juego, ellos pueden incluso inventar nuevas reglas y cambiar el código.

Hemos dejado el dominio presemiótico de la máquina informacional para penetrar en la esfera propiamente semiótica de las conductas lúdicas. A ésta se añade una novedad que trastorna o desordena a los datos de las situaciones habituales, la puesta en juego en la práctica de fenómenos de codificación en el curso de una actividad, en la que la fantasía no está ausente.

Los intercambios informacionales de los jugadores pueden suscitar una comunicación paradójica que subvierte a la comunicación habitual y crea efectos lúdicos contrapuestos o perversos. Nos encontramos aquí lejos de una simple información previa. Se abre el complejo campo de la metamotricidad.

Es claro que la perspectiva semiotriz no excluye a los indispensables aspectos biomecánicos, energéticos e informacionales, los utiliza permanentemente, pero sometiéndolos, de manera selectiva, a su propio principio de intelegibilidad, de la misma manera que el modelo informacional recurre a los modelos mecánico y energético, en los que se apoya.

El punto de vista semiotriz introduce una ruptura decisiva. No basta con hablar en términos de movimiento como lo hacía G. Demeny: “La conducta motriz no se apoya en la sustancia entendida como una descripción de desplazamientos en el espacio y el tiempo” (P. Parlebas, 1981). La introducción de la significación, del simbolismo y de la metacomunicación obliga a recurrir a un concepto susceptible de tener en cuenta *la conducta motriz*.

La conducta motriz debe ser entendida como el comportamiento del individuo en tanto que portador de significación, o dicho de otra manera, la organización significativa del comportamiento motor.

La vía de especificidad que debemos emprender, para el análisis de la acción motriz en el deporte, si queremos acercarnos a una vertiente más reveladora de la realidad del juego, nos debe situar en la acción motriz en tanto que conducta motriz, sin que ello quiera decir que no aceptemos que el hombre que se mueve siempre dependerá de la máquina de su cuerpo y del sistema de energía que lo alimenta.



Con más razón aún, si lo que pretendemos es estudiar las acciones y situaciones motrices de los deportes como un hecho diferenciado y específico, obligatoriamente debemos adentrarnos en esta vía, en la que tanto la máquina simple del primer género, como la energética y la informacional son modelos insuficientes para podernos explicar las acciones y situaciones motrices de los deportes.

### Los parámetros configuradores de la estructura de los deportes

En el apartado anterior hemos expuesto la consideración dada al movimiento humano en diferentes periodos de la evolución tecnológica y especialmente la relación existente entre dicho movimiento y los tipos de máquinas, lo cual pese a su interés se nos ha revelado insuficiente para podernos explicar la caracterización de la acción motriz con su componente comportamental y de significación. Sólo la perspectiva semiotriz aparece como capaz de darnos una posible explicación a la acción motriz con una dimensión más amplia.

Toda vez que nuestra pretensión es analizar un conjunto de acciones y situaciones motrices particulares, como son los deportes, vamos a tratar de aproximarnos a las mismas a la luz de cuanto hemos dicho y de lo que en la actualidad nos proporciona el conocimiento científico en el ámbito de la praxiología motriz.

El análisis de la acción motriz en los deportes ha sido hecho, al igual que en el resto de las actividades físicas, desde diferentes perspectivas.

Cuando el análisis de la acción se refiere a los deportes de carácter psicomotriz o individuales, es decir, aquellos en los que el individuo que actúa está sólo, de una manera casi genérica, se ha procedido a considerar que el desarrollo de la acción se corresponde con un modelo de acción biomecánica que se corresponde con los movimientos propios del cuerpo humano adaptados a las técnicas o modelos de ejecución pertenecientes a los referidos deportes (tipo atletismo, natación, gimnasia, halterofilia y similares).

En el caso de los deportes de oposición, se conjuga el modelo aplicado a los deportes que

denominamos psicomotrices o individuales, con la perspectiva ataque/defensa, en la cual el análisis de la acción se corresponde con los modelos globales de conducta que adquieren o pueden adquirir los oponentes, en tanto que atacan o se defienden, en diferentes momentos de la confrontación o enfrentamiento entre adversarios.

En el caso de los deportes de equipo, aquellos en los que participan de manera simultánea varios individuos, que cooperan entre sí para oponerse a otro equipo que también coopera entre sí para, a su vez, oponerse a aquél, las perspectivas de análisis que hasta el momento hemos podido sintetizar, son las siguientes:

- Técnica/táctica.
- Ataque/defensa.
- Cooperación/oposición.

La técnica/táctica tiene su fundamento en la concepción mecanicista del movimiento cuando se refiere al jugador, y para el equipo en el modelo físico que considera al grupo como la suma de las partes que lo constituyen o jugadores que lo componen.

La acción motriz de juego es la resultante originada por la suma de los movimientos del o de los jugadores, lo que constituye la técnica, y la coordinación de estos movimientos con el resto de componentes de la acción motriz, y en su caso con el resto de los participantes, constituye la táctica.

Con los dos elementos reseñados, técnica y táctica, y siguiendo lo establecido en el reglamento de juego, en cuanto conjunto de normas que configuran el juego, se da respuesta a lo que es la acción motriz deportiva.

La técnica es, según D. Kirkov (1979), “el conjunto de aprendizajes motrices específicos utilizados por los practicantes de un deporte”; mientras que la táctica, siguiendo a L. Theodorescu (1965), la constituye “la totalidad de las acciones individuales y colectivas de los jugadores de un equipo, organizadas y coordinadas racionalmente y de una forma unitaria en los límites de los reglamentos de juego y de la técnica deportiva con el fin de obtener la victoria”.

El ataque / defensa, que nace en parte como rechazo al mecanicismo imperante y en parte como búsqueda de una nueva forma de análisis de la acción motriz del deporte, y con la pretensión de encontrar métodos de enseñanza más activos y globalizadores, se fundamenta en considerar que determinados grupos de deportes tienen elementos comunes en su estructura y están sometidos a principios que se revelan como idénticos, o cuando menos muy similares, que se sitúan en la base de la acción motriz y definen las propiedades invariables sobre las cuales se realiza la estructura fundamental del desarrollo de los acontecimientos.

La consideración de que existen principios idénticos a partir de los cuales se configura la estructura fundamental de la acción de juego, especialmente en los deportes de equipo, representa un punto de partida que choca frontalmente con la concepción mecanicista, e inicia un nuevo periodo en el estudio y tratamiento de los deportes.

Esta nueva concepción del análisis de la acción de juego en el deporte, que fundamentalmente se refiere a los deportes de equipo de enfrentamiento dual, fue esbozada en el coloquio de Vichy de 1965 de una manera genérica por L. Theodorescu, pero es C. Bayer (1979) quien le da una estructuración.

La situación clave que sustenta todo el desarrollo de la acción de juego es la posesión o no del balón por parte de uno u otro equipo. Esto define claramente dos situaciones diferenciadas y contrapuestas.

- El equipo que tiene el balón es atacante.
- El equipo que no lo posee es defensor.

Con ello se establece una dialéctica, con base en tres principios generales que determinan las posibles acciones a realizar y el comportamiento del equipo.

En el ataque se debe:

- Conservar el balón.
- Progresar hacia la portería contraria.
- Intentar marcar tanto o gol.

En la defensa se debe:

- Recuperar el balón.
- Impedir la progresión hacia la propia portería.
- Impedir que le marquen tanto o gol.

Estos principios así expuestos son un tanto limitados, dado que sólo son aplicables a un reducido número de deportes, no obstante nosotros pensamos que los conceptos atacar y defender tienen una mayor aplicación si se considera como comportamiento posible el llevar la iniciativa en el desarrollo de la acción o actuar respondiendo a una acción iniciada por otro. Así entendido es perfectamente aplicable al conjunto de deportes en los que se da enfrentamiento entre adversarios con objetivos contrapuestos.

Situados aquí el comportamiento del equipo que ataca se debe regir por los principios siguientes:

- Buscar o crear la situación favorable para atacar.
- Realizar las acciones propias del ataque.
- Culminar favorablemente las acciones.

Por el contrario, el equipo que defiende actúa con arreglo a los principios opuestos:

- Evitar o impedir las situaciones favorables para el atacante.
- Dificultar las acciones del atacante.
- Evitar la culminación con éxito de las acciones del atacante.

La cooperación / oposición concibe a la acción motriz deportiva como la resultante de las interacciones entre compañeros, para los deportes de colaboración, y entre compañeros y adversarios, para los de colaboración / oposición.

La mayoría de los estudios que se han realizado están referidos a los deportes de cooperación / oposición de carácter dual y escasamente a los de cooperación. Por ello vamos a exponer a continuación algunos de los criterios desarrollados por diferentes autores relacionados con los deportes de cooperación / oposición.

Para M. Delaunay (1976), “cada deporte de equipo representa un sistema global de fuerzas asociadas o antagonistas, de composiciones cambiantes cargadas de significaciones personales y grupales”, donde el sistema determinado por la cooperación y oposición es el punto de partida, pero se encuentra bañado por las interpretaciones tanto individuales como grupales.

Los componentes fundamentales que deben ser tenidos en cuenta para analizar la estructura funcional de los deportes y el desarrollo de la acción de juego y sus significaciones son los siguientes:

- El espacio-tiempo.
- Las relaciones entre compañeros, adversarios e implemento o móvil.
- Las reglas de juego, en tanto que valores-normas, en el seno del equipo.

Para A. Menaut (1982), la acción colectiva del juego “es una construcción permanente resultante de un juego donde la lógica descansa sobre la eficacia de las acciones recíprocas”, lo que hace que la acción del jugador esté dirigida hacia los otros o hacia los otros y contra los otros, según se trate de un deporte de cooperación o de cooperación/ oposición. Por ello resulta esencial saber actuar en presencia de los otros.

Aquí está la base de la acción del equipo, la interacción motriz ejercida por los participantes, que se interrelacionan positivamente o positiva y negativamente.

Para este autor cada juego deportivo, y en consecuencia los deportes de equipo, pueden ser caracterizados por los cuatro componentes estructurales siguientes:

- La sincronía externa.
- La diacronía interna.
- La sincronía interna.
- La diacronía externa.

La sincronía externa se expresa por el sistema de reglas. La diacronía interna está constituida por la acción de juego o motricidad real que se define como el acto del sujeto en acción. La sincronía interna es considerada como el comportamiento posible de los jugadores frente a

las reglas y su utilización. Y la diacronía externa es considerada como la posible evolución del juego resultante de la elaboración de un sentido estratégico del juego.

Para P. Parlebas (1971-1986), los elementos configuradores de la estructura o lógica interna, comunes a la mayoría de los deportes y juegos deportivos, son los siguientes:

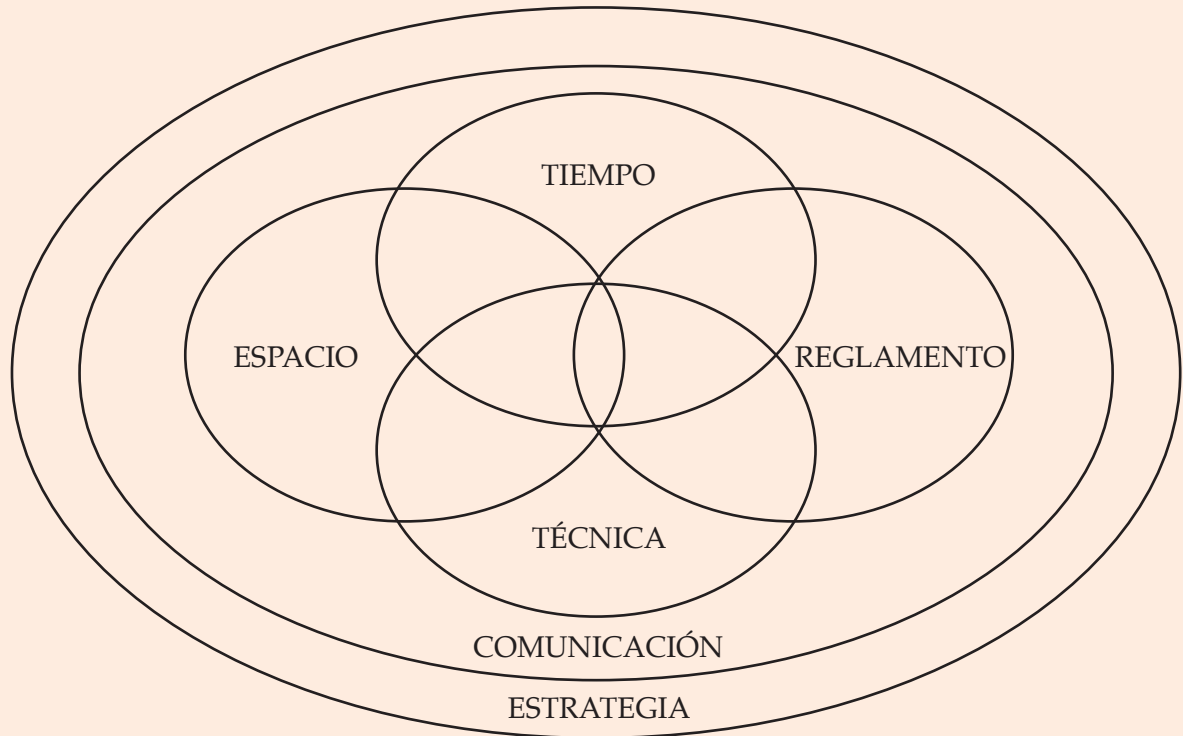
- La red de comunicación o sistema de interacción que se da entre los participantes, que puede ser de cooperación entre compañeros y de oposición entre adversarios.
- La red de marca o sistema de puntuación.
- El sistema de “score” final o forma de ganar y perder.
- El sistema de roles sociomotores, que viene definido por el reglamento y define el conjunto de derechos y deberes del jugador.
- El sistema de subroles sociomotores que expresa el conjunto de comportamientos posibles de un participante a lo largo del desarrollo de la acción de juego.
- Los códigos praxémicos y gestémicos; el primero expresa el sistema de signos o gestos empleados por un equipo para comunicarse entre sí, y el segundo contiene los actos praxicos, portadores de significación estratégica, realizados por los jugadores o participantes.

## Nuestra posición

Tomando como ámbito de referencia la sistémica, pretendemos aproximarnos a la determinación de los posibles parámetros configuradores de la estructura de los deportes.

A manera de hipótesis consideramos, en este momento, como parámetros configuradores de la estructura de los deportes a los siguientes:

- El reglamento o reglas de juego.
- La técnica o modelos de ejecución.
- El espacio de juego y sociomotor.
- El tiempo deportivo.
- La comunicación motriz.
- La estrategia motriz.



Nota. La gráfica representa una posición de partida provisional, que está sometida a un análisis y estudio, siendo por tanto posible su modificación en un futuro.

### El reglamento/las reglas

La mayoría de los autores que estudian el juego, cualquiera que sea la perspectiva desde la que lo hagan, consideran como una de las características definitorias del mismo, la existencia de unas determinadas reglas que en gran medida configuran su lógica interna y la consiguiente forma de desarrollo de la acción del juego. Esto hace decir a R. Caillois (1967) que “todo juego es un sistema de reglas. Una actividad libre, separada, incierta, improductiva, ficticia y *reglada*”.

J. Huizinga (1972) dice que el “juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales, según *reglas* absolutamente obligatorias...”, con lo que no sólo es la acción de juego la que aparece como reglada, sino también el espacio-tiempo en el que ésta tiene lugar.

Esto muestra que para determinados autores el concepto de juego va unido al de regla, aunque

esto no sea aceptado por todos. Sin embargo, se asocia de forma genérica el concepto de regla a la definición de deporte.

“El deporte de nuestro tiempo –dice J. Cagigal (1979)– está marcado por la reglamentación”. El reglamento es el factor de codificación e hipercodificación mediante el cual se delimita a los deportes. Esta hipercodificación no es una simple, espontánea e implícita regla, más o menos natural o latente en cualquier actividad lúdica, sino toda una estructura externa e interna que da una fisonomía y una lógica al juego.

“Todo juego está reglado incluso si no está codificado de forma detallada en su estructura”, dice J. Henriot (1969).

Mientras que para A. Menaut (1982), “el juego se presenta como una estructura donde las reglas están más o menos explícitamente formuladas y son más o menos estrictamente imperativas, por el contrario en el deporte, el carácter sincrónico de la estructura lúdica contribuye a hacer del



sistema de reglas la invariante fundamental de la acción del juego”.

La hipercodificación de los deportes supone el establecimiento de unos márgenes concretos del deporte en cuestión, se conceptúa al deporte en sentido estricto.

Cuanto hemos dicho hace que para muchos autores que tratan de estudiar la acción de juego de los deportes, el reglamento se constituya en un parámetro fundamental y definidor de la misma.

### Aproximación conceptual al reglamento

Hemos visto que diversos autores afirman que el reglamento es una de las partes constitutivas del deporte en general.

Considerando cuanto hasta aquí hemos dicho nos podríamos preguntar: ¿es consustancial para los deportes la existencia del reglamento? Si partimos de los supuestos anteriores y más concretamente del aceptado por J. Huizinga (1972), en su interpretación cultural del juego, de que cualquier tipo de juego que sea, no se constituye, no se instaure, aunque sólo sea fugazmente, sin unas reglas explícitas, debemos concluir diciendo que sí lo es.

Desde esta perspectiva, el reglamento de juego de los deportes sólo tiene sentido si está integrado en el juego; siendo parte de su propia esencia, es inherente a él. De forma que el deporte se configura en cierta manera de conductas regladas.

Para avanzar en el análisis y la comprensión del reglamento tenemos que hacer una distinción entre el mundo de la naturaleza y el mundo de la cultura.

Los movimientos o acciones del juego (integrantes del mundo de la naturaleza) son como son, con independencia de lo que nosotros pensemos de ellos, pero el hombre racionaliza estos conceptos y hace que esta idea que tenemos de las cosas sea representada de forma inteligible para los demás.

Esta acción del juego la interpretamos y la reducimos a una forma que nos resulte inteligible.

El movimiento en sí está ahí, no es una creación nuestra, sólo lo explicamos, lo reducimos

a un lenguaje que nos sirve para conocer el juego.

Nosotros formamos parte de esta naturaleza que tiene el juego (corremos, saltamos, lanzamos) pero además de poder contemplarla, podemos formar, destruir y construir el juego. Por esto el hombre ha construido el sistema de juego y las ciencias que lo estudian, para poder mirarlo desde fuera y dominarlo. Todos los jugadores se ponen de acuerdo para entenderse, por eso han creado un lenguaje.

El hombre crea una segunda naturaleza que se superpone al simple movimiento, son unas estructuras de juego, que son como unos convencionalismos vigentes, y de esta forma nos acercamos al mundo de la cultura.

La cultura es una segunda naturaleza que el hombre ha creado, que es tan real como la otra, y el hombre vive en las dos de forma continua.

El reglamento se encuentra de este modo en este mundo de la cultura del juego; continuamente estamos recibiendo estímulos del mundo físico (naturaleza) como pasar, botar, correr, y del mundo de la cultura –en nuestro caso el reglamento–: botar de esta determinada forma, pasar de la otra, etcétera.

Dicen los filósofos que la cultura sólo se desenvuelve dentro de la sociedad, por el mismo motivo, nosotros decimos que el reglamento sólo tiene razón de ser dentro del partido, es decir, en la acción de juego.

### El reglamento como elemento definido de los deportes

Un enfoque lingüístico nos daría una aproximación al texto en que necesariamente vienen expresados los deportes. Los deportes suponen una forma de comunicación motriz entre individuos. Las formas de comunicación se manifiestan en un conjunto de reglas constitutivas que hacen posible la acción de juego y, por tanto, la participación en el mismo. “Las reglas se inscriben en el Reglamento”, dice G. Robles (1984). No es posible un deporte sin reglas, éstas constituyen una dimensión lingüística ineludible.

Para definir a un deporte hay que definir sus reglas. La calificación de un juego como deporte

concreto (sea fútbol, baloncesto, balonmano, atletismo, natación, etcétera) supone una previa definición de dicho deporte; el reglamento será el elemento definidor y delimitador del deporte en cuestión. Definir, por ejemplo, el hockey es describir el procedimiento de las acciones necesarias para jugarlo. No es posible definirlo, por ejemplo, haciendo mención de las cualidades deportivas o de lo aconsejable que es para la educación y la recreación. Tampoco define el hockey quien alude a la “deportividad”, un partido jugado sin deportividad es tan partido como otro jugado con gran deportividad, precisamente porque lo que se define en el hockey es el procedimiento necesario en que él consiste.

Cada reglamento contiene características que son esenciales y otras que no lo son. Por ejemplo, para jugar al hockey no es esencial que los equipos contendientes estén formados por 11 jugadores; a pesar de que el número de 11 miembros es el que compone el equipo reglamentario, lo cierto es que esta característica no es esencial (se marca un mínimo) ya que incluso los partidos reglamentarios se pueden jugar con menos jugadores. De lo dicho se deduce que “en los reglamentos deportivos hay que diferenciar entre reglas necesarias y normas”, como apunta Robles (1984).

Por ejemplo, en hockey encontramos reglas necesarias y normas. Las primeras señalan el campo y el tiempo de acción, los sujetos de la misma (jugadores, árbitros... etcétera) y sus competencias respectivas (como puede ser el estatus de los jugadores), así como los procedimientos necesarios para realizar la acción de tal modo que puedan ser calificados como propios del hockey.

Todos estos elementos tienen carácter necesario, ya que la acción de juego sólo es posible si se cumplen. En caso contrario no hay acción de juego, sino una acción que se sitúa fuera del juego. Por el contrario, las normas exigen comportamientos debidos y por tanto no necesarios. Esto quiere decir que se puede jugar al hockey infringiendo las normas, y de hecho es lo que sucede cuando contemplamos lo que suele llamarse juego sucio. El juego sucio será

todo lo antideportivo que se quiera, pero no por eso dejará de ser juego. Habrá que separar un género de reglas de otro, “reduciendo la definición del juego de equipo a la exposición de reglas necesarias”, dice G. Robles (1984).

### Intento de definición del reglamento

Si recurrimos al *Diccionario del uso del español*, de María de Moliner (1983) vemos que se define el reglamento como “conjunto de normas que regulan el funcionamiento de un organismo (...) o una actividad cualquiera como un juego o un deporte”. Para A. Leroy (1981), “la naturaleza jurídica de los reglamentos deportivos es confusa, pues se ha creado al margen del alcance del legislador. Los reglamentos de los deportes contienen normas que en definitiva se imponen a personas físicas: jugadores, árbitros, entrenadores...”.

Por otro lado, D. Blázquez (1986) dice que “el reglamento es el sistema capaz de regular el funcionamiento del juego y determinar cómo se gana y cómo se pierde”.

Nosotros creemos que el reglamento es un conjunto o sistema de reglas y normas con una lógica intrínseca que marca los requisitos necesarios para el desarrollo de la acción de juego que determina en parte la lógica interna del deporte que regula.

### El reglamento como determinante de la estructura de los deportes

Los reglamentos de los diferentes deportes contienen una serie de normas y reglas, que abarcan tres dimensiones: formal, desarrollo de la acción de juego y cuasi moral.

Por las características de nuestro trabajo sólo nos interesa considerar a las dos primeras, y por tal motivo prescindiremos de la tercera.

Esto hace que podamos resumir a la totalidad de los contenidos de los reglamentos deportivos en dos bloques: uno referido al aspecto formal del juego y otro al desarrollo de la acción. Con este criterio coinciden varios autores, como C. Bayer (1986) A. Menaut (1982) M. Delaunay (1976) y L. Theodorescu (1977).

Siguiendo el criterio de división en dos bloques, la estructura del reglamento de los deportes queda de la siguiente forma:

#### Bloque I. Aspectos formales

- 1) Características y dimensiones del espacio de juego.
- 2) Descripción de los materiales complementarios que se usan en el juego.
- 3) Número de jugadores que participan en el juego y forma en que pueden intervenir en él.
- 4) Forma de puntuar y cómo ganar o perder.
- 5) Tiempo total de juego y división y control del mismo.
- 6) Ritos y protocolos.

#### Bloque II: desarrollo de la acción de juego

- 1) Formas de utilizar los implementos, cuando éstos existen.
- 2) Formas de participación de cada jugador y relación con sus compañeros, cuando existen.
- 3) Formas de relacionarse con los adversarios, cuando existen.
- 4) Formas de utilizar el espacio de juego.
- 5) Penalizaciones a las infracciones de las reglas.

### La técnica o modelos de ejecución

Los modelos de ejecución técnica que intervienen en la acción de juego son considerados por algunos autores como uno de los parámetros básicos que configuran y determinan dicha acción. Sin embargo existe una gran disparidad de criterios a la hora de definir el grado de incidencia de la misma dentro de dicho contexto. Esto hace que para unos sea el propio gesto, en cuanto acción biomecánica definida, el parámetro fundamental del desarrollo de la acción de juego; y para otros su importancia lo es en cuanto dicho gesto tiene una significación semiótica y es interpretado por el resto de los

participantes en función de las características del deporte que se practique.

### Aproximación al concepto técnica

Las distintas actividades que realiza el hombre y que requieren una participación de la motricidad humana conllevan a veces unos modelos de ejecución técnica. La técnica es definida por el *Diccionario de la Lengua Española* (1983), "como el conjunto de procedimientos de un arte o ciencia".

Cuando se refiere al ámbito de la actividad física en general y del deporte en particular, adquiere una significación más concreta y específica hasta el punto de convertirse, según C. Bayer (1986) en "una motricidad hiperespecializada, específica de cada actividad deportiva, que expresa a través de un repertorio concreto de gestos, el medio por el cual el jugador resuelve racionalmente las tareas con las que se encuentra enfrentado, en función de sus capacidades". De acuerdo con dicha definición, la técnica adquiere un carácter propio para cada deporte y depende de una motricidad específica y está constituida por un repertorio de gestos concretos.

En palabras de C. Morino (1982), "un procedimiento o conjunto de movimientos, que permite a un atleta utilizar sus propias capacidades y las situaciones externas (relaciones del terreno, acciones de los contrincantes, etcétera), para conseguir el máximo rendimiento deportivo".

Aparece aquí un nuevo elemento, que es la característica individual del jugador, por una parte, y por otra el concepto de eficacia o rendimiento; concepto éste último en el que incide Meinel (1977) al definir a la técnica como "un racional, apropiado y económico procedimiento para obtener valiosos resultados deportivos".

En dicho concepto también abunda L. Theodorescu (1977) al decir que "la técnica es el conjunto de aprendizajes motrices específicos utilizados por los participantes en un deporte con eficacia máxima para el juego".

Otros autores no dan a la técnica una interpretación tan estática, sino que la consideran como un elemento dinámico y adaptativo, como lo hace J. Ferignac (1965) cuando la define "como una necesidad de adaptación del jugador, como un

modo de resolución de los problemas concretos e inmediatos”.

Aunque dicha perspectiva no nos resulta suficiente para dar respuesta a nuestra interpretación, sino que a ella es preciso añadir lo que dice J. Vankersschaver (1982), para quien “un jugador que efectúa un gesto técnico en el transcurso de un encuentro, lo hace siempre en función del contexto. Su acción es portadora de sentido para los otros jugadores que tienen en cuenta los desplazamientos de los compañeros y adversarios”.

De una forma más dinámica lo hace C. Bayer (1986) cuando considera que “la técnica individual representa, para cada una de las diferentes especialidades deportivas, todo un repertorio de gestos propios, producto de la historia y de la evolución de cada juego deportivo y que llega a constituirse en un patrimonio propio de cada uno de ellos”.

Nosotros, al considerar a la técnica como uno de los parámetros definidores o determinadores de la acción de juego de los deportes, lo hacemos desde la perspectiva en que la misma está integrada como un todo en el proceso estratégico en el sentido en que lo hace L. Theodorescu, cuando dice que las acciones individuales constituyen procedimientos técnicos integrados que tienen una estructura específica, que se desarrolla bajo la égida de un proceso diferenciado de pensamiento, al que llama convencionalmente pensamiento estratégico.

Con esta explicación de la acción técnica, comprobamos que la misma se sitúa en un contexto mucho más amplio y significativo, alejado en gran medida de la interpretación mecánica de la acción motriz, situándose, por tanto, en el ámbito en el que la comunicación motriz juega un papel primordial.

### **El espacio de juego y sociomotor**

El espacio es una constante vital, un elemento básico que se mantiene durante toda la existencia del hombre, que incide de forma determinante en el modo de vida y en los comportamientos que realiza.

La delimitación y situación del concepto espacio se ha hecho desde diversas perspectivas, como la histórica (espacio para vivir, cazar, reproducirse, etcétera), las ciencias, el arte, en anatomía, en demografía, en mecánica, etcétera.

La organización social del hombre le condujo desde sus inicios, en las sociedades primitivas, a la delimitación del espacio, haciéndose, de este modo, fundamental el carácter social de la utilización del espacio.

En dichas sociedades, la naturaleza determinaba y constituía todo lo que los hombres iban utilizando, respondiendo constantemente a sus necesidades de agrupamiento para actividades de trabajo y lúdicas.

Con el devenir del tiempo el hombre ha ido incidiendo cada vez más sobre el espacio, y transformándolo para adaptarlo a sus necesidades, con lo cual éste se ha ido convirtiendo en parte en un espacio cultural, como un producto de la creación del hombre, y no en un elemento exclusivamente natural, independiente por completo de la creación humana.

Esta doble vertiente del espacio, natural y cultural, hace decir a C. Neto (1980) que “el entorno en cuanto medio sea un sistema de relaciones que genera equilibrios de fuerzas diversificadas que condicionan la vida del hombre y su evolución”.

La incidencia cultural del hombre en el espacio lúdico la encontramos en las primeras formalizaciones de los espacios de juego, donde podemos resaltar el juego de pelota ritual de los mayas, [sic.] quienes “construían campos de juego en el valle de México, con piedras de forma rectangular limitados en los lados más cortos por muros verticales y en los más largos por taludes que reclinaban hacia dentro, dejando en el centro un espacio libre en el que se desarrollaba el juego” (*Enciclopedia Larousse*, 1980).

Estas primeras delimitaciones del espacio de juego han ido evolucionando en el transcurso del tiempo hasta nuestros días, en que las actividades deportivas se celebran de forma mayoritaria en espacios perfectamente delimitados y estandarizados, hasta tal punto que en las Olimpiadas Modernas 93% de los deportes



que se practican, se desarrollan en un espacio estandarizado y formalizado (baloncesto, fútbol, atletismo, etcétera) y sólo 7% tienen lugar en espacios naturales o con escasa estandarización (vela, ciclismo en ruta, etcétera).

### Diferentes aproximaciones al espacio

El estudio de la influencia del espacio en las conductas humanas es un campo que ha ocupado a muchos investigadores. Uno de ellos, E. Hall (1969) ha propuesto fundar una nueva disciplina definida como el conjunto de observaciones y teorías concernientes al uso del espacio por el hombre, denominada proxémica.

Sin embargo, el espacio deportivo sigue siendo ignorado por completo por la gran mayoría de autores, pese a que, en alguna medida, sigue siendo el dominio oculto de la dimensión oculta de que habla E. Hall.

Hagamos un breve examen del análisis realizado por diferentes disciplinas sobre el espacio en el ámbito animal y en el de la motricidad humana más específicamente.

La etología, disciplina definida como el estudio objetivo del comportamiento de los animales en su entorno natural, ha sido desarrollada de forma especial por autores como D. Lorenz, N. Tinbergen y R. Chauvin, entre otros, quienes han puesto en evidencia que las relaciones de los animales son profundamente dependientes de las características del espacio que habitan, hasta tal punto que en muchos casos el tipo de comportamiento territorial permite con frecuencia identificar a los animales con tanta exactitud como por medio de una descripción anatómica.

Generalmente se establece una relación directa entre el espacio ocupado por cada animal y su jerarquía dentro del grupo al que pertenece. Detentar el poder es poseer una ventaja en el espacio respecto a los otros miembros del grupo y, en consecuencia, tener posibilidad de acceder a ocupar espacios privilegiados.

En psicología genética, los psicólogos de la infancia han demostrado que el concepto de espacio no es una realidad objetiva que el niño hereda al nacer, sino que se trata de una

verdadera construcción por parte de éste, que se forma una representación del espacio que lo rodea a partir de sus sensaciones y de su propia acción, tales como el contacto con quienes le rodean, como por sus propios movimientos y desplazamientos.

J. Piaget (1979) ha abordado la forma en que se produce la construcción del espacio en el caso del niño, a través de diversos estadios o periodos evolutivos, llegando a afirmar que “el espacio se obtiene en forma de construcción lógica, el dominio del espacio profundamente ligado con el desarrollo cognitivo del niño es hermoso y es asimismo uno de los principales problemas de la educación motriz”.

Las conductas motrices se convierten así en la experiencia fundamental que va a permitir al niño el dominio del espacio.

Desde las ciencias sociales, la influencia del espacio sobre las conductas sociales ha sido evidenciada desde hace bastante tiempo, incluso de forma experimental. J. L. Moreno (1970), en estudios de psicología social ha constatado grandes correlaciones entre las relaciones socio-afectivas y la proximidad o vecindad espacial que determinan encuentros frecuentes.

Los etnólogos han analizado y comprobado cómo diversas sociedades organizan el espacio de su vida colectiva y establecen pautas definidas para sus ciudades, casas, ceremonias, trabajos, juegos, etcétera.

Una de las lecciones de la antropología diferencial es haber demostrado que cada comunidad ocupa el espacio en que vive a su propia manera. El individuo actúa en el espacio según los modelos culturales implícitos que condicionan su uso.

Algunos autores han tomado como objeto de investigación el uso que el hombre hace del espacio de acuerdo con lo expuesto por E. Hall (1969), quien ha creado el término proxémica para definir la disciplina que pretende hacer converger a todos los datos concernientes a las relaciones del hombre con el espacio, en un intento de síntesis original.

Dicho autor ha hecho una diferenciación del espacio en tres categorías, consideradas como las prolongaciones sociales del hombre.

- Espacio de organización fija, que se caracteriza por la estabilidad, aquí se incluyen los edificios y su repartición en manzanas, pueblos, y ciudades.
- Espacio de organización semifija, referido a aquellos espacios en los que ciertos elementos son modificables; es el caso de una clase en la que las mesas y sillas pueden ser situadas en distintos lugares y formas o de un gimnasio o polideportivo con gradas móviles.
- Espacio informal, es aquel espacio no estructurado explícitamente, pero es en el que tienen lugar todas las relaciones cotidianas.

Partiendo del espacio informal el propio E. Hall ha elaborado una diferenciación de categorías de relaciones interindividuales, eligiendo como criterio la distancia que separa a los participantes, y ha distinguido cuatro categorías.

- Distancia íntima, subdividida en dos: distancia cercana (de contacto personal) y lejana (hasta 40 cm).
- Distancia personal, considerada como las relaciones interpersonales privadas (de 40 cm a 1.20 m).
- Distancia social, es la que se da en pequeños grupos y que viene determinada por el estatus de las personas (de 1.20 m a 3.60 m).
- Distancia pública, es la correspondiente a los actores, oradores y personalidades oficiales (a partir de 3.60 m).

La disciplina que se ocupa de estudiar cómo la anterior organización del espacio de comunicación tiene lugar o se realiza a nivel corporal y gestual es denominada kinésica, y es en gran medida complementaria de la proxémica.

Como disciplina que se propone estudiar el comportamiento corporal, la kinésica se ha ocupado fundamentalmente del análisis de la expresión de emociones, de gestos, de mímicas, y de las posturas que acompañan o reemplazan a la palabra, permaneciendo dependiente de la lingüística.

Estudios de P. Parlebas (1974) pretenden analizar en el dominio de los juegos deportivos lo que la proxémica y la kinésica analizan en el comportamiento corporal del individuo.

Es una evidencia fácilmente comprobable que el lenguaje tiene un papel secundario en el ámbito de las conductas motrices durante el desarrollo del juego deportivo, y que dicho lenguaje se pone siempre al servicio de la acción de juego, y por consiguiente, el factor central a considerar no es la comunicación verbal en sí sino los modos de comunicación motriz actualizados sobre el campo de juego en cada momento, es decir, en el “aquí y ahora”.

Sin embargo, no parece fácil poder demostrar, dice P. Parlebas, cómo el espacio juega un rol de soporte en la comunicación motriz ni cómo descubrir los códigos práxicos. Pese a ello dicho autor intenta definir los códigos de comunicación motriz a partir de lo que él denomina sistema de roles y subroles sociomotores, distinguiendo dos códigos: gestémico y práxico, que se articulan según praxemas y gestemas.

Parece claro que, aun siendo tanto la proxémica como la kinésica disciplinas de interés a desarrollar en el ámbito del deporte, no representan un campo que proporcione muchas posibilidades, por lo que debemos orientarnos hacia el análisis de las conductas motrices en cuanto a praxemas y gestemas.

### El espacio en actividad física

Una de las características más significativas del deporte está representada por el espacio de acción o espacio de juego. Participar en una prueba deportiva es evolucionar en el interior de un espacio definido y cerrado. Todos los deportes se asientan sobre una definición del espacio que los inserta en un cuadro de referencia y en un lugar de acción. La acción de juego se desarrolla en el interior de un espacio con fronteras claramente delimitadas, fuera de las cuales el juego no tiene sentido.

El espacio deportivo está siempre delimitado por el reglamento de juego, y puede ser definido, tal como lo hace F. Gayoso (1983), como “aquel territorio (espacio, conjunto de puntos) deportivo

institucionalizado (establecido, formalizado), que está fijado y limitado por unas normas o reglamentaciones previamente aceptadas”.

El espacio deportivo, o de juego, está comúnmente dividido en subespacios y zonas diversas, las cuales están afectadas por privilegios que condicionan el comportamiento motor de los participantes y caracterizan a las diferentes especialidades deportivas, dándoles un carácter original. Esto se observa claramente si analizamos las diferentes normas que afectan y condicionan al portero o a un jugador de campo en fútbol o balonmano, debido especialmente a que uno y otro ocupan un espacio diferenciado dentro del terreno de juego.

Los diferentes estudios del espacio, en el ámbito del deporte, se han centrado fundamentalmente en el análisis de las acciones técnicas que dentro del mismo se pueden o se deben realizar, y se han presentado como una normativa imperativa que hay que cumplir. Sin embargo, el análisis del espacio en tanto que campo básico para la organización de las conductas motoras, en tanto que campo significativo, parece que no ha sido estudiado de forma sistemática. La perspectiva que ha sido privilegiada en el estudio del espacio es la aproximación mecánica al mismo, si bien resulta evidente que todo practicante está sometido a unos modelos de ejecución mecánica sin los cuales las realizaciones no son posibles, no es menos cierto que dicho análisis por sí solo no es suficiente, y en algunos casos, como es el de los deportes de equipo, pensamos que no es el más importante, sino que son los aspectos decisionales y de relación entre participantes, en función del desarrollo del juego, lo prioritario, y por consiguiente, es desde esta perspectiva que ha de ser estudiado dicho espacio.

### Características del espacio deportivo

El desarrollo de la acción de juego en los deportes tiene el origen de su organización en un espacio definido y delimitado que le sirve de soporte; existe, por consiguiente, un espacio de juego deportivo.

La mayoría de los autores que analizan la acción de juego en los deportes coinciden en afirmar que existe un espacio de juego definido.

El espacio de juego, dice G. Gusdorf (1967), “es por esencia un espacio delimitado”.

“Todo juego se desenvuelve dentro de un campo, que material o tan sólo idealmente, de modo expreso o tácito, está marcado de antemano”, escribe Huizinga (1972).

Para R. Caillois (1958) “en todos los casos, el dominio del juego es un universo reservado, cerrado, protegido, un espacio puro”.

Sin embargo, no deja de ser cierto que algunos juegos, como pueden ser los de cartas, escapan en alguna medida a esta regla, pero el deporte está de forma total y absoluta sometido a esta regla.

No existe ningún deporte que no tenga claramente delimitado y reglamentado el espacio de acción, es uno de los puntos más explícitamente marcado en los reglamentos deportivos. Esto hace que el deporte se desarrolle en un espacio real con distancias claramente acotadas. Es un espacio en tres dimensiones, en el que cuenta no sólo el aspecto convencional y simbólico, sino también un espacio biológico y un espacio motor, aspecto este último que distingue al deporte de los juegos de sociedad.

El deporte impone un espacio institucional fijado por convención, con unas reglas a las que se está sometido, se trata en este caso de un espacio cultural. Las reglas que determinan la estructura formal del espacio de juego y las formas como en el interior del mismo se puede desarrollar la acción de juego, es uno de los aspectos más característicos y definidores de los distintos deportes.

Ciertamente, se presenta en el desarrollo de la acción de juego en el deporte una constante interferencia entre el espacio y el tiempo, aspecto éste del que nos ocuparemos en otro apartado.

### Las situaciones espaciales

Considerando las características del espacio deportivo, P. Parlebas (1976), distingue dos tipos de situaciones:

- Las situaciones en que el espacio formal es estable y estandarizado. Es un espacio

rigurosamente cuantificado y totalmente conocido *a priori* tanto de derecho como de hecho. En este espacio se incluyen el estadio, la piscina, la pista de atletismo y el gimnasio, entre otros. Son espacios que no representan ningún tipo de incertidumbre para el participante, pues todo en él está definido y delimitado de antemano.

- Las situaciones en las que el espacio formal es portador de incertidumbre, y por consiguiente de imprevistos para el participante. Es un espacio en el que no existe una estandarización rigurosa. No es un espacio en el que todo esté perfectamente delimitado y definido previamente, sino que existe un determinado grado de incertidumbre. En este caso, nos encontramos con el espacio del esquiador, del practicante de vela o de quien desciende en canoa por un río. En este caso el espacio se constituye en un factor determinante más de la forma en que se desarrolla la conducta motriz.

Otro criterio a tener en cuenta con referencia al espacio de los deportes es que éste se constituye en el intermediario de las interacciones puestas en práctica por los jugadores, lo que lo convierte en un espacio de interacción motriz que modela en gran medida el comportamiento de cada uno de los participantes o intervinientes en la acción.

Este espacio de comunicación está inducido por el código de juego que precisa cuáles son los eventuales objetos que pueden o deben ser usados como intermediarios (balón, pelota, red, raqueta, etcétera), y las modalidades de contacto o relaciones que se pueden establecer entre los participantes (placaje, bloqueo, entrada, etcétera). Diferentes en cada modalidad deportiva, en el fútbol el balón es jugado con los pies, excepto en el caso del portero que puede jugarlo con las manos, en baloncesto todos los jugadores juegan el balón con las manos; el contacto entre jugadores es más violento en rugby y menos en fútbol y aún menor en baloncesto. Este criterio de interacción motriz entre los participantes

posibilita establecer dos nuevos tipos de situaciones espaciales.

- El espacio en el que el individuo que actúa está solo. El deportista o jugador actúa en este caso ejecutando su acción sin que el desarrollo de la misma se vea condicionado por la presencia de ningún otro tipo de participante, es el caso del saltador de altura o de pértiga. Este tipo de espacio es denominado espacio *psicomotor*.
- El espacio en el que el individuo actúa en interacción con los demás. En esta situación de comotricidad en la que la comunicación da al espacio un valor completamente original, de forma tal que el jugador la percibe en función de su(s) compañero(s) que le posibilitan una cooperación y/o de los adversarios que suscitan una oposición. Estas situaciones sociomotrices combinan el espacio social del terreno con el espacio multiforme y cambiante de la interacción motriz. A este tipo de espacio se le denomina *espacio sociomotor*.

## El tiempo deportivo

El tiempo es una constante en la vida del hombre, incide de una manera determinante en sus comportamientos y acciones.

La delimitación del concepto tiempo se hace de forma no plenamente coincidente desde las distintas concepciones científicas y filosóficas que lo abordan.

Si pretendemos hacer una aproximación a lo que ha sido definido como tiempo, debemos necesariamente recurrir a diversas fuentes, de manera que podamos conocer las diferentes acepciones existentes, o cuando menos las que puedan ser consideradas como más significativas. Para ello vamos a tomar como referencia primera algunas de las acepciones dadas por el *Diccionario de la lengua española*. Así, nos encontramos, entre otras, con las siguientes definiciones “Duración de las cosas sujetas a mutación. Parte de esta duración”, en ello se



resalta la vertiente cronológica y la mutación o cambio. Una segunda acepción la define como “Edad de una persona o animal, o duración de una cosa desde que empieza a existir”, aquí nos encontramos con la referencia de punto de partida como factor clave.

Otras dos acepciones son: “Ocasión, oportunidad o coyuntura para hacer algo” y “cualquiera de los actos en que se divide la ejecución de algunas cosas, como ciertos ejercicios de obras musicales”.

Al referirse al deporte la única definición que el diccionario da, está relacionada con la esgrima, al decir que es “golpe que el tirador ejecuta a pie firme para llegar a tocar al adversario”. Aquí la referencia temporal es del momento en que tiene lugar una determinada acción.

### La caracterización del tiempo deportivo

Tras un análisis de la bibliografía a la que hemos podido acceder, con la pretensión de conocer el tratamiento y análisis dado al tiempo en el ámbito del deporte, nos hemos encontrado con que son escasos los estudios de este tipo y en consecuencia pocas las interpretaciones dadas.

De entre los autores que de forma parcial han tratado el tiempo en el ámbito de la actividad física y el deporte, podemos citar a M. Delaunay (1973), F. Mahlo (1969), A. Menaut (1982), J. Vernes (1967), D. Bouthier (1984) y J. Anton (1992).

En todos los autores antes citados nos encontramos con que lo único que hacen es una descripción de circunstancias y momentos en que el concepto tiempo incide en la configuración externa del deporte o en el desarrollo de la acción de juego, pero sin que en ningún caso se dé una explicación o aproximación conceptual a lo que él mismo es y significa.

Pese a todo ello parece evidente que el tiempo tiene una incidencia de gran significación en la configuración y el desarrollo de la acción de juego del deporte. Por ello vamos a intentar una primera aproximación, aunque sólo sea parcial, a lo que podíamos considerar el tiempo deportivo.

Si procedemos al análisis de las estructuras de los deportes resulta fácil comprobar que el tiempo es una constante que siempre está presente en las mismas, de igual manera como ocurre con el espacio. Por ello se hace del todo necesario abordar su estudio. Como dice A. Menaut (1982): “en todos los casos el juego deportivo consiste, en parte, en una lucha por el tiempo, la economía, en la que un solo acto puede ser el factor determinante del éxito”, lo que nos lleva a considerar que siempre que existe deporte existe una dimensión temporal que interviene en la configuración y delimitación del mismo y que marca, de alguna manera, lo que el deporte es como estructura. Todo desarrollo de la acción de juego en todos y cada uno de los deportes se da en un espacio y un tiempo concreto y delimitado que generalmente está previamente definido por el reglamento. Desde otra perspectiva también se comprueba que el desarrollo de la acción de juego en el deporte se da con una secuencia rítmica y una temporalidad que en muchos casos depende de las circunstancias y momentos en que el juego deportivo está teniendo lugar; quizá sea esto lo que lleve a J. Vernes (1967) a decir que “la ciencia del juego es intuición exacta del momento oportuno”, es decir, que en todo juego deportivo se da una diacronía interna que hace que la realidad del juego forme un continuo, que se organiza y evoluciona en el tiempo.

