

LA ESTIMULACIÓN MOTRIZ EN EL ALUMNO ESTUDIO DE LA ENSEÑANZA DE LAS ACTIVIDADES FÍSICAS

Maurice Piéron

Desde hace decenios la enseñanza de las actividades físicas ha suscitado múltiples reflexiones sobre lo que debería ser. Junto a reflexiones originales, encontramos muchas adaptaciones de teorías que provienen de psicología, de la enseñanza general o de la psicología educacional, para citar algunas de las fuentes.

A lo largo de este tiempo hemos podido asistir a innumerables "guerras" entre los métodos, donde la caricatura de uno de ellos constituía a menudo el punto de partida para la construcción y la justificación de nuevas propuestas.

El estudio de los métodos y tendencias educativos nos lleva a pensar que nos encontramos muy a menudo ante una visión romántica de las cosas, más que ante la realidad cotidiana de la clase. Esta visión nos da también el origen de un fenómeno bien conocido, la diferencia que realmente es un abismo existente entre los puntos de vista de los que hacen las enseñanzas y programas pedagógicos y los encargados de aplicarlos.

Nuestro objetivo será poner el acento sobre una aproximación científica específica de la enseñanza de las actividades físicas, aproximación que podríamos tildar de ser la palabra de moda en ecología ya que tiende a captar al profesor y a todo lo que le circunda en su propio medio, esto es, en el lugar donde se desarrolla la acción, la clase o la pista de deporte.

Ya hemos presentado otras veces -las justificaciones esenciales de esta aproximación descriptiva (Piéron, 1982).

Sólo será necesario recordar que:

— para entender un fenómeno hace falta que su descripción sea lo más precisa posible. El progreso de las ciencias está marcado por el desarrollo de los instrumentos y de los métodos que permiten describir cada vez con mayor precisión el funcionamiento de sus distintos elementos;

— el profesor tiene sólo una visión bastante incompleta de lo que ocurre en su clase; la comparación de los elementos predichos, reales y percibidos así nos lo indica (Bat-chelder, 1975; Nygaard, 1978);

— la variabilidad intra-individual de los comportamientos de los profesores en función de los múltiples elementos del contexto de la clase es muy inferior a lo que les gustaría anunciar (Lombardo, 1979, 1982; Lombardo & Cheffers, 1980; Piéron, Cloes & Dewar, 1985).

La aproximación científica que ve-

remos utiliza como medio principal de estudio la observación de las situaciones y comportamientos que ocurren en la vida de la clase. Son observados especialmente los comportamientos de los maestros, de los alumnos, sus interacciones, así como también las modificaciones que se dan en el maestro después de un programa de formación profesional.

No queriendo analizar al detalle los diversos procedimientos de observación utilizados, debemos recordar que se pueden clasificar en sistemas deductivos, en los cuales la observación se efectúa siguiendo un programa preexistente, y sistemas inductivos, en los que la clasificación de las observaciones solamente se efectúa después de ser reunidas.

Dentro de los sistemas deductivos encontramos principalmente los procedimientos, tan conocidos hoy, destinados a analizar las interacciones (Flanders y las adaptaciones de este sistema), ciertas intervenciones específicas del profesor como son sus reacciones a la prestación del alumno, o también los comportamientos de los alumnos. Más recientemente, han aparecido observaciones "cualitativas" que utilizan métodos etnográficos o que toman prestados los de las técnicas próximas a las de los incidentes críticos. Estas observaciones responden a los principios de los sistemas inductivos.

No tenemos intención de presentar una síntesis general de las investigaciones realizadas en el análisis de la enseñanza, esto sobrepasaría el marco de un artículo de revista. Más bien esperamos concentrarnos en uno de los aspectos de la vida en clase, el alumno visto a través de sus comportamientos. Podemos constatar que se da una tendencia muy clara, dentro de la investigación de los últimos años, a observarlo de forma sistemática. Hay distintas razones que nos explican esta lección del alumno. Parece difícil concebir una enseñanza centrada en él, como recomiendan algunas pedagogías, sin un análisis y un conocimiento precisos de sus actitudes.