Cuando se crea y estructura un deporte al darle carácter institucional, es decir, al crearse federaciones y clubes, uno de los factores que se contemplan en los reglamentos deportivos es el referido a la dimensión temporal de su estructura. No existen reglamentos deportivos en los que, de una u otra manera, el parámetro tiempo no esté expresamente incluido en los mismos.

### Tiempo y reglamento

Como ya hemos dicho, todos los reglamentos deportivos incluyen, de alguna manera, entre los factores que regulan el parámetro tiempo. Relacionado con los aspectos formales hemos podido encontrar la inclusión de lo siguiente:

- El momento en que se inicia el juego o la acción motriz.
- La duración total del desarrollo de las acciones, enfrentamientos o encuentros, ganando la confrontación quien invierta menos tiempo o quien al final del encuentro haya obtenido mayor puntuación o menor penalización.
- La división en partes o periodos, si existen éstos, del total de la duración del enfrentamiento, encuentro o acciones.
- Las paradas, pausas o tiempos muertos, en caso de existir, y su duración.
- Las causas por las que se para el desarrollo de la acción de juego.

En cuanto a la dinámica del juego nos encontramos que de una manera también genérica los reglamentos contienen:

- La obligatoriedad de realizar determinadas acciones en un tiempo límite. Ejemplo: cobrar una falta o iniciar el juego.
- Tiempo límite de permanencia en determinadas zonas del espacio de acción, bien para los participantes o para algunos de los elementos o implementos empleados, como puede ser el balón.
- El tener que actuar con un ritmo determinado o de forma continuada, como ocurre en aquellos deportes en que se penalizan las paradas o lo que se denomina pasividad.

### Tiempo y desarrollo de la acción de juego

Nos hemos encontrado con que algunos autores, como M. Delaunay (1973), A. Menaut (1982) y J. Anton (1992), consideran que el tiempo es un parámetro interviniente en la configuración de la estructura de los deportes.

Así, para M. Delaunay (1973) las estructuras y las significaciones del juego son analizadas a partir de las relaciones o interacciones que se dan entre los participantes, lo que podemos denominar comunicación motriz, las reglas y el espacio-tiempo.

Según dicho autor el tiempo interviene en la ejecución de las acciones de manera tal que la décima de segundo condiciona a menudo el resultado de una acción individual o colectiva.

Con ello nos encontramos que toda estructuración de desplazamiento, de movimiento se ve asociada a condiciones temporales de ejecución.

Las acciones motoras constitutivas de la acción de juego se desarrollan según características rítmicas inherentes.

Para M. Delaunay, los condicionantes funcionales con que se elaboran las conductas estratégicas se circunscriben a seis categorías que son: la motricidad obligada o impuesta; la incertidumbre; la iniciativa estratégica; la cooperación, oposición, o cooperación/oposición; la experiencia adquirida, y el tiempo.

El tiempo es por tanto un condicionante clave de la estrategia al intervenir de una manera crucial debido fundamentalmente a que la limitación temporal se impone para que una conducta tenga eficacia o sea realizable.

Cuanto más amplio sea el espacio deportivo, el tiempo empleado en la realización de una conducta estratégica será mayor; en fútbol y rugby algunas conductas estratégicas duran hasta medio minuto, por el contrario, en baloncesto y voleibol rara vez una conducta estratégica dura más de diez segundos. Algunos autores, como J. A. Wiggins (1965), F. Mahlo (1969) y G. Roberts (1963), distinguen entre lo que precede a la decisión y la decisión en sí misma. Aunque el tiempo preparatorio puede variar, la toma de decisión y su desarrollo en un acto rara vez sobrepasa los seis segundos, que es lo que ocurre en la generalidad de las situaciones.

La organización rítmica del desarrollo de la estrategia es uno de los factores utilizados en el análisis de la misma.

El ritmo de las conductas estratégicas personales y grupales representa un elemento estructural de su elaboración. La oposición entre lo lento (colocación del jugador participante en el lugar deseado) y lo rápido (conclusión de la conducta estratégica por la acción individual o grupal) organiza a la mayoría de las combinaciones que se dan en los deportes y especialmente en los deportes de equipo.

Toda la motricidad se organiza en torno al ritmo de las combinaciones de la intensidad y de la frecuencia.

Todas las acciones tienen que ser concebidas en los límites del espacio y del tiempo.

J. Anton (1992), en un estudio realizado sobre el lanzamiento de siete metros en balonmano al considerar los parámetros relacionados con el espacio-tiempo distingue tres tipos de lanzamientos:

- Lanzamiento instantáneo, que es el que se realiza inmediatamente después que el árbitro toca el silbato.
- Lanzamiento rápido, que es el que se realiza aproximadamente un segundo después del toque del silbato.
- Lanzamiento retardado, que es el que tiene lugar aproximadamente en el límite de los tres segundos reglamentarios de que dispone el jugador para lanzar después de que el árbitro toca el silbato.

Un estudio hecho por F. Mahlo (1969) nos muestra la importancia del tiempo en el proceso de resolución de situaciones estratégicas.

Se le propuso la solución de nueve problemas estratégicos idénticos a cuatro grupos diferentes (escolares de 12-15 años, jóvenes de 17-21 años, jugadores internacionales, y entrenadores), a todos se les daba un tiempo de seis segundos en las situaciones planteadas y los resultados fueron los siguientes:

- Escolares resolvieron una media de 1.28 situaciones.
- Jóvenes resolvieron una media de 1.40 situaciones.
- Internacionales resolvieron una media de 3.00 situaciones.
- Entrenadores resolvieron una media de 4.50 situaciones.

Nosotros (1992) en un estudio aún no publicado sobre el análisis del tiempo de pausa y de participación en deportes de equipo hemos comprobado que las medias de éstos son las siguientes:

	Tiempo pausa	Tiempo participación
Baloncesto	27"	32"
Balonmano	15"	25"
Futbol	17"	23"
Futbol-sala	14"	14"
Voleibol	12"	8"

Los criterios seguidos por algunos de los autores que hemos reseñado y los datos que hemos aportado de los autores que han realizado estudios prácticos y trabajos de campo nos han mostrado algunas de las incidencias del tiempo en la configuración de las estructuras formales y funcionales de los deportes.

### La comunicación motriz

El concepto de comunicación, aunque polisémico, presenta un núcleo semántico revelador de la mayor parte de sus acepciones. Denota una transmisión de señales o de mensajes y en un sentido más preciso un intercambio de información, incluso un simple intercambio de significación.

La comunicación, cuyo proceso de realización requiere la existencia de un emisor, un receptor, un mensaje y un canal de transmisión, ha sido tenida en cuenta por la mayoría de los autores, de forma casi exclusiva, en cuanto a comunicación verbal.

Sólo investigaciones recientes, especialmente de las disciplinas denominadas kinésica y proxémica, han orientado sus estudios hacia la comunicación denominada extralingüística o no verbal.

Ya Levi-Strauss (1958), propone la interpretación de la sociedad en su conjunto en función de una teoría de la comunicación; y en los trabajos que realizó haciendo de la lingüística una referencia central, le concede al concepto de comunicación una extensión nada habitual, pero que no por ello deja de estar fundamentada.

Uno de los primeros autores en estudiar la relación de las reacciones corporales con los procesos de comunicación es G. M. Mead (1953), quien utiliza como una de sus expresiones fa-

voritas “la conversación por gestos”, e ilustra alguna de sus modalidades por medio de un enfrentamiento entre dos perros, los cuales regulan sus posturas y sus ataques en función de las reacciones posturales de su adversario.

Haciendo una referencia explícita al ámbito del deporte, el mismo autor pone como ejemplo los casos del boxeador y del esgrimista, donde las fintas y paradas revelan cómo sus conductas son portadoras de significación. Los gestos, escribe, se convierten en símbolos significativos. Mostrando que la comunicación favorece la interiorización de las actitudes de los demás y de las normas colectivas, y representan, a fin de cuentas, el factor más importante del proceso de socialización.

### De la comunicación lingüística a la comunicación motriz

#### *La comunicación lingüística*

La gran mayoría de los estudios sobre comunicación están referidos al ámbito del lenguaje hablado, si bien a lo largo de este siglo se ha originado una diversificación de dichos estudios, para tratar de analizar los distintos campos en que la misma está presente.

Así, el concepto comunicación es hoy mucho más amplio, hasta tal punto que definiciones como la de R. Birdwhistell (1979) que la considera “como un sistema estructural de símbolos significantes (procedentes de todas las modalidades con fundamento sensorial) que permite la interacción humana ordenada”, hacen posible la inclusión dentro de la misma de otros procesos más allá del lingüístico.

Desde esta perspectiva, la comunicación, en cuanto proceso de interacción humana, se convierte en una forma cultural pautada, que abarca a diferentes modelos culturales y a posibles pautas de comportamiento claramente diferenciadas. Pese a todo ello, la comunicación lingüística sigue siendo el punto de partida referencial del que suelen arrancar la mayoría de los autores que estudian los otros ámbitos de la comunicación.

El rasgo que parece distinguir específicamente a las lenguas humanas de todos los demás siste-

mas de comunicación reside, según G. Mounin (1976), en lo que desde A. Martinet se llama “doble articulación del lenguaje”, o lo que es lo mismo en el “monema” y el “fonema”.

El monema es la unidad de primera articulación, que es a su vez la primera unidad que tiene a la vez forma y sentido (o significante y significado) delimitado y estable; y el fonema es la unidad de segunda articulación.

Dado que la lingüística trabaja sobre el lenguaje hablado, el fonema corresponde a lo que en el lenguaje corriente se llama sonido. Estas unidades de segunda articulación se llaman distintivas y tienen como el monema una forma sonora delimitada y estable, pero se diferencian de éste en que el fonema no tiene sentido.

El aspecto más significativo de la doble articulación es que solamente con unos 30 fonemas como tiene la lengua castellana, es posible construir un número ilimitado de enunciados que permiten expresar todo, hecho que se da de la misma manera en las demás lenguas.

Uno de los puntos claves de la semiología, en los estudios hechos por L. Prieto (1968), se sitúa en las nociones de “índice” y de “señal”; que son definidos el primero “como un hecho inmediatamente perceptible que nos hace conocer alguna cosa a propósito de otra que no lo es o frente a otra que no lo es”, y a la señal “como un índice artificial que satisface dos condiciones imperativas; la primera, que el hecho perceptible analizado haya sido producido voluntariamente con la intención de servir de índice, y la segunda, que esta intención pueda ser reconocida sin inconvenientes por el destinatario”.

Otro concepto que es preciso considerar dentro de la lingüística es el de “código”, que G. Mounin (1976), define como “el almacén dentro del que se escogen las unidades para construir mensajes o enunciados” o bien “como el conjunto de reglas según las cuales está permitido combinar estas unidades entre sí”.

Funciones del lenguaje. Siguiendo a G. Mounin es posible establecer distintos tipos de comunicación, él las resume en seis:

- Conativa, que comprende todos los elementos del lenguaje dirigidos directa-

mente al interlocutor y que tienden a influirle.

- Expresiva (o emotiva), que nos da indicación directa de la actitud del sujeto que la emite.
- Referencial, que indica aquello de que se habla.
- Fática, que contiene los elementos del lenguaje que sirven para establecer, prolongar o cortar el contacto, y por consiguiente se orienta hacia la relación interpersonal.
- Poética, que es la que pone el acento sobre el mensaje.
- Metalingüística, que es la que se centra sobre el código.

Otro aspecto de la comunicación que nos interesa considerar son los criterios sobre los que descansa la misma y que según el propio G. Mounin, basándose en F. Saussure, son los siguientes:

- La reciprocidad, es decir, que cada uno de los sujetos que intervienen en el proceso de comunicación sea a la vez emisor y receptor.
- La transitividad, o posibilidad de que el lenguaje pueda en efecto ser recibido y transmitido.
- La intención de comunicar, la existencia de una clara intención por transmitir algo para que sea entendido tal cual es emitido.

Todas estas características del lenguaje no son traspasables al deporte de forma directa ni equivalente, dado que éste posee una forma específica de comunicación y como tal debe ser analizado.

### *La comunicación motriz*

El estudio del cuerpo en movimiento, del hombre que se mueve, o “se-moviente” en palabras de J. M. Cagigal (1979), ha sido emprendido en las últimas décadas por una nueva disciplina de origen americano denominada kinésica, de la que uno de sus más ilustres impulsores

es R. Birdwhistell, para quien el movimiento del cuerpo es una forma de comunicación que está pautada dentro de cada cultura y es susceptible de analizarse en forma de un sistema ordenado de elementos diferenciables.

Este mismo autor ha definido dos nuevos términos denominados “kinemas” y “kinomorfemas”, tomando como base el mismo modelo de los fonemas y los monemas de la lingüística, que aun representando un gran avance en el estudio del comportamiento motor humano sigue olvidando el amplio y específico campo que ofrece el deporte.

Toda investigación kinésica para R. Birdwhistell (1979) se basa en el supuesto de que sin ser necesariamente consciente el participante, los seres humanos llevan a cabo en todo momento ajustes por razón de la presencia y de la actividad de los otros seres humanos.

Esta concepción del fundamento de la investigación kinésica se asienta sobre “la interacción”, que para el mismo autor es lo importante en esta disciplina, lo que hace, según sus palabras, “que el orden de los fenómenos que estamos rastreando, analizando y describiendo, no puedan reducirse a la conocida forma acción-reacción”. Con ello se sitúa fuera de las corrientes denominadas de forma genérica estímulo-respuesta.

Para situarnos de una manera más precisa y concreta en el campo de la comunicación motriz debemos necesariamente recurrir a P. Parlebas (1971/1986), dado que es el autor que ha estudiado y desarrollado más amplia y específicamente no sólo el propio concepto de comunicación motriz sino también los diversos factores que intervienen en la misma.

Los diferentes parámetros que analizaremos los agruparemos en tres apartados, que una vez definido el concepto de comunicación motriz comprende:

- La clasificación de los diferentes tipos de comunicación y de los aspectos y vertientes que se pueden considerar en las mismas.
- Las redes de comunicación motriz y sus características.



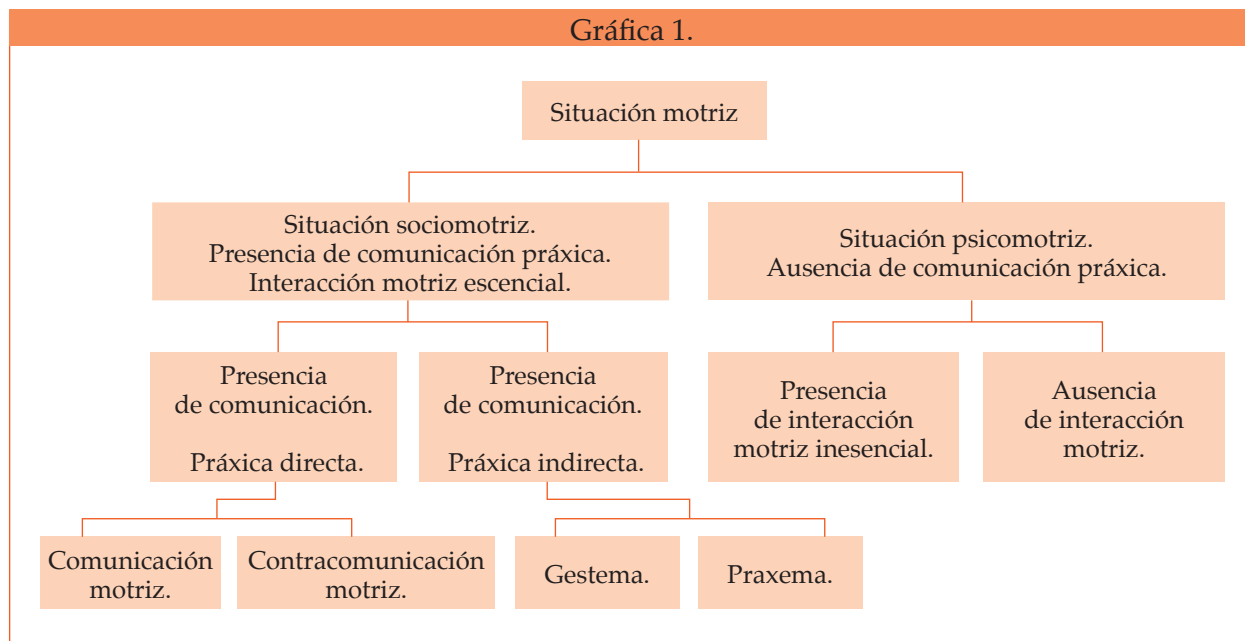
- Los códigos semiotores resultantes: gestémico y praxémico.

El concepto comunicación motriz, en el ámbito de la actividad física, está directamente relacionado con el de interacción o relaciones entre los participantes, en el tipo de actividades en las que participan simultáneamente varios individuos; los cuales pueden realizar dicha

actividad en colaboración, oposición, o colaboración/oposición.

Dicha comunicación se refiere, por tanto, a las situaciones denominadas sociomotrices. En ellas el componente práxico es un factor esencial cuya presencia no puede faltar.

La clasificación de los tipos de comunicación motriz que partiendo de la delimitación anterior hace P. Parlebas es la siguiente:



De la gráfica se deduce que en las situaciones de carácter sociomotriz es donde se da la comunicación práxica de tipo esencial y que ésta puede ser directa o indirecta. La primera puede ser a su vez de comunicación o positiva entre compañeros y de contracomunicación o negativa entre adversarios, mientras que la indirecta puede ser praxémica o gestémica, según se dé por medio de un praxema o gestema.

#### *Las redes de comunicación motriz*

Las redes de comunicación motriz son consideradas por P. Parlebas (1981) como uno de los “universales” o estructuras subyacentes de los juegos deportivos.

Dichos “universales” o estructuras subyacentes, representan modelos operatorios capaces de aceptar una traducción lógica y matemática simple. Esto le lleva a definir a las redes de

comunicación motriz como “gráfica de un juego deportivo, o deporte, en la que los vértices representan a los jugadores y los arcos simbolizan a las comunicaciones y/o contracomunicaciones motrices permitidas por las reglas del deporte”.

Si hiciésemos una observación del desarrollo de la acción de juego en los deportes comprendidos en las situaciones sociomotrices, podríamos comprobar a primera vista que cada jugador puede permanecer en el juego de forma que pueda ser visto por los demás o tratar de disimular su presencia a los otros participantes. Esto nos lleva a decir que partiendo del modelo gestual o verbal, cada jugador puede comunicarse con todos, dado que los canales de comunicación son todos utilizables y por todos los jugadores. “La relación binaria de comunicación asociada al conjunto de los participantes posee en conse-



cuencia las propiedades de reflexividad, simetría, transitividad y totalidad, es pues una relación de equivalencia”, P. Parlebas (1986).

De acuerdo con esto las redes de comunicación de todos los deportes sociomotores formarían de esta manera parte de una misma clase (categoría de gráficas completas de equivalencia) y el número de jugadores sería todos isomorfos. Considerando lo dicho en forma genérica la noción de comunicación nos llevaría a una simple redundancia, nada discriminatorio y carente de interés para el deporte, por lo que debemos adentrarnos en la comunicación motriz.

Al hacer la clasificación de las situaciones sociomotrices describimos dos formas de comunicación práxica esencial y directa que de una forma racional podemos considerar como radicalmente distintas: la comunicación y la contracomunicación. De las que podemos poner como ejemplos evidentes la transmisión amistosa del balón entre dos compañeros de un mismo equipo y la carga de dos contrarios en fútbol o el placaje de dos contrarios en rugby.

Estas redes de comunicación y contracomunicación constituyen una fuente de discriminación propia del juego deportivo dado que nos determinan los tipos de interacción motriz que pueden darse en la acción de juego de los deportes, teniendo en cuenta las determinaciones reglamentarias al efecto.

Estas interacciones motrices, para P. Parlebas (1986), se agrupan en dos apartados:

- Esenciales e inesenciales.
- Directas e indirectas.

La interacción motriz esencial, o comunicación práxica, es toda interacción motriz operativa que participa de manera constitutiva en la realización instrumental de la tarea y que es efectuada por los participantes y está explícitamente prevista por las reglas del juego. Son ejemplos de ella un lanzamiento a canasta en baloncesto, una carga en fútbol, un remate en voleibol, un comportamiento de desmarque en balonmano. Requiere siempre una acción práxica por parte de los participantes y que incida de forma operativa en la acción de juego.

La interacción motriz inesencial, es aquella que carece de comunicación práxica, que no es parte constitutiva de la actividad y por consiguiente no está contenida en los reglamentos. Son ejemplos de este tipo de comunicación las indicaciones del entrenador a los jugadores y las manifestaciones del público.

Interacción directa e indirecta, la primera corresponde a las propias acciones que desarrollan el juego y la segunda a las que preparan o favorecen su realización.

Por interacciones directas se deben entender la comunicación práxica o interacciones esenciales que están explícitamente contenidas en el código de juego y que definen las características técnicas de relaciones de oposición y/o cooperación que se dan entre los participantes; se trata de actos claramente observables e identificables (cargas, pases, tiros, remates), en resumen, constituyen las redes de comunicación y contracomunicación.

Por el contrario, a la categoría o grupo de interacciones indirectas pertenecen el resto de las interacciones esenciales del juego, que como ya hemos dicho tienen por función principal preparar y favorecer el desarrollo de las acciones de juego y de las interacciones directas.

En ellas se encuentran presentes dos tipos de organización en las que las formas y los modos de funcionamiento se articulan sobre dos categorías comportamentales radicalmente diferentes.

Por una parte, los “gestemas”, que se articulan por lenguaje por gestos de tipo clásico (levantar el puño en baloncesto para indicar una jugada) y por otra parte, los “praxemas” que presentan la particularidad de ser parte integrante de la acción instrumental para anunciar de forma continua la realización de la acción (un desplazamiento de un jugador puede indicar a un compañero el inicio o la continuación de la realización de un determinado comportamiento estratégico, individual o colectivo).

#### *Los códigos praxémico y gestémico*

Durante el desarrollo de la acción de juego en un deporte de carácter sociomotriz el participante o jugador es un ser “comunicante” al ser su

comportamiento portador de una significación motriz.

Hemos definido a la comunicación motriz como uno de los parámetros básicos que determinan la lógica interna de los deportes, de la que depende en gran medida el comportamiento de los jugadores, y en consecuencia el desarrollo de la acción de juego, ya que en el transcurso de la misma se producen constantemente un número elevado de comunicaciones no verbales de tipo gestémico y praxémico.

Los jugadores, para poder participar adecuadamente en el juego, deben estar constantemente ajustando sus comportamientos los unos a los otros. Esto les obliga a tratar de prevenir dónde estarán y qué harán los demás participantes, ello hace que los jugadores tengan que estar en constante anticipación y tengan que prever y predecir, para de esta forma poder responder adecuadamente a las solicitudes de sus compañeros y a las acciones de sus adversarios.

La totalidad de las decisiones motrices, que toma el jugador en las situaciones sociomotrices, lo son a partir de la información que selecciona del conjunto de la situación de juego, que puede ser ambigua y masiva.

El jugador debe captar los mensajes sociomotrices, descifrar los signos que nacen y desaparecen de forma constante, con lo que se ve obligado a tener que decodificar la situación de juego en términos de acciones futuras.

Todo comportamiento es portador de una significación sociomotriz (el pase del balón, el intento de tiro, el desplazamiento defensivo), deben ser descifrados como proyectos y prefiguración de la acción que va a continuación. Todo ello nos permite concluir diciendo que la motricidad del jugador que está participando en la acción de juego, es una motricidad altamente significativa, y que toda su actuación desarrolla una "semántica sociomotriz" en la que la decodificación tiene una importancia capital.

Los jugadores que participan en la acción de juego, en las situaciones sociomotrices, utilizan un "código" de comunicación, en muchos casos ambiguo, que les permite, de forma eventual, entenderse (en general, los equipos tienen establecida una serie de señales y/o desplazamientos

que emplean como referencia para indicarse los jugadores de un mismo equipo determinados sistemas de juego que desean poner en práctica). Entramos de esta forma en el campo de la semiología.

Para L. Prieto (1966) la unidad de base del estudio semiológico es el "sema". Como el signo lingüístico, "el sema es una unidad en dos fases, es la asociación de un significante y un significado". Un ejemplo claro en el que los semas son bien conocidos es el código o señales de tráfico. Así, un código es esencialmente un sistema de semas.

Podemos establecer un paralelismo entre este tipo de código semántico y el que se da en el transcurso de un partido de baloncesto, en una determinada acción de juego: el alero corre al contraataque y adopta un comportamiento -señal- que se convierte en una "llamada" dirigida a su compañero que posee el balón, pudiendo indicar, "pásame el balón". En este caso, el sema es la asociación de un significante (salida al contraataque) y un significado (pásame el balón).

Por tratarse de actividades lúdicas, al referirse a estas situaciones, P. Parlebas, en vez de hablar de semas crea la denominación "Ludema" y distingue dos categorías de éstos: gestemas y praxemas.

Los gestemas corresponden a menudo a gestos convencionales en unos casos (pedir el balón al compañero levantando la mano) y en otros, establecidos por un equipo en particular (levantar la mano el base indicando "dos" con los dedos para señalar un sistema de juego a realizar, como ocurre a veces en baloncesto).

Los praxemas en todos los casos exigen una acción o comportamiento motor por parte del jugador, por lo que se constituyen en un acto praxémico, y funcionan siempre como una señal que emite el jugador que lo realiza, con lo cual de forma voluntaria o involuntaria está constantemente emitiendo y recibiendo señales del conjunto de los participantes y suyas propias.

La eficacia en la acción de juego en las situaciones sociomotrices en las que participan de forma simultánea compañeros, adversarios, y compañeros y adversarios, se fundamenta en que

tanto los gestemas como los praxemas que emita cada jugador sean fácilmente interpretados por sus compañeros e incomprensibles o de difícil interpretación para los adversarios.

La existencia de los praxemas y los gestemas, como algo que presenta una especificidad diferenciadora en los deportes comprendido en las situaciones sociomotrices, es lo que da razones a P. Parlebas para delimitar al código praxémico y al gestémico.

### La estrategia motriz

El origen de los conceptos estrategia y táctica se encuentra en la realidad de la guerra aunque el uso del término estrategia se empezase a emplear en los países europeos hacia el siglo XVIII, como sinónimo de “conducción de las operaciones militares”, que es la primera acepción que encontramos en el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, seguida de “arte, traza para dirigir un asunto”.

Esto no quiere decir que la estrategia no existiese con anterioridad, pues siempre que existe enfrentamiento existe estrategia para su resolución. En la Grecia antigua los estrategas tenían como misión ser el “jefe del ejército” siendo Pericles uno de ellos, llegó a gobernar en Atenas.

El concepto táctica aparece siempre unido al de estrategia, y podemos considerar que las primeras reglas de la misma ya están presentes en las primeras técnicas de caza del hombre primitivo. Si recurrimos a la definición dada por el mismo diccionario anterior, encontramos que dice que “es el arte que enseña a poner en orden las cosas”.

Resumiendo, podemos decir que al concepto estrategia se le asocia una connotación prioritariamente teórica de planteamiento y elaboración de un procedimiento general para afrontar la resolución de una situación, y al de táctica, el de puesta en acción práctica o procedimiento de resolución concreta.

Estos conceptos de táctica y estrategia, que como acabamos de decir tienen su origen en la guerra, han sido traspasados a otros ámbitos de la vida como la política, los negocios, el

amor (un bello poema de Mario Benedetti se titula precisamente *Táctica y estrategia*, en el que cuenta como conquista el amor de una mujer) y el deporte.

Aunque el deporte ha tomado dichos conceptos del ámbito de la guerra, las concepciones con que se han hecho sus aplicaciones y las interpretaciones dadas a los mismos no han sido siempre coincidentes, sino que han variado en función de las distintas corrientes del pensamiento humano que han predominado en el campo del deporte, y también de las personales interpretaciones dadas por los autores que las han empleado.

El análisis de la actividad física a la luz de las distintas interpretaciones que el hombre ha dado al movimiento, nos permite poder considerar que han sido básicamente tres los modelos:

- La adaptación del hombre al esfuerzo físico y la toma de conciencia de su propio cuerpo.
- La adaptación al espacio y a sus variaciones.
- La consideración del movimiento en cuanto hecho social o comportamiento del hombre con relación al mundo de los demás.

Estos criterios son seguidos por A. Menaut (1982), como ejes de referencia básicos del análisis de la actividad física.

Estos ejes han dado origen a diversas concepciones de la actividad física y del modelo de comportamiento que realizan los practicantes, así como a todo tipo de trabajos y planteamientos pedagógicos, procediendo, en general, al análisis de dicha actividad, no desde la perspectiva de su propia especificidad, sino desde los principios y métodos que sustentan a las corrientes científicas del pensamiento humano que la han abordado.

Las primeras corrientes que se han preocupado por el estudio del comportamiento motor del hombre, que se mueve o capaz de moverse, y que se han prolongado hasta los años 1950 han sido las denominadas (dentro del ámbito de la actividad física y del deporte), mecanicistas o asociacionistas, que han impuesto de forma

total, no sólo los planteamientos de análisis sino también los planteamientos pedagógicos y didácticos usados en su práctica.

Hacia los años 60, una nueva corriente hace su aparición e inicia un andar dentro de la actividad física y el deporte, cuyo tránsito llega hasta los años 80, sin lograr una implantación tan amplia como la anterior. La misma tiene sus fundamentos, en unos casos, en las teorías nacidas del estructuralismo, y en otros, en las genetistas de las que se considera como principal impulsor a J. Piaget.

En la última década surge un nuevo planteamiento en el procedimiento de análisis de la actividad física, que representa una ruptura total con los anteriores, al cambiar de forma radical su objeto de estudio, que se centra en la propia actividad física y en su especificidad, y no como hasta ahora que el centro lo constituía la corriente desde la que se hacía el análisis. Esta nueva perspectiva pretende constituir una “ciencia del movimiento humano” denominada “praxeología motriz”.

### Las distintas perspectivas de análisis de la estrategia motriz en los deportes

Las distintas perspectivas de análisis de la acción motriz han dado lugar a diferentes formas de interpretación de las acciones de juego en los deportes. Para A. Menaut (1982) han sido fundamentalmente tres:

- Una, la centrada en el aspecto dualista.
- La segunda se ha situado en el estudio de los problemas de la comunicación entre los jugadores que constituyen el equipo.
- La última, que busca una síntesis de las dos anteriores, abre la vía a una concepción interaccionista.

Para nosotros, existe una cuarta que es la representada por P. Parlebas (1975/86) y que teniendo como objeto de estudio la propia actividad, son las propias estructuras de los deportes las que centran tanto la perspectiva como el procedimiento de análisis.

### La perspectiva dualista o asociacionista

Basada en las concepciones mecanicistas del cuerpo humano, cuyo origen hemos situado en R. Descartes, cuya idea central, según C. Bayer (1979), consiste en partir de lo simple para llegar a lo complejo, siendo lo simple un elemento extraído de la totalidad. Se parte del jugador, al que se le hace adquirir todo un repertorio de gestos técnicos, para emplazarlo con otros jugadores y conseguir con ello la formación de un equipo, o sea la yuxtaposición de múltiples elementos.

Aquí el todo no es más que la suma de las partes. Por esto dice A. Menaut (1982) que esta perspectiva “considera al conjunto de los jugadores que forman un equipo como un superindividuo”.

La gran mayoría de la bibliografía deportiva referida a los deportes está elaborada desde esta perspectiva, los ejemplos nos lo muestran de forma fehaciente, “los conocimientos técnicos y la experiencia –dice K. H. Hedergott (1978)– determinan el proceso adecuado en todo el movimiento del equipo”, mientras que G. Gladman (1974) afirma: “en el plan de entrenamiento el secreto radica en los movimientos individuales (...), las jugadas las impone el entrenador y las desarrolla el capitán del equipo en sus atribuciones de dirección sobre el terreno”.

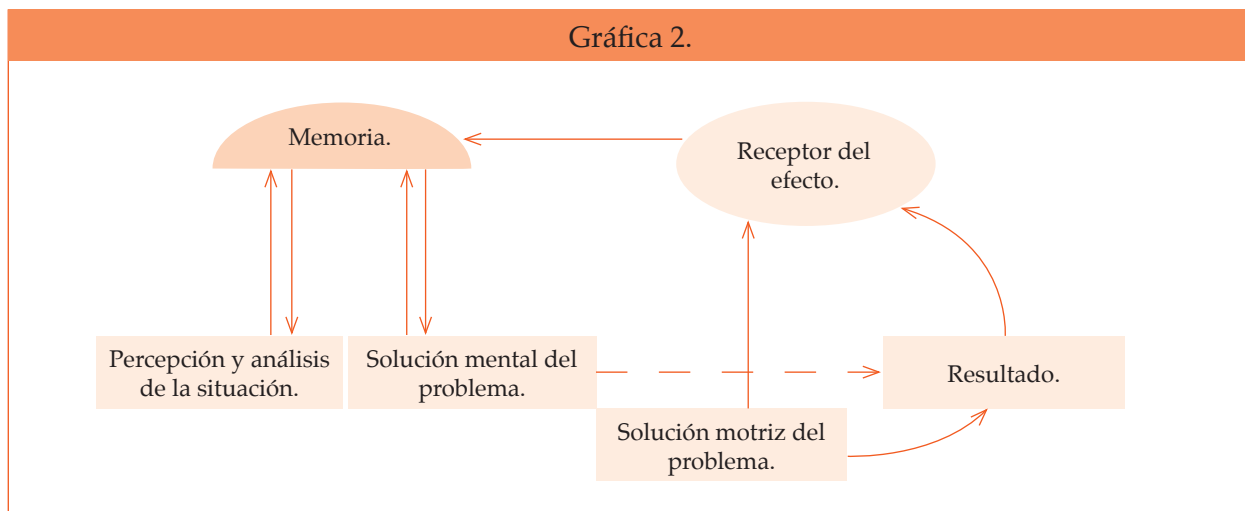
El análisis más riguroso y amplio de la acción estratégica del participante en un deporte, desde esta perspectiva, es el realizado por F. Malho (1969) en su obra *L'acte tactique en jeu*, donde describe todo el proceso comportamental que debe realizar un jugador para resolver las acciones del juego que conlleva una decisión y en consecuencia son estrategia.

Para F. Malho (1969), el acto estratégico consta de tres fases:

- Percepción y análisis de la situación de juego (conocimiento de la situación).
- Solución mental del problema (representación de la acción).
- Solución motriz o ejecución práctica.

Dichas fases las presenta en un modelo estructural tal como se describe a continuación:

Gráfica 2.



Esta concepción de la táctica la encontramos más próxima a lo que se entiende por estrategia, pues en ella el jugador posee una capacidad de decisión que no se le asigna cuando en la actualidad se habla de táctica.

Estas tres fases de la acción táctica representan una sucesión de acciones en estrecha interrelación.

En el modelo que nos ofrece F. Mahlo podemos apreciar, en opinión de D. Blázquez (1986), “el principio de autoafirmación y de autoperfeccionamiento a través de la acción estratégica”.

Esta perspectiva de análisis que estamos considerando suele definir a la táctica como “la adopción racional de las acciones individuales, en grupo y colectivas, durante la lucha contra el adversario con la finalidad de alcanzar el máximo resultado”, D. Kirkov (1977). Partiendo de un punto de vista estático en el que el jugador tiene definidas sus funciones a partir de una posición concreta y específica en el campo (es alero, lateral derecho o izquierdo, talonador o rematador, de acuerdo con el deporte de que se trate), ha ido evolucionando hacia un punto de vista más dinámico en el que el jugador posee un “rol” o conjunto de atribuciones que pone en acción durante el juego de acuerdo con un criterio más flexible en el que su decisión personal juega un papel más significativo sin ser determinante, pues sigue siendo el entrenador el que define el comportamiento a seguir por todos los jugadores.

Uno de los aspectos que más ha caracterizado a la perspectiva dualista o asociacionista es la distribución de los jugadores en el espacio de juego de acuerdo a unos principios generales de actuación que determinan diferentes modelos tácticos de actuación y que varían de un deporte a otro en función de las peculiaridades que los reglamentos de los mismos marcan.

De aquí surgen las defensas en zona, individuales o mixtas de baloncesto, el 4-2-4 y 4-3-3 en fútbol, y el 6-0 y 5-1 en balonmano, y los respectivos sistemas de ataque para jugar contra dichas defensas.

Para tratar de hacer eficaces los sistemas tácticos que parten de la distribución del espacio entre los jugadores con responsabilidades específicas sobre el mismo, una de las primeras cosas que se hace es elegir aquellos espacios que permitan el intercambio de funciones entre compañeros. Se plantean todas las hipótesis posibles y se representan en un espacio de dos dimensiones, y se establecen relaciones de preferencia en las que se considera que la eficacia es mayor.

Esto “conduce –según A. Menaut (1982)– a una estructuración del espacio de acción de cada jugador según un sistema de interacción eficaz”.

En una investigación tendente a encontrar ejercicios fundamentales cuya finalidad es “reducir la diferencia entre la situación objetiva y la situación percibida”, J. Marsenach (1969), esquematiza el espacio del jugador de voleibol en tres zonas:



- El propio cuerpo.
- El espacio próximo o kinestésico.
- El espacio lejano.

Se nota, en el caso de estos autores, una tendencia muy marcada a considerar al espacio como el factor fundamental de la estrategia, mientras que le asignan al tiempo el papel esencial de la organización y de la evolución del juego.

Situado en una perspectiva marcadamente analítica, R. Gratereau (1963) trata de encontrar analogías entre los distintos deportes de equipo, los cuales “aun pareciendo tan diferentes, poseen elementos comunes, siendo el fundamental el mismo jugador”.

Pretende demostrar que, junto al sistema de juego, existe una invariante dinámica que orienta la evolución táctica de los deportes de equipo, constituida por el número de funciones que debe asumir el jugador.

Antes el jugador tenía una única función de acuerdo con el espacio que ocupaba (fundamentalmente defensor o atacante) ahora se pretende que sea capaz de cumplir todas las funciones.

Esto llevó a la pretensión de hacer del jugador polivalente el vértice de la búsqueda de nuevos sistemas de juego.

### La perspectiva de comunicación entre jugadores

El núcleo central que ha representado el inicio de una evolución en la concepción de los deportes de equipo, y en los consiguientes procedimientos de análisis que han seguido, se sitúa en considerar a la comunicación entre jugadores como un factor clave del comportamiento estratégico del jugador en sus relaciones con sus compañeros y con los adversarios.

Los primeros estudios que se realizan toman como base los modelos lingüísticos y pretenden, en palabras de P. Frantz (1964) “dar a los jugadores bases comunes para que hablen un mismo ‘lenguaje’, si bien se les permite que se expresen con un estilo diferente”.

Con ello la estrategia no es ya sólo una organización del espacio de acción del jugador, sino

que se convierte, sobre todo, en un tema general sobre el cual se acuerda establecer un lenguaje que permita a todos los jugadores, según J. Tissie (1954), tener presente que:

- Para jugar bien es necesario comprenderse.
- Para comprenderse bien, es necesario hacerse ver.
- Para comprenderse mejor y hacerse ver, es necesario definir los principios del juego.

Para R. Poulain (1965), “los principios tácticos de base están en la acción, los lugares geométricos comunes de todos los pensamientos, puntos sobre los que la fantasía y el genio se apoyan para elevar el nivel normal del juego”.

Esta manera de examinar el problema de las relaciones entre los jugadores, conduce al interés por la realización de un estudio semiológico de los deportes de carácter sociomotriz.

R. Chappuis (1967) considera como necesario para que la comunicación se dé, la existencia de una norma que define como “un cuadro de referencia aceptado por el conjunto del grupo”.

Lo que requiere por parte del individuo una disposición cognitiva y también afectiva, de tal forma que es la totalidad de la personalidad del jugador la que se encuentra sometida a esta predisposición de la acción.

“La predisposición a la acción colectiva y la unidad de la intención táctica, dependen en gran medida –según R. Chappuis (1967)– de la unidad perceptiva y de la organización interna del mensaje como elemento de referencia necesaria para que emerja una armonía funcional”.

Otros dos autores que fundamentan en la comunicación y las redes que la sustentan la acción táctica del equipo, son J. Caron y Ch. Pelchat (1975). Para ellos, “dicha acción táctica sólo encuentra su sentido en el partido”.

La comunicación es un hecho que se sitúa como centro de muchas de las relaciones humanas. El dominio de la actividad física como una más de las actividades humanas no ha escapado a esta corriente, que pretende poner a la comunicación en un punto clave de la situación humana, y así

vemos siguiendo a P. Irlinguer (1973), cuando hace una lectura pormenorizada de la literatura especializada publicada entre los años 1960 y 1973, “cómo emerge, de forma progresiva, hasta constituirse en un concepto capital, dicha comunicación en la gran mayoría de los artículos que tratan de los deportes sociomotrices”.

En la mayoría de los casos, los conceptos de comunicación son utilizados como instrumentos de análisis y como fuente de vocabulario, de donde debemos excluir a P. Irlinguer, dado que desde su perspectiva es considerada como un objeto explícito y específico en el campo de los deportes sociomotrices.

De esta forma el estudio de la comunicación en los deportes sociomotrices abre una nueva perspectiva en el análisis de los mismos, llegando a afirmar que “los deportes de equipo presentan una situación en la que lo verbal es inadecuado” –Irlinger (1973)– para responder al conjunto de la comunicación que se da en ellos.

El otro autor que explica la función de la comunicación en la acción de juego de los deportes sociomotrices, al que ya nos hemos referido, es P. Parlebas, por lo cual no reincidiremos de nuevo.

Por nuestra parte, sólo nos resta decir que a la luz de la documentación que hemos estudiado, el intento de análisis de la comunicación en los deportes estableciendo un paralelismo con la lingüística no parece adecuado, y que sólo en los casos en que el objeto de estudio se centra en la especificidad del juego y en la comunicación práctica se encuentran fundamentos que resisten el análisis y, en consecuencia, se puede considerar la verdadera incidencia de la comunicación en el ámbito de la estrategia motriz.

### **Síntesis de dualismo y comunicación o perspectiva interaccionista**

Un intento loable por superar las perspectivas anteriores lo encontramos en A. Menaut (1982), para quien la esencia de toda la acción de juego, de los deportes de equipo, se sitúa en la interacción juego-jugador.

Los deportes de equipo institucionalizados, es decir, aquellos que poseen un reglamento de juego

que los caracteriza, y que en gran medida han sido universalizados, poseen “un hábeas” propio que hace de los mismos un hecho que puede ser definido y configurado en su forma externa en parte y en su lógica interna con mayor medida.

De acuerdo con lo anterior, A. Menaut (1982) afirma que “el sistema de reglas de un deporte de equipo y los principios de organización estratégica de dicho juego (representado fundamentalmente por los estatus y funciones o roles que le asignan los reglamentos al jugador de cada deporte de equipo de forma amplia), constituyen las formas, los signos y el sistema sémico que diferencian a cada deporte de equipo”, y que “la intercepción con éxito de un pase entre dos jugadores adversarios, es el hecho más significativo que se da en un partido”.

El hecho del enfrentamiento que tiene lugar entre dos jugadores de equipos opuestos es, para A. Menaut, el aspecto más relevante y significativo que caracteriza a los deportes de equipo. Diciendo por ello que “esta apuesta sobre lo que puede pasar, no está determinada por la red de comunicación específica de ningún deporte de equipo, sino que es la expresión de una lógica matemática no formalizada que se fundamenta en la interacción del sistema juego-jugador”.

“La comunicación no es posible más que por la creación de una oposición pertinente entre yo y el otro”. Esta distancia es la primera condición de toda comunicación y se traduce en el terreno de juego en los deportes sociomotrices por la realización de la distancia entre los jugadores.

Esta distancia o equidistancia entre dos jugadores, constituye el rasgo original característico a partir del cual se puede elaborar la acción de juego de todos los deportes.

De hecho, si estudiamos de forma detallada las distintas posibilidades y tipo de distancia que se establecen en los diferentes deportes, podremos comprobar que, en efecto, la misma es un rasgo a la vez caracterizador y diferenciador de cada deporte.

El ejemplo del rugby, donde la carga es permitida de una forma en la que se puede percutir contra el adversario, y el de el voleibol, donde la red separa a los dos equipos contendientes, haciendo imposible el contacto directo, las luchas

de contacto directo y las de enfrentamiento más alejado, así lo confirman.

La estructura que soporta al código que posibilita cualquier tipo de comunicación en los deportes, y a partir de aquí, los comportamientos estratégicos que sobrepasan la decisión individual, “la constituye la microsociedad, que es capaz de realizar un enfrentamiento equitativo: el dos contra dos, la que es considerada como la original, real y profunda estructura de dichos deportes” (A. Menaut, 1982).

Partiendo del dos contra dos es posible operar transformaciones y dar lugar a estructuras de superficie diferentes. Pero ésta es la que constituye el núcleo fijo, que puede ser equiparable a los universales de Parlebas, relativos a las funciones de organización y coordinación de las acciones de juego.

Esto lleva a Menaut a situar el sentido estratégico del juego como asentado sobre los mecanismos de lectura de superficie, a partir de los cuales el jugador puede extraer el sentido de la acción de juego, en la que el soporte es siempre la estructura del dos contra dos.

Esta perspectiva, sitúa a Menaut en el marco del estructuralismo relacional que hace de la constante adecuación del individuo y del objeto, es decir, del juego y del jugador, el centro de sus preocupaciones.

En consonancia con dicha situación, afirma que “la formación superior del acto táctico se caracteriza por la importancia de su componente intelectual, por ser un pensamiento productor autónomo. Es un pensamiento que encuentra soluciones concretas, subjetivamente nuevas, y es fuente de conocimientos generales nuevos”, por tanto, es un pensamiento creador y motor del desarrollo.

Su conclusión última es afirmar “que el universo del discurso de los deportes de equipo, va más allá de una problemática centrada en el estudio de las estructuras de superficie, que aun siendo necesario, sin embargo, es insuficiente para dar a conocer la variedad de aspectos que se presentan en el sistema juego-jugador”.

De lo dicho cabe deducir que lo único importante en el análisis de la acción de juego de los deportes de equipo, es el comportamiento

del jugador y, cuando más, el modelo de relación que se establece en el dos contra dos. Por nuestra parte estamos convencidos de que no es posible encontrar en dicha estructura todo el significado de la acción de juego de los deportes de equipo, pues tenemos evidencia de la existencia de otras estructuras que no podemos incluir dentro de este modelo. De ello nos ocuparemos a continuación.