Después de estudios como el *Beginning Teacher Evaluation Study* (Berliner & Tikunoff, 1976) y el "Mastery Learning" (Bloom, 1979), hemos podido apreciar que las actitudes constituían el intercesor mediante el cual las intervenciones del maestro podían concretarse en adquisiciones para el alumno.

Debemos igualmente justificar la importancia concedida a las adquisiciones y a los aprendizajes. La pedagogía del éxito no significa únicamente que se aliente al alumno sino que se le ayude a conseguir lo mejor de sus habilidades. Hay además una relación neta y

positiva entre el éxito escolar y las actitudes de la escuela o de un curso (Medley, 1977). Añadamos también que parece aleatorio creer en una participación deportiva voluntaria del individuo cuando ha dejado de ser alumno y ha quedado confinado durante mucho tiempo al fracaso a lo largo de su participación escolar.

La observación de los alumnos en la clase

Hay dos modalidades de observación que permiten apreciar la actividad del conjunto de la clase, ya la de los alumnos escogidos aisladamente y/o al azar.

En el primer caso, Siedentop (1983) propone una técnica que denomina "Placheck" (Planned Activity Check) y que consiste en "barrer con la mirada" la clase y contar el número de alumnos cuyo comportamiento corresponde a las categorías definidas por el observador. Si este es externo utilizará un procedimiento que conlleve tres o cuatro categorías; Por ejemplo, el alumno espera, está dispuesto a partir de un punto de vista motor o a partir de uno cognoscitivo.

Esta técnica nos parece especialmente útil ya que, utilizada de forma fortuita, permite que el profesor se dé cuenta, en cada momento, de la medida en que sus alumnos están en actividad en los distintos lugares de trabajo que ha previsto. Volveremos sobre este tema más adelante.

El profesor puede efectuar muy fácilmente, sirviéndose de las dicotomías como actitudes apropiadas o inapropiadas, comprometido o no en la tarea, una estimación rápida y simple de la actividad de los alumnos y revisar luego su propia acción.

En la segunda técnica, vinculada a la actividad individual del alumno, desarrollamos un programa de observación de las actitudes de este. Escogemos al azar un alumno y le observamos durante un periodo de tiempo de aproximadamente tres o cinco minutos. Observando cuatro o seis alumnos durante una lección obtenemos una imagen válida del conjunto de las actitudes de la clase (Laubach, 1975). Podemos basar la elección de los alumnos a observar en otros criterios distintos de al azar, y determinar, por ejemplo, el nivel de participación de los mejores y de los peores alumnos.

Casi todos los sistemas están articulados alrededor de las mismas categorías. Nos basta con proporcionar un ejemplo, el del sistema de observación utilizado en la Universidad de Liège, el OBEL/ULG, para tener una idea de ellos bastante precisa. (Tabla 1)

Dentro de una observación más específica, teniendo en cuenta la especialidad practicada, es fácil sub-

dividir la categoría de la actividad motora según la técnica deportiva utilizada, o según el tipo de motricidad en el cual se encuentra el niño: correr, saltar, lanzar, manipular objetos, arrastrarse, trepar... cuando se trata de alumnos de los niveles preescolares o elementales.

La noción del tiempo

Tanto del modelo teórico del estudio del éxito pedagógico como de las observaciones efectuadas directamente en la clase se desprende una noción importante: la noción de inducción a la enseñanza en clase y la de inducción motora para la educación física.

El tiempo, tan precioso para el maestro, o como mínimo esto es lo que les dice a menudo a sus alumnos, debe ser considerado a distintos niveles:

(1) el TIEMPO PROGRAMADO, concedido por los poderes públicos a la educación física. El maestro no tiene ninguna posibilidad de aumentarlo. Únicamente haciendo su tarea como debe puede reducir el riesgo de ver programar a los políticos una disminución del horario de educación física.

Debemos recordar que no se han introducido las actividades físicas en el horario escolar simplemente para proporcionar a los alumnos un recreo entre las clases de carácter intelectual.