### Perspectiva estructural sistémica

Hasta aquí hemos visto cómo las diferentes perspectivas de análisis de la acción de juego de los deportes sociomotrices, lo que podemos considerar como estrategia, sitúan, según los casos, el núcleo referencial capaz de generar el desarrollo de la acción de juego en el comportamiento individual del jugador, en la comunicación que se produce entre los participantes, o en la interacción juego-jugador, con predominio claro en todos los casos del individuo sobre el juego o deporte como institución.

Para nosotros, aun aceptando la indudable influencia que el comportamiento del jugador tiene en el desarrollo de la acción de juego, dichas perspectivas nos parecen, por separado y de forma conjunta, insuficientes para dar una respuesta total a lo que es la acción de juego en los deportes sociomotrices.

Pensamos que los deportes poseen estructuras características propias, definidas en gran medida por los reglamentos que los configuran, por el espacio de interacción motriz y por la acción práctica, que no dependen del comportamiento del jugador, sino que siempre están presentes en los mismos, constituyendo lo que P. Parlebas (1976/77) denomina universales.

Dichos universales configuran a los deportes y condicionan en gran medida el comportamiento del jugador, quien debe adaptar sus acciones a dichas características, si bien posee la libertad de elegir, dentro de la diversidad de posibilidades que le presentan las diferentes estructuras, el camino a seguir.

Las universales, son consideradas como proyectos comunes o estructuras operativas que

expresan la lógica interna de cada juego, y que si bien se manifiestan de forma diferente, de unos juegos a otros en función de sus peculiaridades reglamentarias, poseen características comunes para la mayoría de los deportes.

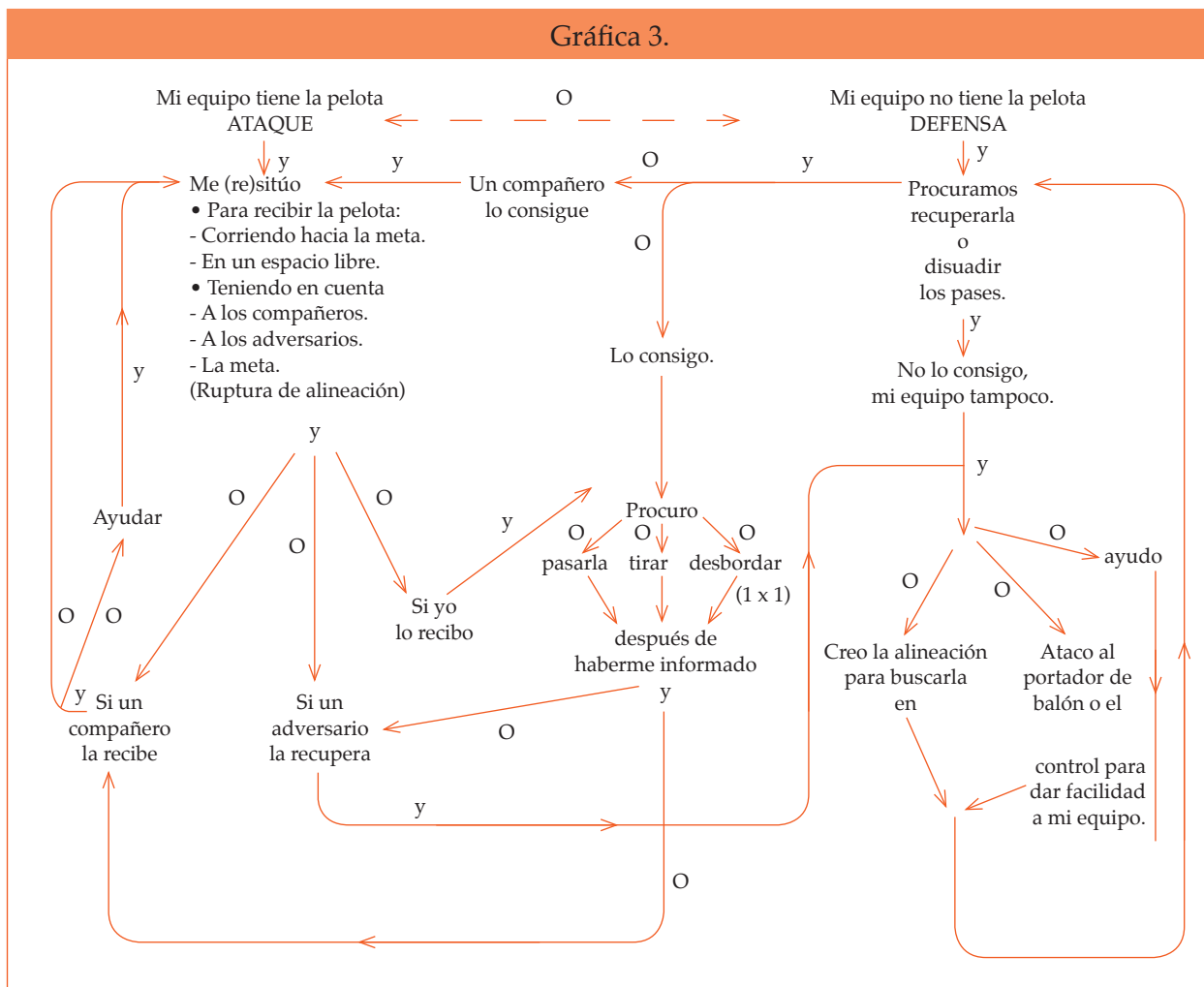
Esta perspectiva de análisis de la acción de juego de los deportes, es un factor importante por sí mismo y lo hemos encontrado en el juego dos contra dos o interacción entre cuatro jugadores, que para A. Menaut constituye el núcleo básico y fundamental de todas las acciones posibles en el desarrollo de la acción de juego en los deportes de equipo, pero que para nosotros no es el único.

Una evolución y ampliación de las estructuras básicas comunes de los deportes de equipo, con respecto a lo dicho por Menaut, la encontramos en C. Bayer (1979), quien realiza todo su análisis a partir de los conceptos fundamentales de ata-

que-defensa. Siguiendo dichos conceptos, el comportamiento estratégico del jugador dependerá siempre de la situación en la que se encuentre su equipo con relación a la "posesión o no del balón". Cuando su equipo posee el balón está en ataque, y cuando no, está en defensa.

Este hecho guiará y determinará todo su comportamiento estratégico, de acuerdo con sus tres principios del comportamiento estratégico del jugador de los deportes de equipo, que en el ataque son conservar el balón, progresar hacia portería contraria, e intentar marcar, y en la defensa los tres contrarios: intentar recuperar el balón, evitar el avance hacia la portería propia y evitar que le marquen tanto.

De acuerdo con ello elabora el siguiente cuadro en el que se refleja cuál es el abanico de posibilidades del comportamiento estratégico del jugador de los deportes de equipo:



Otros autores que siguen el mismo criterio son J. Caron y Ch. Pelchat (1975), si bien para ellos es la comunicación el núcleo central o hilo conductor que genera el desarrollo de la acción de juego entendida como interacción entre los jugadores.

Para P. Parlebas (1976/77) la acción estratégica que posibilita la acción de juego de los deportes sociomotrices depende básicamente de la estructura que configuran los universales de cada deporte, si bien, es al jugador a quien corresponde la puesta en práctica de la misma pero siempre a partir de dichas estructuras y no de las características del jugador.

Las universales que configuran la estructura de los deportes según este autor se articulan en los siguientes:

- La red de comunicación motriz, que en este caso siempre es doble, es decir, de comunicación o cooperación positiva entre compañeros y de contracomunicación o de oposición entre adversarios.
- La red de interacción de marca, que representa las interacciones motrices que dan al equipo que las realiza una ventaja que influye directamente en el marcador o en el tanteo final, es por tanto, marcar un tanto o gol. En muchos deportes sólo son tenidas en cuenta como interacciones de marca un determinado tipo de contracomunicaciones o interacciones negativas, es decir, que lo único que cuenta es la oposición. En baloncesto, balonmano, fútbol, etcétera, para cada equipo sólo cuentan los puntos o tantos que ha marcado a su adversario, sin que exista ninguna posibilidad de restarse ni una sola de dichas interacciones de marca.
- La red de tanteo final, es el sistema de resultados, de éxito o de puntos en el que se regulan todas las posibilidades de designar al vencedor y al perdedor.
- El estatus sociomotor, que define un conjunto de obligaciones, derechos y deberes, que el reglamento de juego marca para cada jugador y que determina el campo de sus actos motores posibles al

participar en la acción de juego. Cuando ello ocurre, es decir, que un jugador con un estatus explícito se pone en acción, adquiere lo que Parlebas denomina “rol sociomotor”, y que lo caracteriza como al estatus dinamizado.

El conjunto de las cuatro universales anteriores (red de comunicación, red de interacción de marca, red de tanteo final y estatus sociomotor), vienen determinadas por las reglas de juego y configuran en gran medida la lógica interna de cada deporte, no dependiendo del jugador la caracterización de la estructura resultante sino que es una especificidad de cada deporte a la que el jugador debe adaptarse. En consecuencia, se constituyen en un condicionante del desarrollo estratégico de la acción de juego, aunque no exclusivo.

Existen además tres universales más que intervienen en el desarrollo de la acción de juego de los deportes sociomotrices y que inciden en la estrategia: “el subrol sociomotor”, “el código gestémico” y “el código praxémico”. No dependen de las reglas de juego de forma explícita en ningún caso, si bien el subrol sociomotor al estar asociado a un rol concreto se ve influenciado por éste, aunque es el jugador quien decide su modo de comportamiento dentro de los límites establecidos por el reglamento y en función de la dinámica de juego.

El subrol sociomotor es definido como una clase de conductas motrices asociadas a un rol y formando una unidad comportamental de base, con relación al funcionamiento de juego, y se caracteriza esencialmente por los modos de interacción con los compañeros y con los adversarios.

En consecuencia, podemos considerar que los subroles son las distintas conductas de decisión, que expresadas de forma operativa, puede asumir el jugador de un deporte durante el desarrollo de la acción de juego. Ejemplos pueden ser: pasar, interceptar un pase, colocarse en una posición defensiva u ofensiva y pedir el balón.

Conviene aclarar que no se entiende por subrol los diferentes modelos de ejecución incluidos dentro de una misma conducta de decisión.



Así, las distintas formas de pasar o recibir el balón no constituyen nuevos subroles, dado que el subrol es pasar o recibir el balón, y nunca la forma o modelo de ejecución elegida.

El código gestémico está constituido por la clase de gesto o mímica empleada por los jugadores, para transmitir una información a uno o a todos sus compañeros, referida al desarrollo de la acción de juego, por simple sustitución de la palabra. Un ejemplo claro del mismo son las señales que hacen los bases de baloncesto o los centrales de balonmano, levantando la mano de determinada manera para indicar a sus compañeros "la jugada a realizar".

El código praxémico está constituido por los praxemas que son las clases estratégicas de los comportamientos motores operativos de los jugadores que participan en el desarrollo de la acción de juego. Necesitan siempre un acto práxico, y su comprensión depende siempre del "aquí y ahora", es decir, de cada situación concreta.

Un equipo puede tener establecidos determinados praxemas de antemano para ponerlos en práctica en situaciones concretas de juego, pero nunca podrá determinar de forma exacta el conjunto de circunstancias en que es posible ponerlos en práctica, dado que nunca dos situaciones de juego serán idénticas, cuando se trata de juego real y no de situaciones preelaboradas.

En cualquier caso, tanto los gestemas como los praxemas tienen como pretensión primera y primordial reducir la incertidumbre de la información hacia los compañeros y aumentarla hacia los adversarios, por lo que cuando esto no se cumple, carecen de sentido y pierden su eficacia.

### **Algunas consideraciones al concepto de rol y subrol**

Aceptamos como factor predominante del desarrollo de la acción de juego o estrategia de los deportes a la estructura configurada a partir de lo que P. Parlebas (1976/77) denomina universales, pero siendo siempre al jugador a quien corresponde la decisión a tomar, circunscrita a las limitaciones reglamentarias que intervienen en la configuración

de la dinámica del juego, especialmente al uso del espacio, y teniendo en cuenta en cada momento y circunstancias del contexto.

Hacer la definición de rol sociomotor como estatus dinamizado, siendo el estatus el conjunto de derechos y deberes que el reglamento describe para cada jugador, no nos parece suficientemente definidor de la intervención del mismo en la lógica interna y en la dinámica de la acción de juego.

Nosotros pensamos que la definición de rol sociomotor debe hacerse a partir de los elementos que determinan el desarrollo de la acción y situación de juego, la cual de acuerdo con la lógica interna del deporte de que se trate, genera un conjunto de comportamientos claramente definidos y diferenciados del jugador o posibles subroles sociomotores.

### **Otras consideraciones a lo expuesto**

Hemos visto que el análisis del desarrollo de la acción de juego de los deportes es posible desde diferentes perspectivas, considerando como factores determinantes de la misma a un número variable de éstos, en unos casos, y en otros al predominio de uno de ellos.

Las distintas perspectivas que hemos estudiado nos han permitido situarnos ante el análisis del desarrollo de la acción de juego con enfoques diferentes, que nos han dado como resultado la apariencia de estar ante hechos distintos en cada caso, cuando resulta evidente que el juego es sólo uno para cada deporte.

Los deportes tienen características propias que están configuradas por la estructura, que determinan su lógica interna y que no dependen de las características personales del individuo que los practica, sino que son independientes de él.

Por ello, pensamos que el análisis del desarrollo de la acción de juego de los deportes debe hacerse partiendo de la estructura que determina su lógica interna. El atletismo, la natación, la lucha, el baloncesto, el fútbol o el balonmano, poseen una estructura propia y característica que es necesario considerar cuando se pretende analizarlos, enseñarlos, o practicarlos.

El individuo lo que puede hacer, es elegir un tipo de comportamiento de entre los que la estructura del deporte permite y adecuar la dinámica de la acción a sus peculiaridades, en función de las circunstancias que pueden generar los roles que puede adquirir, del reglamento, los compañeros, los adversarios, y la situación o el contexto.

## Bibliografía

- Antón, J. A. (1992), *Análisis del lanzamiento de siete metros en balonmano*, Granada, Universidad de Granada. Departamento de Psicología, tesis doctoral.
- Bayer, C. (1979), *L'enseignement des jeux sportifs collectifs*, París, Vigot.
- Birdwinstell, R. (1979), *El lenguaje de la expresión corporal*, Barcelona, Gustavo Gili.
- Blázquez, D. (1986), *La iniciación a los deportes de equipo*, Barcelona, Martínez Roca.
- Bouthier, D. (1984), *Sports collectifs: Contribution a l'analyse de l'activité et éléments pour una formation tactique essentielle. L'exemple du rugby. Mémoire de Diplôme*, París, INSEP.
- Cagigal, J. M. (1979), *Cultura intelectual y cultura física*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Caillois, R. (1958), *Les jeux et les hommes*, París, Gallimard.
- (1967), *Preface IX. Encyclopedie de la Pléiade (Jeux et Sports)*, París, Gallimard.
- Caron, J. y Ch. Pelchat (1985), *Apprendissage des sports collectifs*, Quebec, P. U. de Quebec.
- Delaunay, M. (1976), *Conduite tactique en sports collectifs et theorie operatoire. Contribution a une approche experimentase de conduites tactiques de un jouer en situation de sport collectif (subjects de 9-10 ans). Mémoire de Licenciature*, Universidad de Provence, UER de Psychologie.
- Demény, G. (1914), *L'Education de l'effort. Psychologie*, París, Felix Alcan.
- Descartes, R. (1953), *Oeuvres et lettres*, París, Gallimard.
- Ferignac, J., S. Gele, J. P. Lacoux y J. C. Thomas (1965), *La technique dans les sports collectifs. Colloque Internacional*, Vichy.
- Friedmann, G. (1966), *Sep études sur l'homme et la techine*, París, Gonthier.
- Gayoso, F. (1986), *Fundamentos de la táctica deportiva*, Madrid, ed. propia.
- (1981), *Fútbol sala*, Madrid, Felipe Gayoso Calatayud.
- Gladman, G. (1974), *Baloncesto*, Barcelona, Sentis.
- Gratereau, G. (1963), *Initiation aux sports collectifs*, París, A. Colin.
- Gusdorf, G. (1967), "L'esprit des jeux", en *Jeux et Sport (Encyclopedie de la Pleiade)*, París, Gallimard.
- Hall, E. (1969), *La dimensión oculta*, México, Siglo XXI.
- Hebert, G. (1925), *Le sport contre l'éducation physique*, París, Librería Vuibert.
- Heddergott, Karl-Heinz (1978), *Fútbol: del aprendizaje a la competición*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Henriot, J. (1969), *Le jeux*, París, PUF.
- Huizinga, J. (1972), *Homo Ludens*, Madrid, Alianza/EMECE.
- Irlinger, P. (1973), *Essai sur la communication dans les sports collectifs. Mémoire pour le diplôme de INSEP*, París.
- Kirkov, D. (1979), *Basquetball*, Buenos Aires, Stadium.
- Leroy, A. (1981), "Derecho penal y deporte", en *Rev. Olímpica*, núm. 159, edición española.
- Levy-Strauss, C. (1958), *Anthropologie structurales*, París, PLON.
- Mahlo, F. (1969), *L'acte táctica en jeu*, París, Vigot.
- Mead, G. (1953), *L'esprit, le soi et le société*, París, PUF.
- Meinel, K. (1977), *Didáctica del movimiento: ensayo de una teoría del movimiento desde el punto de vista pedagógico*, La Habana, Orbe.
- Menaut, A. (1982), *Contribution á approche théorique des jeux sportifs collectifs: Theorization et recherche d'un modèle operationel. These 3° ciclo*, UEREPS de Bourdeaux.
- Moreno, J. L. (1970), *Fondaments de la sociométrie*, París, PUF.
- Morino, C. (1982), *Fondamentí della técnica e della tattica*, Roma, CONI/SDS.
- Mounin, G. (1976), *Introducion a la sémiologie*, París, Minuit.
- Parlebas, P. (1984), *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*, París, INSEP.
- (1984), *Psychologie sociale et théorie des jeux. Etude de certains jeux sportifs. La logique interne des jeux sportifs. Modelisation des universeaux et étude guasi-experimental*, París, Universidad París V. Sorbonne. Tesis de Estado.

- (1988), *Elementos de sociología del deporte*, Málaga, Unisport.
- (1992), *Sociométrie réseaux et communication*, París, PUF.
- Piaget, J. (1979), *El concepto de espacio en el niño*, Buenos Aires, Paidós.
- Poulain, R. (1965), *Consideration sur la tactique dans le sports collectifs*, Colloque International de Vichy.
- Prieto, J. L. (1966), *Menssage et signaux*, París, PUF.
- (1966), *Pertinencia y práctica. Ensayos de semiología*, Barcelona, Gustavo Gili.
- (1968), *La sémiologie en le Langage*, París, Gallimard.
- Robles, G. (1984), *Las reglas del derecho y las reglas del juego*, Mallorca, Universidad de Mallorca.
- Theodorescu, L. (1977), *Theorie et methodologie des jeux sportifs collectifs*, París, EFR.
- Vernes, J. R. (1967), “Aspects culturels des jeux”, en *Juex et sports (Encyclopedie de la Pleiade)*, París, Gallimard.

## Corporeidad y motricidad\*

Jorge Gómez

[...]

### Consideraciones sobre la corporeidad

#### ¿Qué es la corporeidad?

Ser humano es ser corporal, existir físicamente en y a través de un cuerpo genéticamente dispuesto para la acción autónoma, provisto de una motricidad inteligente que permite resolver el problema de la subsistencia y, a la vez, la necesidad de trascendencia.

La corporeidad humana es una construcción biopsicosocial permanente, portadora de los más diversos significados y de imaginarios que dialécticamente modifican la vida cotidiana, nutriéndose del accionar, los afectos y los vínculos, las emociones, el gozo y el dolor, los impactos sensibles, la apreciación estética, la disponibilidad para vivir en plenitud o restringidamente y, fundamentalmente, a partir de la diferenciación-identificación con los otros.

En este punto, se hace necesario referirnos a Silvino Santin,<sup>1</sup> cuando dice:

La historia de la corporeidad comienza mucho antes de la historia de la educación. Los mitos que hablan de los orígenes del ser humano

apuntan al modelaje del cuerpo como un primer momento del surgimiento de la especie humana sobre la faz de la tierra. La corporeidad, como un existencial mundano del hombre, está presente desde los orígenes, su transformación en tema es mucho más reciente. Comienza cuando los hombres quisieron explicar racionalmente su origen y su naturaleza y, como complemento, garantizar la fundación de un orden social. Y, también, es en este momento que se abre un espacio para las actividades de educación física.

Bajo el punto de vista de las preocupaciones por el conocimiento inteligible de la realidad, la corporeidad no puede ser tomada como un tema nuevo. Él acompaña inevitablemente toda tentativa de definir quién es el hombre. Así, la comprensión del cuerpo acompaña la imagen de hombre que, a su vez, está vinculada a cada grupo humano y a su proyecto cultural. *Es a partir de la imagen de hombre y de proyecto cultural que la educación física recibe su tarea específica [...].*

Evidentemente, no se piensa en reducir el cuerpo al concepto de materia de la física newtoniana. Pensar al hombre como cuerpo significa de inmediato *rever la imagen del hombre, toda la tradición antropológica y el proyecto social que de allí se desprende.*

#### La construcción de la corporeidad y su relación con la educación física

En el transcurso de la vida, marcado tanto por su individualidad como por la interacción constante con su entorno y su circunstancia, cada ser humano construye su corporeidad momento a momento, en un proceso abierto a todo tipo

---

\* En *La educación física en el patio. Una nueva mirada*, Buenos Aires, Stadium, 2002, pp. 1-16.

<sup>1</sup> Trabajo presentado en el 3<sup>er</sup> Congreso Latino-Americano Esporte, Educação e Saúde no Movimento Humano. ICHPER. Foz do Iguaiçú, Paraná, Brasil, junio-julio, 1996.

de influencias. Y para esto debe actuar, aprendiendo a actuar.

Cada situación vital lo enfrenta ante problemas que obligan a su resolución, partiendo del nivel de capacidad, innata o adquirida, con que cuenta. Este ser humano, que nace carente y debe aprender para construir su bagaje de competencias inteligentes, necesita de una educación física que parta de la comprensión de su entidad corporal y le facilite la construcción de su corporeidad y su habilidad motriz, como soportes fundamentales de su transcurso vital.

Desde el momento de la gestación, nos constituimos en cuerpo vivo, en contacto dialéctico con el universo, que nos ofrecerá un espacio y un tiempo para nacer, crecer, desarrollarnos y morir. A través de la alimentación, las sensaciones y las primeras acciones motrices, comenzamos el largo camino de nuestra constitución corporal y de la adquisición de los saberes fundamentales para estar y actuar en el mundo.

Nuestro cuerpo es un ente sumamente complejo, que pasa de la dependencia absoluta en los primeros años de vida a la posibilidad de autoformarse, posteriormente, con gran independencia. Según las elecciones personales, siempre en el marco de sus limitaciones biosociales, un ser humano puede transformarse a sí mismo, en gran medida. Supongamos el caso de dos hermanos gemelos: si uno quisiera ser atleta, se entrenará intensamente en un gimnasio y su cuerpo se endurecerá, se modificarán sus músculos en tamaño y capacidad, cambiarán actitudes ante la nueva potencialidad, y el sentido de su vida puede variar sustancialmente, como así también las personas e instituciones con las cuales interactuará modificándolas y modificándose; si a su hermano no le interesa desenvolver la máxima expresión biológica de su corporeidad, por orientar sus intereses hacia la tecnología y, más específicamente, hacia la computación, seguramente su cuerpo sufrirá alteraciones debidas al sedentarismo y a las largas horas sentado con la mirada fija en la pantalla, perdiendo en gran medida su potencial motriz y adquiriendo posturas y actitudes particulares del núcleo profesional en el que se desenvuelve.

Un observador exterior, si los viera a ambos caminando juntos, rápidamente podría decir quién es el atleta y quién es el experto en computación, aun cuando su caudal genético sea similar.

He aquí, entonces, un primer interrogante para los educadores:

Si cada sujeto construye su propia corporeidad, ¿por qué debe realizar ejercicios o entrenamientos uniformes y normalizados, como si todos los seres humanos fueran idénticos?

El hombre es un ser que puede disponer de sí mismo con independencia y autonomía, lo que debe hacernos pensar en una educación física que no lo considere como un instrumento de designios exteriores a él. La educación física nos atraviesa desde el inicio de nuestra vida, cotidianamente, permitiéndonos adquirir competencias para desenvolvernos en distintos ámbitos y situaciones, a partir de un concepto distinto de corporeidad que supere la preocupación por orientar su desarrollo hacia las formas competitivas del deporte como preocupación casi excluyente, revalorizando otras posibilidades de juego deportivo y actividad física.

El paradigma biológico-mecanicista, que centra su preocupación pedagógica en estimular el desarrollo de las funciones musculares, apoyado en el tratamiento del organismo como una estructura de sistemas mejorables en sí mismos, se despreocupa, por lo general, del sentido y valor de tales mejoras, limitando la posibilidad de alcanzar una comprensión profunda del ser corporal. La motricidad tratada como una herramienta que necesita afinación, pierde su esencialidad: *ser la extensión de la corporeidad humana en su posibilidad de relación con la sociedad y el entorno físico, a través de acciones motrices con significación para el sujeto y su medio cultural.*

Las formas culturales que continuamente asume el accionar motriz, receptoras de los discursos presentes sobre el cuerpo y el movimiento, deben analizarse y reelaborarse desde estas perspectivas holísticas para superar el racionalismo reduccionista y la reproducción uniforme que se ha adueñado de la educación física.



La práctica de un deporte a partir de los modelos idealizados de la técnica y de la condición física necesarias para alcanzar las máximas prestaciones posibles, en el marco de la confrontación competitiva, accesible sólo a sujetos dotados de las capacidades óptimas necesarias e interesados en afrontar sus exigencias, tiene que volver a retomar su finalidad lúdica primitiva, como actividad motivadora de la utilización recreativa de la disponibilidad corporal.

La gimnasia sistemática, clásicamente caracterizada por la realización exclusiva de ejercicios que estimulan determinados músculos, como única forma de conservar la salud, debe ampliar su concepción para incluir otras actividades físicas autoelegidas por cada persona desde su historia personal, su sensibilidad y el placer que encuentra en ellas, merced a una educación física reflexiva que le permita la disposición de sí mismo y de un caudal de conocimientos sobre cómo alcanzar tal disponibilidad.

La obtención de estos conocimientos sobre el cuerpo y su educación física, sólo es posible a partir de un espacio ofrecido por la escuela para reflexionar sobre la propia realidad corporal y motriz, encontrándose con información significativa y concreta brindada por los docentes del área o espacios para hacerlo en un proceso de autodescubrimiento.

Esta nueva posición, generadora de un espacio diferente para la educación física escolar, se nutre del aporte de otras ciencias que amplían el sustento epistemológico brindado durante décadas, casi exclusivamente por la biología y los modelos positivistas que utilizaron los principios y conceptos biológicos con una única y cerrada finalidad instrumental. Tal determinismo, no le permite a grandes masas poblacionales encontrar una práctica que les brinde la posibilidad de alcanzar el equilibrio personal y la inserción en el universo de la actividad física, desde un discurso diferente, basado en la lectura de los cuerpos actuales y su circunstancia. Por otro lado y, lamentablemente, la necesidad del ser humano de construir su corporeidad para poder integrarse a la sociedad, sentirse perteneciente y aceptado, es utilizada para proponerle modelos idealizados de belleza corporal o de éxito depor-

tivo, difíciles de alcanzar para la mayoría, con la consiguiente desvalorización personal que lleva a muchos niños y adolescentes a situaciones patológicas, con sus delicadas consecuencias para la salud, o a sentirse discriminados del disfrute de su cuerpo y su accionar por no responder a los patrones que posibilitan “pertenecer” al mundo de los cuerpos artificiales creado por los productores de cultura corporal fabricada para la venta.

Los conocimientos científicos acerca del cuerpo utilizados por la educación física, están vinculados preponderantemente con la física, la anatomía y la fisiología, lo que ha generado uno de sus puntos críticos: la excesiva racionalización de la actividad física, que enriqueció en muchos aspectos sus propuestas, pero simultáneamente, llevó al tratamiento del cuerpo humano como objeto meramente biológico, considerando en forma secundaria aspectos sustantivos de la perspectiva ética y moral. El entrenamiento para el alto rendimiento usando, incluso, la química para aumentar artificialmente la capacidad física, es un ejemplo extremo de esta concepción.

Sin dejar de valorar el aporte de estas ciencias, no es posible aceptarlas como proveedoras del único saber capaz de explicar todos los problemas y toda la realidad de la corporeidad humana. Los movimientos alternativos, fundamentados en ciertas perspectivas de las ciencias sociales, exigen una revisión del modelo que ha llevado a importantes desviaciones del sentido básico de la actividad física y el deporte. Esto no es “culpa” de la biología:

...hago defensa pública de las ciencias biológicas, entendiéndolo que el problema no es de la biología, más sí de aquello que se ha hecho a partir de ella en el área de la educación física. Si en algún momento los profesionales de esa área se interesaron más por la gordura que por el cerebro, investigaron más los músculos que la conciencia, analizaron más la amplitud de las articulaciones que la capacidad intelectual y la creatividad, discúlpenme, la culpa no es de la biología, sino de aquellos que biológica y psicológicamente no tuvieron ojos para

ver y estudiar el cuerpo humano en toda su amplitud.<sup>2</sup>

Pero la concepción científica positivista y la adhesión a los modelos sustentados en ella, influyeron notablemente en la educación física y en la práctica de actividades físicas y deportes. Las ciencias no pueden ser definidas como buenas o malas, el problema central es qué se hace de y con ellas.

La educación física mantuvo, al igual que la medicina, una mirada restringida sobre el cuerpo, sin vincular el tema de la corporeidad con el campo de la sociedad y la cultura.

Los cuerpos son vistos como entidades compuestas por sistemas orgánicos en interacción, separados, incluso, de la inteligencia y la espiritualidad, definidos según los patrones de las ciencias experimentales o, lo que es peor aún, sujetos a programas deportivos y de actividad física tendientes al control social y al disciplinamiento impuesto.

Esto ha llevado, en la práctica, a determinar objetivos para estimular el desarrollo orgánico y a diseñar métodos cerrados en función de obtener los logros ideales diseñados en los laboratorios de fisiología del ejercicio. Por ende, el cuerpo sigue sin ser considerado en su integridad, perdiéndose excelentes posibilidades para desenvolver su capacidad sensorial y perceptiva, integrar distintas nociones sobre el entorno físico y proyectarse, finalmente, hacia el campo de las ciencias, del arte, del trabajo creativo o de los deportes complejos.

Tal vez sea el momento, entonces, de deconstruir el lema de la corporeidad, desde una perspectiva diferente:

La realidad del hombre de ser un cuerpo social que se construye a sí mismo, en una relación con el entorno a través de la que ambos se modifican dialéctica y recíprocamente.

A partir de esta consideración del cuerpo, surgen nuevos interrogantes, de cuya respuesta por parte de las personas e instituciones involucradas, quedan señalados los caminos a recorrer y las formas de hacerlo:

- La educación física que reciben niños y adolescentes dentro de las instituciones sociales en las cuales se forma –familia, escuela, club, iglesia, etcétera–, ¿a qué tipo de imagen de hombre y a qué proyecto social responde?
- ¿Cuál es la imagen de hombre de referencia?, ¿la que cada sujeto debería construir a partir del descubrimiento de sí mismo y la toma de conciencia de la realidad social de su cuerpo, sus potencialidades y limitaciones, o la impuesta por la moda, o la que necesitan reproducir las clases hegemónicas para normalizar y controlar a las demás?
- Y sobre esta misma idea, ¿cuál es el proyecto social y quién lo determina?

Los cuerpos pueden, entonces, ser producidos con un fin específico.

Ética y profesionalmente, no puede aceptarse una educación física que siga partiendo, para justificar su quehacer, de conceptos genéricos, uniformes, de tablas de referencia para comparar capacidades y estructuras corporales en función de planificar rendimientos ideales, sin tener en cuenta la historia de cada alumno, sus saberes previos, su proyecto de vida ideal.

Es común hablar de desarrollo corporal y de desarrollo motor, cuando se formulan objetivos de la educación física sistemática, pero es poco frecuente que estos desarrollos se contextualicen cultural y socialmente, parecería que basta con hablar en términos generales y, basándose en investigaciones provenientes de las ciencias biológicas, determinar contenidos de aprendizaje y de entrenamiento motor para un sujeto término medio. Con un poco más de eficiencia profesional, se harán pruebas diagnósticas para observar los niveles iniciales y no comprometer a los alumnos con cargas fisiológicas no correspondientes...

---

<sup>2</sup> Ademir de Marco, "Educação física ou educação motora?", en *Pensando a educação motora*, Campinas, Papirus, 1995, p. 30.

pero el problema filosófico inicial sigue sin ser tenido en cuenta:

¿Son válidos y significativos los contenidos y las expectativas de aprendizaje elaboradas externamente sobre ellos, seleccionados *a priori*, partiendo de un paradigma biológico-mecanicista que considera a los cuerpos como objetos biológicos a mejorar en sus aspectos físicos?

¿Será valioso para todos los alumnos, en todas las escuelas y en todas las sociedades, aprender una misma y determinada destreza, lo que será evaluado y calificado comparativamente para clasificarlos en escalas y etiquetarlos según su mayor o menor habilidad para ejecutarla?

¿Es posible que la escuela abra un nuevo espacio y genere nuevas posibilidades para la construcción de cuerpos creativos, que hayan aprendido los procesos para hacerlo de manera más autónoma y, entonces, elegir las actividades físicas y los juegos deportivos que los satisfagan plenamente y les permitan crear o recrear formas diferentes de ser y de actuar?

Para ello es necesario seguir profundizando el análisis del ser humano y su entidad corpórea desde perspectivas diferentes a las que establece el paradigma biológico-mecanicista.

En el transcurso de los próximos capítulos, presentaremos algunas ideas de cómo se podría dar algunas respuestas a los interrogantes planteados.

### La motricidad, modo de ser de la corporeidad

La consideración de la motricidad como aspecto indisoluble de la corporeidad, debe entrar en juego a partir de este instante.

La acción autónoma es una de las providencias antropológicas primigenias.

Ser cuerpo humano es poder accionar.

Hablar de motricidad humana ya demuestra que hay alguna distinción con otras motricidades. Además de eso, el concepto de motricidad ya indicaría una comprensión del movimiento. Motricidad y movimiento no es la misma cosa. [...] De cualquier manera, la motricidad tiene que ser comprendida a partir de la corporeidad.<sup>3</sup>

Manuel Sergio<sup>4</sup> parafraseando a Merleau Ponty, agrega las siguientes consideraciones:

El hecho de que el Hombre no sea una existencia cumplida, un proyecto acabado y, simultáneamente, ser una unidad portadora de sentido y un ente polarizado para afuera, para el *no-yo*, permite a la motricidad distinguirse por una nueva conciencia y no por una inconsciencia, por una disponibilidad y no por una exterioridad. En lo tocante a la comprensión de la motricidad, que se confunde con *la intencionalidad operante*, ésta, en Merleau-Ponty, más que movimiento es *status ontológico*, el cual permite una correspondencia súbita, preconsciente de las solicitudes del mundo que la condiciona. La motricidad nos dice que el mundo está dentro de nosotros, antes de cualquier tematización. Porque el hombre es portador de sentido –*de allí su intencionalidad operante o motricidad*.

El “nosotros somos condicionados al sentido”, de la p. XIV de *Phénoménologie*,<sup>5</sup> se torna visible a través de la motricidad. Y, sobre todo, devela la unión íntima pensamiento-corporeidad que la motricidad constituye y revela exteriormente. Pero... ¿dónde reside la diferencia entre la motricidad y la corporeidad? Básicamente, no hay cualquier diferencia, pues ambas forman parte de la

<sup>3</sup> *Ibidem* 1.

<sup>4</sup> Manuel Sergio, *Motricidade Humana - Uma Nova Ciência do Homem!* Desporto, Lisboa, Ministerio da Educação e Cultura, 1986.

<sup>5</sup> Maurice Merleau Ponty, *Phénoménologie de la perception*, *op. cit.*, p. 404.

misma complejidad biológica. Digamos que la motricidad surge y subsiste como emergencia de la corporeidad, como señal de que *está-en-el-mundo-para-alguna-cosa*, esto es, como señal de proyecto. La motricidad supone la vocación de *apertura* a los otros y al mundo y, en cierto sentido, funciona como provocación que libera al hombre de la soledad, para insertarlo en el plano de la convivencia. La motricidad, todavía, es también la verdad de la percepción, dado que lo reflexivo-perceptivo acrecienta la *razón dialéctica*, anterior también a la *razón lógica*. La motricidad nos dice, además, que el *ethos* precede y condiciona al *logos*.

Si cada ciencia del hombre trae consigo como un deseo por concretar una cierta imagen del hombre, la motricidad humana, como ciencia, partiendo de lo estrictamente corpóreo, pero alargándose a través de la investigación y estudio de la percepción, entendida ésta como conciencia de una articulación cuerpo-mundo, pone naturalmente el acento en el *hombre como proyecto*. La motricidad supone, de hecho, el desenvolvimiento de las estructuras componentes del sistema nervioso central; mantiene la regulación, la ejecución y la integración del comportamiento; traduce la apropiación de la cultura y de la experiencia humanas –como *intencionalidad* operante, ella confiere especial relevancia al *proyecto*, a la voluntad de creación y control que anima a cualquier persona.

En los últimos párrafos puede sintetizarse el objetivo de la educación física: generar las condiciones que posibiliten la introspección del hombre sobre su ser corporal y promover su relación dialéctica con las actividades físicas y deportivas para permitirle develar los determinantes culturales que subyacen en ellas y hacerlas propias, si lo desea.

El desarrollo motor, entonces, no es sólo el desarrollo de las capacidades coordinativas, de la lateralidad, de las nociones espacio-temporales, del esquema corporal, como entelequias o estructuras funcionalmente entrenables; el desarrollo motor implica un fuerte compromiso cultural, histórico, político y social, pues mu-

chos padecimientos que los sujetos manifiestan motrizmente en la niñez y que los especialistas tratan sintomáticamente, reflejan la incapacidad de comprensión y adecuación a un mundo complejo y agresivo que los adultos compartimentan en unidades didácticas sin sentido final para el ser en formación, pues fragmentan y desfiguran la realidad. La sensibilidad, por ejemplo, no es considerada importante dentro de la concepción de desarrollo motor convencional y, sin embargo, es fundamental para captar información sobre la cual elaborar y producir acciones.

Los sentidos son duramente atacados en las grandes ciudades desde los primeros días de gestación; atronadores ruidos lesionan los delicados tímpanos, luces brillantes y pantallas de televisión y computadoras hieren la visión, la inmovilidad provocada por la densidad de población, los espacios reducidos y los riesgos de desplazarse libremente por calles y aceras impide el juego motor.

¿Cómo hacer para desarrollar la sensibilidad hacia la música, el color y la armonía de las formas, la fluidez de las acciones, en síntesis, todo aquello que abre las puertas a una mejor calidad de vida personal y social, cuando no se toma conciencia de aquellas realidades o, simplemente, se las ignora por conveniencia o comodidad?

Los modelos funcionalistas prestan escasa atención a la sensibilidad, porque su objetivo es mejorar, por entrenamiento intenso y localizado, determinadas habilidades y/o capacidades de ejecución. La simplificación del concepto de motricidad, limitándolo a sus aspectos visibles, observables y medibles, lleva a la desconsideración de los aspectos más ricos y profundos de ella. Educar la sensibilidad y la percepción del cuerpo en interrelación con el entorno –el arte, la naturaleza, la relación amistosa con otros, los objetos que posibilitan estudiar, trabajar, recrearse, vivir de un mejor modo, etcétera– debería ser un objetivo fundamental, a partir del cual se generaría una forma diferente de plantear la educación motriz.

El gran logro de Pierre Parlebas, cuando acuña el término *sociomotricidad*, es abrir técnicamente esta perspectiva educativa, ampliando el campo



visualizado por los psicomotricistas que, en su momento, enriquecieron los conceptos funcionalistas al interpretar el movimiento humano como expresión de la organización psíquica del sujeto.

En síntesis, *la motricidad es el proyecto humano en acción*, expresando no sólo las posibilidades biológicas de movimiento, sino las intenciones, las utopías, las alegrías y tristezas, las necesidades de relación social, la comunicación con la tierra, el agua, el aire, las plantas y los animales, la construcción ontogénica de un modo de ser, estar y actuar en el mundo, en el tiempo y espacio que a cada sujeto le corresponde vivir.

En su cotidianidad, y de acuerdo con las experiencias que realiza, el ser humano se construye a sí mismo, integrando un singular esquema corporal.

## El esquema y la imagen corporal

### El esquema corporal

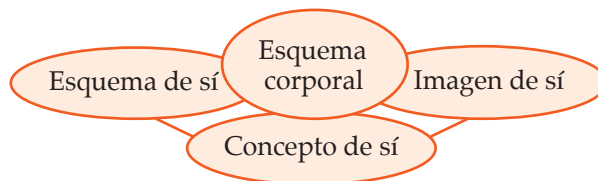
Robert Rigal<sup>6</sup> desarrolla una excelente definición del esquema corporal, pues es uno de los pocos autores que abordan el estudio de la motricidad humana desde una perspectiva científica y, al mismo tiempo, orientando esa perspectiva a la aplicación en el campo educativo.

Rigal explica el concepto de esquema corporal del siguiente modo:

El esquema corporal representa la conciencia total, el modelo interno que nosotros tenemos de nuestro cuerpo o de sus partes en el espacio, en movimiento (dinámica del cuerpo) como así también en reposo (geometría del cuerpo). Esta percepción consciente se construye a partir de operaciones no conscientes de tratamiento de información multisensorial, aferencias propioceptivas, táctiles, visuales y auditivas que completan las copias de eferencia motriz (copias de

programas motores enviados a los músculos para provocar su contracción). Él se afina con las experiencias motrices y permite al movimiento ser coordinado en función del problema a resolver. La matriz del cuerpo se apoya, simultáneamente, sobre todo un ensamble de información, alguna no consciente, tratada y utilizada por el sistema nervioso para asegurar, por ejemplo, el mantenimiento de la postura y de otra, consciente, usada para la realización de actos motrices.

Nuestro cuerpo posee así un límite, una frontera que separa el medio interno del medio externo, límite que se construye a partir de la información táctil y visual: nosotros nos hacemos una imagen de nuestro cuerpo, de su forma, de su volumen, de su aspecto estético, etcétera. En este sentido, cierta percepción global que nosotros tenemos de nosotros mismos y que, ampliando el concepto de esquema corporal, incluye la *estima de sí* (confianza en nuestra competencia) y la imagen de sí (representación de nuestro yo psíquico), constituye una parte consecuente del *concepto de sí*.



Antes de seguir avanzando en el pensamiento de Rigal, creemos conveniente hacer algunas consideraciones sobre lo que ha expuesto hasta aquí, por su trascendencia en el plano pedagógico.

Estima de sí, imagen de sí, incluidos en el concepto de sí. ¿Existe mucha distancia entre lo que implican estas expresiones y las ideas expuestas anteriormente por Santín y Sergio? La configuración de la corporeidad humana como idea diferente al entrenamiento de un cuerpo biológico, se corresponde con la configuración del esquema corporal como estructura estructurante de la conciencia corporal, que no admite sólo tratamientos parciales, tales como

<sup>6</sup> Robert Rigal, *Motricité Humaine. Tome 2. Développement moteur. Le schéma corporel*, Presses de l'Université du Québec, 1996, pp. 367-368.



trabajar con los alumnos la noción de derecha o izquierda o las nociones de direccionalidad, aisladas del contexto y de las situaciones vitales que le dan sentido a su aprendizaje.

Debe pensarse el esquema corporal con referencia directa a la corporeidad y a la motricidad, con los alcances ampliados que hemos manifestado, fuertemente ligado a los componentes sociales y culturales que condicionan en los sujetos la forma de construir, vivir y comprender el cuerpo, distinta para cada grupo, cada comunidad, cada etnia, lo que hace impensable la construcción de esquemas corporales similares, con base en algunas actividades construidas desde el interior de la educación física sistemática.

Del mismo modo que el cuerpo debe ser premisa de atención para todas las personas involucradas en la educación de niños y jóvenes, el esquema corporal es construido por éstos a partir de todas las experiencias sensibles, las que suceden permanentemente. De la calidad de estas experiencias dependerá la calidad del esquema corporal, de allí la importancia de que la escuela, en la que los seres humanos pasan gran parte de su vida, provea múltiples instancias para desarrollar la motricidad, considerando sus componentes sensibles, intelectivos y práxicos. La emocionalidad y el relacionamiento social sobre las que se sustenta la actividad escolar contribuyen a la configuración del esquema corporal y de la imagen corporal, pues el concepto de sí, clave de la configuración señalada, sólo se forma en la interacción con los demás y con el medio físico. La violencia sufrida y las frustraciones del no poder, constituyen obstáculos insalvables para la construcción de un sí mismo seguro y el desarrollo del aprendizaje. Si el medio externo –al decir de Rigal–, marca un duro límite a ser franqueado para llegar a él, el medio interno queda sin nutrientes, aislado en la impotencia.

*¿Cuál es el futuro de ese cuerpo que desea y no puede satisfacerse?*

La noción de derecha e izquierda, aprendida por repetición, o las flexoextensiones de brazos, rutinariamente realizadas, para “desarrollar la fuerza de los brazos”, no le resolverán este problema básico.

Siguiendo con la lectura de la obra de Rigal, encontramos:

El esquema corporal integra simultáneamente el ensamble de aferencias conscientes o subconscientes, el límite cuerpo-medio y la imagen que nosotros tenemos de nuestro propio cuerpo. Forman un ensamble neuro-físico-psicológico del cual resulta un conocimiento global de nuestro cuerpo (o somatognoscia); él se modifica bajo la influencia de nuestras experiencias y determina nuestra adaptación al medio. Él constituye el elemento integrador entre las sensaciones y la acción, a través del ajuste de las conductas motrices, estableciendo un sistema de referencia estable entre el cuerpo y el espacio exterior. Él asegura, de este modo, el ajuste de la actividad muscular necesaria para el mantenimiento de una postura correcta o para la corrección de sus perturbaciones provenientes de una actividad motriz, a partir de informaciones como la posición del centro de gravedad, la longitud de los segmentos corporales y la masa, la forma y la talla, el movimiento siguiente. Él combina, así, un doble sistema de referencia: uno de origen genético (integración de interacciones entre los diferentes sistemas sensoriales) y el otro, adquirido por el aprendizaje (riqueza de experiencias motrices).<sup>7</sup>

Resumiendo los conceptos anteriores, en función de nuestros intereses didácticos, podemos señalar que la noción de esquema corporal implica un doble sistema: *la identificación del propio cuerpo*, donde la imagen corporal juega un rol fundamental y *la situación del cuerpo* en el medio, en el que las nociones espacio-temporales, las habilidades disponibles para actuar en él y la capacidad de relacionamiento con los demás, determinan la calidad de la situación. Es importante tener en claro que la idea de situación no implica estatismo; justamente, la situación

---

<sup>7</sup> *Ibidem*, 5. p. 368.

del hombre en su medio se determina, evalúa y valora por la mayor o menor capacidad para accionar dentro de él y sobre él, para determinarse y determinarlo en un proceso constante e inacabable.

### Identificación del propio cuerpo e imagen corporal

La imagen corporal es la representación que nosotros hacemos de nuestro cuerpo a través de la relación con otros [...] ella indica cómo una persona se siente y se piensa, y puede ser modificada por las influencias psicosociales.<sup>8</sup>

Estas influencias, desde una visión pedagógica, pueden ser informales, provenientes de las relaciones sociales espontáneas del diario vivir, la divulgación de modas corporales a través de los medios de comunicación masiva, las condiciones de vida, etcétera, o formales, planificadas desde la educación sistemática.

Santín<sup>9</sup> agrega:

...La arquitectura del cuerpo no es más reducida a la ingeniería genética, sino al resultado de un proceso del imaginario humano. El cuerpo es parte de un sistema simbólico que sustenta a todo el orden social. De este modo, su construcción no puede ser vista sólo como cuerpo individual que yo construyo, sino que se trata de un cuerpo que yo construyo bajo la mirada del otro y para que pueda ser mirado por el otro.

Cada sociedad tiene sus propias construcciones corporales resultantes de la estructura y los sistemas que la sustentan, que pueden ser de orden religioso, económico o político. La arquitectura corporal reproduce la arquitectura del orden social. El cuerpo y los cuerpos pasan a ser objeto de valoraciones

o desvaloraciones por diferentes criterios y por eso se tornan en el centro del problema ético para la ética de la estética.

Es en este punto donde la educación física tiene mucho por decir y por hacer, pero revisando sus ejercitaciones convencionales que sólo objetivan los aspectos perceptivo-cognitivos del cuerpo; si a estas tareas se las involucra en la ampliación conceptual que estamos desarrollando, con énfasis en los aspectos relacionales y emocionales, es indudable que el aporte a los educandos para la construcción de su esquema corporal será mucho más significativo.

Una contribución interesante sobre este tema la encontramos en un documento del Comité Olímpico Italiano, referido al periodo de la adolescencia:<sup>9</sup>

La modificación biológica y psicológica representa una seria variable para una adecuada adquisición del concepto de la imagen corporal, es decir, del modo que un individuo percibe el propio cuerpo.

A esta transformación somática, la adolescencia, generalmente, reacciona del siguiente modo:

- Con una fuerte polarización sobre el propio aspecto físico.
- Con sentimientos de preocupación hacia los cambios.
- Con mayor cuidado y otorgándole importancia al propio cuerpo.

En el adolescente se crea el temor de una evolución del cuerpo inadecuada que no convoca sólo a las funciones fisiológicas, sino también al desarrollo de su sexualidad.

Por esto, a causa de la rapidez de las transformaciones somáticas, los adolescentes viven su cuerpo como extraño, y se encuen-

<sup>8</sup> *Ibidem*, 5., p. 371.

<sup>9</sup> S. Santin, *Educação física. Ética, estética, saúde*, Porto Alegre, Edições Est., 1995, p. 41.

<sup>10</sup> Comitato Olimpico Nazionale Italiano, *Corpo, movimento, prestazione*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1987, pp. 13-15.

tran particularmente indefensos con respecto a los comentarios negativos formulados por otros, acerca de su textura física.

Bajo este contexto, los coetáneos desarrollan un rol de primer plano, en cuanto a que el joven tiende, ante esta inquietud, a comparar continuamente sus condiciones físicas con las de los compañeros y, a su vez, mantiene un resguardo secreto ante la evaluación del adulto. Cuando se hace presente cualquier anomalía objetiva, se evidencia una fuerte estigmatización de parte de los pares, que los discrimina.

[...] Partir de las diferencias biológicas como único factor condicionante de la imagen corporal, es entrar en un juego peligroso, ya que es esencial tener siempre presente la incidencia del ambiente cultural sobre la creación de la diversificación genérica. En la formación de la imagen corporal deben considerarse siempre todos los aspectos involucrados.

En el curso de su desarrollo, el individuo es expuesto a una serie de presiones ambientales, como así también a las reacciones y juicios de las demás personas; con base en estos hechos, puede rectificar el propio comportamiento o acentuarlo.

Nuestra cultura propone a los adolescentes, desde una política massmediática, los estereotipos de virilidad y femineidad elaborados en el presente contexto cultural. Y, por la constante presión ejercida por los medios, los adolescentes elaboran una imagen corporal idealizada.

Durante la infancia los niños se identifican constantemente con sus progenitores, y su ideal se va construyendo con base en ellos; por su parte, los adultos ven con buenos ojos ser el modelo de sus hijos.

Pero, ahora, el joven adolescente comienza a realizar un proceso de reconstrucción de su propia imagen corporal, dado que se enfrenta a frustraciones producto de ese modelo utópico a alcanzar y de su propia realidad corporal, y esto es una constante que se pone de manifiesto en la comparación e intercambios realizados dentro de su grupo de pares.

Puede darse que ellos no sepan de qué modo podrán conseguir la propia condición e identidad de adulto y seguirán estructurándola a medida que se desarrollen y se enfrenten ante nuevas situaciones.

La finalidad de un proceso de educación física es trabajar reflexivamente sobre las imágenes de cuerpo idealizadas, producidas para su consumo, diferenciándolas de la imagen corporal a que cada uno aspira, construida sobre la corporeidad real de cada sujeto, para que estén muy cerca una de la otra a través de una actividad física adecuada. La construcción de la imagen corporal es un proceso delicado que transcurre entre márgenes estrechos de vulnerabilidad en la infancia y la adolescencia, prolongándose en la adultez y la vejez.

Entre los factores psicológicos<sup>11</sup> incidentes, el sentimiento de aceptación por parte de los demás y, fundamentalmente, de ser querido por los padres cualquiera sea la realidad corpórea, es determinante. Y, justamente, los modelos de cuerpo, los paradigmas y las condiciones fácticas que sustentan la educación física en la actualidad, no aseguran una ayuda para que los niños y adolescentes con dificultades en la construcción de un sí mismo seguro encuentren los espacios, los tiempos, las actividades y las orientaciones que les permitan superarlas.

¿Cómo puede sentirse bien consigo mismo un niño o una niña que son permanentemente sometidos a comparar su fuerza, su velocidad o su resistencia en juegos de competición con sus propios compañeros y nunca pueden ganar?

¿Podrán percibir que la actividad física debe ser placentera para que la inscriban en su vida como un hábito cotidiano, cuando permanentemente son incitados a superar marcas que no significan nada para su vida y, muchas veces, son obligados a entrenamientos repetitivos, duros y aburridos, para cumplir con ellas y aprobar una asignatura que no les da respuestas significativas?

¿Qué sentimientos hacia sí mismo quedarán impresos en su esquema corporal cuando observan la mirada de conmisericordia de su

---

<sup>11</sup> *Ibidem*, 9.

profesor o profesora de educación física ante la imposibilidad de superar las exigencias de una destreza muy lejos de su alcance actual?

¿Y si a esto se agrega la culpabilización por no poder responder a las expectativas de los padres, convencidos de que su hijo o hija son seres minusválidos, ya que también están impregnados por el modelo de rendimiento deportivo, único conocido y también sufrido en su momento por ellos?

En la adolescencia, como en cualquier otro momento de la vida, estas frustraciones respecto al propio cuerpo pueden hacer una fuerte eclosión. Los “agujeros emocionales”, el displacer ante el cuerpo no aceptado por los otros y, por ende, por sí mismo, deben ser llenados de algún modo. Las alternativas pueden ser algunas de estas:

- Construir una imagen corporal superficial, fuertemente impactante en los demás, que los obligará a mirarlos, a prestarles atención: tatuajes, cabellos coloreados y con cortes extravagantes, ropa no convencional, actitudes, gestos y posturas contraventoras de las normas, etcétera.
- Buscar el placer corporal en sucedáneos: alcohol, drogas, sexo desprovisto de contexto amoroso, conductas sádicas a través de las cuales transferir a otros cuerpos la insatisfacción con el propio.
- No hacer nada que implique actividad física, instalándose en un cómodo sedentarismo, y canalizando sus necesidades de juego y relación social a través de otras propuestas.

Las dos primeras manifestaciones, contestatarias agresivamente, acercan al sujeto a situaciones patológicas de difícil solución. El medio actual, duro y descarnado, hace que estas respuestas

sean, cada vez más, adoptadas por sectores de púberes y adolescentes que se sienten profundamente marginados de la posibilidad de acceder a la construcción de un sí mismo con otras características. La tercera manifestación es la más común, apoyada en la provisión de máquinas para jugar los juegos más dinámicos y audaces moviendo solamente los dedos de las manos, cómodamente apoltronados ante una pantalla. El control social es directo y efectivo; estos adolescentes no salen a la calle a expresarse, no discuten ni pelean, configurando una imagen de sí mismos conformista y habituada al escaso esfuerzo corporal.

¿Cómo modificar esta percepción de sí mismo, a través de la educación física, si ésta es la primera en discriminar negativamente los cuerpos, con etiquetamientos agresores o desconsideración irrespetuosa de las expresiones naturales de púberes en crisis?

¿Es posible ayudarlos a construir su individualidad, seguridad y autonomía personal, haciéndolos repetir ejercicios comunes y uniformes para todos?

¿Puede siquiera pensarse en que desarrollen su sentido de responsabilidad y compromiso, altamente requerido por los adultos, cuando jamás se les permite participar en la elección de contenidos y actividades, en la formulación del proyecto en que ellos deberían ser los protagonistas principales y deben obedecer sumisamente a consignas dirigistas y autoritarias que los involucran en acciones desprovistas de sentido profundo para ellos?

He aquí, sucintamente planteada, una concepción de corporeidad humana que, a nuestro entender, sienta las bases para hacer de la educación física –como proceso ontológico natural o como asignatura integrante del sistema escolar, una posibilidad diferente de autoconocimiento y desenvolvimiento personal y social.





# Delimitación de un marco teórico para una evaluación formativa en Educación Física\*

Jordi Díaz Lucea

## 1. Introducción

Blázquez (1993) especifica que las peculiaridades que diferencian la Educación Física escolar del resto de materias son su carácter lúdico ya que se concreta en un conjunto de vivencias corporales. La segunda peculiaridad está definida por su carácter funcional y de práctica social y no por tratarse de un área instrumental como la mayoría que forman el *currículum*. Este hecho trae inherente la ausencia de un contenido estable y definido y la constante evolución en sus planteamientos y objetivos. Finalmente, las condiciones en que se desarrolla la Educación Física hacen que ésta tenga unas diferencias importantes respecto al resto de materias escolares.

Todo ello significa que la Educación Física –como algunas otras áreas escolares– tiene unas diferencias significativas y, por lo tanto, es necesario llevar a término una evaluación que, por una parte, esté en consonancia con las actuales concepciones educativas y que siga los mismos principios y planteamientos que el resto de asignaturas y, por otra parte, respete estas características diferenciales y atienda verdaderamente a sus finalidades.

Las actuales concepciones formativas de la evaluación permiten encontrar fórmulas para instrumentar una evaluación de la Educación Física que, en función de sus peculiaridades y diferencias, dé respuestas válidas y coherentes a

las exigencias del sistema educativo y a sus planteamientos pedagógicos. Se trata de plantear una evaluación que se caracterice por dar respuesta a los retos planteados anteriormente, los cuales están definidos por los siguientes aspectos:

- Integrada y centrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Integrada en las acciones y tareas habituales del profesor.
- Que el resultado de la misma sea verdaderamente formativo y educativo y no sancionador y calificador.
- Que sea una ayuda tanto para los alumnos como para el profesor en vez de suponer una carga y un exceso de trabajo.

Otros aspectos que es necesario considerar al plantear la evaluación de la Educación Física son el carácter progresivo, secuencial y estructural de sus contenidos y, por tanto, de la mayor parte de su objeto de evaluación. Muchos de los contenidos de la Educación Física son progresivos porque se sustentan sobre otros aprendidos anteriormente. El aprendizaje de determinado contenido da paso al aprendizaje de otro de un nivel superior; es decir, los contenidos se aprenden sobre la base de los aprendidos anteriormente.

Los contenidos de la Educación Física son secuenciales porque tienen una relación directa con los procesos de desarrollo de los alumnos en todos sus ámbitos (motor, psicológico, cognitivo, afectivo, social...).

El carácter estructural de los contenidos de la Educación Física radica en que éstos son presentados a los alumnos siguiendo una estructura que

---

\* En *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*, Barcelona, INDE, 2005, pp. 103-139.

sitúa primero aquellos que son más sencillos y fáciles y se van introduciendo progresivamente los más difíciles y complejos. De esta manera, los alumnos establecen relaciones entre los nuevos contenidos y los que ya habían aprendido.

Ante esta situación, para poder llevar a término una evaluación formativa de la Educación Física, ésta tiene que ser planteada desde la doble vertiente de la intuición del profesor y de una correcta instrumentalización. En último término, la regulación de los aprendizajes es responsabilidad directa del profesor, hecho que representa un alto coste en tiempo y dedicación en la recogida de informaciones, en su tratamiento y análisis y en la consecuente toma de decisiones para regular el proceso. La solución a este problema puede venir, por una parte, por dar responsabilidades a los alumnos en el proceso de evaluación, es decir, fomentando actividades de autoevaluación y de autorregulación. Por otra parte, hará falta que el profesor realice la regulación a través de una correcta instrumentalización y de la utilización de su intuición.

La intuición es y ha sido una forma habitual de evaluar en educación y especialmente en la Educación Física escolar. La intuición representa un proceso informal de evaluación y se sustenta sobre pequeños indicios recogidos a partir de la interacción del profesor con los alumnos y de las acciones y comportamientos de éstos. Palabras, gestos, miradas, posturas, comentarios..., de los alumnos junto con la experiencia adquirida por el profesor en situaciones similares son los elementos clave de este tipo de evaluación.

Allal (1988) comenta que la intuición es muy importante en el desarrollo de las acciones docentes puesto que permite la toma de decisiones de una forma inmediata y casi al mismo tiempo que es recogida u observada la información. La intuición constituye la base de la regulación interactiva en Educación Física; es decir, son todas aquellas acciones que los docentes llevan a término en clase en el mismo momento en que se producen determinados hechos.

Pero la intuición no tiene que ser el único medio utilizado para llevar a término una evaluación formativa, hace falta instrumentalizar situaciones y acciones concretas que garanticen

la validez y la objetividad de la evaluación. Será necesario, pues, recoger datos e informaciones a partir de las producciones y acciones de los alumnos por medio de la observación sistemática y, en alguna ocasión, de medios de carácter más cuantitativo. Esta recogida de datos puede coincidir con las actividades de enseñanza y aprendizaje programadas o bien haber estado diseñadas al efecto; es decir, la evaluación se puede hacer a partir de las mismas actividades de enseñanza y aprendizaje o de situaciones especialmente diseñadas para ello.

Las decisiones que se tomen a partir del análisis de la información obtenida han de tener más en cuenta el proceso que el alumno ha realizado y no tanto el resultado final obtenido; es decir, es más importante poder diagnosticar las dificultades en el aprendizaje y no tanto los resultados obtenidos.

La intuición y la instrumentalización en la evaluación ponen de manifiesto la tradicional concepción del docente que sitúa sus acciones y su profesión entre el arte y la técnica. Sólo desde este planteamiento se pueden hacer viables las relaciones humanas y una enseñanza de calidad. Los planteamientos que a continuación se desarrollan para una evaluación formativa de la Educación Física tratan de combinar intuición e instrumentalización en su justa medida.

## 2. El porqué de una evaluación formativa

Actualmente, la escuela asume plenamente que la función más importante que tiene y que su razón de ser es la educación de sus alumnos. La educación, como un concepto mucho más amplio que la simple enseñanza, busca lograr objetivos que permitan en los alumnos no tan sólo el dominio o posesión de unos conocimientos o técnicas determinadas sino que prioriza la adquisición de determinadas capacidades. En este sentido, la finalidad más importante de la escuela se aleja de la simple instrucción y se orienta a la educación y la formación de sus alumnos.

Esta orientación precisa de un instrumento que garantice, además del logro de esa finalidad,

lo que todavía es más importante, que asegure que se llegará a lograr; es decir, es preciso [contar con] una herramienta de regulación pedagógica del proceso de enseñanza y aprendizaje que dé garantías de que lo que se hace es aquello que se quiere hacer y que, con mucha seguridad, se llegará con éxito al final. Indiscutiblemente, esta herramienta o instrumento es la evaluación formativa.

Un programa de enseñanza o un proyecto educativo enmarcado en esta concepción de la enseñanza precisa que todos los elementos que están presentes tengan coherencia entre sí. Por lo tanto, la evaluación tiene que tomar una orientación formativa y ser una parte más de cualquier programa puesto que, con la ausencia de la misma, difícilmente se podría dar esta orientación educativa y formativa. Del mismo modo podría pasar si el modelo de evaluación estuviera alejado de este planteamiento y se orientara hacia los modelos tradicionales e imperantes en la Educación Física.

La aplicación real de una evaluación formativa representa un nuevo concepto de educación que intenta dar respuestas reales y efectivas a las exigencias de la sociedad y a las características curriculares del sistema educativo. La evaluación formativa es una alternativa útil y válida a los modelos tecnicistas habituales en las prácticas evaluadoras, los cuales tienen por finalidad máxima la eficiencia en la enseñanza por encima de todos los demás aspectos.

La evaluación formativa regula los aspectos formativos de un programa educativo por encima de los aspectos simplemente instructivos. Por lo tanto, la enseñanza tiene que ser un proceso personalizado e individualizado. De esta manera, la evaluación sirve también como instrumento para dar respuesta a la atención a la diversidad de los alumnos.

Éstas y muchas otras razones justifican plenamente la conveniencia de aplicar una evaluación formativa y educativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje de cualquier área escolar. En definitiva, la evaluación formativa es el instrumento que controla, organiza y dosifica la enseñanza.

Pero, para que una evaluación sea verdaderamente formativa ha de tener una orientación que reúna, entre otras, las siguientes condiciones:

- *Utilidad*: la evaluación ha de atender a las necesidades reales de los usuarios y, por lo tanto, ha de estar al servicio de éstos. En este sentido, la evaluación ha de estar llena de significado y contenido para responder a todo un conjunto de cuestiones vinculadas a la constatación del valor de la acción didáctica. En definitiva, la utilidad de la evaluación estará en consonancia con el grado de resolución y capacidad de dar respuestas a los problemas y situaciones reales del proceso educativo.

La evaluación no es una actividad o acción burocrática sino que ha de servir tanto para el docente como para los alumnos en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

- *Viabilidad*: aparte del cúmulo de requisitos necesarios para que la evaluación sea lo más adecuada a cada situación, es necesario plantear propuestas evaluadoras que se puedan llevar a la práctica de una manera fácil, que no originen más problemas al profesor y que no le representen un exceso desmesurado de trabajo.
- *Precisión*: entendemos que desde una perspectiva de evaluación formativa tenemos que procurar que los resultados que se obtengan sean lo más exactos y reales posibles puesto que de éstos dependerá la posterior regulación pedagógica.

Por otra parte, los instrumentos que se utilicen tienen que reunir las características necesarias con el fin de garantizar que la información que nos aporten sea aquella que verdaderamente queríamos obtener.

- *Individualización*: la evaluación tiene que permitir regular el proceso de enseñanza y aprendizaje según los diferentes ritmos individuales de los alumnos. De esta manera se atiende también a la diversidad de los mismos. La evaluación tiene que permitir a cada alumno un proceso particular de aprendizaje.

La individualización de la evaluación no significa que siempre se tenga que hacer una atención específica e individualizada para cada alumno puesto que, en muchas ocasiones, una valoración global será suficiente cuando el objetivo sea tener una visión y conocimiento global del grupo-clase.

- *Sentido ético*: las partes implicadas en la evaluación tienen un conjunto de derechos que han de ser respetados. Los interesados tienen el derecho a saber lo que se está haciendo, a que se respeten sus intereses, su anonimato, su honor, a estar informados, etcétera.
- *Adecuada a la realidad*: se refiere a la necesidad de contextualizar la evaluación en un lugar determinado; es decir, a un centro y a unos alumnos concretos. Esto solamente es posible en el marco de un *currículum* abierto que permita la concreción del mismo por parte del profesor sobre la base de las características específicas de cada centro escolar.

### 3. La regulación y la autorregulación del aprendizaje

La regulación y la autorregulación del aprendizaje es el dispositivo que permite al profesor y al alumno realizar las acciones adecuadas en cada momento para llegar con éxito al final de un proceso de enseñanza y aprendizaje. La regulación, en consecuencia, la podrán ejercer tanto el profesor como los propios alumnos. De esta manera nos referimos a regulación del aprendizaje cuando es el profesor el que determina los mecanismos y las acciones necesarias, y a autorregulación cuando es el mismo alumno quien determina las acciones.

El dispositivo de regulación y de autorregulación está formado por la evaluación formativa y por todas las acciones que con este sentido se hacen. La regulación es ejercida por el profesor con el fin de adecuar los procedimientos utilizados a las necesidades y dificultades de los alumnos en su proceso de aprendizaje. La auto-

regulación es utilizada por el mismo alumno con el fin de ir construyendo un sistema personal de aprender y para mejorar progresivamente (Jorba, 1996).

La evaluación como regulación del aprendizaje no se puede identificar con examen, prueba, calificación, etcétera, sino que está vinculada directamente al proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo uno más de los elementos que en el mismo intervienen. Con la finalidad de poder regular este proceso la evaluación se estructura en tres grandes etapas (Allal, 1991; Jorba y Casellas, 1996; Díaz Lucea, 1999):

- 1) *La obtención de la información*. Ésta puede ser instrumentalizada o no y pretende recoger la información necesaria para determinar, posteriormente, las acciones que hay que tomar.
- 2) *Análisis de la información*. Comparación entre aquello que se pretende con los resultados que se obtienen. El análisis de la información intenta determinar y conocer las dificultades en el proceso de aprendizaje y no tanto los resultados finales que cada alumno obtiene.
- 3) *Toma de decisiones*. A partir del análisis de las posibles diferencias o del logro de los objetivos propuestos. La toma de decisiones se orienta a la adaptación, regulación o modificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Estas tres etapas dan forma y sentido a la evaluación formativa y llevan inherente y de manera respectiva cada una de ellas la necesidad de:

- a) Delimitar los comportamientos y aprendizajes de los alumnos que será necesario observar y los instrumentos que para tal fin se utilizarán.
- b) Describir o especificar los criterios o los referentes que serán utilizados para interpretar la información recogida.
- c) Las acciones que se llevarán a término para adaptar las actividades y regular el proceso.

La evaluación como autorregulación de los aprendizajes [implica que tenga lugar] el desarrollo de determinadas capacidades en los alumnos, así, por ejemplo, es necesario que el alumnado sea capaz de (Jaume Jorba y Neus Sanmartí, 1994):

- Observar su propio trabajo y evaluarlo según unos determinados criterios establecidos por él mismo y por el profesor.
- Desarrollar estrategias personales de aprendizaje que le permitan el logro de los objetivos y el aprendizaje de los contenidos.
- Planificar su actividad.
- Controlar la ejecución de las acciones motrices e introducir las modificaciones necesarias como resultado de este control.
- Autoevaluar su trabajo y delimitar cuándo éste es suficiente o necesita mejorarlo.

La autorregulación en la evaluación formativa pretende que los alumnos lleguen a ser autónomos y que se formen en sus propios procesos de pensamiento, en definitiva, se persigue que los alumnos aprendan a aprender.

En este sentido, la autorregulación comporta inevitablemente que se den una serie de requisitos por parte del profesor y de los alumnos. Munziati (1990) señala los siguientes:

- *Comunicación a los alumnos de los objetivos que se quieren conseguir.* Es necesario comunicar a los alumnos lo que de ellos se espera, el porqué, y de qué manera se puede conseguir.
- *Dominio de los mecanismos de autorregulación.* Se fundamentan en las operaciones mentales de anticipación y planificación de la acción.
- *Apropiación de los criterios de evaluación por parte de los alumnos.* Los alumnos tienen que conocer y aceptar los criterios de evaluación que determinarán el aprendizaje de los contenidos correspondientes y el logro de los objetivos.

#### 4. Dimensiones de la regulación del aprendizaje en la evaluación formativa

La evaluación como regulación de los aprendizajes se orienta a que los alumnos logren aprendizajes significativos. En este sentido, tenemos que hablar de una manera concreta de entender la enseñanza y, a la vez, de una manera de entender la evaluación y las funciones y finalidades que ésta tiene en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Anteriormente ya nos hemos referido a que desde el concepto global de regulación entendemos, por una parte, las acciones que el profesor lleva a término para asegurar aprendizajes significativos en los alumnos; es decir, para adecuar el proceso de enseñanza a las necesidades, características y progresos de los alumnos. Por otra parte, la regulación también es todo el conjunto de acciones que los alumnos realizan en la construcción de su propio aprendizaje y que se concretan en la autorregulación. En este sentido hemos de entender que la regulación no siempre implica la intervención o actuación del profesor o la instrumentalización de acciones específicas. El alumno asume un conjunto de acciones y responsabilidades que corresponden a la autorregulación. Este planteamiento nos hace ver que la regulación de los aprendizajes se sustenta sobre los procesos de comunicación; es decir, sobre la interacción social del aula (Jorba y Casellas, 1996).

Así, pues, la interacción social del aula gira alrededor del profesor, de los alumnos y de los contenidos de aprendizaje, y se fundamenta en la comunicación entre profesor y alumnos para facilitar una negociación que permita poder llegar a una concertación, pacto, o resultado.

La evaluación formativa entendida como dispositivo de regulación pedagógica se estructura alrededor de cuatro dimensiones básicas. Una primera dimensión está constituida por la existencia de un conjunto de componentes para la regulación que se fundamentan en los principios psicopedagógicos del aprendizaje significativo. La segunda dimensión corresponde a las diferentes modalidades que la regulación puede adoptar. La tercera dimensión corresponde al



conocimiento de los mecanismos que facilitan la regulación pedagógica y, finalmente, la cuarta dimensión hace referencia al procesamiento de la información como elemento de regulación.

#### 4.1. Componentes para la regulación continua del aprendizaje

Una evaluación formativa planteada desde una perspectiva cognitiva y de aprendizaje significativo que a la vez tenga como máxima finalidad la regulación pedagógica en la cual, además del profesor, puedan intervenir los alumnos tiene que contemplar un conjunto de componentes. Estos componentes articulan y regulan cualquier proceso de aprendizaje de los alumnos y dan sentido y significado a la evaluación entendida como dispositivo pedagógico para el aprendizaje. Jorba y Casellas (1996) destacan que los componentes para la regulación de los aprendizajes son los siguientes:

[...]

- a) *Evaluación diagnóstica inicial*: tiene como finalidad determinar las estructuras de acogida que poseen los alumnos. Éstas se concretan en los aprendizajes previos, las ideas previas, sus intereses y perspectivas y la motivación. La evaluación diagnóstica inicial, también denominada predictiva, trata de determinar la situación concreta y específica de cada alumno antes de iniciar un determinado proceso de enseñanza y aprendizaje, con el fin de adecuar éste a sus necesidades.
- b) *Comunicación a los alumnos de los objetivos y representación que se hacen*: ya se ha hablado anteriormente de la necesidad de informar previamente a los alumnos de aquello que de ellos se espera. Diferentes estudios muestran evidencias de que los alumnos aprenden más y de una manera más significativa si previamente han sido informados de cuáles son los aprendizajes que se espera lleguen a lograr y de la manera en que se hará y serán evaluados. Los alumnos tienen que conocer previamente cuál es el objeto de

enseñanza que reciben o están recibiendo. En definitiva, se trata de que sean conscientes de lo que van a aprender, del para qué y de las actividades que se llevarán a término. De esta manera, los alumnos pueden hacerse una representación del producto final que el profesor espera que consigan.

- c) *Construcción del nuevo conocimiento*: es cuando realmente se producen los procesos internos de aprendizaje. Suele ocurrir tras las interacciones docente-discente, es decir, transcurrido un cierto tiempo de latencia entre la acción docente y la asimilación del aprendizaje. En la construcción del conocimiento intervienen, de forma decisiva, los procesos de regulación y autorregulación, que orientan las dos fases siguientes.
- d) *Aprendizaje de los procesos de autorregulación*: puesta en juego de diferentes estrategias individuales que posibilitan la regulación del aprendizaje. Es decir, la consecución de los objetivos a partir de los mecanismos de comparación y regulación. En definitiva contribuye a aprender a aprender.
- e) *Regulación de los mecanismos de compensación*: es aquí donde tiene pleno sentido este modelo de evaluación puesto que a través de estos mecanismos se consigue la auténtica conducción de los procesos de aprendizaje. Consiste en establecer los ajustes necesarios para facilitar la progresión del alumno. En Educación Física, la simple repetición de un movimiento o acción no garantiza el aprendizaje si entre la acción y la nueva repetición no se plantean mecanismos de regulación para conseguir modificar el comportamiento y lograr el aprendizaje.
- f) *Estructuración del conocimiento*: llegado este momento es cuando podemos considerar que se ha producido el aprendizaje. De todos modos, la estructuración del aprendizaje no garantiza su máxima consecución si no comporta la aplicación

del mismo en situaciones variadas y diferentes.

- g) *Aplicación del conocimiento*: podemos considerar que se ha consolidado el aprendizaje cuando éste puede ser aplicado con éxito en contextos y circunstancias diferentes.

#### 4.2. Modalidades de regulación en la evaluación formativa

Si la finalidad fundamental de la evaluación formativa es la regulación y la adaptación de las actividades de enseñanza y aprendizaje para que los alumnos logren aprendizajes significativos, tenemos que considerar la posibilidad que esta regulación adquiera formas, funciones y finalidades diferentes. En función de las características de los alumnos, del contexto, de los contenidos, de los objetivos, etcétera, la regulación pedagógica tomará formas diferentes para poder identificar cuáles son las posibles dificultades de aprendizaje que presenten los alumnos, más que considerar los resultados que se puedan obtener.

Es muy importante advertir que la modalidad y la concreción de la regulación estará en función del tipo de dificultad que los alumnos presenten y, al mismo tiempo, del número de alumnos que presenten la misma dificultad. Es posible que cuando son muchos los alumnos que manifiestan la misma dificultad, el problema radique en los planteamientos del profesor o en la misma actividad solicitada. Con esto queremos advertir que la regulación no siempre se orienta al alumno sino que se puede dar el caso que ésta tenga que incidir sobre la propia práctica docente, los programas o el contexto.

En los alumnos, la información que las diferentes formas de regulación intentan gestionar es aquella que se refiere a las representaciones mentales que éstos se forman de las acciones o actividades encomendadas y a las estrategias que utilizan para llegar a un determinado resultado u objetivo.

Las diferentes modalidades de regulación no representan, por sí solas, soluciones únicas y cerradas ni son definitivas en su elaboración. Es el profesor el que, en cada momento, tendrá

que definirse por una o varias opciones y acabar de elaborarlas y contextualizarlas.

Allal (1991) define tres modalidades de regulación en la evaluación formativa: proactiva, interactiva y retroactiva. Posteriormente, Jorba y Sanmartín (1994), Jorba y Casellas (1996) siguiendo los trabajos de Allal, plantean las mismas modalidades o estrategias de regulación. También Blázquez (1994) a partir de los trabajos de Allal y Jorba concreta estas tres modalidades de regulación pedagógica en el área de Educación Física.

##### *La regulación proactiva*

La regulación proactiva, al igual que la retroactiva son diferidas puesto que se realizan antes o tras el proceso de enseñanza y aprendizaje. La regulación proactiva acostumbra a ir después de una evaluación final y sumativa y tiene como finalidad prever e iniciar futuras actividades para que los alumnos consoliden y profundicen determinadas competencias.

La regulación proactiva no trata de abordar ni superar posibles dificultades específicas en el aprendizaje de los alumnos puesto que esta función corresponde más a la regulación interactiva y retroactiva. De esta manera, la regulación proactiva está íntimamente vinculada a la evaluación inicial para poder iniciar un nuevo proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, el docente tiene que prever y organizar situaciones aptas y adecuadas para aquellos alumnos que, en una primera situación, no hayan conseguido determinados aprendizajes o que simplemente, la evaluación inicial detecte la ausencia o no consolidación de determinados aprendizajes previos necesarios para abordar con éxito los siguientes.

En el mismo sentido, la regulación proactiva tiene que servir para poder proponer las actividades más adecuadas para aquellos alumnos que han progresado correctamente y han superado con éxito el nivel o la etapa anterior de enseñanza.

##### *La regulación interactiva*

A diferencia de las otras dos modalidades, la regulación interactiva está integrada en el mis-

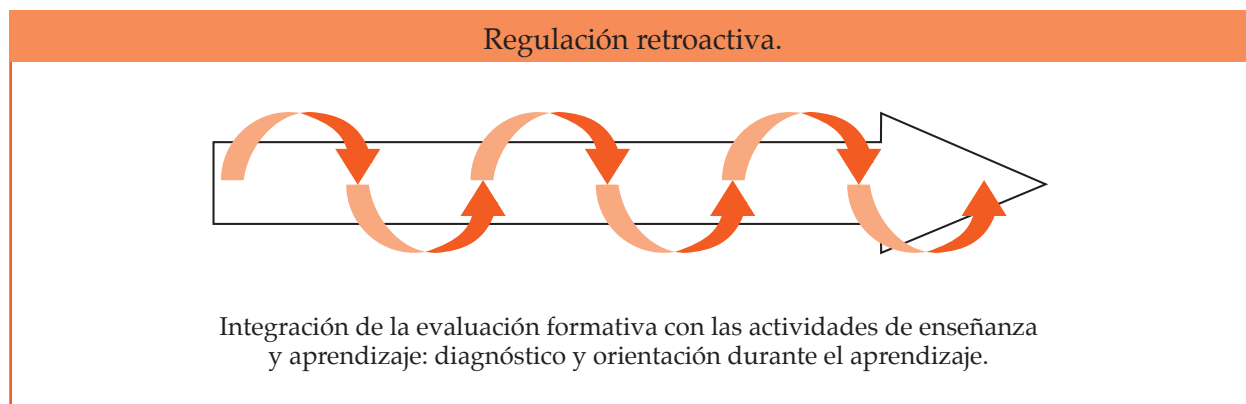
mo proceso de enseñanza y aprendizaje. Es la modalidad por excelencia para llevar a término una evaluación auténticamente formativa y, en consecuencia, para poder individualizar la enseñanza y atender a la diversidad de los alumnos.

En la regulación interactiva las adaptaciones que se hacen en el proceso de enseñanza y aprendizaje son consecuencia directa e inmediata de las producciones y conductas del alumno y de las interacciones que se dan con el profesor, los compañeros, el material y los recursos didácticos (Allal, 1991).

Mediante la observación sistemática y un correcto y adecuado uso de la información que se proporciona al alumno a lo largo del proceso de aprendizaje se pretende, en primer lugar, identificar las dificultades para poder, en segundo lugar, diagnosticar los factores que originan las dificultades y, finalmente, en tercer lugar, concretar y proponer de manera individualizada las adaptaciones pedagógicas necesarias.

Las interacciones entre los alumnos y el profesor, entre ellos mismos y entre ellos y el material didáctico son el elemento clave y el origen del proceso de regulación. En esta interacción logra una gran importancia el tratamiento de la información y los *feedbacks* que se proporciona a los alumnos, puesto que son uno de los principales mecanismos que utiliza la regulación interactiva.

Como señala Allal (1991), la regulación interactiva se basa, por lo general, en procesos informales de evaluación de la parte del docente o de la parte del alumnado comprometido en un proceso de evaluación, de evaluación mutua o de coevaluación. La instrumentalización del bucle evaluación-regulación recae principalmente en la estructuración de la situación de aprendizaje, es decir, en las instrucciones proporcionadas al alumnado, las exigencias inherentes a las tareas propuestas, las formas de organización o de funcionamiento requeridas, permitidas o desaconsejadas, etcétera.



### *La regulación retroactiva*

Tanto la regulación retroactiva como la proactiva (diferidas respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje) acostumbran a instrumentalizar la evaluación a partir de diseñar y aplicar situaciones características en las cuales se acostumbra a utilizar uno o más instrumentos de evaluación dentro de un proceso sistemático.

En este caso, la regulación retroactiva parte del resultado final de un periodo formativo (unidad didáctica, tema, trimestre, curso...) y se sustenta sobre los resultados obtenidos en la evaluación final o sumativa del correspondiente

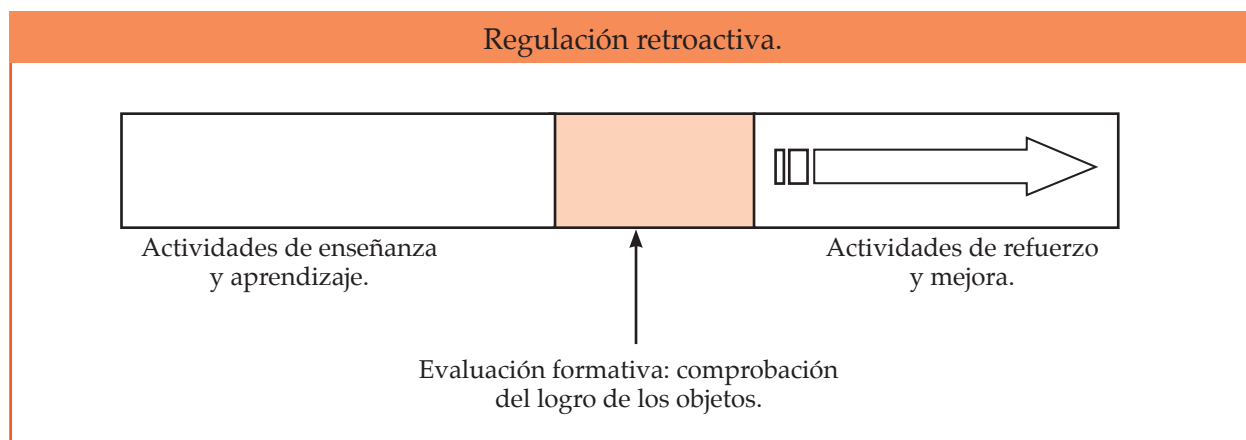
periodo de tiempo. La evaluación sumativa o final no se tiene que limitar exclusivamente a calificar al alumno o a acciones similares sino que también es un instrumento de regulación pedagógica.

La regulación retroactiva se concreta en la programación de actividades de refuerzo después de una evaluación final o puntual. Estas actividades versan sobre el contenido de la secuencia para ayudar a los alumnos a superar las dificultades o corregir los errores detectados en la evaluación. Se trata de hacer las adaptaciones pedagógicas necesarias para que los alumnos que no han lo-

grado los aprendizajes o los objetivos tengan la posibilidad de superarlos. Volvemos a insistir en que la simple repetición de una actividad sin que se produzca regulación no garantiza el aprendizaje; es decir, si se vuelve a repetir lo mismo sin que se haga ninguna regulación, los resultados seguramente volverán a ser los mismos.

Tan sólo se puede hacer una regulación retroactiva cuando la evaluación final recoge un

diagnóstico de los factores responsables de las dificultades en el aprendizaje del alumno en vez de limitarse a la simple constatación de las realizaciones del alumno relativas a los objetivos planteados. Solamente en el primer caso se puede dar una regulación retroactiva desde planteamientos cognitivistas del aprendizaje puesto que limitarse a constatar un nivel o aprendizaje no facilita la regulación.



Recordemos que estas tres modalidades de regulación no son, por sí solas cada una de ellas, tipos diferentes de evaluación y que la verdadera evaluación formativa es aquella que utiliza todas o varias de ellas para regular el proceso de enseñanza y aprendizaje. No se puede entender una evaluación formativa que procure aprendizajes significativos con la utilización única y exclusiva de una sola modalidad de regulación. El profesor, en la práctica cotidiana, se verá obligado a hacer servir combinatorias de las tres modalidades que acabamos de describir utilizando cada una de ellas en función de cada contexto y circunstancia. De esta manera aparecen algunas modalidades mixtas de regulación.

#### *Modalidades mixtas*

En la realidad de la práctica pedagógica, a menudo el profesor se verá obligado a elaborar procedimientos de evaluación formativa que combinen modalidades de regulación retroactiva con la modalidad de tipo interactivo.

Muchas veces, el resultado de esta combinatoria de regulaciones implica para los profesores un exceso de trabajo y la imposi-

bilidad de controlar y llegar a una evaluación formativa tal y como se plantea en el ámbito teórico. Las circunstancias actuales de docencia de la Educación Física en los centros escolares limitan notablemente la posibilidad de que el profesor por sí solo lleve a cabo una evaluación formativa de regulación en todos sus aspectos. Hace falta buscar pues, alternativas y vías de aplicación de la misma. La mayor implicación de los alumnos en las acciones que comporta una evaluación de esta clase puede ser una alternativa posible.

Allal (1991) propone, como ejemplo, tres modalidades mixtas de regulación que, de alguna manera, pueden ayudar a paliar estas dificultades.

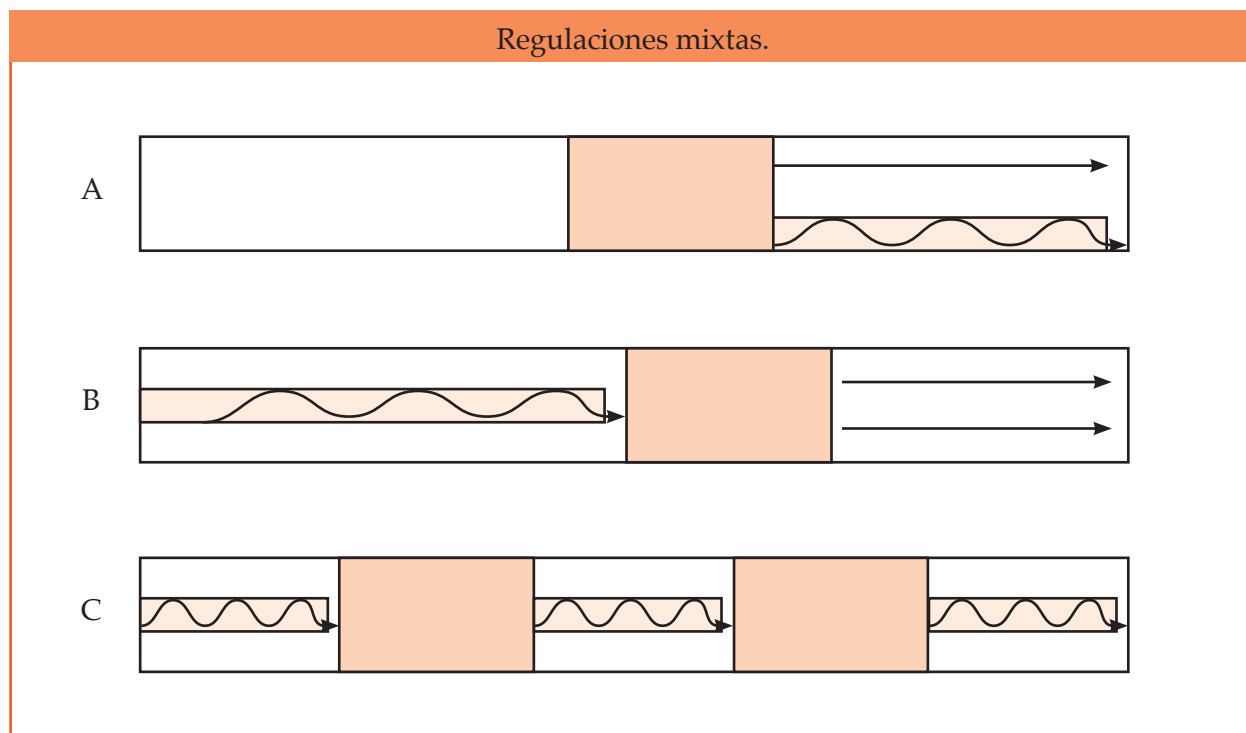
*Caso a)* Después de una serie de sesiones o actividades donde el profesor no ha podido observar los aprendizajes de los alumnos, realiza un control (prueba concreta). Con este control localiza a los alumnos que tienen dificultades de aprendizaje y posteriormente sigue con ellos un sistema de evaluación que pretende diagnosticar el origen de las dificultades y proponer las regulaciones oportunas.

Casos b) y c) El profesor elabora un modelo de evaluación continua e interactiva pero, por diferentes razones prácticas, no puede llegar a observar a todos los alumnos en cada actividad. El profesor recurre periódicamente a medios de control que le permitan identificar las di-

ficultades que no ha podido detectar durante el proceso. Posteriormente plantea:

Caso b): actividades de mejora parcialmente estandarizadas.

Caso c): actividades de regulación interactivas e individualizadas.



### 4.3. Mecanismos de regulación pedagógica

Los mecanismos de regulación hacen referencia a la determinación de acciones concretas y específicas de las diferentes modalidades de regulación pedagógica que hemos expuesto en el apartado anterior. Estos mecanismos pueden ser variados y diversos puesto que están en función de muchos factores tales como las características de los alumnos y del contexto, del tipo de dificultad, de la modalidad de regulación que se quiera plantear, de los recursos y material disponibles, etcétera.

Los mecanismos de regulación son el resultado final de la toma de decisiones en la evaluación formativa; es decir, es la opción resultante de haber analizado determinada información y haber detectado las dificultades que originan los problemas de aprendizaje en los alumnos.

Estos mecanismos son diseñados y propuestos por cada profesor para una determinada situación en un contexto concreto y específico y acostumbran a referirse a:

- Momento de la regulación.
- Alumnos a los que se dirige la regulación.
- Tipo de actividades y tareas que se proponen.
- Adaptaciones curriculares y metodológicas.
- Adaptación de la situación de enseñanza y aprendizaje a las características de los alumnos.
- Utilización de recursos y material didáctico.

La tabla siguiente recoge algunos posibles ejemplos de concreción de los mecanismos para la regulación pedagógica.