(2) el TIEMPO ÚTIL (o tiempo funcional). El maestro no dispone de la totalidad del tiempo del programa para las actividades físicas. Los alumnos gastan una parte para llegar a la sala, a la pista de deporte o a la piscina. Destinan algunos minutos a ponerse el equipo. Algunas contingencias administrativas recortan también este tiempo. Para obtener el tiempo útil, aquel que el alumno pasa realmente en el terreno, debemos restar todo esto del tiempo programado. Zakrajsek (1974), observando a 52 profesores, constataba que aproximadamente un cuarto del tiempo programado transcurría en vestirse, llamar a los alumnos, desvestirse, ducharse. En la enseñanza secundaria, una lección de 50 minutos que reducida muy a menudo a unos 35 minutos, o incluso a menos algunas veces. Reducir el valor de este tiempo perdido representa ya un primer objetivo para el profesor. Sólo lo conseguirá motivando a los alumnos para que vengan al gimnasio tan rápido como puedan, incitándoles a cambiarse a toda prisa, creando un interés mantenido por las actividades físicas. Esto no se consigue simplemente esperando a los alumnos en la sala o en el vestuario. La acción educativa comienza mucho antes. En un estudio sobre dos parejas de maestros (profesor de curso y ayudante), Piéron, Cloes & Dewar (1985), constatan una dife-

rencia del orden del 10% entre los que cuentan sólo con el estímulo de actividades de carácter competitivo para conducir rápidamente a los alumnos a la pista y los que insisten y "luchan" sin tregua para conseguir una rápida entrada en la sala de deporte, diferencia que se da en beneficio de los segundos. De forma sorprendente esta diferencia del 10% equivale a un periodo de enseñanza de tres semanas, a un promedio de tres lecciones por semana, al final del año escolar.

(3) el TIEMPO DISPONIBLE PARA LA PRÁCTICA es el que resulta de restar al tiempo útil el tiempo utilizado para presentar las actividades (información) y el tiempo necesario para colocar el material en su lugar (transición). Una vez está en el campo, el profesor presenta las actividades, las justifica, las organiza. Los alumnos colocan un material más o menos complicado y pesado según las materias que se enseñen y según la riqueza del equipamiento de la escuela. Será necesario efectuar nuevas restas para llegar a un tiempo en el cual los alumnos pueden dedicarse a la práctica. Si el profesor habla mucho, si se demora en organizar la clase (cosa que ocurre cuando improvisa su organización), el tiempo disponible para esta práctica será aún más reducido.

Este tiempo disponible varía considerablemente de una clase a otra. Hemos encontrado valores tan bajos como un 45%, incluso en el caso de los profesores enseñantes, en el nivel secundario inferior (Piéron, 1982). En muchos estudios se sitúa aproximadamente en el 70% del tiempo útil. Desde un punto de vista metodológico parece razonable considerar una proporción del 70 al 80%.

En esta fase, podemos presentar al profesor un PRIMER OBJETIVO: AUMENTAR EL TIEMPO DISPONIBLE PARA LA PRÁCTICA.

Hay dos elementos que contribuyen a reducir el valor que debemos restar del tiempo útil: limitar la duración de la presentación de las actividades y disminuir el tiempo de transición. La cuidadosa preparación de las sesiones constituye uno de los caminos más lógicos para conseguirlo.

Únicamente mediante una preparación previa de las intervenciones llegaremos a una presentación concisa y precisa de las actividades (modalidades, técnicas y organización). Antes de iniciar la lección el profesor habrá determinado los criterios de éxito de las habilidades propuestas, según el nivel de los alumnos. Es inútil querer recordar, en una sola presentación, todos los criterios de realización y de éxito de una acción táctica individual, de una técnica deportiva o de una es-

estructura táctica elemental de un encadenamiento o de uno de sus elementos en gimnasia. No olvidaremos en esta presentación la aportación de la demostración, de los dibujos o de las secuencias fotográficas. Su utilización tampoco debe improvisarse.