Mecanismos de regulación pedagógica.	
Momento de la regulación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Durante las horas de clase.</li> <li>– Horas de consulta de los alumnos.</li> <li>– Horarios de diversificación.</li> <li>– Horas de atención individualizada.</li> <li>– Deberes para casa.</li> </ul>
Alumnos a los que se dirige la regulación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– A todo el grupo clase.</li> <li>– Trabajo individual.</li> <li>– Trabajo por parejas.</li> <li>– Trabajo en pequeños grupos.</li> </ul>
Tipo de actividades y tareas que se proponen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Procedimentales, conceptuales, actitudinales.</li> <li>– De refuerzo, ampliación, profundización, iniciación...</li> <li>– Relativas a los diferentes contenidos de la Educación Física.</li> <li>– Variación de tareas y actividades.</li> </ul>
Adaptaciones curriculares y metodológicas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Objetivos.</li> <li>– Contenidos.</li> <li>– Metodología.</li> <li>– Instrumentos y criterios de evaluación.</li> </ul>
Adaptación de la situación de enseñanza y aprendizaje a las características de los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Adaptaciones de los espacios de juego (magnitudes físicas).</li> <li>– Adaptaciones normativas (normas de juego, reglamentos, normativa interna...).</li> <li>– Adaptaciones en la intervención educativa.</li> </ul>
Utilización de recursos y material didáctico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Utilización de diferentes materiales y recursos.</li> <li>– Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).</li> <li>– Libro de texto.</li> <li>– Cuaderno de campo del alumno.</li> <li>– Trabajos complementarios.</li> </ul>

#### 4.4. El procesamiento de la información en la regulación pedagógica. El refuerzo para el éxito

Generalmente, relacionamos o vinculamos la evaluación con una serie de actuaciones que se llevan a cabo para determinar el nivel de aprendizajes de los alumnos. Me refiero al carácter intencionado del acto de la evaluación, a su puesta en escena de una manera explícita, meditada y metódica en determinados momentos. Pero, existen infinidad de ocasiones y de actuaciones del maestro o profesor [en] que, de manera implícita, espontánea y a veces casi inconsciente se dan situaciones que corresponden a una forma de evaluación. Esta evaluación se realiza a través del comportamiento y de las prácticas pedagógicas de los maestros y profesores dentro de las clases y acostumbran a tener

relación con un conjunto de rutinas docentes construidas con la experiencia y el tiempo.

Esta evaluación inconsciente y no intencionada va construyendo en el profesor una imagen y una opinión de cada alumno que, en muchas ocasiones, tienen incidencia sobre las evaluaciones de carácter formal.

El proceso de enseñanza y aprendizaje se realiza mediante la interacción social que se produce en el aula; es decir, a través de los procesos de comunicación didáctica entre profesor-alumno, profesor-grupo de alumnos, alumnos-alumnos, etcétera. En este sentido, en el procesamiento y la transmisión de la información acontecen elementos clave en los mecanismos de regulación interactiva de la evaluación formativa.

Anteriormente ya nos hemos referido al carácter visible de la Educación Física, característica que nos permite una actuación rápida e inmediata que

tiene como finalidad conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta actuación-regulación acostumbra a concretarse en el conjunto de informaciones que el profesor da a lo largo de una sesión de clase; es decir, a la información y retroinformación que los alumnos reciben. En los estudios sobre el procesamiento de la información se denomina *feedbacks* a este tipo de informaciones. En Educación Física, los *feedbacks* son el conjunto de informaciones que el alumno recibe durante o después de una ejecución motriz o actividad física y que sirven para incidir en la misma o siguiente actividad motriz.

A pesar de que el *feedback* es una herramienta importante para la regulación pedagógica en Educación Física, existen estudios que demuestran que los profesores no lo utilizan correctamente y que no aprovechan su potencial educativo (Piéron, 1986; Tinning, 1992; Siedentop, 1998).

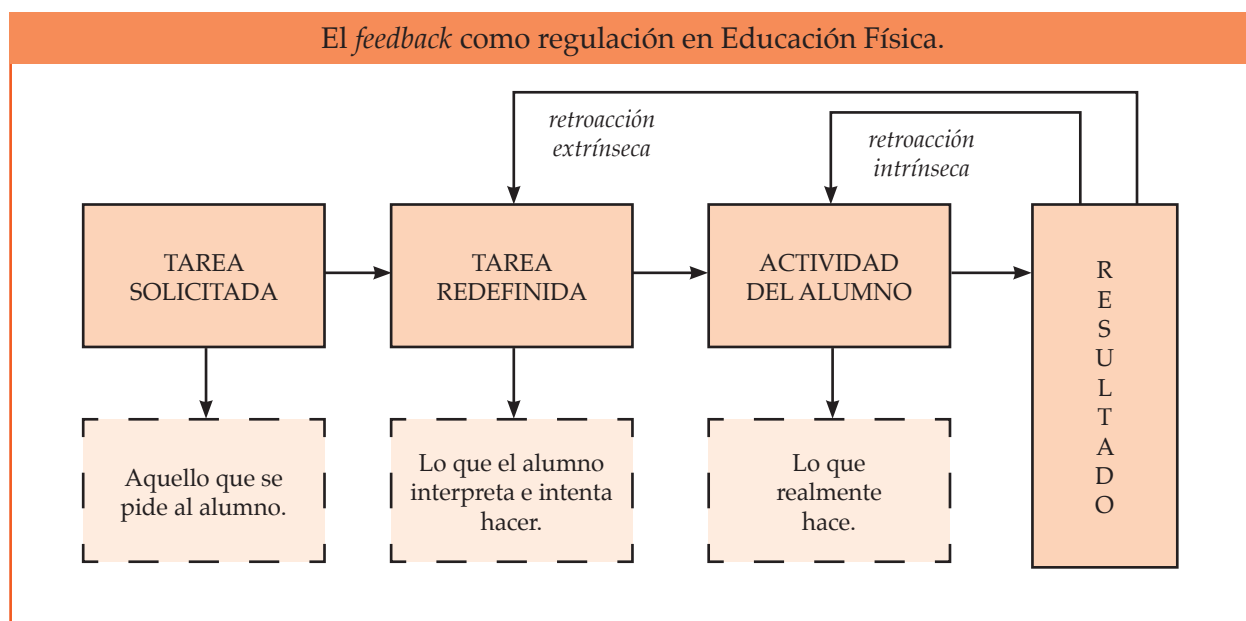
Estos estudios ponen en evidencia que los profesores acostumbran a dar pocos *feedbacks* a los alumnos y, que cuando lo hacen, éstos no tienen un carácter educativo de regulación y se centran en los aspectos negativos de los alumnos, en comentarios críticos y recriminatorios que no ayudan a que los alumnos progresen.

Si el profesor simplemente da *feedbacks* que destacan los aspectos negativos, los malos resultados de una ejecución o actividad, aquello que

hacen mal..., pero por el contrario no se les dice qué es lo que tienen que hacer para superar el error, para mejorar la ejecución o simplemente superar la dificultad, los alumnos seguirán cometiendo los mismos fallos y probablemente no progresarán en el aprendizaje.

Tinning (1992) diferencia dos tipologías de *feedbacks* en las clases de Educación Física: *feedbacks* sobre la conducta y *feedbacks* sobre la destreza. La intencionalidad de los primeros es el orden, el trabajo, el correcto comportamiento..., de los alumnos en la clase; es decir, se orientan a crear el clima adecuado y las condiciones apropiadas de la clase para poder trabajar. Los segundos, se orientan a procurar mejorar y aprender las tareas, las habilidades y destrezas, las actividades..., que son el motivo de aprendizaje en las clases de Educación Física.

La información de los *feedbacks* no siempre la proporciona el profesor, ésta puede proceder de otras personas y medios (compañeros, videos, etcétera). También puede ser toda la información que el alumno es capaz de captar con sus sentidos propioceptivos e interoceptivos. De esta manera, según la procedencia de la información podemos hablar de *feedbacks* extrínsecos o externos y *feedbacks* intrínsecos o internos. El esquema siguiente muestra la intencionalidad de los *feedbacks* orientados a la tarea o actividad.



Siguiendo los estudios realizados por diferentes autores sobre los *feedbacks* en Educación Física, a continuación describimos los aspectos más importantes de los mismos para poder utilizarlos en la regulación pedagógica de los aprendizajes.

*Procedencia:*

- *Del exterior: feedback* extrínseco. El profesor, compañeros, otras personas o medios audiovisuales son los que lo proporcionan.
- *Del propio alumno: feedback* intrínseco. Es captado por el propio alumno mediante los órganos sensitivos internos (propioceptivos e interoceptivos).

*Dirección:*

- *A la conducta:* trata de mantener el orden y un clima adecuado de la clase.
- *A la tarea o actividad:* trata de regular las producciones motrices de los alumnos. La referencia puede ser una actividad o movimiento completo, una parte de la actividad o movimiento, motivar nuevas producciones motrices de los alumnos, ayudar a resolver un problema motor, etcétera.

*Objetivo:*

- *Evaluativo:* trata de hacer un diagnóstico de la situación, tarea o actividad motriz. La evaluación puede ser tanto cuantitativa como cualitativa.
- *Descriptivo:* informa sobre la forma o la ejecución de determinada acción o actividad.
- *Explicativo:* informa de la manera en que se puede llegar a hacer determinada acción o actividad.
- *Prescriptivo:* además de informar sobre la actividad (descriptivo) y de dar la información necesaria para poder realizarla (explicativo), informa a los alumnos de posibles consecuencias o efectos que puede comportar la tarea o actividad.

- *Afectivo:* trata de incidir en los ánimos de los alumnos y en su estado emocional. Esta incidencia puede ser de carácter positivo (animando o felicitando al alumno por determinado hecho, actuación, etcétera). De carácter negativo si la intención es contraria a la anterior y, finalmente, de carácter neutro (comentarios, comportamiento, etcétera, que no afectan a los ánimos de los alumnos).

*Tipos:*

- *Aprobativo simple:* informa sobre el resultado de determinada acción (bien, correcto, lo has conseguido, lo has hecho bien, etcétera).
- *Aprobativo específico:* además de informar sobre el resultado de determinada acción destaca o comenta algún hecho característico (te ha sobrado bastante, la batida ha sido perfecta, acostumbras a situarte correctamente en la línea de pase, etcétera).
- *Reprobativo simple:* informa negativamente sobre el resultado de determinada acción (mal, no, fatal, etcétera).
- *Reprobativo específico:* destaca el error de la ejecución o de la acción pero no informa sobre la solución o las acciones para superarlo (has fallado, nunca estás en tu sitio, no aciertas nunca, etcétera).
- *Específico neutro:* indica la acción o tarea que hay que mejorar o corregir pero no informa de la manera como se debe hacer (tienes que mejorar los pases, la batida la haces muy lejos de su sitio, la raqueta se ha de coger correctamente, etcétera).

*Forma:*

- *Visual:* imágenes, gestos, iconos, etcétera.
- *Verbal:* informaciones habladas del profesor, compañeros, audios, etcétera.
- *Cinestésico-táctil:* ayudas manuales proporcionadas por el profesor, por los compañeros, ayudas con otros aparatos, etcétera.
- *Mixto:* combinación de los anteriores.

*Momento:*

- *Inicial:* información dada antes de realizar una tarea o actividad. Acostumbra a ser informativa, descriptiva y explicativa.
- *Concurrente:* durante el desarrollo o la ejecución de determinada actividad. Tiene como finalidad incidir en la acción.
- *Terminal:* al finalizar una tarea o actividad. Tiene como finalidad regular una posible repetición o una nueva actividad.
- *Retrasado:* después de haber pasado determinado tiempo (un día, una semana, etcétera).

*Dirigido a:*

- Al grupo-clase: mismo *feedback* para todos los alumnos.
- A un grupo de alumnos: mismo *feedback* para un grupo de alumnos.
- A un solo alumno: *feedback* único para un determinado alumno.

Antes ya hemos comentado que los profesores de Educación Física acostumbran a infrautilizar el potencial educativo que pueden tener los *feedbacks* y que la mayoría de los que se dan son de carácter evaluativo-cuantitativo, reprobativo simple o neutros, los cuales no ayudan a progresar a los alumnos. Por el contrario, sería muy positivo que los docentes dieran *feedbacks* que regulen el proceso de enseñanza-aprendizaje y que ayuden a los alumnos a progresar y a aprender. Los *feedbacks* de carácter descriptivo, explicativo, y los afectivos-positivos parece ser que son los que mejor ayudan a la regulación de los aprendizajes.

Del mismo modo, para buscar mayor efectividad de los *feedbacks*, es muy importante el momento en que éste se da, la forma y la dirección del mismo.

## 5. La evaluación criterial, referente clave para una evaluación formativa y educativa

Ya hemos comentado en apartados anteriores que la evaluación como regulación del apren-

dizaje se estructura en tres grandes etapas: la recogida de la información, el análisis de esta información, y la toma de decisiones al respecto. A la vez, estas tres etapas dan forma y sentido a la evaluación formativa y llevan inherente y de forma respectiva cada una de ellas la necesidad de delimitar los comportamientos y aprendizajes de los alumnos que será necesario observar y los instrumentos que para tal fin se utilizarán; describir o especificar los criterios o los referentes que serán utilizados para interpretar la información recogida y, finalmente, determinar las acciones que se llevarán a término con el fin de adaptar las actividades y de regular el proceso.

En este apartado desarrollaremos la segunda etapa de la evaluación; es decir, la concreción y descripción de los criterios o referentes que serán utilizados para interpretar las informaciones recogidas de los alumnos.

En la concepción tradicional de la evaluación de la Educación Física ha imperado un referente normativo de la misma y, pese a que se han producido intentos para superar esta manera de interpretar la información de los datos recogidos, los resultados no han sido del todo positivos debido a que el problema proviene directamente de los instrumentos utilizados, de la tipología de informaciones que los mismos aportan y de la concepción educativa de los docentes.

La referencia normativa, tradicionalmente utilizada en Educación Física, es aquella que compara los resultados obtenidos por los alumnos con unos baremos estandarizados y tiene como única finalidad determinar la posición de un sujeto dentro del grupo. En la enseñanza, esta finalidad se completa con una calificación en función de la posición obtenida por cada alumno en referencia al grupo normativo. Como podemos apreciar, este planteamiento de la evaluación está alejado y contrapuesto a los planteamientos formativos que venimos defendiendo.

Tradicionalmente, la evaluación de la Educación Física se ha fundamentado en esta manera de proceder, originando así la aparición de numerosos instrumentos de evaluación con sus correspondientes baremos “normativos” o “normalizados” para poder establecer las comparaciones. Baremos, medidas estandarizadas,

normas..., originadas por grupos de referencia, acostumbran a utilizarse en la evaluación normativa para establecer diferencias o similitudes o, simplemente, para comparar a un individuo con ellas.

En contrapartida, la evaluación criterial intenta determinar la posición del sujeto respecto al dominio de unos conocimientos y/o conductas, es decir, compara al sujeto consigo mismo.

Un alejamiento de la referencia normativa está representado por el intento de comparar al sujeto consigo mismo. Esta postura se acerca a los planteamientos más formativos pero se queda a bastante distancia de los mismos puesto que el sistema de obtención de información es idéntico a la referencia normativa y la finalidad de los resultados no se orienta hacia la regulación ni al aprendizaje y progreso de los alumnos.

La referencia criterial es la que mejor se adapta a los planteamientos formativos y educativos de la evaluación pero hace falta investigar sistemas de aplicación de la misma a la Educación Física y que los profesores la instrumentalicen y la conviertan en práctica habitual en su evaluación.

Contreras (1998), cuando habla de tipologías de referentes evaluativos, concreta los que acabamos de describir de la siguiente manera:

- *Evaluación normativa*: cuando la referencia es un grupo de personas y el alumno es clasificado en función de este grupo.
- *Evaluación en sí misma*: cuando la referencia es el propio alumno. Se evalúa su situación en función de su progreso y mejora.
- *Evaluación criterial*: cuando la referencia es el dominio, por parte del alumno, de determinadas conductas y comportamientos.

Una evaluación que persiga la regulación de los aprendizajes para ayudar a los alumnos a progresar y a aprender utiliza un referente de carácter criterial. En estos casos, la evaluación criterial no es una clasificación, sino una concepción, una declaración de intenciones docentes.

Hemos de advertir que el término “evaluación criterial” tiene diferentes significados en

la literatura especializada y éste es utilizado para referirse a varios aspectos. Así, muchos diseños curriculares especifican un conjunto de “criterios de evaluación” para concretar los referentes evaluativos que los profesores tendrán que utilizar para evaluar los contenidos respectivos y el logro de los objetivos de cada área. Los criterios de evaluación establecen el tipo y el grado de aprendizaje que se espera que los alumnos alcancen al finalizar los ciclos o cursos, respecto a las capacidades fijadas en los objetivos específicos de cada área, así como en los contenidos.

La evaluación criterial es un modelo basado en la comprobación del progreso y aprendizaje de los alumnos ya que la apreciación del grado del logro de los objetivos y contenidos se hace en función de las realizaciones de cada alumno sin compararlo con sus compañeros.

La implementación de una evaluación criterial implica también la utilización de tests o pruebas adecuadas con las intenciones que esta clase de evaluación comporta. Popham (1983: 134) destaca que “un test basado en criterios se utiliza para determinar la posición de un individuo respecto al dominio de una conducta perfectamente definida”.

Existen diferentes definiciones de lo que se considera que tiene que ser un test o prueba referida al criterio. Gómez Arbeo (1990) sintetiza los aspectos más destacados y comunes de los mismos en los siguientes:

- *La finalidad*: una prueba referida al criterio trata de averiguar la posición de un sujeto respecto al dominio de una conducta bien definida. Por dominio de una conducta se entiende cualquier ejecución o comportamiento observable que sea indicador de que se ha producido el aprendizaje.
- *La interpretación*: es directa puesto que la ejecución que el alumno realiza de la tarea o actividad indica si la domina o no independientemente de lo que hagan sus compañeros.
- *El criterio*: tiene un carácter absoluto; es decir, no está condicionado por el nivel de realización del grupo-clase u otro



grupo. El criterio es la descripción precisa de la conducta que el alumno tiene que manifestar.

- *El límite:* no corresponde a una media aritmética ni está determinado por medios estadísticos, se construye especificando uno o más “puntos de corte” o niveles de dominio de la conducta o comportamiento.
- *Toma de decisiones:* se orienta a concretar alternativas y acciones instruccionales que posibiliten la regulación de los aprendizajes.

### 5.1. Características de la evaluación criterial

La principal característica de la evaluación criterial radica en el uso que se hace de las informaciones y datos que se obtienen de los alumnos. Al contrario de la referencia normativa, que se orienta a calificar, clasificar, sancionar..., la criterial pretende regular el proceso de aprendizaje y, en definitiva, procurar que los alumnos aprendan.

En cualquier caso, las características de una referencia evaluativa criterial no constituyen ni definen un modelo de evaluación sino una manera de actuar, una filosofía, una declaración de intenciones que en su conjunto contribuyen a una evaluación formativa y educativa.

Entre las muchas características que diferencian una evaluación con referencia criterial de una normativa tenemos las siguientes:

- Es *individualizada* puesto que procura atender a la diversidad de cada alumno.
- *No compara* al alumno con los otros miembros del grupo ni con referentes externos de tipo estandarizado.
- *Valora el dominio de determinadas conductas motrices* que se han considerado más adecuadas a sus capacidades y posibilidades y a su nivel de desarrollo.
- Está *opuesta a una evaluación uniforme* para todos.
- *El centro de atención es el alumno* y no los contenidos ni los objetivos. De esta

manera, todos los elementos del proceso están al servicio del aprendizaje del alumno.

- Valora el *desarrollo personal* en relación con un punto de partida del alumno y según sus capacidades de evolución.
- *Evalúa capacidades* y no resultados máximos ni exclusivamente el nivel de condición física.
- *Evalúa el proceso* más que los resultados puesto que es durante el desarrollo de la enseñanza cuando tiene más sentido y significado.
- *El objetivo no es clasificar, calificar...*, sino tener elementos de juicio para poder incidir sobre el proceso de aprendizaje del alumno.

### 5.2. Utilidad de la evaluación criterial en Educación Física

La referencia criterial en Educación Física ofrece un conjunto de ventajas respecto a la normativa puesto que permite articular y regular el proceso de enseñanza y aprendizaje a la vez que garantiza la atención a la diversidad y las mismas oportunidades a todos los alumnos.

Entre las utilidades más destacadas de la evaluación con una referencia criterial tenemos, en primer lugar, una utilidad orientadora en la medida que nos permite diseñar y concretar las respectivas programaciones del área donde se recogerán los elementos básicos que los alumnos tendrán que lograr.

La segunda utilidad está delimitada por su carácter formativo puesto que los criterios que hemos establecido son un punto de referencia constante para poder seguir de cerca el trabajo y el aprendizaje de los alumnos y, si es necesario, poder reorientarlo y regularlo.

La tercera utilidad la encontramos en el conjunto de elementos y acciones vinculadas a la evaluación sumativa puesto que facilita la comprobación de los resultados logrados y la valoración de su grado. En este mismo aspecto destaca, a la vez, la utilidad de tener que calificar al alumno puesto que permite

emitir un informe de los aprendizajes logrados, de su nivel y, también, de aquello que no ha aprendido o de sus dificultades y carencias.

Finalmente, existe un conjunto de utilidades que se agrupan alrededor de los aspectos democráticos de la evaluación en la medida que

garantiza a todos los alumnos y las alumnas las mismas experiencias educativas, un tratamiento igual de todos ellos y la atención a su diversidad.

La tabla siguiente agrupa, para estos cuatro ámbitos, algunas de sus utilidades.

Utilidad de la evaluación criterial en Educación Física.	
Utilidad orientadora.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer las estructuras de acogida de los alumnos.</li> <li>• Conocer con precisión la posición de un sujeto respecto al dominio de determinadas conductas.</li> <li>• Predecir futuros niveles de realización.</li> <li>• Determinar ritmos personales de aprendizaje.</li> <li>• Orientar la regulación pedagógica.</li> <li>• Predecir y programar futuros aprendizajes.</li> <li>• Conocer los puntos fuertes y débiles de los alumnos.</li> <li>• Agrupar a los alumnos según niveles y ritmos de aprendizaje.</li> </ul>
Utilidad formativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acciones instrumentales que hagan posible la intervención educativa inmediata.</li> <li>• Establecer ritmos personales de aprendizaje.</li> <li>• Detectar dificultades en el aprendizaje.</li> <li>• Orientar la regulación pedagógica.</li> <li>• Agrupar a los alumnos según niveles y ritmos de aprendizaje.</li> </ul>
Utilidad sumativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer con precisión la posición de un sujeto respecto al dominio de unas conductas.</li> <li>• Establecer “niveles de dominio” o “puntos de corte” definidos en función de principios psicopedagógicos.</li> <li>• Conocer el nivel final de aprendizaje alcanzado por cada alumno.</li> <li>• Describir los aprendizajes que cada alumno ha realizado.</li> <li>• Calificar al alumno.</li> <li>• Predecir y programar futuros aprendizajes.</li> <li>• Para concretar la siguiente evaluación inicial.</li> <li>• Informar a otras personas (padres, profesores, etcétera).</li> <li>• Conocer los puntos fuertes y débiles de los alumnos.</li> </ul>
Utilidad democrática.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorar al alumno con respecto al dominio de determinadas conductas.</li> <li>• Garantizar un trato de igualdad a todos los alumnos.</li> <li>• Tiene en consideración las capacidades físicas de cada alumno.</li> <li>• Tiene en consideración las diferencias individuales.</li> </ul>

### 5.3. Elementos básicos de la evaluación criterial

Como podemos apreciar, la evaluación criterial se sustenta sobre la determinación del dominio, por parte de los alumnos, de determinadas conductas motrices y, en todo caso, del nivel o grado de dominio de las mismas.

Este conjunto de conductas, comportamientos, conocimientos... corresponden a los contenidos que, en función de diferentes parámetros, el profesor ha seleccionado y que en conjunto corresponden al *currículum* de la Educación Física.

El profesor establece el *currículum* de los alumnos mediante la concreción en programaciones del diseño curricular y la elaboración de las respectivas unidades didácticas para un contexto específico. La evaluación, por lo tanto, tiene que valorar el logro, por parte de los alumnos, de los contenidos y objetivos definidos por el centro educativo y por el profesor del área. En función de todo esto, para poder llevar a término una evaluación de carácter criterial será necesario e imprescindible que se den dos requisitos o elementos básicos e irrenunciables.

El primero se refiere a la delimitación, en cada caso, del conjunto de aspectos que se quieran

evaluar de todos los que forman el *currículum* de la Educación Física y, de manera más concreta, de la unidad didáctica que se esté desarrollando. Se trata de delimitar el conjunto de aspectos que determinarán el motivo de la evaluación; es decir, la delimitación de un universo de medida.

Pero no siempre será necesario que los alumnos dominen o hayan aprendido todos los contenidos y en su nivel más alto. Hará falta, pues, delimitar cuáles son imprescindibles e irrenunciables y cuáles puedan ser motivo de renuncia. Del mismo modo hará falta determinar el nivel de exigencia en cada uno de ellos. Será necesario, por lo tanto, delimitar una línea de corte, un punto que delimite y ponga de manifiesto si el alumno progresa y va superando los contenidos y logrando los objetivos y, finalmente, si se considera que ha superado un determinado periodo de aprendizaje.

#### *El universo de medida en la evaluación criterial*

El universo de medida está representado por el conjunto de aprendizajes y conductas terminales que queremos que los alumnos hayan logrado.

El universo de medida delimita todos aquellos contenidos que serán objeto de evaluación y, lógicamente, de aprendizaje previo. Engloba todos aquellos indicadores que servirán de referencia para la comprobación del aprendizaje de los contenidos propuestos.

El universo de medida se construye a partir de los contenidos y de los objetivos de la unidad didáctica. Su definición ha de tener presente la claridad y precisión frente a la ambigüedad y la generalización. Ha de estar definido de tal manera que permita conocer si el ítem pertenece a los elementos que queremos evaluar y sea clarificador del logro o dominio por parte de los alumnos.

La redacción de los diferentes ítems que conforman el universo de medida se acostumbra a hacer de forma operativa. Su redacción o formulación tiene que concretar y especificar, por una parte, las diferentes operaciones o acciones que caracterizan una tarea o actividad, es decir, *el criterio de realización*. Por otra parte, tiene que definir el grado de aceptabilidad en cada una de estas operaciones, es decir, *el criterio de éxito*.

El criterio de realización antes mencionado daría respuesta a la pregunta del alumno: *¿qué tengo que hacer?*; mientras que el criterio de éxito respondería a la pregunta: *¿cómo sabré que lo que he hecho está bien?* El mismo criterio es aplicado cuando el evaluador es el profesor u otra persona (compañeros): *¿qué ha de hacer el alumno o compañero?*, y *¿cómo sabré que lo que ha hecho el alumno o compañero está bien?*

El universo de medida permite el diseño y la concreción de pruebas específicas para poder medir los aprendizajes y progresos de los alumnos. Estos instrumentos pueden referirse al conjunto del universo o a partes del mismo. Los instrumentos de evaluación pueden referirse a todos los ámbitos de los contenidos o parcialmente a los procedimientos, conceptos o actitudes.

#### *Determinación de la línea de corte*

Entendemos por línea de corte aquella que, dentro de un continuo de medida en la que se puede situar la ejecución de un sujeto, delimita la superación o nivel mínimo de un aprendizaje o comportamiento. Sirve para determinar el grado de suficiencia o de insuficiencia en el aprendizaje.

La línea de corte identifica el nivel mínimo de dominio de las conductas y aprendizajes que, de forma experimental, garantiza la superación o no del universo de medida. La línea de corte representa el punto de inflexión o la línea divisoria entre aquellos contenidos que se consideran básicos e irrenunciables y el resto del universo de medida. No tiene por qué corresponder con la media aritmética ni el aprendizaje de 50% de los contenidos.

En la práctica tradicional de la evaluación se acostumbra a delimitar este continuo del 0 al 10 y la línea de corte que diferencia la suficiencia o no de los alumnos es el 5. En una evaluación criterial la línea de corte no sigue esta lógica matemática. La línea de corte la delimita el profesor, o bien éste con el alumno, en función de cada circunstancia y situación y adaptada a las características de los alumnos.

La determinación de la línea de corte es un hecho de mucha importancia en la evaluación formativa con una referencia criterial puesto que es

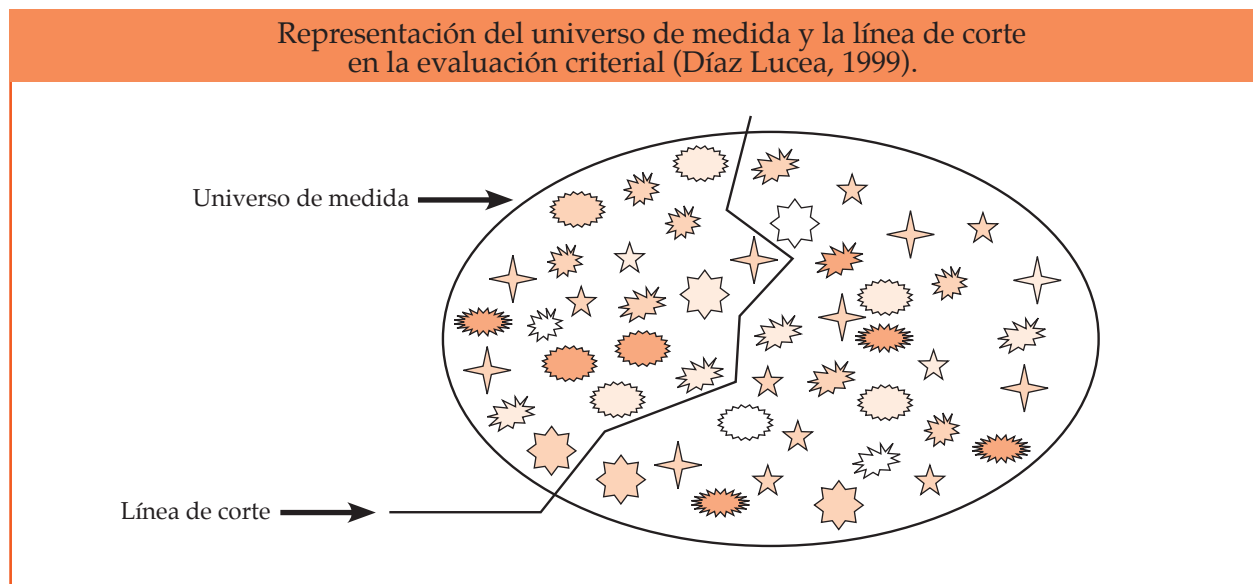
la clave que determinará la regulación pedagógica. Pero, al mismo tiempo, la determinación de la línea de corte es una acción compleja que implica gran atención y precisión. Esta dificultad se ve aliviada en el área de Educación Física puesto que permite la observación directa de los comportamientos de los alumnos y la rápida comparación con los criterios de realización y los criterios de éxito.

De todas formas, la aplicación de una evaluación criterial comporta una serie de requisitos por parte del profesor o del evaluador; entre otros, destacamos los siguientes:

- Conocimiento óptimo de la materia, de su estructura y de los aspectos que planteen mayor dificultad.
- Conocer la secuencia correcta de la acción o comportamiento que se pretende observar o evaluar.

- Que todos los elementos del universo de medida sean susceptibles de respuesta motriz de los alumnos y que estas respuestas puedan ser apreciadas por el observador.
- En la definición y redacción del comportamiento final esperado utilizar un verbo que exprese una conducta susceptible de observación (resolver, aplicar, ejecutar, controlar, saltar, desplazarse, etcétera).
- Saber determinar diferentes niveles de realización.
- Sustentar la observación en evidencias empíricas y no en conjeturas, apreciaciones o sospechas.

El esquema siguiente trata de ilustrar el universo de medida y la línea de corte que dan sentido a la evaluación criterial.



## 6. Los momentos de la evaluación formativa

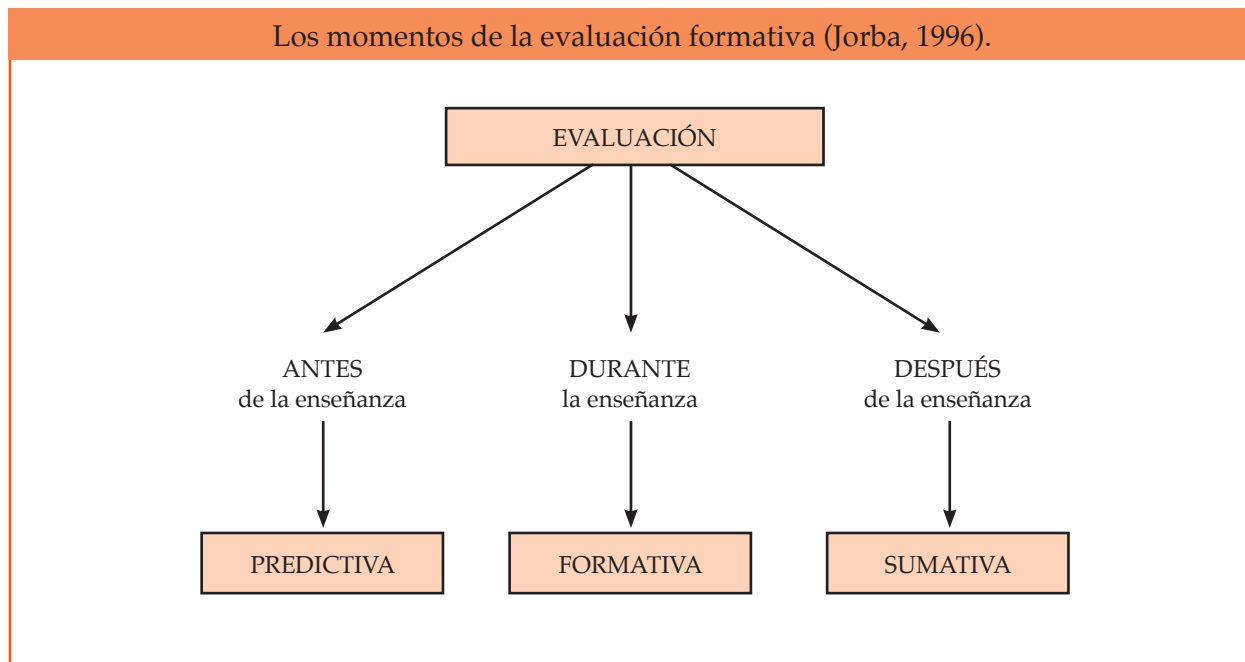
Los momentos de la evaluación dan respuesta a la pregunta: ¿cuándo evaluar? En la evaluación formativa, los diferentes momentos de la evaluación no se determinan por criterios puramente temporales o cronológicos (final de mes, trimestre, etcétera), ni tampoco con coincidencias puntuales (final de cada tema, final de una unidad didáctica, etcétera).

Los momentos de la evaluación formativa se tienen que concretar por motivos puramente pedagógicos en el sentido que han de estar al servicio de la regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es cierto que, del conjunto de momentos en que se lleva a término una evaluación formativa, éstos se concretan en tres, los cuales son característicos por el momento en que se producen, por los objetivos que persiguen y por las decisiones que a partir de los mismos se toman.

Algunos autores se refieren a los diferentes momentos que contempla la evaluación formativa como si fueran tipologías diferentes de la misma, como si se tratara de tres formas posibles de llevar a término una práctica evaluadora. Según este planteamiento, solamente se otorga la capacidad formativa a la evaluación denominada de esta manera, es decir, a la evaluación continua, considerando la inicial y la sumativa o final como si no tuvieran también este carácter formativo. En la perspectiva formativa de la evaluación todos sus momentos son forma-

tivos y no se trata de tres maneras diferentes de evaluación sino que, dentro del conjunto denominado evaluación formativa, constituyen tres momentos en el tiempo que, en conjunto, persiguen la regulación pedagógica.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje acontecen una serie de momentos claves que dan sentido y orientan la evaluación formativa a la vez que constituyen los mecanismos que permiten la regulación de este proceso. El esquema siguiente ilustra estos momentos de la evaluación.



Los momentos de la evaluación no son hechos aislados entre ellos y sin relación sino todo lo contrario. Los momentos de la evaluación formativa representan un proceso sistemático y dinámico en el que se produce una relación e interacción entre los mismos. Cada uno de estos momentos da paso al siguiente. De esta manera, la evaluación inicial permite la evaluación formativa y ésta, la final o sumativa y, nuevamente, ésta da paso a la próxima evaluación inicial.

La evaluación inicial es el punto de partida y se realiza al inicio de un proceso de enseñanza y aprendizaje. Su principal finalidad es la determinación de las estructuras de acogida de los alumnos.

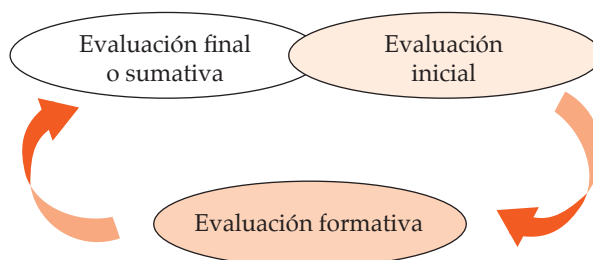
La evaluación formativa corresponde a todas aquellas comprobaciones o constataciones que se realizan a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de conducir con éxito este proceso. Es decir, evalúa los progresos, las dificultades, el conocimiento y dominio de los contenidos, la eficacia de la acción didáctica, etcétera.

El último momento lo constituye la evaluación sumativa, la cual siempre se realiza al final del proceso de enseñanza y aprendizaje. Tiene como finalidad comprobar si se han logrado, y en qué grado, los objetivos propuestos al inicio del proceso.

La siguiente ilustración pretende mostrar el carácter sistemático y circular de los diferentes momentos de la evaluación formativa.



## Carácter sistemático y circular de la evaluación formativa.



El siguiente cuadro resume el ¿qué?, ¿cuándo? y ¿cómo? evaluar en cada uno de los tres momentos descritos anteriormente.

### ¿Qué?, ¿cuándo? y ¿cómo? evaluar (Coll, 1986:69)

	Evaluación inicial	Evaluación formativa	Evaluación sumativa
¿Qué evaluar?	Los esquemas de conocimiento pertinentes para el nuevo material o situación de aprendizaje.	Los progresos, dificultades, bloqueos, etcétera, que jalonan el proceso de aprendizaje.	Los tipos y grados de aprendizaje que estipulan los objetivos (de nivel o didácticos) a propósito de los contenidos seleccionados.
¿Cuándo evaluar?	Al inicio de una nueva fase de aprendizaje.	Durante el proceso de aprendizaje.	Al final de una fase de aprendizaje (ciclo, nivel o unidad didáctica).
¿Cómo evaluar?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consulta e interpretación de la historia escolar del alumno.</li> <li>• Registro e interpretación de las respuestas y comportamientos de los alumnos referidas a los nuevos aprendizajes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación sistemática y pausada del proceso de aprendizaje.</li> <li>• Registro de las observaciones en hojas de seguimiento.</li> <li>• Interpretación de las observaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación, registro e interpretación de las respuestas y comportamientos de los alumnos a preguntas y situaciones que exijan la utilización de los contenidos aprendidos.</li> </ul>

## 7. La evaluación formativa en Educación Física

El año 1967, Scriven introdujo el término evaluación formativa para referirse a los procedimientos y estrategias que los profesores utilizan para adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje a los progresos y problemas que a lo largo del mismo van sucediendo.

Este concepto de evaluación formativa planteado por Scriven ha ido evolucionado sin perder su carácter y sentido original. Así, actualmente se considera que el alumno también puede organizar y desarrollar procedimientos y estra-

tegias para adaptar y autorregular su proceso de aprendizaje.

Igualmente, el concepto de evaluación formativa ha estado centrado sobre las acciones que se realizan en la fase interactiva de la enseñanza, entendiendo, hoy en día, que la evaluación formativa incluye todos los momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje y, por lo tanto, la evaluación inicial y sumativa también son formativas. Tenemos que hablar, pues, de la evaluación formativa referida a los tres momentos en que la misma se manifiesta.

La evaluación formativa corresponde a una visión de la enseñanza en la que se considera que

aprender es un largo proceso a través del cual el alumnado va reestructurando su conocimiento a partir de las actividades que como consecuencia de la regulación o autorregulación se llevan a cabo. El objetivo se centra más en identificar cuáles son las dificultades del aprendizaje y no tanto en los resultados logrados con ese aprendizaje. Los errores son objeto de estudio en cuanto que son reveladores de la naturaleza de las representaciones o de las estrategias elaboradas por el alumnado.

Se puede decir, pues, que la evaluación formativa pone el acento en la regulación de las acciones pedagógicas al inicio, durante y al final del proceso de enseñanza y aprendizaje. En esta perspectiva son los criterios de realización y no tanto los de resultado los que centran el interés de las acciones.

A continuación analizamos, con mayor detalle, objetivos, funciones, finalidades, características, etcétera, de cada uno de los tres momentos de la evaluación formativa.

### 7.1. La evaluación formativa y las funciones de diagnóstico y prognosis

Si tuviera que reducir toda la psicología evolutiva a un solo principio, diría lo siguiente: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese en consecuencia (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).

Esta frase nos hace reflexionar sobre la importancia que, dentro de un planteamiento formativo y educativo de la evaluación, tiene la evaluación inicial para adaptar las actividades a las características de los alumnos y para que éstos puedan seguir un proceso de aprendizaje significativo.

La evaluación inicial, también denominada predictiva o diagnóstica tiene por objetivo primordial determinar la situación de cada alumno antes de iniciar un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de adecuarlo a sus necesidades.

Cuando las informaciones que se obtienen a partir de la evaluación inicial hacen referencia a un colectivo o grupo de alumnos se

denomina prognosis y cuando se hace de una manera diferenciada en cada alumno se denomina diagnóstico.

El conocimiento del punto de partida de los alumnos es un paso imprescindible para el diseño de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que tendría que posibilitar la modificación y adaptación de las unidades didácticas y actividades para responder a las necesidades reales de los alumnos y a sus dificultades.

Para iniciar un periodo de aprendizaje es necesario conocer las características de los alumnos y su situación; es decir, no se puede concretar ninguna programación o unidad didáctica sin realizar previamente una evaluación inicial. Por el contrario, se correría el riesgo de programar unidades didácticas o secuencias de aprendizaje que no respondieran a las características de los alumnos.

Entre otros elementos, la evaluación inicial permite:

- Adecuar la programación a las características de los alumnos y del contexto de intervención didáctica.
- Prever actividades para aquellos alumnos que no reúnan los requisitos previos para determinados aprendizajes (atender a la diversidad).
- Prever actividades para aquellos alumnos que presenten unos conocimientos y comportamientos motores por encima de las intencionalidades educativas que plantea la programación (atender a la diversidad).
- Prever una organización del trabajo en el aula.
- Organizar el grupo-clase y adecuar las actividades y tareas.
- Facilitar la regulación y la autorregulación de los aprendizajes.
- Tomar conciencia, por parte del profesor y de los alumnos, del punto de partida.

Veamos a continuación con más detalle cuál es el objetivo de la evaluación inicial así como sus funciones, el ámbito de aplicación y el momento y manera de recoger la información.

### *Objetivo de la evaluación inicial*

Tal y como ya hemos dicho anteriormente, el objetivo principal de la evaluación inicial es determinar el nivel de conocimientos y el dominio de determinadas conductas motrices en los alumnos para organizar y desarrollar el siguiente periodo de enseñanza y aprendizaje. Este conjunto de conocimientos y conductas motrices que la evaluación inicial trata de averiguar y constatar es lo que algunos autores denominan estructuras de acogida.

Las estructuras de acogida están definidas por el conjunto de aspectos que el alumno presenta al inicio de un periodo de enseñanza y que se concretan, básicamente, en aquello que [...] ya sabe hacer o ya ha aprendido, las ideas previas que tiene sobre los contenidos que serán motivo de aprendizaje, el nivel de motivación y las expectativas que tiene sobre los nuevos aprendizajes. En Educación Física, a las estructuras de acogida hay que añadirles el nivel de desarrollo de los alumnos.

Así, pues, las estructuras de acogida en Educación Física se refieren a dos grandes ámbitos: el primero agrupa todos aquellos aspectos fisiológicos y de desarrollo que tendrán una incidencia especial en el nuevo proceso de aprendizaje; el segundo, se refiere a todos aquellos aspectos de tipo psicopedagógicos que delimitarán las acciones que hay que realizar y la metodología que hay que emplear.

Con referencia a los aspectos fisiológicos y de desarrollo se ha de tener muy presente cualquier patología que pueda incidir o condicionar el aprendizaje y que aconseje un tratamiento diferente al resto de compañeros. El nivel de desarrollo y maduración, así como la edad biológica, más que la cronológica, son otros elementos que debemos considerar en la evaluación inicial puesto que son factores que necesariamente se han de tener presentes en un proceso de aprendizaje motor.

En lo que se refiere a los aspectos psicopedagógicos, las estructuras de acogida se centran en determinar y averiguar:

- *Los conocimientos previos:* conductas motrices y conocimientos que los alumnos ya tienen y el nivel de los mismos.

- *Las ideas previas:* conjunto de conocimientos y comportamientos motores referentes a los contenidos motivo de los nuevos aprendizajes que el alumno puede saber o dominar pero que no tiene por qué saber ni dominar. Las ideas previas acostumbran a ser fruto del aprendizaje latente o de otro tipo y que han sido aprendidas, en muchos casos, de manera no intencionada y en una situación de enseñanza no convencional.
- *Motivación hacia los nuevos aprendizajes:* uno de los principios básicos del aprendizaje significativo es que el alumno esté motivado para hacerlo. Así, será necesario conocer cuál es la motivación de los alumnos para iniciar un nuevo proceso y para propiciar el nivel de activación necesario.
- *Expectativas frente al nuevo aprendizaje:* son las metas y los límites que los alumnos se plantean ante un nuevo aprendizaje. Es habitual que en determinados deportes de equipo o en determinadas actividades físicas los alumnos piensen que lograrán niveles muy altos de dominio cuando la realidad escolar nos muestra que, la mayoría de las veces, esto no será posible. También puede ocurrir al revés. En este sentido hará falta que el alumno no se cree falsas expectativas ante un nuevo aprendizaje.

Inherente a este principal objetivo de la evaluación inicial de determinar las estructuras de acogida se encuentra la consecuente regulación y adaptación de las actividades de enseñanza y aprendizaje y de hacer las adaptaciones necesarias en las programaciones. Respecto a esto, Jorba y Sanmartí (1994: 96) dicen:

La prognosis y diagnosis del punto de partida de los estudiantes es un paso imprescindible para el diseño de procesos de enseñanza / aprendizaje, ya que tendría que posibilitar la modificación de las secuencias y la adecuación de las actividades para responder a las necesidades del alumnado.

### Funciones

Anteriormente ya hemos dicho que la evaluación inicial tiene las funciones de diagnóstico y de pronóstico según el alcance de la misma. Así, pues, hablamos de diagnóstico cuando la evaluación se orienta en conocer determinados aspectos en cada uno de los alumnos de manera separada y diferenciada.

Pero habrá muchas ocasiones en que tan sólo nos interese conocer el nivel o estado general de un determinado grupo de alumnos o de una clase y, por lo tanto, llevaremos a término una evaluación conjunta sin incidir de manera individualizada. En estos casos hablamos de pronóstico puesto que tan sólo buscamos informaciones del estado general del grupo.