Para fijar unas proporciones, el tiempo de presentación de las actividades no debería sobrepasar casi nunca el 15% del tiempo útil. Aceptamos que pueda ser ligeramente más importante en el momento de la puesta en marcha de nuevas actividades.

La organización de la sala también es un asunto que debe prepararse. La familiarización de los alumnos con formas de organización como la reunión, el despliegue, las formaciones en secciones, puede contribuir a desplazar rápidamente los alumnos de un lugar de ejercicio a otro y a reagruparlos sin pérdidas inútiles de tiempo. Esto no significa necesariamente que deba caerse en un formalismo de mandamiento de tipo "militar".

(4) el TIEMPO DE PARTICIPACIÓN MOTORA: se trata de la noción clave, el tiempo que el alumno dedica a practicar las actividades físicas. Comprendemos sin dificultad que el alumno no pueda estar en actividad durante todo el período disponible para la práctica: no siempre se lo permite el material, son necesarios períodos de recuperación después de un esfuerzo máximo. Sin embargo, los períodos de espera sin motivo determinado generalmente duran demasiado y reducen considerablemente este tiempo de actividad.

El tiempo de participación motora constituye una de las variables que ha tomado mayor significación en los estudios relativos al éxito pedagógico o a la eficiencia de la enseñanza.

En la enseñanza general, los estudios de Beginning Teacher Evaluation Study (Berliner & Tikunoff, 1976) y del "Mastery Learning" (Bloom, 1979) han demostrado claramente que esta variable presentaba una relación proporcional positiva con los resultados escolares de los alumnos. Tanto las consideraciones teóricas como los resultados de estudios que asocian el proceso (lo que ocurre en la clase) con los resultados obtenidos por los alumnos en los aprendizajes específicos, indican igualmente que juega un importante papel en la educación física (Graham, 1983; Phillips & Carlisle, 1983; Piéron & Piron, 1981; Piéron, 1983; Piéron & Graham, 1984; Yerg, 1981). Además distingue a los profesores que enseñan de los debutantes en la profesión. Esta constatación proviene de observaciones efectuadas en algunas disciplinas (gimnasia, balón-volea, danza) (Piéron, 1982; Piéron &

Georis, 1983). Siedentop, Birdwell & Metzler (1979) ven en ella una variable de sustitución que podría permitir augurar progresos y adquisiciones del alumno. Para concederle todo su poder de predicción es necesario, sin embargo, asociar el tiempo de participación motora al éxito y a la especificidad del ejercicio. A partir de entonces hablaremos del TIEMPO UTILIZADO PARA LA TAREA.

La mayoría de los estudios indican unos valores límite del orden del 30% del tiempo útil. Lo más usual es que el alumno pase del 15 al 20% de su tiempo útil en actividad motriz (Brunelle, Godbout y col., 1980; Mc Leisch, Howe & Jackson, 1981; Metzler, 1979; Piéron & Haan, 1980; Piéron & Dohogne, 1980; Piéron, 1982). No obstante hay algunas excepciones que indican proporciones próximas al 50% en los estudios que provienen de un país en el que la actividad física forma parte del patrimonio cultural, Finlandia (Telama, Pauku, Varstala & Paaananen, 1982; Varstala, Telema & Akkanen, 1981).

Estos valores tan reducidos exigen un intento de solución para que aumenten, ya que, en caso contrario, no podrían alcanzarse los objetivos que nos hemos fijado y que se han comunicado referentes a estas actividades, y mediante los cuales justificamos notablemente la presencia y la utilidad de los cursos de educación física ante los alumnos, ante sus padres y ante las autoridades escolares.

El tiempo de participación motora está sometido a la influencia de diversos factores que pueden ser clasificados en variables de contexto, relativamente independientes del profesor. Las diferencias entre las clases de chicas y de chicos no son nunca demasiado grandes, aunque normalmente se dan a favor de los chicos. No se dan necesariamente a favor de las clases más numerosas (Costello & Laubach, 1978). Disminuye a veces con el nivel de escolaridad.