En Educación Física se presentan muchas situaciones de evaluación inicial que se pueden resolver con una evaluación de pronóstico a partir de la cual se puede iniciar el proceso de enseñanza y aprendizaje y, posteriormente, ir realizando las regulaciones necesarias. En estos casos no es necesario instrumentalizar una evaluación alumno por alumno y en poco tiempo puede quedar resuelta la evaluación inicial.

### Ámbito de aplicación

El ámbito de aplicación de la evaluación inicial puede ser muy diferente en función de los aspectos que nos interese conocer y del alcance de los mismos. Se pueden dar situaciones en que nos interese conocer aspectos concretos y específicos de determinado contenido y otras donde será necesario profundizar en aspectos más amplios y generales.

En función del alcance y de la especificidad de la misma podemos determinar los ámbitos siguientes:

- *Global*: referida a los conceptos, procedimientos y actitudes que los alumnos tienen de determinado contenido.
- *Sectorial*: referida a un solo ámbito de determinado contenido (conceptos o procedimientos o actitudes).
- *Abierta*: trata de determinar la situación inicial del alumno en determinado tipo de contenido.

- *Cerrada*: trata de determinar la situación inicial del alumno de una parte de determinado contenido.
- *General*: referida a una unidad didáctica, trata de conocer la situación inicial de los alumnos respecto a todos los contenidos de que trata la correspondiente unidad didáctica.
- *Temática*: referida a una unidad didáctica, trata de conocer la situación inicial de los alumnos respecto a parte de los contenidos de que trata la correspondiente unidad didáctica.
- *Puntos débiles*: trata de determinar y conocer cuáles son las carencias y dificultades en el aprendizaje y comportamiento motor de los alumnos y las posibles deficiencias en el desarrollo.

### Cuándo y cómo recoger la información

La evaluación inicial ha de aplicarse siempre antes de iniciar un nuevo proceso de enseñanza y aprendizaje. Este proceso puede ir desde periodos de tiempo largos a unos más cortos. Así, podemos referirnos a un ciclo educativo, curso escolar, unidad didáctica...

La práctica más habitual es realizar una evaluación inicial antes de empezar cada unidad didáctica. Para rentabilizar el tiempo y los esfuerzos se puede llegar a hacer una evaluación inicial de un conjunto de unidades didácticas (por ejemplo, las que se harán durante un trimestre o curso escolar) y posteriormente ir concretando aspectos puntuales y específicos de las mismas.

En cuanto a la instrumentalización se pueden utilizar diferentes medios e instrumentos según los contenidos y el alcance de las intenciones que cada profesor tenga. Pero, no es necesario que siempre se tenga que dedicar tiempo de clase para hacer la evaluación inicial; es decir, no hace falta oficializar una situación de evaluación puesto que ésta puede ser realizada por otros medios. Por ejemplo:

- Los resultados de la evaluación sumativa anterior.

- Informaciones que nos pueda facilitar el profesor que anteriormente habían tenido los alumnos.
- Información que ha quedado escrita (expediente del alumno, ficha de Educación Física, etcétera).
- Cuestionarios que los alumnos rellenan y entregan al profesor.
- Etcétera.

## 7.2. La evaluación formativa y la función de regulación interactiva

La evaluación formativa tiene como principal finalidad la regulación interactiva del proceso de enseñanza y aprendizaje y se realiza durante el desarrollo del referido proceso.

Algunos autores expresan que la evaluación formativa es la más comentada por los docentes pero, a la vez, es la menos practicada o la que se practica desde una concepción conductista del aprendizaje. El modelo y la concepción de la enseñanza subyacente en cada docente determinará la orientación que se dé a las acciones que, con intencionalidad de evaluación, se hacen durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La perspectiva conductista (la más generalizada en Educación Física y la que no se corresponde con los actuales principios educativos) sigue los criterios de la pedagogía por objetivos, según la cual la información recogida tiene que permitir comprobar si los alumnos han logrado los objetivos planteados. En caso negativo se acostumbra a considerar que la razón del fracaso puede corresponder al propio alumno o a las características del sistema. Esta concepción no considera la regulación como herramienta para lograr los éxitos.

Desde la perspectiva cognitiva del aprendizaje se pone el esfuerzo en tratar de averiguar cuáles son las dificultades que provocan en los alumnos las dificultades en el aprendizaje para así poder articular las acciones que lleven a la superación de las mismas.

Por todo esto, la responsabilidad y la orientación de la evaluación formativa le corresponde exclusivamente al profesor, sin que esto quiera

decir que el alumno no pueda participar; es decir, la orientación de la evaluación la determina el profesor y esta orientación implicará más o menos participación del alumno.

Es cierto que la evaluación formativa desde una concepción cognitiva implica un alto coste en tiempo para el profesorado debido a la constante intervención en el proceso, en la recogida de información y en las consecuentes acciones reguladoras. Todo esto añadido a las condiciones laborales de los profesores de Educación Física y a las características propias del área hacen difícil y costosa una evaluación verdaderamente formativa.

Por lo tanto, para llevar a término una evaluación formativa en Educación Física hará falta moverse entre la instrumentalización y la intuición del profesor. Será necesario, pues, por una parte, buscar un equilibrio entre la intuición y la instrumentalización y, como consecuencia, la evaluación habrá de estar integrada en las mismas acciones de aprendizaje. Por otra parte, hará falta buscar estrategias didácticas alternativas que faciliten la incorporación de la evaluación formativa en las acciones cotidianas del profesor y de los alumnos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los profesores de Educación Física no han de tener miedo de combinar, en la evaluación formativa, la instrumentalización con la evaluación informal de carácter intuitiva. A veces, el deseo de objetividad y de racionalidad nos lleva a no ver elementos importantes de información que tan sólo pueden ser captados por la observación directa e informal a lo largo del desarrollo de una sesión o en la realización de determinada actividad o tarea. En este sentido hará falta sistematizar y pautar la observación como instrumento esencial para poder llevar a término una verdadera evaluación formativa.

Otra acción que puede ayudar a resolver los problemas que comporta la aplicación de una evaluación formativa es el traspaso de responsabilidades a los alumnos. Implicar a los alumnos en la autorregulación de los aprendizajes persigue esencialmente enseñarlos a aprender a aprender, hecho que implica formar previamente



a los alumnos en la regulación de sus propios procesos de pensamiento y de aprendizaje.

Se puede decir, pues, que la evaluación formativa pone el acento en la regulación de las acciones pedagógicas y que se centra en el proceso y no en los resultados. En resumen, podemos plantear que sus objetivos, su intencionalidad y las etapas de aplicación son las que a continuación describimos.

### *Objetivos de la evaluación formativa*

Ya hemos dicho que el principal objetivo de la evaluación formativa es comprender las estrategias que el alumno utiliza para aprender y poder incidir positivamente en las mismas. De manera más precisa, los objetivos que se persiguen son:

- *La regulación pedagógica:* es decir, el control sobre todos los elementos que inciden en el proceso para poder ir adecuando la actuación y tomar las decisiones más apropiadas en cada caso. Trata de adaptar la actividad pedagógica en función de los objetivos fijados, pero en función también de los problemas o dificultades manifestadas por los alumnos durante el proceso o por la aplicación del programa.
- *La gestión de los errores:* la revisión y el análisis de los errores cometidos así como el origen y las causas que los provocan sirven para poder tomar las medidas adecuadas para corregirlos y poder adelantar en la orientación correcta. Los errores son motivo y objeto de consideración y evaluación en cuanto son reveladores de la naturaleza de las estrategias que los alumnos ponen en juego. El análisis del error nos puede ayudar a diagnosticar las dificultades que el alumno tiene para realizar las actividades o tareas propuestas y, a la vez, poder poner en marcha los mecanismos necesarios para ayudarle a superarlas.
- El refuerzo de los éxitos: además de los aspectos motivacionales que origina tener éxito en las acciones motrices, éstos deben servir como estímulo y acicate para seguir

progresando. Podemos considerar que las experiencias de éxito del alumno le llevarán, probablemente, a su repetición y consolidación.

### *Intencionalidad*

Las intencionalidades de la evaluación formativa desde el punto de vista del aprendizaje de la Educación Física en una perspectiva constructivista son las siguientes:

- Comprender las estrategias utilizadas por los alumnos.
- Interpretar el ajuste o desajuste del alumno con relación a la situación de aprendizaje.
- Modificar la interacción sujeto-tarea.

### *Etapas de aplicación*

Para que se cumplan la intencionalidad y los objetivos de la evaluación formativa es necesario que ésta pase por tres etapas o momentos, que son los mismos que dan sentido al propio concepto de evaluación.

- *Recogida de información:* es el paso primero e imprescindible para poder regular el proceso. La información será relativa a los progresos y dificultades en el aprendizaje de los alumnos y será necesario determinar los aspectos siguientes:
  - ¿Qué información nos interesa recoger?
  - ¿Cómo recogeremos la información?
- *Interpretación de la información:* consiste en el análisis de las estrategias puestas en juego por el alumno y en averiguar las causas del posible error. Se trata de, a partir del resultado, conocer las causas que lo han originado. Hará falta, pues, tener un sistema de referencia para poder comparar aquello que se pedía al alumno y el resultado de su comportamiento.
- *Adaptación de las actividades pedagógicas:* se trata de no repetir lo mismo sin que se haya producido una regulación, puesto que repetir cualquiera cosa sin regulación

en el medio llevará, probablemente, al mismo error o fracaso.

### 7.3. La evaluación formativa y la función sumativa

El concepto de evaluación sumativa es utilizado a partir de los trabajos de Blomm (1979) para referirse a la evaluación que se realiza al final de un proceso de enseñanza y aprendizaje y que tiene como objetivo principal la comprobación del grado de logro de los objetivos planteados al principio del proceso.

Durante mucho tiempo se ha considerado que la evaluación sumativa era la única forma de evaluación, teniendo ésta una función básicamente de control y de calificación. Así, la evaluación era asociada a examen, prueba y, consecuentemente, a nota o calificación. Desde esta perspectiva, la evaluación sumativa ha sido utilizada, de manera arbitraria, como herramienta de poder por parte del profesor.

Esta concepción ha ido evolucionando en los últimos años pero todavía no se le otorga plenamente la función de regulación; es decir, no se tiene plena conciencia que la evaluación sumativa también es formativa desde el momento que sirve para articular el siguiente periodo de enseñanza y aprendizaje.

Es cierto que la evaluación sumativa es la que más se acerca a la función social de la evaluación y la que en muchas ocasiones acaba definiendo y otorgando una nota o calificación a los alumnos. Las características más importantes de la misma son:

- Se realiza al final de un proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Trata de comprobar hasta qué nivel se han logrado los objetivos planteados al inicio del proceso.
- Los resultados obtenidos pueden formar parte de la próxima evaluación inicial o para el inicio del siguiente proceso de enseñanza y aprendizaje.

Aun considerando que la evaluación sumativa tiene un marcado carácter social y de final de pro-

ceso y que su máxima expresión es la calificación o certificación de unos aprendizajes, es posible reconocer también sus aspectos formativos.

Algunas posibles sugerencias para dar a la evaluación sumativa de la Educación Física esta vertiente formativa pueden ser:

- Que los alumnos conozcan los objetivos de los que serán evaluados.
- Cuáles serán los contenidos objeto de evaluación.
- Cuáles serán los criterios o los referentes evaluativos y los baremos de puntuación.
- Condiciones en las que se realizarán las pruebas.
- Evaluar aquello que se ha trabajado durante el periodo correspondiente.
- Utilizar los resultados para regular el siguiente periodo de enseñanza y aprendizaje.
- Participación del alumno en la evaluación y, si es el caso, en la calificación.
- Etcétera.

### 8. Hacia un modelo de evaluación formadora de los alumnos

El concepto de evaluación formadora es propuesto por Scallon durante los cursos 1974-77 en Québec para designar la experiencia que sobre evaluación estaban realizando en el Instituto Marseilleyre de Marsella, que tenía como principal finalidad traspasar al alumno la responsabilidad de su propio aprendizaje y la evaluación y regulación del mismo. A partir de este momento aparecen numerosos trabajos sobre la evaluación formadora (Nunziati, 1990; Bonniol, 1981; Vial, 1987; etcétera).

La evaluación formadora se diferencia de la evaluación formativa en el sentido de que pretende reforzar el papel del alumno en el control de su aprendizaje y tiene, como principal finalidad, la adquisición, por parte de los alumnos, de la máxima autonomía en su proceso de aprendizaje.

La evaluación formadora se orienta en determinar las dificultades de cada alumno en

su proceso de aprendizaje, así como sus éxitos, para adecuar y planificar los medios de regulación adecuados. El objetivo de la evaluación formadora es que cada chico y chica lleguen a ser capaces de autorregular su progresión en el proceso de aprendizaje, reforzando los éxitos conseguidos y proponiendo formas de gestión de los errores que puedan surgir durante el aprendizaje.

Se trata de un concepto diferente de evaluación donde se pretende que el alumno y la alumna se impliquen en un proceso de aprendizaje y de evaluación; es decir, que sean conscientes de unos progresos y de unas dificultades. En este sentido, la evaluación formadora permite la autorregulación de los aprendizajes a la que ya nos hemos referido en varias ocasiones.

La combinación de la evaluación formativa y la formadora en porcentajes diferentes según las características de la enseñanza y la edad de los alumnos puede ser una alternativa válida y útil para la evaluación de la Educación Física. De esta manera, la evaluación formadora autorregulada por los propios alumnos junto a la evaluación formativa regulada por el profesor puede dar muchas posibilidades para resolver las diferentes y variadas situaciones en que se ha de evaluar la Educación Física.

La evaluación formadora se sustenta, pues, sobre los procesos de autorregulación por parte del alumno siempre y cuando el profesor opte por esta concepción de la evaluación y renuncie a las concepciones más tradicionales donde solamente él ostenta el poder y el control más absoluto. Hace falta pensar hasta qué punto algunos profesores están dispuestos a renunciar al poder que les da la evaluación tradicional y a implementar la evaluación formadora.

En la actualidad están surgiendo diferentes propuestas en esta línea en la evaluación de la Educación Física donde el profesor transfiere determinadas responsabilidades a los alumnos. Cada día son más los docentes que optan por una evaluación formativa y educativa y, dentro de ésta, transferir más o menos responsabilidades al alumno en función de las características del contexto de intervención didáctica y de los propios alumnos.

## Referencias bibliográficas

- Allal, L. (1979), "Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación", en *Infancia y Aprendizaje*, núm. 11, pp. 4-22.
- Allal, L. (1991), *Vers une pratique d'évaluation formative*, Bruxelles, De Boek Univ.
- Ausubel, D. et al. (1983), *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas.
- Blázquez, D. (1993), "Estructuración de los objetivos de la educación física en la enseñanza primaria", en AA.VV., *Fundamentos de educación física para primaria*, vol. II. Barcelona, INDE, pp. 977-1016.
- Blázquez, D. (1993), "Perspectives de l'Avaluació en Educació Física i Esport", en *Apunts d'educació Física*, núm. 31, pp. 5-16.
- Blázquez, D. (1994), "Los contenidos de la educación física: evolución y corrientes que han originado. Valor y tratamiento educativo que han recibido las corrientes más extendidas", en J. Díaz Lucea (coord.), *Temario específico para oposiciones al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria*, Tema núm. 4. Barcelona, INDE.
- Blázquez, D. (1994), "Estrategias de evaluación formativa en Educación Física y deporte", en *Habilidad Motriz*, núm. 4, pp. 5-15.
- Blomm, B. (1979), *Taxonomía de los objetivos*, Alcoy, Ed. Marfil (edición original en castellano: 1956).
- Coll, C. (1986), *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*, Generalitat de Catalunya, Barcelona, Departament d'Ensenyament.
- Contreras, O. (1998), *Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista*, Barcelona, INDE.
- Díaz Lucea, J. (1999), *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas*, Barcelona, INDE.
- Gómez Arbeo, B. (1990), *Evaluación criterial*, Madrid, Narcea.
- Jorba, J. y N. Sanmartí (1994), *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura.
- Jorba, J. y E. Casellas (1996), *La regulació i l'autoregulació dels aprenentatges*, Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Munziati, G. (1990), "Pour construire un dispositif d'évaluation formative", en *Cahiers pédagogiques*, 280, pp. 47-64.

- Pieron, M. (1986), *Pedagogía de la actividad física y el deporte*, Málaga, Junta de Andalucía (Colección Unisport).
- Popham, W. J. (1983), *Evaluación basada en criterios*, Madrid, Ed. Magisterio Español.
- Scriven, M. S. (1967), "The methodology of evaluation", en *perspectives of curriculum evaluation* (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, núm. 1), Chicago, Rand McNally.
- Siedentop, D. (1998), *Aprender a enseñar la educación física*, Barcelona, INDE.
- Tinning, R. (1992), *Educación física: la escuela y sus profesores*, Servei de Publicacions de la Universitat de València.





# Orientaciones para el desarrollo de una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos\*

José Devís Devís y Carmen Peiró Velert

[...]

## 1. Introducción

Después de presentar en el capítulo anterior los fundamentos teóricos de una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos, queremos presentar una serie de orientaciones y ejemplos que conecten directamente con la práctica. No se trata de ofrecer prescripciones de lo que hay que hacer, sino una serie de guías generales para ayudar a los profesores a convertirse en los principales autores de la toma de decisiones, la solución de problemas, y la evaluación de sus propios programas (Hellison y Templin, 1991).

El desarrollo de la propuesta de cambio se realizará como si de un modelo de proceso se tratara, opuesto a un modelo de objetivos operativos, tal y como apuntara Stenhouse (1984). Un modelo de proceso concibe esta aproximación de enseñanza como un proyecto que debe llevarse a la práctica a partir de ciertos principios generales, aplicables según los casos, y con la idea de que el profesor es un profesional que aporta

nuevos conocimientos que van enriqueciendo la aproximación (Gimeno, 1984).

Para desarrollar este modelo de enseñanza debemos partir de una estructura de juegos deportivos que sea capaz de orientar la práctica educativa para llegar a comprender la naturaleza de los distintos juegos deportivos. Para ello, presentaremos una clasificación que agrupa los juegos deportivos en cinco formas distintas, de manera que cada una de ellas posea una problemática general similar, así como características e intenciones básicas, contexto social y principios o aspectos tácticos básicos también similares. Se trata de la clasificación presentada por Len Almond (1986) y que es una variación de otra propuesta por Ellis (1983):

- Juegos deportivos de blanco o diana (golf, bolos, croquet, etcétera).
- Juegos deportivos de campo y bate (baseball, cricket, softball, etcétera).
- Juegos deportivos de cancha dividida o red y muro (tenis, voleibol, badminton, squash, frontón, etcétera).
- Juegos deportivos de invasión (futbol, waterpolo, hockey, etcétera).

Como podemos observar, no resulta difícil identificar juegos deportivos estándar para cada una de las formas anteriores porque la misma denominación ya sugiere muchas de sus características. No obstante, apuntaremos brevemente en qué consiste esencialmente el juego en cada una de estas categorías, dentro de las reglas que marca específicamente cada una de ellas.

---

\* En José Devís Devís y Carmen Peiró Velert (eds.), *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*, Barcelona, INDE (La educación física en... reforma), 1992, pp. 161-184.

En el libro original los autores utilizan las expresiones profesor-a, alumno-a, compañero-a y otras similares. Para facilitar la lectura, en esta antología usamos profesor, alumno, compañero, etcétera; aunque desde luego nos referimos tanto a hombres como a mujeres (n. del ed.).

Los juegos de blanco consisten básicamente en que el móvil alcance, con precisión y menor número de intentos que el resto de jugadores, la diana o dianas del juego. Por supuesto, en función de las características personales, del ambiente y el comportamiento de los demás jugadores que tratarán de hacer lo mismo.

En los juegos de bate y campo, un grupo o equipo lanza el móvil o los móviles dentro del espacio de juego con la intención de retrasar al máximo su devolución o recogida (a un lugar o de una determinada forma), mientras ellos realizan ciertos desplazamientos o carreras en una zona determinada. Los defensores o jugadores de campo deben reducir el tiempo de devolución o recogida para que los lanzadores no puedan realizar los desplazamientos o [hagan] el menor número de carreras.

Los de cancha dividida consisten en que el móvil toque el espacio de juego del compañero o equipo oponente sin que pueda devolverlo, lo devuelva fuera de nuestro campo o lo haga en condiciones desfavorables de las que podamos obtener alguna ventaja para que finalmente toque su área de juego. El oponente procura hacer lo mismo.

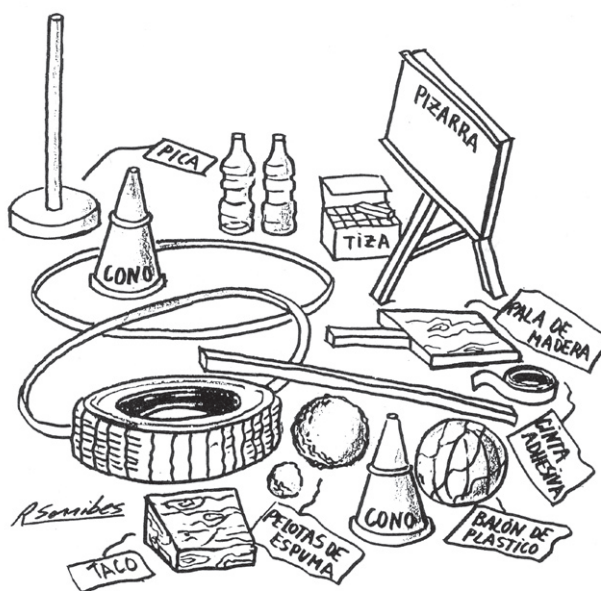
En la última categoría, la de invasión, cada uno de los dos grupos o equipos en juego tratará de alcanzar su respectiva meta con el móvil de juego tantas veces como le sea posible y sin

que el otro equipo lo consiga más veces que el nuestro.

## 2. Principios generales que orienten la práctica en las clases

A continuación presentaremos un grupo de principios pedagógicos generales que conformarán las condiciones facilitadoras para la comprensión y que podrán verse modificados durante la implementación del proyecto. Se trata de propuestas flexibles y adaptables a las características y condiciones de cada clase.

- Principios para la elaboración de juegos modificados: modificación de los principales elementos como el material (grande, pequeño, pesado, ligero, elástico, de espuma,...), el equipamiento (palas, bates y raquetas de distintos tamaños, conos, aros, pelotas, áreas,...), el área de juego (campos alargados y estrechos, anchos y cortos, separados, juntos, tamaños y alturas diferentes de zonas de tanteo,...), de las reglas (sobre número de jugadores, comunicación entre compañeros, puntuación, desarrollo del juego,...), etcétera. Debe tenerse en cuenta la esencia de cada forma de juego deportivo, es decir, de qué va el juego.



- Principios tácticos de las principales formas de juegos deportivos. Puede seleccionarlos el profesor de entre los existentes en cada una de las formas de juegos deportivos. Como ejemplo:
  - Juegos de blanco o diana: muchos de estos juegos no ofrecen grandes posibilidades tácticas y son asumidos dentro de los juegos de psicomotricidad y educación física de base, especialmente los de precisión a una diana y sin oposición de un contrario. Son juegos propiamente modificados los que poseen oponente, y entre los principios tácticos más importantes destacan: mantener el móvil lo más cerca posible del blanco, desplazarlo del oponente, y desplazar el móvil del oponente para evitar que se acerque al blanco.
  - Juegos de bate y campo: lanzar el móvil a los espacios libres, que el lanzamiento sea a zonas que retrasen su devolución, ocupar espacios y distribuirse el área de defensa, apoyar los espacios correspondientes a los compañeros, coordinar acciones tácticas más complejas, etcétera.
  - Juegos de cancha dividida y muro: enviar el móvil al espacio libre, lo más alejado del oponente, apoyar al compañero si se trata de un juego con más de un jugador en cada campo, neutralizar espacios para que el oponente no puntúe, buscar la mejor posición para recibir y devolver el móvil, etcétera.
  - Juegos de invasión: desmarcarse con y sin móvil, buscar espacios libres y profundidad, apoyar al compañero, abrir el juego, utilizar distintos tipos de defensas, etcétera.
- Principios para la progresión de los juegos modificados. Un planteamiento general de progresión podría realizarse en tres grandes fases para cubrir toda la secundaria. La primera dominada por la globalidad del juego modificado, donde

la técnica sea reducida y/o simplificada, aunque pueda sufrir una cierta evolución conforme se progresa. La complejidad táctica aconseja orientar la progresión en el sentido siguiente: juegos de blanco, de bate, de cancha dividida y muro, y de invasión. Esto no significa necesariamente que se comience una forma o tipo cuando acabe el anterior, ya que puede haber varias formas o tipos a un tiempo. Se puede empezar alrededor de los 10-11 años con juegos de blanco móvil y otros sencillos de bate. Dentro de una forma determinada hay que buscar maneras de progresar en dificultad de un juego a otro. Además de utilizar los elementos de modificación para la complejidad, debe tenerse en cuenta la complejidad táctica de cada juego, para lo cual parece adecuado identificar una serie de “juegos modificados tipo” dentro de cada una de las formas de juegos deportivos.

La segunda fase se caracterizaría por la presentación de situaciones de juego, pero como si fueran juegos modificados debido a su globalidad.<sup>1</sup> En esta etapa pueden mantenerse los juegos modificados e introducirse o no la técnica estándar de un determinado juego deportivo.

Hasta aquí nos hemos movido por generalidades de cada forma de juego deportivo. En la tercera fase aparece el juego deportivo propiamente dicho, con la técnica que le corresponda y utilizando situaciones específicas de juego combinadas eventualmente o a modo de calentamiento con los juegos modificados.

- Principios para la mejora de los juegos modificados. Adoptar una perspectiva de colaboración entre profesores, comentando y discutiendo las experiencias con otros colegas. Valorar los pros y contras de

---

<sup>1</sup> Ejemplos y comentarios sobre las situaciones de juego presentadas como si fueran juegos modificados pueden verse en el capítulo 10 de Brenda Read en este libro (*Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*).

los juegos, tener en cuenta los problemas que vayan surgiendo o que planteen los alumnos para progresar y profundizar en los juegos, observar los juegos, anotar los acontecimientos más importantes de la puesta en práctica de los juegos, reflexionar sobre todo ello y volverlo a poner en práctica (véanse comentarios de Almond y Waring en el capítulo 11).

- Principios para el desarrollo de estrategias de comprensión. La naturaleza grupal del juego modificado aconseja utilizar ciertos recursos de la "pedagogía de los grupos reducidos y la dinámica de grupos" a la hora de formar y cambiar grupos, organizarlos y conducirlos durante las clases. Utilizar la observación y comportamiento de los alumnos y la intervención e interrupción del juego cuando se considere oportuno para plantear preguntas dirigidas a la comprensión táctica del juego u otro tipo de cuestiones que aparezcan durante el transcurso del mismo. Las preguntas pueden hacerse al final de un cierto periodo de tiempo de práctica. Tener presente que la comprensión del juego es más importante que la presentación de gran número de ellos, y que la comprensión necesita tiempo. Los alumnos pueden preguntar y plantear cuestiones, reunirse momentáneamente para discutir entre ellos alguna estrategia y comentar otras cuestiones del juego.
- Principios relacionados con la evaluación de los alumnos. Deben ser coherentes con el enfoque procedural de enseñanza de los juegos deportivos y, por lo tanto, buscarán otras formas de evaluación a las típicamente conductuales o de memoria. Almond (1983) propone la elaboración de juegos modificados por parte de los alumnos como una forma de comprobar el nivel de comprensión de una determinada forma de juego deportivo. También pueden plantearse otras formas de evaluación a partir de la observación individual o grupal de los alumnos.

Antes de ofrecer algunos ejemplos de juegos modificados, quisiéramos hacer dos matizaciones, una respecto al papel del profesor y otra respecto a los juegos modificados:

- Como se habrá podido observar, si el profesor quiere superar el modelo tradicional de enseñanza de los juegos deportivos, debe estar dispuesto a entrar en un proceso cíclico de observación-reflexión-prueba-contrastación dentro de sus propias clases.
- Los juegos modificados son de carácter dinámico y cambiante según el espacio disponible, los jugadores, la intervención del profesor y la evolución de los participantes y el propio juego. Un mismo juego realizado dentro de una misma clase, pero en espacios y grupos diferentes, puede evolucionar de forma distinta y cambiar de un día para otro, aun jugando los mismos alumnos.

### 3. Los juegos modificados. Algunos ejemplos

Hemos creído conveniente presentar dos ejemplos de cada forma de juego deportivo correspondiente a dos momentos significativos en la progresión de la enseñanza. Un ejemplo más adecuado a los primeros momentos de enseñanza y otro para momentos más avanzados. Creemos que pueden servir para elaborar y crear juegos nuevos.<sup>2</sup>

#### 3.1. Juegos modificados de bate y campo

##### a) El juego de "balones a la caja"

###### *Descripción y reglas del juego*

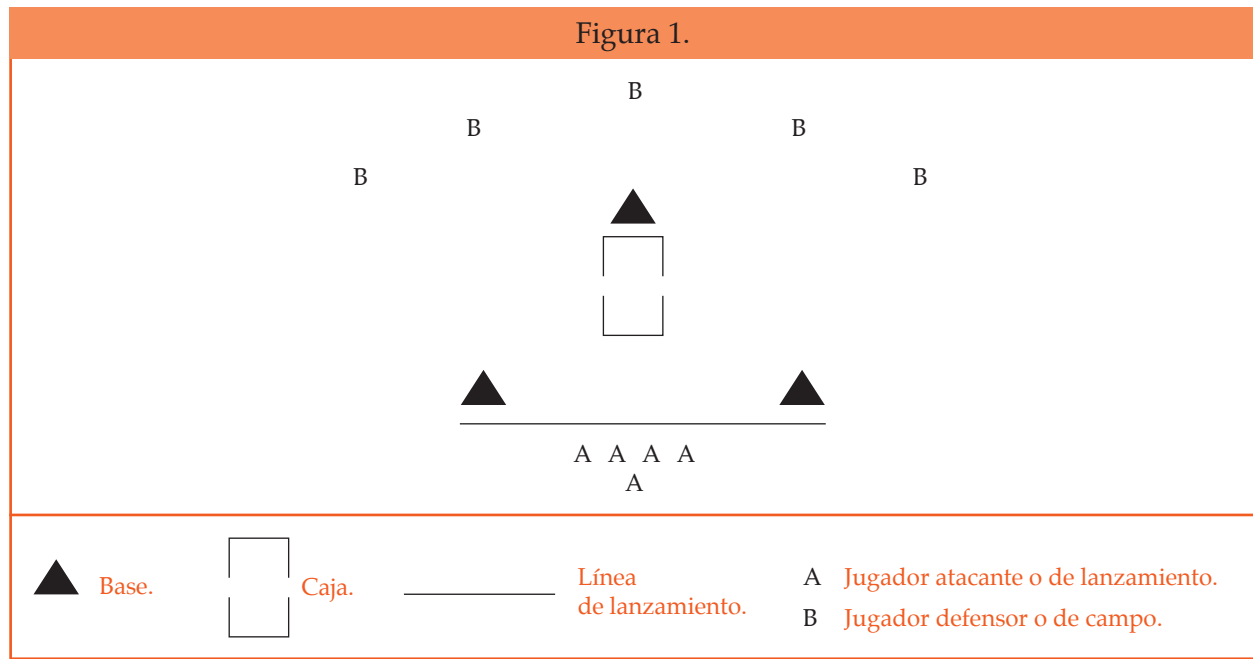
Dos grupos con el mismo número de jugadores (por ejemplo, cuatro, cinco o más, en función de

---

<sup>2</sup>La mayoría de estos ejemplos son variantes o juegos modificados tomados del trabajo desarrollado en la Universidad de Loughborough (Read, Thorpe, Bunker y Almond).

nuestras condiciones particulares). Se colocan tres conos en forma de triángulo, alrededor de los cuales correrán los jugadores del grupo A después de lanzar los balones (tres, por ejemplo) dentro del área de juego (véase figura

1). Dejarán de dar vueltas cuando el grupo B haya recogido y colocado en la caja todos los balones. Se suman las carreras o vueltas de cuatro intentos. Los grupos cambian sus puestos.



### *Aspectos susceptibles de modificación*

Estos aspectos dependerán de las características del grupo de clase, del espacio y el equipamiento, así como de la propia evolución del aprendizaje táctico.

- El cambio de material de los balones puede interesarnos para la progresión del juego en dificultad y complejidad, pudiendo tener implicaciones tácticas derivadas del hecho de que una pelota de goma puede lanzarse más lejos que una de espuma. Así, por ejemplo, puede interesarnos porque disponemos de espacios relativamente pequeños, puede crear otras situaciones tácticas y de organización de los grupos, o bien nos interesa por otros motivos.
- El lanzamiento de los balones puede realizarse inicialmente con la mano. Posteriormente puede incluirse un golpeo con la mano (también puede ser con el

pie) o un bateo con autopase y más tarde incluir un pase asistido del compañero para batear. El golpeo y el bateo puede dejarse para otros juegos modificados más complejos, como el que explicaremos más adelante, quedándonos en este juego con un simple lanzamiento. En cualquier caso, el golpeo y el bateo dentro de un juego modificado no debe hacerse reproduciendo un modelo estándar, sino que se realizará de la forma que al alumno le resulte más fácil. Incluso debe dársele la posibilidad, dentro de los dos o tres intentos alternativos de golpeo/bateo que se les puede ofrecer, de lanzarla con la mano si no es capaz o tiene dificultades en un golpeo/bateo *sui generis*. Si se introduce el bateo debemos proporcionar, además, una pala grande para facilitar la ejecución.

- El lanzamiento de los balones lo puede realizar un alumno o varios a la vez.



- La carrera del grupo atacante no tiene que realizarla forzadamente el que lanza, sino todo el grupo a la vez o de dos en dos o de tres en tres. Asimismo, se puede ampliar la carrera o poner postas/estaciones.
- El profesor debe estar al tanto del juego para marcar un recorrido equilibrado en relación al tiempo que tarden los jugadores de campo en poner los balones en la caja.
- La caja o zona de recogida de balones puede aumentar de número, tomar otra forma o asignar un tipo de balones a cada caja, etcétera.
- Pueden modificarse, añadirse o quitarse reglas que tengan una repercusión en el desarrollo del juego, para favorecer algún principio táctico o la aparición de nuevas situaciones de juego.

#### *Intenciones u objetivos tácticos*

- El grupo lanzador (A) debe variar las decisiones de los lanzamientos de los balones o pelotas según la distribución de los jugadores de campo (B). Lanzar a los espacios vacíos o zonas de difícil o tardía devolución de las pelotas.
- Los defensores (B) deben cubrir bien el espacio del campo.
- Reparto y distribución adecuada del trabajo entre los jugadores del grupo, de modo que se emplee el menor tiempo posible en cumplir sus objetivos.
- Introducir el concepto de “cadena de apoyo” (jugadores de campo), es decir, organizar al grupo para realizar pases en cadena hasta el objetivo (caja, aro, etcétera) si se adecua a las necesidades del juego.

#### *Posibles reflexiones de los profesores y preguntas a los alumnos sobre el desarrollo del juego*

##### Reflexiones de los profesores:

- ¿Los jugadores de campo se concentran en una zona o se distribuyen por todo el espacio de juego?

- ¿Se han organizado previamente para ir por los balones?
- ¿Van todos por los balones o deciden que algún jugador se quede en la caja o aro?
- ¿Toman decisiones los jugadores de campo con respecto a pasar la pelota a un compañero o continuar solos hasta la caja o aro, en función del juego?
- ¿Se han perdido muchos balones como consecuencia de coincidir varios componentes del grupo B pasando a un solo compañero para que los deposite en la caja o aro?
- ¿Se han lanzado todos los balones indiscriminadamente o los jugadores lanzadores (A) han hecho una pequeña pausa para observar las posiciones del otro grupo y lanzar a los espacios libres?
- ¿Se han lanzado todos los balones a la vez o se han buscado otras estrategias de lanzamiento?

##### Preguntas posibles a los alumnos:

- Si el principio táctico que se pretende resaltar es la distribución del espacio y la organización para la recogida de balones, algunas de las preguntas podrían ser:
  - ¿Qué posiciones iniciales habéis elegido para distribuirlos en el campo?, ¿por qué?
  - En función de los jugadores lanzadores, ¿cómo os distribuiríais la próxima vez?
  - ¿Cómo os habéis organizado para ir por los balones?, ¿por qué?
  - ¿Creéis que existen otras formas mejores de organizaros?
- Con respecto a la organización del grupo lanzador para lanzar los balones a los espacios libres podría preguntarse:
  - ¿Qué estrategias habéis decidido para lanzar los balones?, ¿por qué?
  - ¿Cómo y dónde habéis lanzado?, ¿por qué?
  - ¿Habéis completado alguna carrera?, ¿por qué no habéis conseguido más?

## b) El juego del “cono-portería”

### *Descripción y reglas del juego*

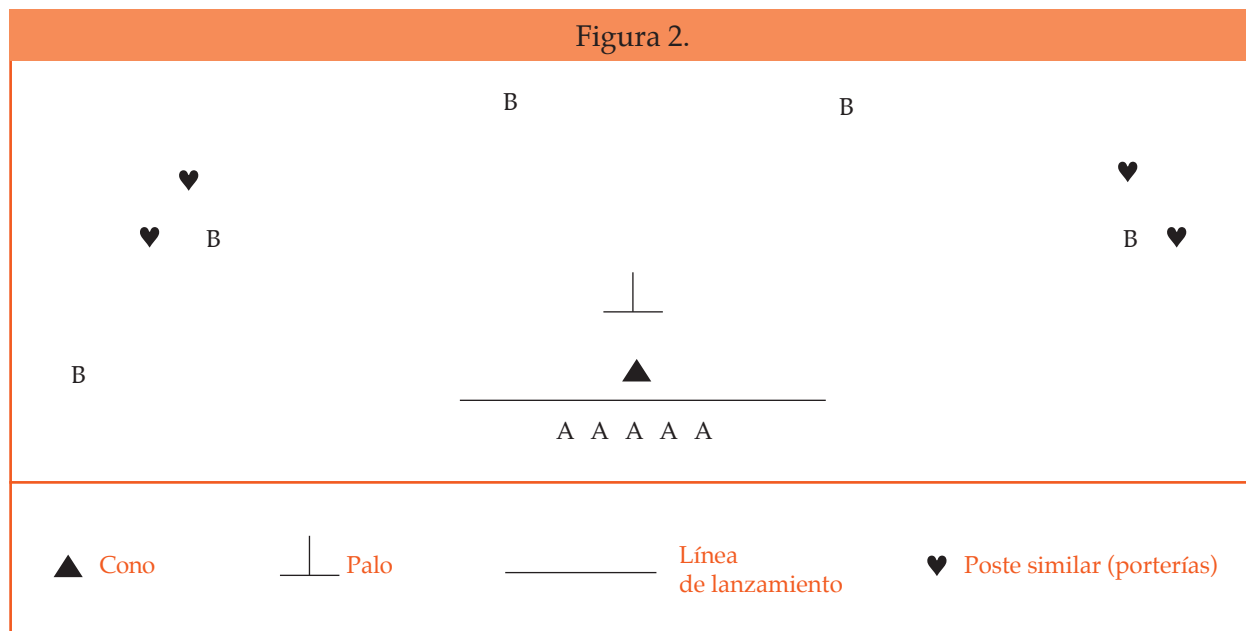
Dos grupos de igual número de jugadores. El grupo lanzador posee una pala y una pelota. La pelota se coloca encima de un cono de plástico. En el campo hay marcadas dos porterías laterales (véase figura 2.). Cada uno de los jugadores del grupo A, lanzadores, golpea la pelota por turnos. Cada jugador dispone de tres intentos de golpeo. El bateador siempre tiene la opción de lanzar la pelota con la mano si tiene dificultades para golpearla con la pala (el elemento técnico no debe ser un impedimento para el juego). Se trata de lanzar la pelota a cualquier lugar del terreno de juego o introducirla entre una de las dos

porterías laterales antes de correr alrededor del palo y volver al cono.

Los jugadores de campo, grupo B, tienen que recoger la pelota y situarse, como mínimo dos jugadores, delante de la portería. Cuando todos los del grupo A hayan lanzado, se cambian los grupos.

Cada carrera entre palo y cono se contabilizará como un punto, pero si la pelota pasa por dentro de la portería el tanteo se duplica. Si un bateador se encuentra corriendo a mitad entre el palo y el cono cuando los jugadores de campo han llegado a la portería, no contabilizará carrera o punto y pasará al tanteo del grupo A. Se suman los puntos conseguidos como bateadores y como jugadores de campo. Puede establecerse un máximo de tres juegos.

Figura 2.



### *Algunas modificaciones*

- En lugar de tantear por carreras completas se puede fraccionar por bases (palo o cono). Si uno o varios jugadores ven que no pueden completar la carrera, pueden decidir quedarse en una base y acabar la carrera cuando el próximo jugador lance.
- Puede incorporarse un nuevo tipo de jugador, el pasador-cooperador. Pertenecerá al grupo lanzador y su función es pasar la pelota al lanzador para que éste lance.

Se colocará enfrente de los lanzadores facilitando el pase-lanzamiento.

### *Intenciones u objetivos tácticos*

- El grupo lanzador A aprovechará las posibilidades de ir variando las decisiones de dónde enviar la pelota según la distribución en el campo de los jugadores de campo B.
- Los jugadores de campo B cubrirán bien el espacio dejando todas las zonas defendidas.

- Desarrollar el concepto de "cadena de apoyo" (jugadores de campo), es decir, organizar al grupo para realizar pases en cadena hasta el objetivo (portería).
- Introducir la toma de decisiones, por parte de los jugadores de campo, respecto a la organización de la cadena de apoyo y la colocación de la pelota en una portería u otra y la situación del lanzador en carrera.
- Introducir la toma de decisiones, por parte del lanzador, en lo referente a la superación de las bases en función de la situación de juego de los jugadores de campo.

### *Posibles reflexiones de los profesores y preguntas a los alumnos sobre el desarrollo del juego*

Reflexiones de los profesores:

- ¿Cómo se distribuyen los jugadores de campo en su área? ¿Colocan un jugador delante de cada meta como receptor de sus pases?
- ¿Se han perdido muchas pelotas como consecuencia de coincidir varios componentes del grupo B pasando a un sólo compañero en la portería?
- ¿Toman decisiones los jugadores de campo con respecto a pasar la pelota a un compañero o continuar solo hasta la portería, en función del juego?
- ¿Los jugadores lanzadores observan la evolución del juego una vez lanzada la pelota o corren de forma automática a lo largo de las bases?
- ¿Los jugadores lanzadores toman decisiones oportunas con respecto a la evolución de base a base?
- ¿Los jugadores de campo observan y se anticipan a la intención del bateador?

Posibles preguntas a los alumnos:

Aparte de algunas de las preguntas que se han sugerido en el juego anterior que podrían aplicarse en éste, otras preguntas serían las siguientes:

- Si el aspecto táctico que se quiere resaltar es la organización de "cadenas de apoyo"

y la toma de decisiones de utilizarla o no, se podría cuestionar:

- ¿Creéis que el objetivo de dejar la pelota en la portería se consigue más rápidamente si todos vais por ella?
- Si tan sólo hay una pelota y vosotros sois cinco (o seis) jugadores, ¿cuántos deberían ir por la pelota?, ¿y qué hacen los demás?, ¿cómo se distribuirían para cooperar en el juego y favorecer la consecución del objetivo?
- ¿Es conveniente utilizar la cadena de apoyo si la pelota cae lejos de la portería?, ¿por qué?
- ¿Y si cae cerca?, ¿por qué?
- Si nuestra intención es incidir sobre la toma de decisión respecto a la superación de bases, las siguientes preguntas podrían presentarse:
  - ¿Habéis completado muchas carreras?, ¿por qué?
  - Si os han pillado muchas veces en medio de las dos bases, ¿por qué creéis que ha ocurrido?
  - ¿Creéis que es conveniente tener localizada la pelota mientras estáis corriendo?, ¿por qué?

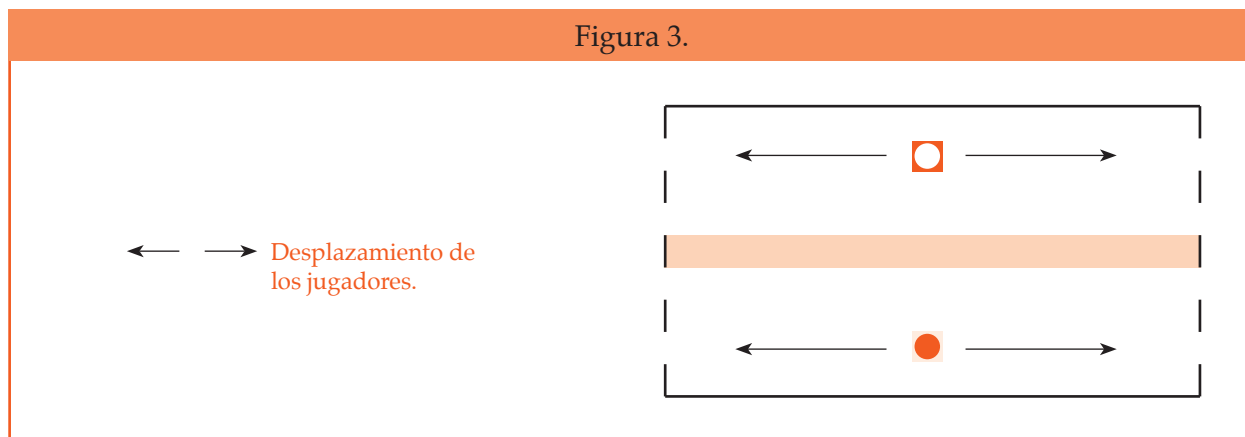
## 3.2. Juegos modificados de cancha dividida

### a) El juego del "campo amplio"

#### *Descripción y reglas del juego*

Dos alumnos situados uno enfrente del otro en dos campos anchos y cortos, separados por una red situada a la altura de los ojos de los alumnos (véase figura 3). Ponen en movimiento una pelota fácilmente asible con una mano desde una posición señalada para tal propósito. El juego consiste en hacer que la pelota toque el área de juego del contrario después de pasar por encima de la red y evitar que el oponente haga lo mismo en mi área de juego. Si la pelota cae fuera o no pasa la red por encima, saca el oponente. Se puntúa cuando la pelota toca el suelo del contrario después de pasar por encima de la red.

Figura 3.



### *Aspectos susceptibles de modificación*

Dependerán de las características del grupo de clase, del espacio y equipamiento, así como de la propia evolución del aprendizaje táctico.

- Esta área de juego exagera las exigencias del juego correspondientes al componente "derecha-izquierda", lo hace más fácil y, por lo tanto, facilita la comprensión que este componente tiene en un juego de cancha dividida. Aunque parezca difícil la organización de una clase en campos de este tipo no resulta muy problemático encontrar alguna solución como: atar una o dos gomas largas y elásticas desde una ventana o un poste (o similares), dibujando o pintando (previamente a la clase) los campos en el suelo. Si no poseemos goma o preferimos no utilizarla, los campos se dibujan con una separación de dos o tres metros. Puede también utilizarse otro tipo de material que haga las veces de una red o goma.
- La pelota de espuma y la red alta provocan la lentitud del juego y, por lo tanto, les da más tiempo a los jugadores para pensar y hace más fácil la comprensión. Conforme se comprenda el juego y se le vaya sacando partido a sus posibilidades tácticas, se va bajando la red y se cambia a pelotas de goma o plástico que se mueven más rápido.
- El lanzamiento al campo contrario se hace controladamente. Se coge la pelota en el

aire con una o dos manos y se devuelve con una o dos manos. La exigencia técnica es mínima, pero puede complicarse si se golpea con alguna pala o raqueta grande, aunque esto se hará más tarde cuando ya conozcan varios juegos.

- El juego de "1 x 1" puede evolucionar posteriormente a un "2 x 2" o incluso más.
- Si el desarrollo del juego hace imprescindible añadir alguna regla, será decisión de los alumnos, comentándolo con el profesor y, si es un problema común, también con el resto de compañeros. Por ejemplo, después de unos minutos de práctica de este juego, alguno de los alumnos puede haber aprovechado las posibilidades que le ofrecen las reglas para, una vez recibida la pelota procedente del campo contrario, desplazarse hasta la red para tirar desde allí. Esto, que lo permiten las reglas, debería haber sido captado por muchos alumnos. No obstante, el profesor puede utilizarlo como ejemplo ya que debe transmitírsele la idea de sacar el máximo partido a las reglas con una mente abierta y explorando las posibilidades que ofrece el juego. Conforme se dan cuenta de ello, o lo comunica el profesor después de que aparece, se puede introducir la regla que anule esta posibilidad para centrarse en otros aspectos del juego. Esta regla consiste en "lanzar la pelota desde el lugar donde se recepciona".

### Intenciones u objetivos tácticos

- Introducir el concepto de “amplitud”.
- Favorecer el juego en amplitud y descubrir las posibilidades que esta situación puede presentar.
- Descubrir las posiciones más adecuadas en el campo (por ejemplo, zonas de fácil defensa).
- Buscar espacios libres.
- Lanzar el móvil lejos del jugador contrario.
- Descubrir que cerca de la red el ángulo de lanzamiento es mayor.
- Provocar que el jugador contrario devuelva el balón con dificultad.

### Posibles reflexiones de los profesores y preguntas a los alumnos sobre el desarrollo del juego

Reflexiones de los profesores:

- ¿Se definen por una posición intermedia después de lanzar el balón o se sitúan por todo el campo indistintamente?
- ¿Ven claramente y aprovechan los huecos en el campo contrario para lanzar el balón?

- ¿Son capaces de provocar y crear ese hueco?
- ¿Son capaces de hacer mover al jugador contrario de extremo a extremo?

Posibles preguntas a los alumnos:

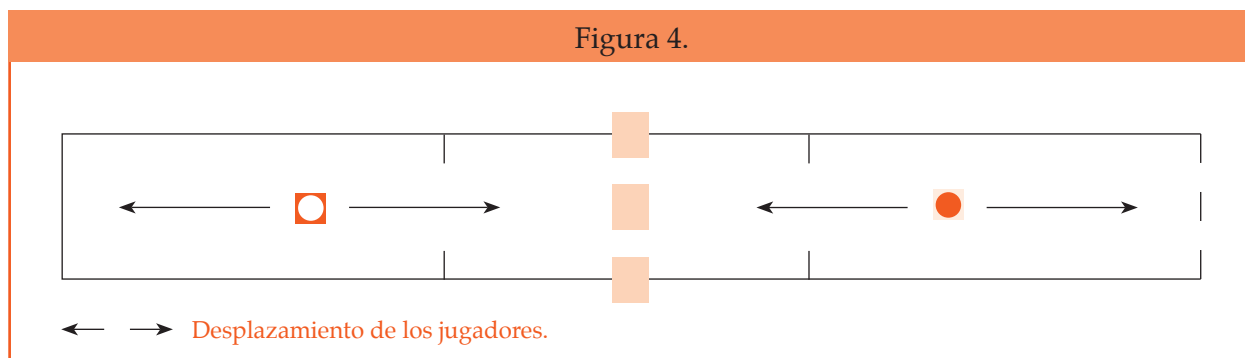
- ¿Dónde te has situado después de lanzar el balón al campo contrario?, ¿has logrado recepcionar el siguiente lanzamiento del jugador oponente?
- Con este tipo de campo y con un oponente enfrente, ¿cómo y dónde tendrás que lanzar para que el balón toque el suelo?, ¿por qué? y ¿para qué?
- Si tu jugador oponente está en el centro del campo, ¿qué tendrás que hacer para conseguir tu objetivo?, ¿por qué?
- ¿Dónde lanzarás si el oponente se encuentra en un extremo?, ¿por qué?

### b) El juego del “campo largo”

#### Descripción y reglas del juego

El juego es igual al anterior pero las trayectorias de los jugadores son “adelante-atrás” (véase figura 4), en lugar de izquierda-derecha.

Figura 4.



Intenciones u objetivos tácticos

- Favorecer el juego en profundidad.
- Sacar partido de las posibilidades del juego en profundidad.
- Descubrir las posiciones más adecuadas en el campo.
- Buscar espacios libres.
- Lanzar el móvil lejos del jugador contrario.

- Descubrir que lejos de la red el ángulo de lanzamiento es menor, pero más seguro.
- Provocar que el jugador contrario devuelva el balón con dificultad.

En cuanto a las posibles reflexiones y preguntas sobre el desarrollo del juego podemos utilizar las del juego anterior.



### c) El juego del “tres contra tres”

#### *Descripción y reglas del juego*

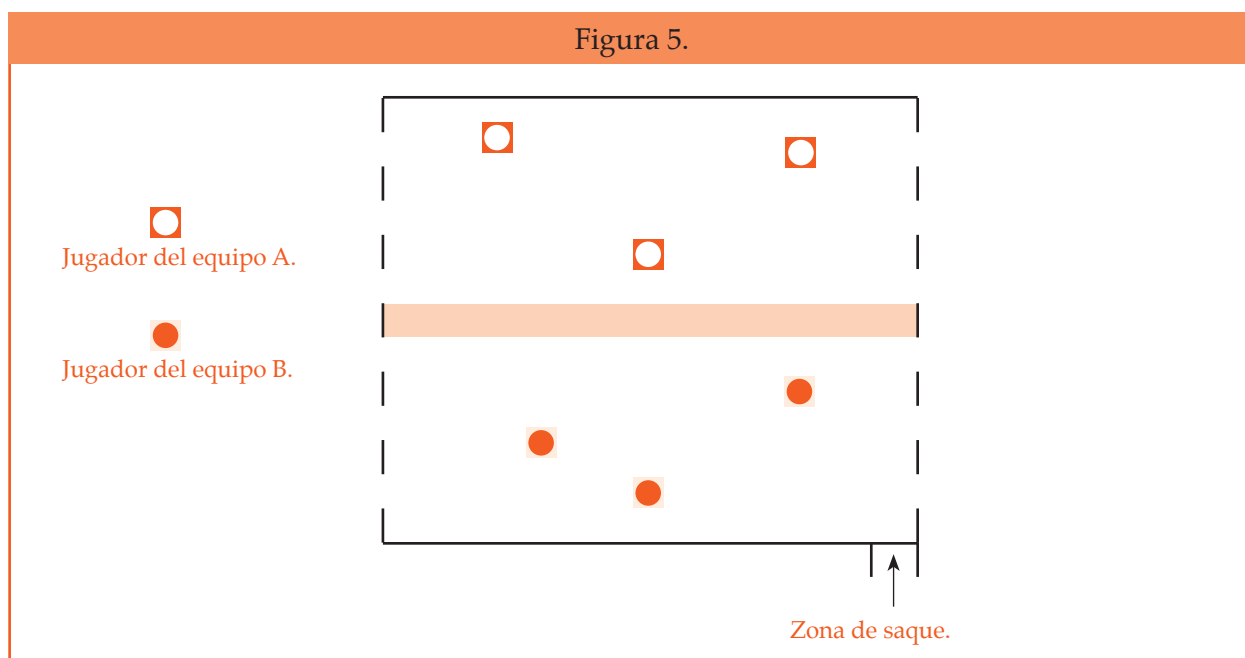
Saca el balón un jugador del equipo A hacia el campo del equipo B desde el lugar destinado para el saque y sin especificar ningún gesto técnico. El jugador de B que lo reciba, bien puede pasar hacia A directamente o pasarlo a un compañero, y éste puede hacer lo mismo respecto al tercer compañero. El tercero debe obligatoriamente pasarla al campo contrario. El saque se realiza desde el extremo del campo y cada vez saca un equipo. En el caso que el saque dificulte el desarrollo continuado del

juego, se permitirá sacar del centro del propio campo.

#### *Intenciones y objetivos tácticos*

- Aplicación de las posibilidades del juego en amplitud y en profundidad.
- Introducción de un tercer jugador/colaborador.
- Descubrir que cerca de la red el ángulo de lanzamiento es mayor, aunque más arriesgado.
- Descubrir que lejos de la red, el ángulo es menor, pero más seguro.
- Provocar que el jugador contrario devuelva el balón con dificultad.

Figura 5.



#### *Posibles reflexiones de los profesores y preguntas a los alumnos sobre el desarrollo del juego*

Reflexiones de los profesores:

- ¿Cómo se repartieron las zonas los tres jugadores?
- ¿Vieron claramente y aprovecharon los espacios libres del equipo contrario para lanzar allí el balón?
- ¿Fueron las decisiones de pase al compañero acertadas? ¿Se pasó al compañero porque no había situación idónea de conseguir tanto o no se tuvo en cuenta este aspecto?

- ¿Cómo coordinaron los jugadores los movimientos en el terreno de juego?
- ¿Se colocaron los dos jugadores sin balón de forma que controlaban el balón y a los contrarios?

Posibles preguntas a los alumnos:

- Antes de empezar a jugar, ¿habéis creído conveniente distribuirlos en el campo?, ¿creéis que es la mejor forma de organizarlos o hay otras posibles?, ¿por qué?

- ¿Cuándo le has pasado a tu compañero?, ¿por qué?
- ¿Crees que es siempre conveniente pasar al compañero en lugar de lanzar tú directamente?
- Cuando recibe un compañero, ¿dónde te colocas?
- ¿Qué ocurrirá si te colocas de cara a tu compañero para que te pase el balón, pero de espaldas al campo contrario? ¿Y si te colocas mirando al campo contrario, pero de espaldas a tu compañero? ¿Cómo crees que deberías situarte?

### 3.3. Juegos modificados de invasión

Los juegos modificados de invasión que hemos elegido corresponden a un momento más avanzado de la progresión. Un ejemplo

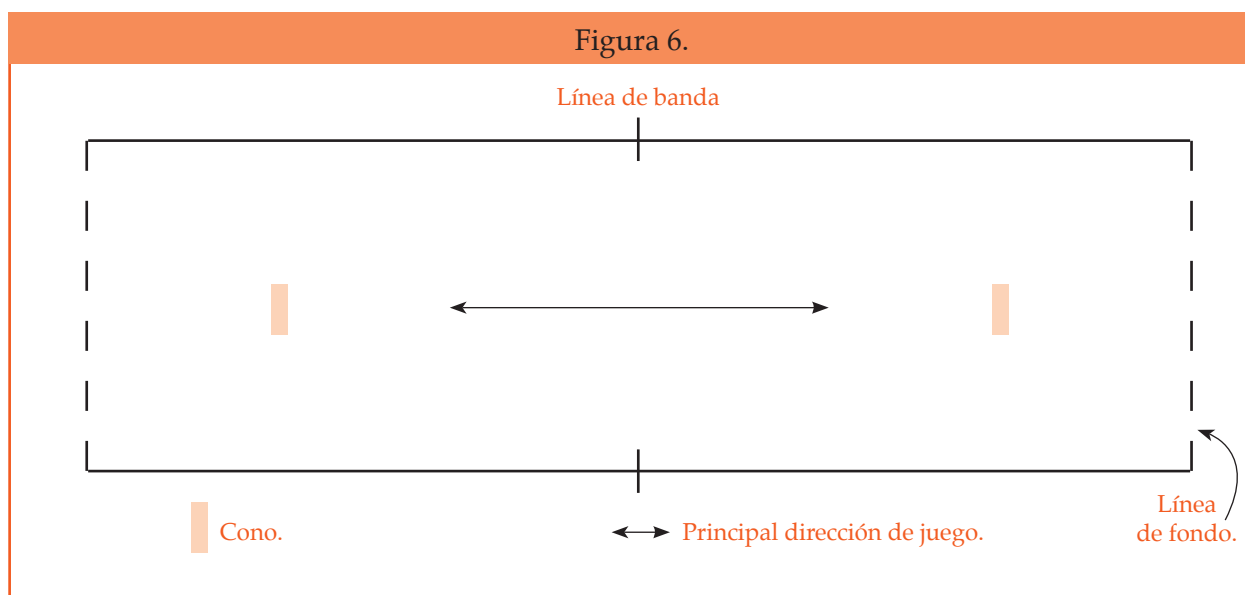
de juego más sencillo se puede encontrar en este libro (*Nuevas perspectivas...*), en el capítulo 11 de Almond y Waring.

#### a) El juego de “los dos conos”

##### *Descripción y reglas del juego*

Dos grupos con igual número de jugadores (por ejemplo, 5 x 5). Se sitúan dos conos en un campo de juego de dimensiones similares a uno de baloncesto, cada uno aproximadamente a la altura del círculo de tiros libres (véase figura 6).

El juego se inicia lanzando al aire el balón o simplemente poniendo uno de los dos equipos el balón en movimiento. El juego consiste en tocar con una pelota el cono del equipo contrario, consiguiendo así un punto. Si la pelota sale de los límites del campo se saca de la banda correspondiente.



##### *Aspectos susceptibles de modificación*

Dependerán de las características del grupo de clase, del espacio y equipamiento, así como de la propia evolución del aprendizaje táctico.

- La pelota puede jugarse inicialmente con la mano, facilitando el aprendizaje sin grandes exigencias técnicas como sería el juego con el pie. No obstante, en etapas más avanzadas de progresión puede incluirse algún juego de estas características con el pie. De-

bemos tener en cuenta que es un cono, con lo que la dificultad para puntuar aumenta. Las metas (los conos) pueden cambiarse por distintos tipos de áreas en el suelo y situarlas en los extremos mismos de las líneas de fondo. En este juego en concreto, el hecho de poner conos y situarlos dentro del terreno de juego y no en un extremo, lo convierte en un juego más rico tácticamente, ya que aumentan las posibilidades tácticas de ataque y defensa.

- El material de este juego también puede ser interesante puesto que una pelota de cierto peso facilitará los pases largos que ayuden a abrir el juego, mientras que una de espuma exigirá dar más pases.
- Si ponemos en práctica el juego, tal y como se explica aquí, podremos observar que algunos alumnos cuando tienen la pelota no progresan con ella sino que se quedan quietos hasta que la pasan a algún compañero. Otros progresan botando la pelota en el suelo o dando algún número concreto de pasos para después pararse y pasar. Estos casos deben servir para que los alumnos se den cuenta de que no están sacando las máximas posibilidades que les permite las reglas, puesto que nadie les limita el número de pasos para progresar en posesión de la pelota. Es necesario que los alumnos, en cada juego o variante, se adapten a las posibilidades que les marquen las reglas, facilitando la flexibilidad y adaptabilidad a los juegos de invasión.
- Durante el transcurso del juego pueden surgir problemas comportamentales que dificulten el juego, como los agarrones, los arrastres y los choques. Si ocurre esto (a veces no aparecen porque se controlan los propios alumnos) debe introducirse alguna regla para encauzar el juego. Una de ellas puede ser aquella que obliga a parar el poseedor de la pelota cuando un oponente le toca. Con esta regla se evitan los problemas comportamentales y además introduce un nuevo elemento de atención táctica que deben percibir los jugadores: la necesidad de apoyar al compañero que posee la pelota en el momento en que deba pararse, para así estar en buena disposición para recibir la pelota o móvil.
- Cuando el profesor considere apropiado, en función de la evolución del aprendizaje táctico de los alumnos, puede introducir una modificación de importante repercusión táctica. Esta modificación consiste en establecer un área alrededor de los conos dentro de la cual no pueda situarse ni entrar nadie. De esta forma aparecen

nuevas coordenadas de juego, tanto en ataque como en defensa.

### *Intenciones u objetivos tácticos*

Este juego permite abordar principios tácticos básicos como buscar espacios libres, desmarcarse, cubrir espacios, marcar o realizar un juego abierto para que no todos los alumnos vayan detrás de la pelota, pero también permite buscar o incidir sobre otros principios tácticos más complejos como la defensa por zonas o individual.

### *Posibles reflexiones de los profesores y preguntas a los alumnos sobre el desarrollo del juego*

Reflexiones de los profesores:

- Los jugadores atacantes alejados del balón, ¿apoyan al poseedor de éste?
- El jugador que posee el balón, ¿pasa al jugador que está desmarcado o pasa indiscriminadamente al que está más cerca?
- Los jugadores atacantes, ¿abren espacios para facilitar la progresión y el tanteo?
- Al delimitar un área más amplia, ¿se colocan los jugadores atacantes alrededor de ella o intentan “abrirse” para ampliar el espacio y crear más huecos?
- ¿Utilizan los jugadores defensores el recurso táctico de “tocar” al poseedor del balón de forma efectiva?
- ¿Cómo se distribuyen los jugadores defensores en el campo?, ¿se queda alguno cerca del cono?, ¿buscan estrategias distintas para protegerlo?
- ¿Ha variado la defensa del cono al incluir el área alrededor del cono donde no puede pisar ni entrar nadie?
- Los jugadores defensores, ¿qué tipo de defensa eligen?, ¿cada defensor defiende una zona o, por el contrario, defiende siempre al mismo jugador atacante?

Posibles preguntas a los alumnos:

- ¿A qué compañeros pasas la pelota?, ¿dónde está situado?, ¿crees que es el

mejor sitio para pasar?, ¿pasas cerca o lejos?, ¿por qué?

- ¿Dónde esperar recibir la pelota procedente del compañero que la posee?, ¿por qué?, ¿estás muy adelantado o atrasado?, ¿te alejas o separas de tus oponentes defensores?
- Al delimitar el cono con un área más amplia, ¿os colocáis cerca o lejos del área para recibir el pase del compañero?, ¿por qué?
- ¿Cómo defendéis vuestro cono?, ¿por qué?, ¿no existen otras formas de defenderlo?
- ¿Disponéis de algún recurso para evitar que el jugador con balón avance?, ¿lo utilizáis cuando está lejos o cerca de la meta?, ¿por qué?

### b) El juego de “las porterías diagonales”

#### *Descripción y reglas del juego*

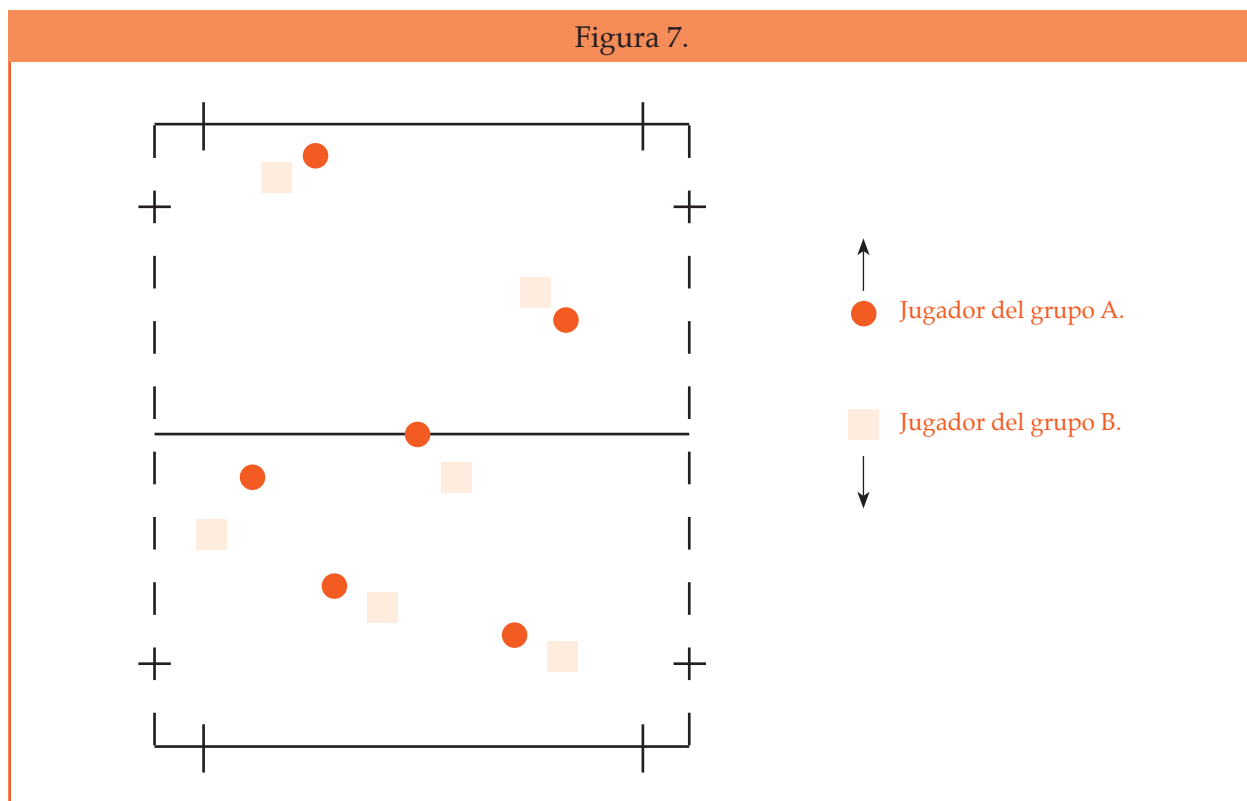
Dos grupos (A y B) con igual número de jugadores y una pelota. Un terreno de juego

con unas dimensiones similares a las de un campo de balonmano. Se sitúan dos conos a modo de portería en cada una de las cuatro esquinas, o si se dispone de cuatro porterías móviles se colocarán en el lugar mencionado (véase figura 7).

El juego se inicia con un pase en cualquier dirección desde el centro del campo, colocándose el resto de jugadores a unos metros de distancia (por ejemplo, a 5 metros). Cada equipo puede conseguir puntos o tantos introduciendo el balón en cualquiera de las dos porterías de las esquinas pertenecientes al campo opuesto. En principio, pueden lanzar a gol desde cualquier sitio e incluso entrar con el balón en la portería.

Después de un tanto reanuda el juego el grupo al que se le ha marcado un tanto. No es necesario que haya específicamente jugadores porteros, aunque si el grupo decide colocarlos se intentará que sea una posición rotativa entre todos los jugadores. Cuando el balón salga se realizará un saque de cualquier tipo, pero el resto de jugadores se mantendrán a cierta distancia.

Figura 7.



Este juego se puede practicar indistintamente pasando con la mano o con el pie. Conforme el juego avanza surge la necesidad de delimitar un área de portería que no se puede franquear. Ahora bien, tiene que aparecer esa necesidad en los alumnos y ser ellos quienes pidan añadir una nueva regla.

Intenciones u objetivos tácticos:

- Favorecer que los jugadores atacantes adviertan las posibilidades que tiene el juego a lo ancho, no utilizando solamente el terreno central sino las zonas laterales, de modo que se creen espacios más amplios, es decir que “abran el juego”.
- Contribuir a que los jugadores atacantes adviertan que cambiando la dirección del juego hacen que los jugadores defensores se muevan, proporcionando así nuevos caminos hacia la meta.
- Ayudar a los jugadores defensores a que presionen al que lleva el balón, marquen a los posibles receptores y vuelvan a la posición cuando el balón se cambie de un lado a otro.
- Se añaden los conceptos básicos practicados en sesiones anteriores de la progresión (concepto de apoyo, anticipación, desmarque, marcaje, etcétera).

#### *Posibles reflexiones de los profesores y preguntas a los alumnos sobre el desarrollo del juego*

Reflexiones de los profesores:

- ¿Se percatan los jugadores atacantes de cuándo el camino hacia las porterías está bloqueado?
- ¿Se dan cuenta los jugadores atacantes de los beneficios que conlleva mantener a un jugador en el extremo alejado del balón?
- ¿Están los jugadores de apoyo en posición para recibir un pase y luego variar la trayectoria del balón a lo ancho?
- ¿Bloquea un jugador defensor al jugador que lleva el balón?
- ¿Advierten los jugadores atacantes la posibilidad de lanzar a la portería cuando hay hueco?

- ¿Los jugadores defensores permanecen con su oponente o siguen al balón?
- ¿Ajustan los jugadores defensores su marcaje con respecto a la portería, el balón y su oponente?

Posibles preguntas a los alumnos:

- ¿Os habéis distribuido previamente el campo o cada uno se ha colocado donde ha creído más conveniente?, ¿por qué?
- ¿Cómo os distribuís durante el juego? ¿Qué ocurre si todos estáis cerca del jugador con balón?, ¿creéis que hay otra forma de colocaros?, ¿por qué?
- ¿Qué ocurre si te diriges hacia la portería y entonces un jugador defensor te bloquea el camino que tenías libre?
- (Ante una situación concreta que se ha dado en el juego, el profesor puede pararlo y reconstruir la situación dando marcha atrás. Por ejemplo: “te encontrabas cerca de la portería, te han pasado el balón; tu defensa creía que le ibas a pasar al compañero que se acercaba y se ha ido hacia él, ¿qué has hecho? ‘Le he pasado y entonces el defensor me ha interceptado el pase’. ‘¿Qué otra solución darías?’”).
- Como jugador defensor, ¿crees que es mejor defender el balón o a un atacante?, ¿por qué?
- Si al comienzo decides defender a un jugador atacante en concreto, ¿le sigues a todos los sitios donde vaya?, ¿habéis utilizado otras formas de defensa?

#### **4. Referencias bibliográficas**

- Almond, L. (1983), “Games making”, en *Bulletin of Physical Education*, 19.
- (1986), “Reflecting on themes: a games classification”, en R. Thorpe, D. Bunker y L. Almond (eds.), *Rethinking games teaching*, Loughborough University, pp. 71-72.
- Ellis, M. (1983), *Similarities and differences in games: a system for classification*, Comunicación presentada en el Congreso Mundial A.I.E.S.E.P., Roma.



- (1986), "Modification of games", en R. Thorpe, D. Bunker y L. Almond (eds.), *Rethinking games teaching*, Loughborough University, pp. 75-77.
- Jimeno, J. (1984), "Prólogo a la edición española", en L. Stenhouse, *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid, Morata, p. 9-24.
- Hellison, D. R. y T. J. Templin (1991), *A Reflective Approach to Teaching Physical Education*, Champaign, Illinois, Human Kinetics.
- Stenhouse, L. (1984), *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid, Morata.

## La lección de Educación Física en la etapa de secundaria\*

Nicolás Julio Bores Calle\*\*

El sustituto de Pedro me ha comentado que al final de la clase unos alumnos se han acercado con el cuaderno en la mano y le han preguntado qué había tratado de enseñarles. Ni tan siquiera, me confesó, se le había pasado por la imaginación que tuviera que enseñar algo, pero estaba seguro que había hecho una buena sesión: "He hecho un calentamiento específico para velocidad, unos juegos de velocidad y unos ejercicios de relajación por parejas".

*Diario de investigador*

### Introducción

En un artículo publicado hace algunos años (Bores Calle y Escudero Pelayo, 2000) tratábamos de mostrar, a través del análisis de los esquemas de sesión más comúnmente utilizados, las dificultades de cambio de los docentes de Educación Física. Fue el colofón a un proceso conjunto de interiorización de las dificultades que impedían que nuestra práctica fuera coherente con los principios que la movilizaban.

En aquella ocasión, y con objeto de impregnar de optimismo un relato que había ido adquiriendo ciertos tintes de pesimismo, mostramos una propuesta de estructura de funcionamiento que confirmaba que los cambios, aunque difíciles, son posibles. Para ello, recurrimos a la estructura de funcionamiento que, por aquellas fechas, promovía el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal para la etapa de primaria.<sup>1</sup> Ahora, unos años después, queremos mostrar las líneas maestras que definen la estructura de lección para la etapa de secundaria en nuestras prácticas. Hablamos de líneas maestras y no de una estructura fija, porque la organización de las lecciones está en

función de factores como el contexto de trabajo, el contenido que se aborda, la experiencia del profesor que la lleva a cabo y el momento del curso escolar del que se trate. Además, como ya hemos dicho, nos referimos al cambio como un proceso y no como un acto, lo cual determina que lo que aquí narramos no sea más que un alto en el camino, un levantar la cabeza del surco para ver si éste va recto.

### La estructura de la lección

#### Introducción

A lo largo de nuestra formación como docentes de la etapa, hemos ido asumiendo la necesidad de crear rutinas consensuadas, basadas en lógicas pedagógico-didácticas y que ofrezcan la posibilidad de hacer pasar a la lección, y por ende a los alumnos, por diferentes momentos y fases que hagan de los encuentros entre los alumnos y el profesor situaciones en las que se enseña, aprende y evalúa algo (Vaca Escribano, 1996).

Gimeno Sacristán (1991) define la enseñanza como:

La organización de las tareas en las condiciones más favorables para que puedan desarrollarse con los procesos de aprendizaje adecuados en orden a lograr la apropiación de las posibilidades de los contenidos de un determinado *currículum* o parcela del mismo. Las intenciones del profesor, las

---

\* En Nicolás J. Bores (coord.), *La lección de educación física en el tratamiento pedagógico de lo corporal*, Barcelona, INDE, 2005, pp. 67-90.

\*\* E. U. E. de Palencia. Universidad de Valladolid. Correo electrónico: nbores@mpc.uva.es

<sup>1</sup> Acerca de lo que significa y conlleva el tratamiento pedagógico de lo corporal, podemos ver Vaca Escribano (1996, 2002), y Barbero González (1996).

posibilidades de ese *currículum* se realizan o no, se logran de una forma u otra, de acuerdo con el escenario microambiental que configuran las tareas escolares (Gimeno Sacristán, 1991: 264).

La organización interna de nuestras lecciones está orientada a que los alumnos sepan más cosas, sepan hacer cosas diferentes y más adecuadas y que sean mejores personas. Además, queremos que las prácticas determinen que los alumnos tengan la posibilidad de construir sus aprendizajes de tal modo que, al final del proceso, éstos (los aprendizajes) sean más duraderos, puedan ser transferidos a otras situaciones y que, además, sean producto directo de las prácticas realizadas en clase de modo intencional. Esto, *a priori*, significa una estructura de funcionamiento sustancialmente diferente de la que se deriva de una Educación Física basada en lógicas anatómico-fisiológicas.

Nuestras prácticas, a imagen y semejanza de las del Tratamiento Pedagógico de lo Corporal para la etapa de primaria, se dividen en tres grandes partes que denominamos momentos: momento de encuentro, momento de construcción de los aprendizajes y momento de despedida. Cada uno de estos momentos se subdivide después en una serie de fases (Vaca Escribano, 2002). Veremos que no se trata de algo fijado de antemano y que es ineludible, sino que la lección es una estructura “viva” que se adapta y crece con cada nuevo contexto, contenido o circunstancia.

Veremos que se trata de una estructura que surge de la planificación, análisis y reflexión conjunta y prolongada de lecciones por parte de un grupo de profesores de la etapa. Esta génesis, al margen de convertirse en un aval de calidad de nuestra práctica, es generadora de sensaciones de seguridad entre los que la usamos.

Son muchas las razones que nos invitan a escribir acerca de la organización de nuestra práctica, pero destaca la idea de hacerlo más consciente para poderlo compartir con nuestros alumnos y con otros profesionales. Resaltamos la importancia de que el alumno conozca los pasos

que van a seguirse<sup>2</sup> y lo que se espera de él en cada momento, puesto que le dará seguridad para desenvolverse y actuar con conocimiento de causa:

El alumno pronto aprende lo que se espera de él en cada tipo de actividad. Una vez que, en el curso de su experiencia escolar, perciba las exigencias que cada tarea le requiere, la estructura de éstas moldea su trabajo intelectual, su comportamiento en el aula, con los demás compañeros y con el propio profesor. La asunción de tales parámetros es fundamental para su propia autodirección del alumno y para el logro del control de su conducta encauzado por el orden interno de la actividad inherente a cada tipo de tarea (Gimeno Sacristán, 1991: 271).

Así, pues, a continuación tratamos de narrar, de modo sucinto, cómo organizamos nuestras prácticas en la etapa de secundaria.

### Momento de encuentro

Por definición, el momento de encuentro actúa como una especie de antesala que el alumnado y el profesorado utilizan para situarse y predisponerse a la nueva situación educativa (Vaca Escribano, 1996). En él se realizan diferentes tareas que buscan intenciones que pueden variar en función de algunas circunstancias. Veámoslo con más detalle.

Quisiera comenzar resaltando una primera cuestión que tiene que ver con la disposición de los alumnos hacia la materia:

---

<sup>2</sup> En este sentido Florence (1991: 59) comenta lo siguiente:

¿Somos conscientes, en las sesiones que animamos habitualmente, de utilizar una determinada metodología al enseñar ejercicios? Esta metodología, ¿podríamos definirla, describirla someramente?

Y los alumnos, ¿están informados de este proceso, o pueden discernirlo al menos a través de nuestros modos de trabajar o a través de las consignas repetidas numerosas veces?

La profesora abre la puerta del gimnasio y los alumnos se van distribuyendo por diferentes lugares, pero las alumnas ponen los bancos alrededor de la pizarra y se van sentando en ellos. La profesora insiste para que lo hagan todos en los bancos. Ellos lo van haciendo, pero aun así se tiene que enfadar con algunos. Han pasado unos cuatro minutos hasta que se consigue que la profesora pueda empezar a hablar (7/10/1999).

Los alumnos llegan con puntualidad y se van sentando en los bancos que están en un círculo alrededor de la pizarra. Los alumnos, sin que la profesora les haya dicho nada, tienen el cuaderno en la mano (28/02/2000).

Entre estos dos relatos de dos inicios diferentes de lección hay una gran diferencia de comportamiento y de hábitos que sólo puede explicarse desde el estudio de las fechas en las que se producen. Si observamos con atención, la segunda de las citas pertenece a una lección llevada a cabo bien entrado el curso y la primera procede de la observación de una sesión desarrollada al principio, cuando la normativa aún se está estableciendo:

Buena parte del aprendizaje y de la interacción social que tiene lugar en los meses siguientes al comienzo de curso se pueden predibujar directa o indirectamente por la forma en que el sistema de instrucción y el sistema social de clases se hayan planteado en la primera semana del curso (Clark y Edelmoré, 1979: 1; citados por Gimeno Sacristán, 1991).

La negociación no es fácil y algunos alumnos se resisten a que se lleve adelante una clase de Educación Física que no se ajusta a sus expectativas. El cambio de profesor ha provocado una dinámica nueva que implica unas rutinas, unos hábitos y unos comportamientos básicos diferentes que conllevan un modo distinto de entender el área:

El trauma de un cambio de profesor para los alumnos [...] son verdaderas transicio-

nes entre medios ecológicos distintos. El alumno vive verdaderamente una alteración de cultura, en el sentido antropológico del término, al experimentar un cambio de puntos de referencia vitales para él, en orden a desenvolverse en la situación, en los modos de comportarse, tipos de exigencias distintas, etcétera, cuando las tareas o los parámetros para su realización y evaluación se alteran (Gimeno Sacristán, 1991: 272).

En nuestro caso, el momento de encuentro se perfila, por una parte, como uno de los primeros escollos que el alumno debe superar para coger la dinámica de las clases y asimilar lo que se espera de él en las mismas. Pero, por otra parte, también es una primera oportunidad para facilitar el intercambio de información entre lo que le interesa al alumno y lo que le interesa al profesor, con objeto de conseguir el primero de los equilibrios necesarios para que puedan darse un proceso de enseñanza y aprendizaje: el equilibrio entre la tendencia docente y la tendencia discente (Vaca Escribano, 1996).

La tendencia docente implica que los alumnos, nada más llegar, dispongan los bancos en un semicírculo que cierra la pizarra de tal modo que todo el mundo pueda verla, se sienten tranquilamente y abran su cuaderno personal. La tendencia discente empuja, principalmente al principio del curso, hacia una práctica inmediata y divertida, con ausencia de reflexión y desprovista de contenido que aprender. En definitiva, desean una clase-recreo cuyo principal cometido sea la catarsis tras algunas horas de trabajo duro en las "asignaturas serias" que se desarrollan el aula-clase.

Este inicial desencuentro entre las intenciones del alumno y las intenciones del profesor provoca que los momentos de encuentro de principios del curso sean excesivamente largos y se reste algún tiempo a otros contenidos del área, pues se hace necesario dedicar parte de ellos a la clarificación de la normativa y la creación de los nuevos hábitos de trabajo. Nada preocupante si observamos que, a medida que transcurre el curso, el tiempo dedicado a los momentos de encuentro va disminuyendo y

si las tareas que se hacen en ellos cambia en la dirección deseada. En este sentido, el momento de encuentro tiene una primera fase de compartir normativa que, si se realiza con eficacia, debe disminuir progresivamente a lo largo del curso hasta el punto de quedar en algo muy puntual y determinado por el cambio de contexto o de material.

En esta disposición espacial y de organización inicial se van a ir sucediendo diferentes fases: algunas fijas y otras en función del contenido, momento del curso o momento de la unidad didáctica.

Junto al obligado y oficial control de asistencia (realizado y utilizado de muy diferentes formas por parte de los profesores observados) y al saludo general entre los alumnos y el profesor, y en particular entre el profesor y algunos alumnos concretos (porque hace días que no asiste a clase, porque se acerca para pedir información o por cualquier otra razón especial), es muy frecuente que sea necesario transmitir alguna información especial: el anuncio de alguna salida, el cambio de contexto, la necesidad de algún material específico, un horario diferente... Pueden usarse diversas estrategias para dar esta información.

De modo más comprometido y habitual, al menos una vez en cada unidad didáctica, se usará un tiempo de este momento de encuentro para adelantar el título, los objetivos y alguna tarea encaminada a la búsqueda de las ideas previas de los alumnos acerca de la siguiente. Se busca la atribución de sentido al nuevo proceso que se va a iniciar. Es decir, adelantamos los nuevos aprendizajes que se proponen y las razones por las que éstos son importantes. En este sentido, también es una estrategia motivadora que busca crear intriga y deseo de profundizar en el nuevo tema. Además, se proponen algunas tareas que facilitan la explicitación de lo que cada alumno ya sabe del nuevo contenido que se va a proponer como aprendizaje.

Por otra parte, el momento de encuentro puede ser adecuado para recordar las tareas propuestas y para resaltar algunas de las respuestas que los alumnos han ido dando a las mismas:

Para comenzar la clase, el profesor pregunta que cuántos pueden contestar a las preguntas que propusimos el otro día como tarea. Como hay muchos que quieren y pueden contestar, el profesor va dando turnos (Narración de la 3ª sesión de la Unidad Didáctica titulada: "Los lanzamientos de precisión en los juegos tradicionales").

También podemos usarlo para recordar, repasar y reforzar contenidos anteriores y enlazar con los nuevos que se inician. En las lecciones en las que el profesor tiene la sensación de que los alumnos aprendieron y se llevaron una información clara sólo es necesario, en la siguiente, un pequeño recuerdo de lo que hicieron y aprendieron con el fin de enlazar. Cuando el profesor sale con la sensación de que los alumnos no quedaron demasiado bien informados,<sup>3</sup> la primera parte de la siguiente lección se convierte en un rápido repaso de lo que se hizo y se dijo en la anterior. No se trata sólo de recordar lo que se aprendió sino de repasarlo y reforzarlo a través de nuevas actividades y estrategias.

La fase en la que el profesor hace partícipes a sus alumnos del trabajo que se va llevar a cabo durante la clase lo denominamos compartir el proyecto (Vaca Escribano, 1996). Existen muchos modos de anticipar a los alumnos lo que se va aprender y cómo. Es decir, la fórmula de compartir el proyecto no siempre es que el profesor cuente lo que se va a hacer, sino que algunas veces aparece escrito en la pizarra, el profesor entrega un documento que deben pegar en el cuaderno o a veces sólo se insinúa y debe realizarse entre todos.

Centrado el tema de trabajo y aclarados los objetivos de la lección que comienza, podemos aprovechar para adelantar la explicación de alguna de las propuestas que se van a realizar y para aclarar qué se espera de ellos en cada una de ellas. Esta situación de sentados, y con el cuaderno en la mano, facilita que la aclaración

---

<sup>3</sup> Más que la sensación, es la evidencia que muestran los tres o cuatro cuadernos de los alumnos que recoge el profesor al acabar cada lección.



del cómo y el para qué de estas tareas sea más claro y pueda aparecer registrado en el cuaderno. Más adelante trataremos de ver la importancia de que el enunciado quede registrado.

En resumen, el momento de encuentro es una antesala que debe predisponer al alumno y al profesor para el nuevo trabajo que se inicia. Sus principales funciones son: crear un nuevo ambiente de enseñanza y aprendizaje; aclarar y compartir una normativa común; compartir el proyecto de la nueva lección; recordar, repasar, completar y reforzar los aprendizajes y tareas realizadas la última vez que estuvieron juntos y enlazarlas con las nuevas; revisar y resaltar la información de las tareas realizadas fuera del aula; compartir información, pareceres y conocimientos entre los alumnos, y proponer las primeras tareas y aprendizajes que van a realizarse en el siguiente momento.

Aunque el momento de encuentro es breve por definición, no renunciamos a alargarlo si es necesario para que el resto de la lección se desarrolle adecuadamente.

### Momento de construcción de los aprendizajes

En cuanto al momento de construcción de los aprendizajes podríamos decir que:

Se trata de un tiempo más complejo, debido, entre otras cosas, a nuestro deseo de iniciarle con propuestas abiertas, flexibles, en las que le es posible al alumnado manifestar sus conocimientos previos y, por lo tanto, presenta mayores dificultades para prever de antemano con claridad las fases por las que ha de pasar la práctica (Vaca Escribano, 1996: 34).

Desde luego es una situación bastante más complicada de lo que sugiere Siedentop (1998: 240):

Repartir las tareas de aprendizaje dentro de cada lección. Esta etapa consiste en coger la lista de tareas de aprendizaje y separarlas sin más. Una buena unidad está constituida

por una serie de lecciones y cada una de ellas representa una entidad. Es posible querer empezar las lecciones por una revisión o proponer una actividad inicial que sirva de calentamiento. Las tareas con actividad intensa podrían alternarse con aquellas que son menos exigentes...

Estamos seguros de que diseñar un proceso de enseñanza y aprendizaje es bastante más difícil que coger una lista de tareas y separarlas sin más. Y es que la profesión docente pasa por saber planificar, desenvolverse y guiar situaciones complejas de aprendizaje (Gimeno Sacristán, 1991: 244).

Por nuestra parte, hemos comprobado que los momentos de construcción de los aprendizajes de nuestras lecciones están tramados por una "sucesión creciente" de actividades que mantienen una estructura que comprende las siguientes fases: propuesta, acción, reflexión y replanteamiento. A continuación exponemos un ejemplo ilustrativo:

Les recuerda que cada uno debe tirar como han dicho que creen que es mejor, deben lanzar 10 bolas y anotar los resultados. Una vez repartido el material los alumnos comienzan a lanzar con los diferentes tipos de lanzamientos que han ido diciendo.

[...] Les para y coloca la pizarra delante del semicírculo que les invita a hacer. Después de un tiempo, de pelea para que se callen y estén parados (no les ha quitado las pelotas) les comenta: "No se cogen las pelotas de los otros grupos. Los que han dicho que lanzan como en baloncesto deben hacerlo con las dos manos. Parece que aunque decíais que la mejor forma era la de baloncesto ahora otros tiráis a la altura del hombro y con una sola mano. Debéis tirar 10 lanzamientos con el tipo de lanzamiento que habéis escogido y anotáis el resultado".

A las 13:45 horas les para a fin de corregir distancias. Lo primero que hace es obligarles a que todos dejen las pelotas en el cubo y mueve todos los cubos un metro hacia la línea de lanzamiento (había muy pocos

aciertos). El profesor pregunta por las razones que provocan que haya menos aciertos que en casa. Algunos dicen que el cubo era más grande. El profesor les dice que ahora la van a tener más cerca y que sigan probando. Los alumnos prueban y van anotando los resultados. Algunos empiezan a tirar desde abajo sin que nadie les diga nada.

Les vuelve a parar y les va agrupando por categorías de resultados, menos una pareja que todavía no ha acabado de hacer sus lanzamientos y seguirá hasta que acabe. La nueva propuesta es seguir lanzando del mismo modo que lo hacían, pero con los nuevos compañeros. Tirar 10 tiros y anotar resultados.

Les sienta alrededor de la pizarra y les pide que dejen las pelotas en la cesta. El profesor borra lo que había escrito en la pizarra y se inicia una reflexión acerca de la relación resultados-modos de lanzamientos. Lo que queda en la pizarra es que los que han metido entre cinco y cuatro bolas lanzan como en baloncesto y creen que es una buena forma porque la bola cae desde arriba. Los que han acertado tres dicen lo mismo y los de dos igual. Una alumna (la que en el inicio de la sesión lo propuso) reconoce que ha utilizado la “cuchara” y que ha metido dos bolas. El profesor les dice que en la cuchara la pelota también cae desde arriba pues hace una parábola. Cuando les pregunta cuál es la razón por la que lanzan a baloncesto, no saben la razón de por qué es mejor, simplemente les gusta más [...] (1ª sesión de la unidad didáctica: “Los lanzamientos de precisión en los juegos tradicionales”).

En esta “sucesión creciente” de propuesta-acción-reflexión-replanteamiento, creemos importante considerar por separado dos cuestiones: las fases de cada una de las actividades y la sucesión creciente de las actividades.

#### *Las fases de cada actividad*

Veamos por separado cada una de las fases en las que dividimos cada una de las actividades de las que constan nuestras lecciones.

#### *La propuesta*

Lo primero que queremos reseñar acerca de las propuestas que solemos hacer a nuestros alumnos en los inicios del momento de construcción de los aprendizajes, es que deben ser lo suficientemente abiertas como para que acojan a la diversidad. Deben permitir hacer, pensar y aprender en diferentes grados en función de las características de cada alumno y de sus experiencias y conocimientos previos.