Variará sobretodo en función de factores de programa, los cuales pueden ser superados, al menos parcialmente, por el profesor: la asignatura enseñada, los objetivos que se perseguirán, sus propias cualidades profesionales (Piéron & Cloes, 1981; Telama y otros, 1982). El profesor escoge los objetivos. El tiempo de participación motora decrece generalmente cuando se pasa de objetivos centrados en la aptitud física a objetivos recreativos o de aprendizaje. Estos dos últimos tipos de objetivos poseían valores de tiempo de actividad sensiblemente iguales (Telama y otros, 1982). Un tiempo de actividad menor no significa necesariamente que debamos considerar la exclusión de este objetivo, pero sí que

deberá suscitar una atención aun mayor para mantener el nivel de actividad previsible, escogiendo formas de organización que garanticen una participación motora mayor durante ciertas partes de la sesión.

Los valores del tiempo de actividad dependen de la experiencia profesional de los maestros. Unos profesores que llevaban años enseñando obtenían una cantidad de trabajo significativo más elevada que los profesores noveles. Estos profesores experimentados habían sido seleccionados visto el papel de modelo que poseían en la formación profesional o en el reciclaje de sus colegas. Notemos que el concepto de experiencia profesional no es sinónimo de antigüedad.

Hay diferencias considerables según cuál sea la asignatura impartida. Podríamos ordenar estas actividades según el siguiente orden, aproximadamente (ver la tab. 2). Las formas de organización influyen considerablemente sobre los valores del tiempo de participación motora (Hould & Brunelle, 1981). Los tipos de actividad como el "dril", la situación competitiva o el "match" implican también diferencias en el tiempo de participación (Piéron & Forceille, 1983).

Recordemos también que la obtención de unos valores bajos del tiempo de actividad no significa que las actividades que los poseen sean menos deseables, que deban ser dejadas a un lado de los medios educativos. Pondrán en evidencia el planteamiento de problemas metodológicos diferentes para el profesor, que deberá buscar soluciones específicas tanto en su organización como en sus intervenciones.

Remarquemos que a un índice de participación motora bajo le corresponden generalmente pocos aprendizajes y progresos y, probablemente, poco placer y poca motivación para la disciplina practicada. Es casi inevitable que a índices de participación motora reducidos correspondan largos períodos de espera asociados al aburrimiento y a las malas actitudes. Esto es una fuente de problemas disciplinarios para el profesor.

Dentro de la práctica cotidiana, nos podemos fijar un SEGUNDO OBJETIVO (es imperativo): AUMENTAR EL TIEMPO DE PARTICIPACIÓN MOTORA.

Podemos conseguir esto mediante:

- la elección de actividades
- la calidad de la organización
- las acciones de relanzamiento de las actividades:

- acciones colectivas
- acciones individuales

Existen diversas medidas y acciones tomadas por el profesor que contribuyen a aumentar el tiempo de participación motora. Sin embar-

go, su efecto no es automático. Es necesario efectuar unos controles regulares del nivel de actividad (mediante la técnica del "barrido" que ya hemos descrito al principio del artículo).

(1) la elección de las posibilidades Escogemos a menudo las actividades que teóricamente corresponden al nivel medio de la clase. Pero este no corresponde evidentemente a las necesidades de todos los alumnos. Como mínimo hay un término medio entre esta actividad idéntica para todos y una individualización utópica. Corresponde al profesor ofrecer diversas alternativas. El estilo de enseñanza mediante tarea puede ofrecerle una solución (Mosston, 1966; Piéron, 1976 y 1984).

La misma actividad para todos, especialmente en una especialidad como la gimnasia deportiva, conduce a menudo a que el alumno modifique la tarea propuesta por el profesor o también al abandono de esta tarea. El control por barrido con la mirada o por una estimación del nivel de éxito de los alumnos, permiten juzgar el carácter adecuado de la habilidad que ha sido propuesta al alumno.

Las acciones en las que el error es frecuente, como puede ser la recepción del saque en el balón-volea, se alternarán con otras actividades que el alumno apreciará mayormente, aunque su impacto en relación a la calidad del juego sea mucho menor.

(2) Cuidar la organización Demos algunos ejemplos:

- aprender las formas de organización (se trata de intentar no dirigir ni tampoco de dejar perder el tiempo a los alumnos cuando se ponen a la cola esperando su turno en un aparato);
- designar de forma precisa a los alumnos responsables de la ubicación de los aparatos;
- utilizar al máximo los aparatos que colocamos;
- utilizar la modalidad de organización por secciones con ejercicios complementarios;
- constituir grupos de trabajo estable y bien definido durante un período o un ciclo de enseñanza.

(3) Las acciones de relanzamiento

- a) La intervención colectiva. No creemos demasiado en la eficacia de una acción lanzada al aire del tipo de: "Venga, a trabajar!", "No veo a nadie trabajando en el "reck"". Cuando constatamos una calda en el nivel de actividad, se nos presentan diversas opciones:
- reunir a los alumnos y hacer un re-enseñamiento de corta duración;
 - captar su atención y proporcionarles una retro-alimentación simple;
 - centrar su atención repetidas veces en un punto esencial de la realización de la habilidad;

- modificar ligeramente el trabajo y pedir otra vez uno o varios ensayos.

Estas acciones son mucho más útiles y eficaces que las exhortaciones anónimas.

b) La intervención individual. Si constatamos que se ha detenido la actividad en un aparato, aún es posible relanzar esta actividad mediante acciones individuales, sin que esto sea necesariamente negativo o agresivo para los alumnos que han abandonado la actividad. Unos ejemplos de intervenciones podrían ser los siguientes:

"Miguel, te toca a tí; venga hazlo que te miro"

"X, no te he visto mientras has el ejercicio, vuélvemelo a enseñar".

"X, ¿has corregido lo que hacías mal?" (es necesario ser específico)

"X, con las otras lecciones estabas avanzado, ¿aún vas por este camino? Te observo".

Heterogeneidad de las clases. Los mejores alumnos. Los más débiles.

Somos muy conscientes que se dan diferencias de cantidad y de calidad de participación, que pueden llegar a ser considerables, según los alumnos. Nos parece útil intentar precisar estas diferencias. Hemos observado sistemáticamente dos grupos de alumnos, los que se considera que tienen éxito en la especialidad según los instructores titulares de la clase y los alumnos que son considerados débiles en estas mismas especialidades. Su nivel de participación y el éxito alcanzado en esta han sido evaluados (Piéron, 1982). En balón-volea, la tasa de participación era de un 20 a un 25% menor en los alumnos que se consideraban los más débiles, tanto entre los chicos como entre las chicas. En gimnasia la diferencia era aún más sensible, la bajada de la participación era del orden de un tercio.

Cuando se consideraba, en gimnasia, el tiempo pasado como una práctica de las actividades específicas que corresponden a un objetivo de aprendizaje, la tasa de participación de los alumnos más débiles llegaba a la mitad de la que correspondía a los mejores chicos y a un tercio en las chicas.

En los diversos grupos, la tasa de fracaso era seis veces más elevada en los peores alumnos, en balón-volea, y de doce a veinte veces más elevada en estos mismos alumnos, en gimnasia. Si no se da una enérgica intervención por parte del enseñante para compensar este fenómeno, debemos esperar aún que las diferencias que se dan en el interior de las clases aumenten

LA CALIDAD DE LA PARTICIPACIÓN. Medir el tiempo de estimulación motora es sólo un primer paso

en el análisis de los comportamientos de los alumnos. Nos vienen inmediatamente varias preguntas a la mente: ¿cuál es el nivel de intensidad de esta participación? ¿cuál es su calidad? ¿cuáles son las situaciones en las cuales los alumnos son estimulados?

Las observaciones cualitativas o de tipo etnográfico suministran algunas informaciones complementarias muy útiles. Tousignant (1982) clasifica los comportamientos de los alumnos en dos grandes grupos como consecuencia de observaciones cualitativas: comportamientos relacionados con la tarea y comportamientos fuera de la tarea. En el interior de cada una de estas categorías se describen dos tipos de comportamientos.