No se trata tanto de buscar diferentes tareas para diferentes alumnos, sino que éstas permitan implicarse, hacer y aprender en diferente grado. Así, un ejemplo de actividad adecuada sería: “piensa y realiza algunos ejercicios que creas que ayudan a desarrollar la flexibilidad”; “busca el modo que te permita lanzar más lejos un artefacto determinado y ¿qué cosas crees que influyen?”.

Las propuestas se formulan en forma de reto personal cuyo logro no es igual para todo el mundo, ni obedece a unos patrones comunes y generales, sino que están en función de las características, disposición y posibilidades de cada alumno. Se trata de que cada uno pueda aprender más de lo que ya sabía; no se busca que todos consigan necesariamente lo mismo, puesto que algunos ya lo poseían y otros, quizás, jamás lo alcanzarán.

Las vías por las que el profesor hace llegar a los alumnos cada propuesta son muy diferentes: muchas veces las propone el profesor después de la fase de reflexión que sigue a cada acción o sucesión de acciones; otras veces están escritas en un papel que el profesor entrega y explica en el momento de encuentro y que el alumno pegará en su cuaderno; a menudo salen de tareas que los alumnos han realizado en el apartado de aportaciones personales; en ocasiones el profesor o alguno de los alumnos las escribe en la pizarra (al principio o mientras los [demás] realizan la anterior). Es muy normal que las propuestas sean las mismas, modificando algunos detalles, diversificando las líneas de búsqueda o el grado de profundización en esa misma tarea.

Dado lo importante que es que el alumno conozca de antemano el qué, cómo y para qué sirve lo que va a aprender, consideramos muy

útil que recoja por escrito, antes de hacer la práctica y en su cuaderno personal, los enunciados y las pretensiones de las propuestas que se le hace en cada lección. No dudamos del esfuerzo que esto supone, pero lo consideramos un excelente ejercicio para conseguir aprendizajes duraderos y significativos. Existen modos de simplificar esta tarea del alumno: ofrecer algunos materiales (escritos en la pizarra, dossiers, etcétera) o utilizar la situación espacial y la disposición de los alumnos en los momentos de encuentro y de despedida. En todo caso, creemos que lo ideal es recoger la información cuando el profesor explica la actividad, puesto que obliga a participar de un modo más activo y consciente en el proceso de aprendizaje, principio básico del referente teórico del que partimos.

### La acción

Si la propuesta está bien formulada, y es adecuada, debería implicar a todos los alumnos de diferentes modos y grados. Lo normal es que haya diversidad de respuestas, de ritmos y de interpretaciones.

Los alumnos van a necesitar ayuda y el profesor debe estar atento para ofrecerla: volver a explicar la propuesta a aquellos que no la tienen muy clara (si no es excesivamente generalizado el desconcierto, somos más partidarios de explicaciones individuales o en pequeños grupos que parar la acción para volver a explicar la propuesta); dar pautas de actuación ofreciendo recomendaciones; haciendo correcciones; renovando el compromiso de actuación cuando ve que se agotan las posibilidades del anterior en algunas personas o grupos; etcétera. Todo ello en función de la actividad emprendida por cada alumno o por cada grupo de alumnos. Veamos algunos ejemplos:

Mientras, la profesora va por los grupos asegurándose de su trabajo y recordando algunos consejos acerca de la gestualidad y de la actitud corporal (2ª sesión de la Unidad Didáctica “La Expresión Corporal a través del Cómic”).

Los alumnos empiezan a probar lo que, según ellos, habían pensado que era un buen

modo. El profesor va pasando por los grupos y va lanzando, con ellos, mostrándoles el modo de “cuchara” como otra posibilidad que ellos no han tenido en cuenta (2ª sesión de la Unidad Didáctica “Los lanzamientos de precisión en los juegos tradicionales”).

Van probando movimientos y algunos ponen alturas para probar quién llega más. Otras parejas se limitan a probar primero la cantidad de movimientos que hace cada articulación. Lo cierto es que van descubriendo cosas y los que pueden exagerar algún movimiento se lo ponen de reto a sus compañeros. Por ejemplo, un alumno pone de reto a un compañero una hiperrotación interna de la cadera. La profesora no saca ninguna conclusión de estas aportaciones. Se siguen probando movimientos y articulaciones, incluso la pareja revoltosa prueba cosas tales como bajar por la pared hasta hacer el puente arqueando la espalda. Algunas parejas se ponen como reto de comparación de flexibilidad pasar por debajo de una altura sin flexión de tronco sino con extensión. La profesora va acercándose a las parejas para ver las propuestas de movimiento y de retos que se están haciendo y dar el visto bueno si procede u ofrecer alguna información que ayude a seguir investigando (1ª sesión de la Unidad Didáctica “La flexibilidad”).

La imposibilidad de que el profesor pueda estar siempre con todos y cada uno de los alumnos hace que se busquen alternativas que puedan ayudar a que la acción sea fluida y productiva. Por ejemplo, el cuaderno del alumno puede guiar la acción (la tarea está especificada allí) y recoger información para la reflexión o para propuestas posteriores.

Un ejemplo de cómo puede guiar la acción:

Cada grupo se va a su esquina con un banco, instrumental para medir y hojas. Se hacen un poco de lío al distribuirse por las esquinas del gimnasio, pero pronto se empieza a trabajar. Les quedan cuatro minutos para seleccionar los ejercicios que deben medir. Están trabajando sobre una hoja nueva que

les ha proporcionado la profesora. El modelo es el mismo que en el que estuvieron trabajando el otro día (3ª sesión de la Unidad Didáctica “La flexibilidad”).

Consideramos una parte importante de la acción recoger información para la reflexión. Se trata de que no se pase por la práctica sin pensar sobre ella. Queremos que lo que deseamos que aprendan salga de la acción, pero para ello es importante que ésta sea comprometida y no un hacer por hacer. Poder hablar durante las reflexiones o entender de lo que se habla supone haber realizado una práctica previa con cierto grado de compromiso.

Durante la acción, cada alumno puede recoger en su cuaderno cuantas notas crea convenientes para su propia información o para compartir posteriormente durante la reflexión. Es en este momento en el que el profesor debe cuidar el equilibrio entre hacer práctica física y recoger datos. Muchos alumnos sólo hacen ejercicio físico y confían en la información de los demás, con lo que empobrecen su proceso de construcción individual; otros, excesivamente comprometidos con el cuaderno, hacen un mínimo de práctica para centrarse en recoger cada dato y comentario que se hace.

Para que haya un equilibrio, el profesor debe dejar bien claro lo que quiere enseñar, de forma que los datos recogidos estén limitados a esos aprendizajes; tiene que crear rutinas sosegadas en las que los alumnos se encuentren a gusto y confiados de que van a tener tiempos tranquilos para hacer, entender y recopilar lo más significativo, o puede aportar materiales que simplifiquen la labor.

Una medida que nosotros hemos utilizado, y que nos parece pertinente para diversas situaciones, es la de utilizar la pizarra para resaltar las cuestiones importantes que salen de la práctica. Cuando se propone la actividad, y se especifica lo que se busca con ella, se les sugiere que vayan practicando y que cuando encuentren soluciones o dificultades las escriban en la pizarra. Con esto evitamos varias cuestiones: que los alumnos se centren exclusivamente en el cuaderno, que haya gente que haga práctica y que nunca escriba

nada y, además, nos queda una información visible y conjunta para compartir durante la fase de reflexión. Como inconveniente, perdemos la posibilidad de poder seguir la pista de los procesos individuales de aprendizaje. La combinación de ambas técnicas puede ser razonable dentro de las unidades didácticas.

### La reflexión

La reflexión necesita un tema claro, unos datos básicos y un tiempo específico destinado a ella.

La concreción del tema de reflexión se va clarificando sucesivamente en los diferentes momentos en los que se les especifica el objeto de trabajo y que viene a corresponder con el inicio del curso, cuando se comienza una Unidad Didáctica, en el momento de encuentro de cada sesión y cuando se realiza la propuesta de cada actividad.<sup>4</sup>

Los datos que van a dotar de fluidez a la reflexión deben salir de la práctica de cada alumno. Líneas arriba mostrábamos algunos modos de enriquecer la obtención y recogida de datos y ahora presentamos un ejemplo de cómo se puede simultanear la práctica de unos con la reflexión de otros. Es decir, cómo la información que produce la acción de un grupo puede convertirse en base para la reflexión del resto de los compañeros:

Les pide que se sienten en los bancos que ha colocado alrededor de la sala. Cada pareja va a representar su viñeta particular. Les hace un repaso de lo que ha ido ocurriendo en la lección hasta ahora:

- Ver lo que habían traído de ideas previas y pensar un poco acerca de ello.

---

<sup>4</sup> Un vistazo general al cuaderno del alumno puede informar de lo que se ha querido enseñar a lo largo del curso (índice temático); lo que se ha querido enseñar en cada Unidad Didáctica (plan de la Unidad Didáctica); lo que se pretende en cada sesión (en el inicio de cada sesión); y lo que se busca enseñar con cada propuesta (que debe ir con el enunciado de la tarea). Más información de este tema la podemos encontrar en Bores Calle (2000).



- Elegir un personaje.
- Jugar con las partes corporales y la actitud corporal para entrar en la tarea.
- Dar vida e interpretar a vuestro personaje.
- Juntarse por parejas de cierta similitud corporal y ver similitudes y diferencias.

Preparar esta representación. Durante la representación tenéis que mirar: si esta pareja tiene que estar junta atendiendo a la actitud corporal y los gestos y adivinar los personajes que representan.

Lo hacen los primeros y la profesora hace preguntas y ellos responden o escriben en el cuaderno: “¿Son niños o gente mayor?”. “Hace tiempo que no se ven y por eso están contentos y se saludan” [...] (11ª sesión de la Unidad Didáctica “La Expresión Corporal a través del Cómic”).

Podemos apoyarnos en el cuaderno del alumno para la reflexión ya que, como dijimos, recuerda al alumno el tema sobre el que se está trabajando y proporciona datos útiles del proceso. Pero, sobre todo, en él se pueden recoger los aspectos más destacables que hayan surgido. Se supone que los datos que surgen de la reflexión son aprendizajes relevantes y recogerlos y escribirlos ofrece mayor grado de conciencia que si únicamente se limitan a escucharlos. A esta labor de disposición y de participación activa en esta parte de la propuesta se le suma la importancia de obtener información relevante que va saliendo de la práctica, que la avala y explica el profesor y que queda registrada de modo personal y, por lo tanto, significativo.

Creemos que la recopilación y la comprensión de estas reflexiones puede ser más fluida y eficaz si el profesor la simplifica y la facilita con esquemas en la pizarra a medida en que se va llegando a acuerdos de interés. Como siempre, el hecho de que el alumno conozca el modo de trabajo y de que sepa que va a disponer de tiempo suficiente para pensar y escribir, hace que estos trabajos se realicen de modo más comprometido. También, consideramos fundamental

que el profesor vaya recalcando los aspectos que considera más interesantes.

En principio, la suma de la claridad de lo que es clave y la disposición de tiempos sosegados para recogerlos, determina muchas de las probabilidades de que el alumno obtenga los aspectos más importantes y de que éstos resulten significativos y útiles.

### El replanteamiento

Las nuevas propuestas que se formulan a los alumnos tras la reflexión no han de ser independientes de lo que ha sucedido en la anterior y de los aprendizajes realizados, pero tampoco puede dejarse al azar de lo que se le ocurra en esos momentos al profesor. Quizás sea una de las razones por las que la tarea de ser un buen profesor no sea tan sencilla y de que la experiencia (fruto de la reflexión de la propia práctica, no de los años dando clase de modo irreflexivo) sea una de las claves del crecimiento profesional.

Encontrar una propuesta adecuada para ese momento, en función de lo que saben los alumnos, teniendo en cuenta lo que pueden y lo que están dispuestos a hacer, no es una tarea sencilla. La nueva actividad puede ser elegida entre unas cuantas previstas en función de las circunstancias. En el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal, cuando se aborda la planificación, no se hace desde la idea de sesiones, sino de Gran Sesión:

Pues bien, basta pensar en clave de proceso de enseñanza-aprendizaje completo [...], para que la sesión que estamos planificando se agrande y se convierta en una “gran sesión”, en la que hay más tareas previstas de las que son posibles desarrollar en 60 minutos, en la que se han pensado numerosas estrategias para ir conduciendo la práctica en cada una de las fases, en la que lo que se pretende que el alumnado aprenda es necesario secuenciarlo en diferentes partes para retomarlo en días sucesivos, en la que hay actividades pensadas para la exploración, el ensayo, la observación, la reflexión, la comprobación, etcétera (Vaca Escribano, 1996: 53).



Precisamente esto nos da pie para tratar el tema de cómo las actividades de una sesión van creciendo en complejidad y ajustándose a las posibilidades de los alumnos que participan en ella.

### *La “sucesión creciente” de actividades*

Hay que saber dónde cortar pues, a veces, el ciclo “práctica-reflexión y pasamos a otra cosa” lleva a que los alumnos no tengan seguridad en los aprendizajes o que éstos no sean útiles (Acta del grupo del cuaderno del 24/11/1999).

La cita quiere mostrar la dificultad que como profesores tenemos para conocer cuál debe ser el punto exacto de insistencia, pero deja claro lo importante que es perseguir los temas y contenidos de cada lección. Hemos observado que los alumnos pasan por las actividades sin conseguir mejoras y, por ello, nuestros procesos apuestan por insistir y profundizar en los temas antes de arriesgarse a quedarse corto. Es decir, solemos volver sobre los contenidos con estrategias diferentes para asegurarnos de que los alumnos van construyendo aprendizajes útiles y duraderos.

Enseñar es ayudar a aprender. Esto significa que nuestras lecciones deben estar tramadas de tal modo que en ellas se pueda ir “ajustando” la ayuda que el profesor debe ofrecer a cada alumno. Ajustar la ayuda significa, entre otras cosas, que:

...toma en consideración del nivel de partida del alumno, creación de retos abordables más allá de ese nivel gracias a la utilización de diversos medios e instrumentos de apoyo y soporte, realización conjunta de tareas con ayuda de otros como vía de acceso a la realización autónoma de esas tareas a un nivel superior... (Onrubia, 1993: 104).

Así, nuestras lecciones conllevan una permanente preocupación por conocer lo que el alumno sabe, quiere y puede llegar a saber; por enriquecer las planificaciones con diversidad de tareas que permitan encontrar la adecuada

para cada caso y momento; y por delimitar cuál debe ser nuestra ayuda/ actuación durante las diferentes fases de cada actividad en función de las necesidades y posibilidades de cada alumno. En definitiva, es una lucha por crear *zonas de desarrollo próximo* y ofrecer la asistencia y el apoyo justo en cada una.

Por ejemplo, la estructura de nuestras lecciones está enfocada a que existan momentos y fases en las que lo que hacemos y aprendemos con cada tarea tenga un significado en sí mismo porque se establece una relación con ámbitos y objetivos más amplios. En este sentido, vimos el esfuerzo que se hacía en el momento de encuentro por compartir, al inicio de cada lección, los contenidos y actividades que se van a realizar y su relación con los del resto de la unidad didáctica, e incluso, del curso. Como veremos, es una de las funciones que se abordan también en el momento de despedida. En definitiva, la estructura de nuestras lecciones facilita la relación entre actividad, contenido concreto y objetivos generales de la unidad didáctica. Permite que se establezcan relaciones significativas entre lo que se hace en cada momento y la generalidad del proyecto.

El carácter abierto de nuestras propuestas, sobre todo en las más cercanas al inicio del momento de actividad motriz, permite diferentes posibilidades de hacer e implicarse en función de las capacidades de cada alumno. Con las primeras actividades se obtiene mucha información acerca de los alumnos, que nos permitirán ir ajustando nuestra ayuda en siguientes propuestas. Éstas van a ir tornándose un poco más cerradas y concretas respecto a las circunstancias derivadas de las primeras actuaciones. Esto permite a los alumnos participar más y en diferentes grados, puesto que abre la posibilidad de diversificar las actividades y respuestas ante un mismo problema. En este sentido, las actividades de nuestras lecciones van haciéndose cada vez más complejas. A estas propuestas iniciales abiertas y de poco compromiso en las que se trata de conocer las posibilidades de los alumnos, le siguen otras en las que la presencia y ayuda del profesor intentando transmitir

conocimiento es clave. Posteriormente, en una búsqueda del traspaso paulatino del control de la clase al alumno, buscamos tareas en las que ellos deben resolver de modo autónomo y con el conocimiento adquirido, situaciones derivadas y producidas por lo anteriormente realizado. Y es que, no se trata sólo de que los alumnos aprendan sino de que lo hagan de tal modo que sean capaces de actuar de forma autónoma en circunstancias en que se requiera poseer las capacidades que se han tratado de movilizar. Los tiempos de acción autónoma y reflexión conjunta de nuestras sesiones permiten que nuestros alumnos no sólo aprendan contenidos (en muchos casos efímeros), sino que hagan consciente los procesos mediante los que los han adquirido. Saber cómo se aprende permite seguir haciéndolo: es importante que aprendan a aprender.

Otra de las características de nuestras lecciones es que buscan la incorporación de muchos alumnos que, por su trayectoria individual dentro del área, no tienen muchas posibilidades de integrarse en el desarrollo habitual del área. Sus dificultades en la eficacia del movimiento, muy valorada en algunas interpretaciones prácticas del área, restringían su participación. El hecho de que nuestras lecciones faciliten la incorporación de contenidos actitudinales y conceptuales en una asignatura eminentemente procedimental, permite que se establezca un clima relacional, afectivo y emocional totalmente diferentes para estas personas y que se abra una puerta de esperanza para su participación práctica en el área.

En fin, nuestras lecciones buscan la creación e intervención adecuada sobre las zonas de desarrollo próximo ayudando a relacionar los contenidos de cada una de las tareas en intenciones más generales; informando de los procesos individuales de aprendizaje; provocando situaciones afectivas y emocionales diferentes que permiten la participación de alumnos que no se implicaban habitualmente; posibilitando un aprendizaje y uso de los mismos más autónomo, y favoreciendo que cada alumno pueda recapitular y comprender el proceso personal que ha seguido para aprender.

Les pide que coloquen los bancos y que se sienten. Les recuerda que si quieren pueden coger los cuadernos, pues van a hablar de lo que han hecho hoy. La profesora habla con la alumna que tiene al lado y como consecuencia de la conversación dice que pueden pegar la viñeta de partida en el cuaderno y dibujar las que han creado antes y después. Después les recuerda que hoy han trabajado:

- El tiempo ha sido el eje vertebrador de la sesión y que para ello se han servido de lo que habían hecho la sesión anterior: actitud corporal, gestos, comunicación no verbal.
- Dentro del tiempo han visto: simultaneidad, alternancia, ralentizar (moviola).
- También han visto algo del espacio, sobre todo cuando trabajaban con la actitud corporal. Las posiciones altas o bajas de los personajes dependiendo de la actitud. Pide a un alumno que dibuje en la pizarra con un muñeco sencillo las dos posturas corporales cuando alguien apabulla a alguien y al apabullado.

Toca el timbre y la profesora, abusando del tiempo de cambio de clase, solicita a los alumnos que para el próximo día traigan pensados diálogos para esos personajes de las viñetas con las que han estado trabajando (2ª sesión de la Unidad Didáctica “La Expresión Corporal a través del Cómic”).

En el ejemplo reproducido se ven claramente algunas de las funciones que tenemos reservadas para el momento de despedida.

Es el momento de la lección en el que se hace un último repaso y reflexión conjunta de lo que se ha estado trabajando dentro de ella. Se vuelve a la situación inicial de sentarse alrededor de los bancos y, con tranquilidad, con el cuaderno como guía, se repasan de forma somera los principales acuerdos.

Es un momento para completar cuestiones que no quedaron claras. También se convierte en un excelente referente para la planificación

de la siguiente sesión. Para ello, el profesor puede llevarse algunos cuadernos con objeto de poder valorar en qué medida el proceso ha sido el previsto o en qué medida es necesario retomar algunas cuestiones.

También es un momento en el que, de forma superficial, se les puede adelantar cuáles van a ser los aprendizajes y actividades que se van a llevar a cabo el siguiente día. Esto permite entender mejor las tareas que después de cada lección pueden mandarse para que realicen fuera de clase.

Es precisamente el momento de despedida, el que se suele aprovechar para proponer al alumno alguna tarea para sus casas. Estas tareas pueden ser el colofón de la lección que se acaba de llevar a cabo o pueden ser actividades “detonante” para la próxima.

### **La lección y los diferentes tipos de contenidos: el equilibrio entre la teoría y la práctica**

Influenciados por la idea de que no hay modos universales mejores ni peores de dar clase, sino modos más o menos adecuados de ajustar la ayuda en función de lo que se quiere que se aprenda, creemos necesario hacer un nuevo esfuerzo por aclarar y concretar la relación entre lo que consideramos importante enseñar y el modo en que esto se hace.

En el apartado precedente hemos esbozado la organización de nuestros procesos de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta algunos principios básicos. En este capítulo trataremos de concretarlo más, y para ello tomamos como referente la influencia del tipo de contenido que se aborda en la organización de las lecciones.

Partimos de que lo que hay que aprender y enseñar en la Educación Física formal son conceptos, procedimientos y actitudes.<sup>5</sup> Es decir, creemos que como profesores debemos enseñar a “saber”, a “saber hacer” y a “ser”.

---

<sup>5</sup> Aunque en la nueva ley y en los nuevos currículos no se hace de modo expreso, sí se nota esa división claramente en el modo en cómo se organizan y se exponen los objetivos y los contenidos.

Frente a la excesiva conceptualización que ha asolado la educación formal, se constata un marcado carácter procedimental del área de Educación Física que, seguramente, haya contribuido de modo irremediable a su bajo estatus en el escalafón de las materias que conforman el *currículum* escolar.

Por nuestra parte creemos que:

...la topología de contenidos puede servirnos como instrumento para concretar las diferentes posiciones sobre el papel que ha de tener la enseñanza. Por consiguiente, en una enseñanza que propone la formación integral, la presencia de los diferentes tipos de contenidos estará equilibrada (Zabala, 1995: 30).

En principio, parece que un modo de establecer un criterio interesante para concretar la relación entre las intenciones educativas y la práctica es el análisis de los contenidos que se abordan. Reconocemos que puede ser un primer paso, pero no el definitivo, pues partimos de la idea de que no siempre es posible ver un proceso coherente entre intenciones y práctica real. Es necesario un segundo requisito para ver la pertinencia de los procesos: la relación adecuada entre los contenidos seleccionados y las actividades realizadas para aprenderlos (Zabala 1993 y 1995).

Esta es, precisamente, una de las denuncias que queremos hacer, puesto que no creemos posible enseñar de un modo equilibrado los diferentes tipos de contenidos siguiendo viejos esquemas de lección diseñados para hacer (ni siquiera para enseñar a hacer). Y así, si el simple hecho de querer enseñar algo cambia nuestra forma de interpretar el área, pretender que los alumnos aprendan, sepan hacer y sean mejores personas de un modo equilibrado debe trastocar aún más nuestro modo de interpretar el área de Educación Física en la práctica.

Esto nos ha obligado a buscar soluciones al problema del equilibrio entre la teoría y la práctica en una materia que, por tradición, ha sido eminentemente procedimental/motriz:

N Pregunta a JAC que cómo ve la sesión que acaban de narrar, que si cree que se para mucho. JAC contesta que más que parar mucho hay mucha actividad de cuaderno y poca actividad motriz y eso lo entiende porque se producen aprendizajes, pero hay veces que hay que hacer de “abogado del diablo” y plantea que qué pasa con la actividad motriz. Plantea la necesidad de que haya actividad física para crear actitudes y hábitos hacia la actividad física. Reconoce que le da miedo que la actividad motriz quede relegada a un segundo plano. [...]

B dice que se pueden experimentar cosas. No sabe cómo, pero tenemos que encontrar equilibrios (Acta del grupo de trabajo del cuaderno del alumno del día 27/10/1999).

Pero no estamos solos en esta idea de solucionar el tema de enseñar diferentes tipos de contenidos en un área en la que se exige, por tradición, hacer la mayor cantidad de práctica física posible como sinónimo de enseñanza eficaz:<sup>6</sup>

Durante los cinco años que dura esta primera fase de nuestra experiencia, empezamos a comprender que un área que presenta una larga tradición de enfoque práctico, entendida desde la cultura de masas y el conocimiento cotidiano que genera como un espacio donde el movimiento siempre debe estar presente, donde el ¿por qué?, ¿cómo? y ¿para qué?, pasan a un claro segundo plano, no puede, ni debe, ofrecer un conocimiento conceptual disgregado o aislado de la práctica de aula. Es a partir de este momento cuando empezamos a planteamos la posibilidad de dar un enfoque diferente al planteamiento del marco teórico de la materia tratando de vincular el mismo a las actividades prácticas desarrolladas en el aula (Rivera García, 1999: 252).

---

<sup>6</sup> Todo ello a pesar de que en los últimos currículos oficiales de Educación Física ha habido un predominio de los objetivos conceptuales sobre los procedimentales.

Si aceptamos que enseñar y evaluar conceptos, procedimientos y actitudes (aun reconociendo la artificialidad pedagógica de esta separación) significa poner en marcha procesos de enseñanza y aprendizaje distintos en los que varían las actividades (Martín, 1991), no tendremos dudas de que en la enseñanza de la Educación Física, que también supone diferentes tipos de contenido, será necesario replantearse el tipo de actividades a realizar en nuestras lecciones a fin de que el área cumpla con las intenciones sociales que se le atribuyen.

Por tanto, como dijimos líneas arriba, un modo de conocer el signo de nuestros procesos de enseñanza es analizar el tipo de actividades que se realizan en los mismos:

El análisis de las tareas dominantes en un determinado modelo o estilo educativo es imprescindible para determinar al valor del mismo, en función de qué actividades sean dominantes en él (Gimeno Sacristán, 1991: 252).

En esta línea nos preocupan dos temas: el equilibrio entre acción y reflexión y el equilibrio entre tareas que impliquen actividad motriz y las que conllevan actividad cognitiva. Todo ello para que nuestras clases sean lo suficiente sosegadas y tranquilas como para que en ellas sea posible aprender los conceptos (hechos, conceptos y principios), cierto tipo de procedimientos (los más cognitivos del área) y las actitudes (actitudes, valores y normas) que conforman el área de Educación Física, y haya la suficiente práctica física como para que los alumnos, los padres y el resto de los compañeros concedan y reconozcan que lo que se hace en nuestras lecciones es realmente Educación Física.

Veamos un tramo de los muchos diálogos que se han producido en nuestras reuniones a partir del análisis de la práctica:

[...] B dice que lo que nos hemos planteado este año es conseguir utilizar el cuaderno en clase sin restar tiempo a la actividad motriz y que no fuera deberes para casa. Esto es



lo que tenemos que valorar con las sesiones que vamos haciendo y observando [...]

N contesta que los comentarios que tiene recogidos son que, se haga lo que se haga en las clases, si se utiliza el cuaderno, aunque sea mínimamente, es que se ha hecho una clase teórica de Educación Física. Puede demostrar que en sus clases se hace más práctica que en sesiones que los alumnos considerarían prácticas al 100 por 100. Lo ha demostrado a sus alumnos con clases como las que analizaremos dentro de unos días y en las que se hace más práctica que en una clase convencional. El simple hecho de que haya que copiar algo en el cuaderno ya se relaciona con una sesión teórica y existen momentos en una sesión (mientras explica el profesor, mientras se descansa entre ejercicios, etcétera) que son propicios para tomar notas en el cuaderno sin restar tiempo a la práctica. [...]

JAC recuerda el caso que siempre cuenta N de la alumna que no tocó ningún balón en dos horas y que decía que la clase era buena porque había hecho mucho ejercicio físico. [...]

Se puede justificar desde el Diseño Curricular Base que los hábitos no se consiguen por hacer sino por hacer reflexivamente. [...]

JAC dice que podemos estar cayendo en el extremo opuesto del hacer por hacer y que hay que encontrar el equilibrio del que hablaba antes B. No sabe cómo pero hay que conseguir que la Educación Física sea una asignatura de aprender y no sólo de hacer, pero ese aprender tiene que ser práctico.

B plantea que quizás sea un problema de elegir temas. [...]

JAC insiste en que quiere ir a resultados y eso se podría investigar en unos años cuál ha sido la influencia de nuestra Educación Física. Le gustaría saber cuál es la Educación Física ideal y está convencido de que todos los radicalismos y situaciones extremas son malas. [...]. SO comenta que sus profesores de Educación Física siempre han sido de los de hacer por hacer y a ella le

encantaban esas clases, pero lo que ocurre ahora es que no sabe cosas y lo que tiene que hacer es acudir a libros para aprender. N dice que éste es un ejemplo de esos de dentro de 15 años que quiere saber JAC [...] (Acta del grupo del cuaderno del alumno del día 27/10/1999).

Lo ideal sería, por ejemplo, poder hablar de la importancia de los documentos escritos en el aprendizaje y perpetuación de los hechos referentes al cuerpo y al movimiento (partes corporales, tipos de movimientos, etcétera) y de la influencia en su asimilación. Pero debido a la influencia de la tradición, debemos antes abordar lo que eso significa en términos de tiempo de estar haciendo ejercicio físico o estar parado. En este sentido, no nos mostramos partidarios de la idea de un libro o documento en el que vengan esos hechos y que el alumno deba aprenderlos por su cuenta, puesto que consideramos que su conocimiento se convertiría en algo puramente mecánico, si no es posible que el alumno asocie estos hechos a los conceptos y principios que le permitan interpretarlos (Zabala, 1995: 40). Y esto, el aprendizaje de conceptos y principios, nos lleva a otro tipo de actividades en las que es necesaria una fuerte actividad mental que no siempre es compatible con la actividad física, aunque sí es posible que pueda partir de ella. En este sentido, el aprendizaje de hechos, conceptos y principios conlleva un tipo de actividades que no son siempre compatibles con la actividad física. Buscar la eficacia de la enseñanza en el tiempo de práctica física puede llevarnos a renunciar a este tipo de contenidos o considerar su aprendizaje como algo mecánico y sin significados claros, que puede realizarse fuera del tiempo de clase a partir de un libro o apuntes para recitar en un examen. Por el contrario, el trabajo de este tipo de contenidos en clase limita la posibilidad de tiempos y actividades que signifiquen directamente práctica física.

Por otra parte, no vamos a negar que la condición más importante y prioritaria para conseguir el aprendizaje de un procedimiento sea la realización de las acciones que lo conforman y la ejercitación múltiple (Zabala, 1995: 44). Con lo



cual, entendemos perfectamente que para aprender ciertos procedimientos en Educación Física hay que moverse y realizar las actividades tantas veces como sea necesario para dominarlos. Pero convendría que matizáramos esta afirmación con objeto de concretar qué tipo de actividades es necesario llevar a cabo en nuestras lecciones para aprender los contenidos procedimentales propios del área.

Partimos de la convicción de que entre el saber decir y el saber hacer hay un salto que no podemos dejar que el alumnado dé solo (Pozo, 1999: 290). Es decir, entendemos que el hecho de que alguien conozca la explicación de cómo se hace algo no significa que sepa hacer ese algo.<sup>7</sup> Y es que compartimos la convicción de que ser capaz de explicar cómo se hace algo y saber hacerlo son contenidos diferentes que se aprenden por caminos diferentes que nos llevan a modos de abordar su enseñanza de modos particulares. Veamos qué implica enseñar procedimientos en Educación Física y cómo afecta esto a nues-

---

<sup>7</sup> Aunque de entrada afirmemos que el hecho de saber cómo se hacen las cosas no significa automáticamente que se sepan hacer, sí podemos afirmar que el hecho de conocer cómo se hacen, facilita el aprendizaje y las posibilidades de ejecución. Más adelante nos detendremos en ello, pero ahora adelantamos algunas de las aplicaciones educativas que Valle Díaz y Moreno Hernández (1999: 674) destacan en su investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza del equilibrio invertido (pino):

–*Importancia de la interacción entre los procesos cognitivos y la actividad motriz.*

–*La representación cognitiva puede llegar a controlar, en diversos grados, la actividad motriz.*

–...

–*El proceso reflexivo originado por la toma de conciencia favorece la anticipación de las consecuencias, la planificación de la conducta, una valoración de los resultados y el ajuste del movimiento a las demandas de la situación.*

–*El modelo instruccional que se propone (explicación de la acción, reconocimiento de la ejecución a través de dibujos y el reconocimiento de la ejecución filmada en video) facilita el proceso reflexivo de la acción y caracteriza al sujeto como persona activa que autoorganiza su actividad...*

tro problema del equilibrio entre la teoría y la práctica o la acción y la reflexión.

Igual que conocemos y concedemos que aprender y enseñar conceptos y procedimientos es distinto, también entendemos que existen diversos tipos de procedimientos que implican diferentes tipos de actividades y una ocupación particular de los tiempos de la lección.

En primer lugar, y siguiendo a Zabala (1995: 42), observamos que existen unos procedimientos que implican componentes más motrices (saltar, correr, doblarse, etcétera) y otros que implican componentes más cognitivos en sus acciones (planificación del trabajo de condición física, elaboración de estrategias de decisión, investigación de deportes y juegos autóctonos, elaboración de composiciones corporales, planificación de actividades en el medio natural, etcétera).

El aprendizaje de unos y otros no conllevan el mismo tipo de actividades. Es cierto que ambos necesitan de la acción y de la repetición para aprender a hacerlo, pero los primeros seguramente requieren tareas que impliquen saltar muchas veces y de distintas maneras, etcétera, y los segundos solicitan actividades que impliquen hacer muchas planificaciones y planificaciones de diferentes tipos.

Como vemos, el aprendizaje de los procedimientos no siempre implica movimiento y sí propuestas en las que hacer significa escribir, leer, buscar, etcétera. Trabajaríamos los procedimientos y no sería imprescindible el movimiento, aunque sí habría actividad.

Dentro de los procedimientos, y considerando acertadas las ideas de Pozo (1999: 291) podemos establecer también una distinción entre técnicas (destrezas, habilidades, ...) que consisten en rutinas de acción automatizadas y las estrategias (tácticas, planes, etcétera) que implican un uso deliberado y planificado de procedimientos para obtener determinadas metas.<sup>8</sup>

Las características del conocimiento técnico, según Anderson (citado por Pozo, 1999) son:

---

<sup>8</sup> En cierto sentido, viene a coincidir con el parámetro que considera Zabala (1995: 43) con el *continuum* algorítmico/heurístico.

saber hacer, difícil de verbalizar; se posee en parte, se adquiere gradualmente, se entrena por práctica y ejercicio, su procesamiento es esencialmente automático.

En la enseñanza de la técnica suelen identificarse tres fases:

- Presentación verbal, o a través de un modelo, de la técnica.
- Práctica hasta la automatización.
- Perfeccionamiento o transferencia de las técnicas aprendidas a nuevas tareas.

Todo esto conlleva que las técnicas automatizadas sólo sean eficaces cuando las condiciones de aplicación son estables. Es el aprendizaje por repetición de tareas hasta automatizar movimientos y habilidades que sólo son posibles de aplicar cuando las condiciones son estables o cuando hay alguien que dirige la ejecución de los movimientos. Son las clases-dictado en las que la clave está en hacer la mayor cantidad de ejercicios posible. La transferencia de lo aprendido a otras tareas se intenta diversificando y multiplicando las condiciones de aplicación durante las lecciones o los entrenamientos.

Entendida así la Educación Física, como el aprendizaje de técnicas (esta idea de Educación Física está muy extendida entre los profesores del área), es cierto que se necesita la mayor cantidad de práctica posible durante las sesiones y, desde luego, justificar la reflexión en estas circunstancias resultaría poco menos que osado e insultante.

Por tanto, podemos decir que el aprendizaje y uso de los procedimientos como técnicas es pobre por definición, y la clave puede estar en enseñar de tal modo los procedimientos que éstos puedan usarse como estrategias, lo cual implica que cuando se aprende es necesario comprender lo que se está haciendo y por qué se está haciendo:

A diferencia de las técnicas, las estrategias son procedimientos que se aplican de modo controlado, dentro de un plan diseñado deliberadamente con el fin de conseguir una meta fijada.

Técnica y estrategia serían formas progresivamente más complejas de utilizar un mismo procedimiento (Pozo, 1999: 300).

Evidentemente que las estrategias se componen de una serie de técnicas previamente aprendidas, pero que requieren de recursos cognitivos para ejercer el control sobre esas mismas técnicas y un grado de reflexión consciente o metacognición para la selección de los procedimientos más eficaces y la evaluación del resultado obtenido tras la aplicación de la estrategia (Pozo, 1999).

Con lo cual, y para nuestro caso, todo esto significa que entender el aprendizaje y el uso de los procedimientos en Educación Física como estrategias en las que los alumnos van obteniendo poco a poco el control de su propia práctica que les va convirtiendo en seres autónomos de la planificación, práctica y evaluación de su actividad física, conlleva unos modos de enseñar en clase que significan momentos para pensar y reflexionar sobre y en la propia práctica realizada a fin de entenderla y dominarla.

En este sentido, los modos de enseñar y aprender los procedimientos entendidos como estrategias encajan perfectamente en nuestra idea de considerar cada actividad de nuestras lecciones como una especie de ciclo de propuesta, acción, reflexión y replanteamiento.

En cierta medida, ésta puede ser una forma de encontrar parte del equilibrio que buscamos. Es decir, es importante hacer práctica que enseñe cosas, que permita mejorar la acción, pero que sea lo suficientemente consciente como para que el alumnado la comprenda de tal modo que su uso sea estratégico y no técnico. Son diferentes formas de saber procedimientos que implican modos diferentes de enseñar, aprender y evaluar.

El aprendizaje de los contenidos actitudinales (valores, actitudes y normas) lleva componentes cognitivos, efectivos y conductuales que determinan su aprendizaje y, por tanto, el tipo de actividades que hay que realizar en su enseñanza.

Para nuestro caso quisiéramos resaltar que debemos evitar la idea, muy extendida en torno

a nuestra área, de que la realización de ejercicio físico y deportes es una inestimable fuente de valores, actitudes y normas. Por el contrario, nos atrevemos a sugerir que es precisamente en este tipo de actividades en donde más valores, actitudes y normas negativas disfrazadas u ocultas podemos encontrar.

Esto nos obliga a pensar que la enseñanza de estos contenidos debe ser intencionada y explícita y ello lleva tiempos que no siempre son de actividad física: parar y discutir una norma que no acoja a la diversidad, una norma que discrimine por sexo o habilidad, discutir ciertas actitudes egoístas dentro de la práctica, analizar críticamente la bondad de ciertas prácticas para el respeto del medio ambiente, etcétera. Esto conlleva tiempos sentados recabando datos, debatiendo y llegando a conclusiones que no siempre parecen compatibles con la idea de una Educación Física en la que es necesario moverse.

Las actividades que se proponen para el aprendizaje de contenidos actitudinales siguen la misma lógica del resto de las tareas que describimos, pero centramos la atención en lo actitudinal: en el desarrollo de un juego, en vez de centrarnos en cómo se desmarcan y cómo cubrimos a los delanteros, nos fijamos en quiénes reciben los pases y por qué, quién hace esfuerzos por desmarcarse y quién no, etcétera.

En definitiva, tal y como hemos podido comprobar, la enseñanza y el aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales requieren una serie de actividades y usos de los tiempos de la lección que dificultan la posibilidad de que las clases sean concebidas como momentos en los que se hace actividad física el mayor tiempo posible.

En nuestro caso, el equilibrio entre teoría y práctica pasa por el reconocimiento de que la práctica es imprescindible y básica en nuestra área para el aprendizaje de los diferentes contenidos, pero consideramos también ciertas las conclusiones de algunas investigaciones (Pozo, 1999: 320) en las que se muestra que los efectos de la práctica no dependen tanto de su cantidad como de su naturaleza y cualidad.

El hecho de plantear y organizar las lecciones en forma de ejercicios permite que haya mucha práctica, pero sólo permite el aprendizaje automatizado de técnicas de las que ya expusimos sus utilidades párrafos arriba. La organización y gestión de las lecciones en forma de problemas (compatible con la idea de propuesta, acción y reflexión que nosotros reflejamos en el apartado anterior), no permite tanta práctica, pero ésta lleva consustancialmente la reflexión y el conocimiento de lo que se hace, por qué se hace y para qué se hace.

Por tanto, la importancia no está tanto en la cantidad de práctica que se haga como en que la que se haga sirva para llevar a cabo el tipo y la cantidad de aprendizajes que se habían previsto.

Por otra parte, encontramos que la educación formal requiere la enseñanza y el aprendizaje de una serie de contenidos que no son específicos de ninguna materia y que son un poco de todos (capacidad de crítica, pensamiento divergente, capacidad de comunicación y relación, autoestima, capacidad de raciocinio, etcétera). Afrontar de modo explícito este tipo de contenidos también conlleva una serie de actividades y de tiempo que no siempre son compatibles con la práctica física, pero que son necesarios si queremos que nuestra área cumpla con la misión que se le ha encomendado dentro de la formación de los alumnos en la educación formal, en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria:

Los diálogos y las conversaciones acerca de sus experiencias, escuchar las interpretaciones de los compañeros, formular preguntas, confrontar opiniones e interpretaciones, comunicar e informar de los hallazgos y descubrimientos, reflexionar, cuestionar, resolver preguntas, encontrar respuestas a interrogantes, elaborar conclusiones... contribuye a generar el pensamiento divergente, crítico y creativo; y a fomentar la autonomía intelectual aunque para ello el alumnado necesita disponer de tiempo para reflexionar, cuestionar, organizar, comunicar sus hipótesis y creencias, para explorar, indagar, concluir, cooperar, ...; y tener la posibilidad

de equivocarse si queremos ofrecerle la posibilidad de reorganizar y reconstruir sus ideas previas hacia formas más complejas (Ramos García, 1999: 63).

## Conclusiones

A modo de resumen, recordamos que la organización interna de nuestras lecciones se desmarca de los criterios anatómico-fisiológicos que rigen el esquema tradicional y que, por lo contrario, atiende más a criterios pedagógico-didácticos. De este modo, consideramos que nuestra práctica cumple los objetivos que como profesores de la etapa tenemos encomendada: que los alumnos sepan más cosas, sepan hacer cosas diferentes y más adecuadas y que sean mejores personas.

Nuestras prácticas se dividen en tres *momentos*: momento de encuentro, momento de construcción de los aprendizajes y momento de despedida. Cada uno de estos momentos se subdivide después en una serie de fases. Esta estructura de lección no es una mera cuestión nominal. La denominación de sus fases podría ser otra. Del mismo modo, tampoco tiene unos tiempos establecidos de antemano. La lección es una estructura viva que se redistribuye cada día en función de muchos factores: contenido que se desarrolle, interés que generen las propuestas, dinámica interna del colectivo, etcétera.

Las principales tareas que se llevan a cabo en el momento de encuentro son: crear un nuevo ambiente de enseñanza y aprendizaje; aclarar y compartir una normativa común; compartir el proyecto de la nueva lección; recordar, repasar, completar y reforzar los aprendizajes y tareas realizadas la última vez que estuvieron juntos y enlazarlas con las nuevas; revisar y resaltar la información de las tareas realizadas fuera del aula; compartir información, pareceres y conocimientos entre los alumnos; y proponer las primeras tareas y aprendizajes que van a realizarse en el siguiente momento.

En cuanto al momento de construcción de los aprendizajes, hemos comprobado que están tramados por una sucesión creciente de

actividades que mantienen una estructura que comprende las siguientes fases: propuesta, acción, reflexión y replanteamiento. Hemos visto en qué consiste cada una de las fases de la actividad y cuáles son las funciones del alumno y el profesor durante las mismas. También describíamos la ideas de cómo evolucionan las actividades a lo largo de una misma lección y su importancia.

Del momento de despedida dijimos que: en él se hace un último repaso y reflexión conjunta de la lección; se completan cuestiones que no quedaron claras; es un excelente referente para la planificación de la siguiente lección; es un momento para adelantar los aprendizajes y actividades del siguiente día; y puede aprovecharse para proponer al alumno alguna tarea para sus casas.

Finalmente, hemos afirmado que aprender conceptos, procedimientos y actitudes requiere tareas diferentes que no siempre son compatibles con la actividad motriz. Ello nos ha obligado a buscar el equilibrio en nuestras lecciones entre actividades que requieren práctica física y las que requieren su ausencia.

## Referencias bibliográficas

- Barbero González, J. I. (1996), "El Tratamiento Pedagógico de lo Corporal. Hacia la construcción de un discurso autónomo en/ de la Educación Física", en Pastor Pradillo *et al.*, *Actas del III Congreso Nacional de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Universidad de Alcalá, Guadalajara, España, pp. 19-30.
- Bores Calle, Nicolás J. (2000), *El cuaderno del alumno en el área de Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria* (tesis doctoral inédita).
- Bores Calle, Nicolás J. y E. Escudero Pelayo (2000), "El plan de sesión como referente de cambio en Educación Física", en *Revista Española de Educación Física y Deportes*, vol. II, núm. 3, año LI, junio-septiembre, pp. 20-30.
- Florence, I. (1991), *Tareas significativas en Educación Física Escolar*, Barcelona, INDE.
- Gimeno Sacristán, J. (1991), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, 21ª ed., Madrid, Morata.

- Martín, E. (1991), "¿Qué contienen los contenidos escolares?", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 188, pp. 17-19.
- Pozo Muncio, J. I. (1999), *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*, Madrid, Alianza Editorial.
- Ramos García, J. (1999), "Preguntar, debatir, indagar, cuestionar, reconsiderar, concluir, ... para aprender o de cómo una clase se convirtió en una comunidad de recreación cultural", en *Investigación en el aula*, núm. 38, pp. 45-64.
- Rivera García, E. (1999), "Enseñanza y aprendizaje de conceptos en Educación Física", en *Actas del I Congreso Internacional de Educación Física*, Jerez, Cádiz, FEDE, pp. 247-262.
- Siedentop, D. (1998), *Aprender a enseñar la Educación Física*, Barcelona, INDE.
- Vaca Escribano, M. J. (1996), *La Educación Física en la práctica en Educación Primaria. Cuerpo, educación y motricidad*, Palencia.
- (2002), *Relatos y reflexiones sobre el tratamiento pedagógico de lo corporal en la educación primaria. Cuerpo, Educación y Motricidad*, Palencia.
- Valle Díaz, S. y A. Moreno Hernández (1999), "La conceptualización de una tarea motriz: el equilibrio invertido", en *Actas del I Congreso Internacional de Educación Física*, Jerez, Cádiz, FEDE, pp. 667-676.
- Zabala Vidiella, A. (1993), "Los enfoques didácticos", en C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala, *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó.
- (1995), *La práctica educativa. Cómo enseñar*, Barcelona, Graó.



**Educación Física II. Antología.**  
**Segundo Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006.**  
**Reforma de la Educación Secundaria.**

Se imprimió por encargo de la  
Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos,  
en los talleres de  
con domicilio en

el mes de junio de 2007.  
El tiraje fue de 72,000 ejemplares.