La característica más importante de la estimulación a la tarea corresponde a una realización conforme a lo que ha pedido el profesor, los alumnos le escuchan, muestran un deseo de participación, empiezan desde la señal de inicio de la actividad, pasan al aparato sin espera inútil. En pocas palabras, esto corresponde casi a una descripción del alumno ideal, del alumno que no tiene problemas.

Se describe aquí un segundo grupo de comportamiento relacionado con la tarea, el de los alumnos que modifican la actividad que les ha sido propuesta. Después de un primer intento fructífero o no, deciden modificarla para que se adapte mejor a su propio nivel. Improvisan nuevas formas, procuran que la actividad sea más atractiva. Los alumnos que eran observados mientras permanecían en los límites de lo aceptable, recibían un acuerdo tácito por parte del enseñante. De hecho, lo que ellos aprenden es más en cuestión de situar el nivel de tolerancia del profesor en relación a los límites reales de lo que está permitido, que no la propia actividad. Esto no se da particularmente en beneficio de los objetivos perseguidos por los profesores.

Se describen otras dos categorías de comportamiento. Estas tienen relación con aquello que es completamente foráneo a la tarea definida. Con estos alumnos es con los que podremos encontrar dificultades de disciplina, problemas que entorpecerán el aprendizaje de los alumnos implicados. Sobrepasando un cierto límite pondrán en peligro el conjunto de la clase debido a problemas de disciplina.

Los comportamientos exteriores directamente a las tareas pueden describirse como un desinterés manifiesto: los alumnos abandonan la actividad, se sientan, discuten, se niegan a hacer el ejercicio...

Un segundo tipo de comportamiento pasa, a veces, desapercibido para los enseñantes menos avisados. Tousignant denomina a estos

alumnos "los esperadores competentes", los que camuflan hábilmente su débil nivel de participación; se presentan en el lugar donde se realiza el ejercicio, simulan empezar y luego van a colocarse al final de la cola. Permanecen inactivos mientras el instructor no les observa y empiezan sólo cuando se sienten observados. Muy a menudo se adelantan a las intervenciones del instructor respecto a ella.

Esta identificación cualitativa de los tipos de participación nos parece útil para ayudar al profesor a prever lo que puede pasar en una clase. Tousignant, desgraciadamente, no cita cifras sobre la importancia de estos comportamientos diversos. De todas formas, concluye que la fuente principal de variación se sitúa al nivel de rigor del sistema de exigencias del enseñante.

El tiempo de estimulación motora en una sesión de actividades físicas depende, de forma general, de diversos factores:

- de la afectividad que el alumno ha desarrollado respecto a la tarea, Un éxito precoz puede aumentar las posibilidades de notar el hecho de que se aprecie una actividad.

- de la organización del profesor y de la elección de las actividades.

- de las intervenciones de relanzamiento y del clima que se ha establecido en la clase.

En resumen podríamos proponer los objetivos y medios sintetizados en las tab. 4.

Como conclusión podemos decir que el tiempo de estimulación motora del alumno constituye uno de los múltiples aspectos de las actividades físicas que pueden ser analizados a partir de la observación de la acción que se desarrolla en la clase.

Hay diversos elementos que contribuyen al éxito de la empresa educativa. Pensemos en las estrategias y en los estilos de enseñanza, en las intervenciones específicas del profesor, como la retro-alimentación, o incluso en el clima afectivo que reina en la clase.

La búsqueda que relaciona la acción en clase con las adquisiciones del alumno ha provocado que se incluyan, entre las variables que presentan las correlaciones positivas más fuertes con el éxito escolar, el tiempo de estimulación motora o sus derivados.

La observación sistemática de los alumnos indica que la variable estimulación motora responde en pocos casos a lo que esperan de ella los metodólogos.

Figura no1 — Transición del tiempo programa al tiempo pasado en la tarea (efecto embudo)