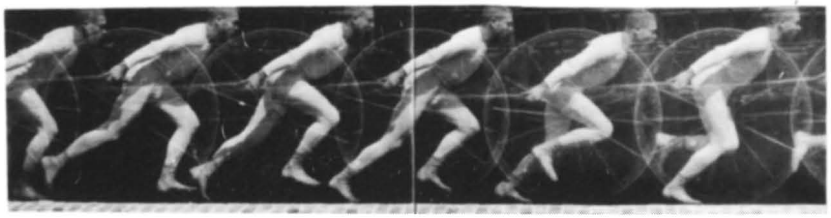


LÍNEAS METODOLÓGICAS PARA UNA MAYOR INDEPENDENCIA DEL ALUMNO EN LA ACTIVIDAD FÍSICA

CICLO SECUNDARIO ENSEÑANZAS MEDIAS

José Ignacio Pérez Goñi, Licenciado en Educación Fisica en el INEF de Madrid. Profesor Agregado de Bachillerato del IB Navarro Villoslada de Pamplona (Navarra)

Introducción

La Educación Física en BUP o ciclo obligatorio de la reforma de enseñanza, en un contexto de reforma, plantea comúnmente objetivos de tipo cognitivo, afectivo y psicomotor, y más en concreto es común una línea que pretende que el alumno al final de este ciclo sea capaz de realizar ejercicio adecuadamente, sin menosprecio de los logros que pueden conseguirse en los campos afectivo y psicomotor. Los diferentes planteamientos existentes para la asignatura suelen concordar en cuanto a objetivos se refiere, hecho éste habitual, difieren en cuanto a los contenidos en base a circunstancias diversas, pero sobre todo se encuentran con grandes problemas a la hora de resolver la línea de actuación que permita el logro de estos objetivos y, curiosamente, se enfrentan en la evaluación, circunstancia ésta que no hace sino poner en evidencia que falla uno de los principios básicos del proceder didáctico: congruencia entre objetivos y evaluación. Puesto que la evaluación va a ser tratada por otros autores vamos a abordar en esta ocasión las líneas metodológicas, experimentadas por un grupo de profesores de EE. MM. que han de posibilitar el logro de estos objetivos comúnmente aceptados.

Siguiendo un esquema clásico en el estudio de los elementos del proceder didáctico: objetivos, contenidos, métodos y evaluación (BAÑUELOS, 1984), vamos a centrarnos en esta ocasión en el análisis de una propuesta metodológica basada en las actuales Enseñanzas Medias, que próximamente pasarán a formar parte del Ciclo Superior de Enseñanza Obligatoria, 12-16 años, con la Reforma Educativa.

Si bien esta propuesta va a tomar como referencia una pedagogía por objetivos (PÉREZ, 1989) tanto el análisis como las propuestas concretas de metodología hacia la independencia del alumno pueden ser válidas, total o parcialmente, para otro tipo de planteamientos pedagógicos.

La lectura y análisis de las escasas pu-

blicaciones o documentos que tratan el tema de la Educación Física en estos niveles educativos, así como el intercamino de información que surge de los diferentes colectivos que estudian este mismo tema en los frecuentes Congresos, Jornadas Didácticas, Cursos monográficos, etc. organizados al efecto, revelan que la línea sobre la que se está contruyendo la Educación Física para estos alumnos es la que pretende que al finalizar sus estudios obligatorios el sujeto esté capacitado para realizar actividad física adecuadamente, habida cuenta que nuestra sociedad va a propiciar a lo largo de su vida, y por diferentes motivos, la práctica de ejercicio físico.

Responde esta orientación de la materia a una realidad que se ha pretendido olvidar durante mucho tiempo:

– *Estamos hablando, en primer lugar, de una asignatura que forma parte del sistema educativo, hoy voluntario y en fechas próximas obligatorio, y como tal debe estar dotada de objeto y contenido propio, contribuyendo con ello a la educación integral del sujeto.*

La pérdida de vista de este punto de partida, ubicación de la actividad física en ese contexto concreto, provoca por un lado confusión tanto en los responsables del Sistema Educativo como entre los docentes, incluidos los profesionales de la Educación Física, sobre cuál es el papel de esta asignatura en la formación del alumno, al tiempo que ha permitido, junto con otras circunstancias sociales hoy en vías de desaparición, que la actividad física en el Sistema Educativo sea considerada como actividad complementaria, secundaria "asignatura maría", en suma, recreo del resto de materias.

Sin renunciar a lo vivencial, recreativo, creativo, complementario, etc. que aporta la Educación Física, su presencia en un sistema educativo obligatorio pasa necesariamente por determinar el objetivo y contenido propio de la materia. Y ello, por diferentes razones –falta de profesionales, reciente incorporación al Sistema Educativo, etc.– está por precisar.

– *Por otra parte, como ya se ha indicado, nos estamos refiriendo a un nivel concreto de este sistema educativo: el futuro "Ciclo Superior de Enseñanza Obligatoria", de los 12 a los 16 años. Como tal, este período tiene para nuestra asignatura otra referencia de partida fundamental: estamos en un ciclo terminal;* es la última referencia institucionalizada y común para el individuo en el terreno de la actividad física. Como tal ciclo terminal debe completar y concluir la línea iniciada en niveles anteriores.

Quizá por ello, como ya se ha indicado, es cada día más frecuente una línea común de trabajo, al menos en cuanto a Objetivos Generales se refiere. En efecto, si observamos los planteados para esta asignatura desde diferentes posiciones, incluido el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), no apreciaremos diferencias sustanciales entre ellos. Veamos dos ejemplos concretos:

- El seminario Permanente de Educación Física del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de Zaragoza, en cuyo marco surge la propuesta metodológica motivo de análisis, plantea una línea de trabajo que puede resumirse en estas frases:

"... lo que le permitirá, en un futuro, no solamente realizar ejercicio de forma adecuada a su nivel y características, sino, además, observar y participar en el fenómeno cultural que es hoy el deporte con espíritu crítico." (M. ChiVITE IZCO y J.I. PÉREZ GOÑI 1985).

En fechas posteriores (CHIVITE IZCO, M. y PÉREZ GOÑI, J.I. 1987), (PÉREZ GOÑI, J.I. y otros, 1988) este planteamiento se ha concretado y formulado como sigue:

"*Fomentar en el alumno el gusto y la necesidad de la actividad física realizada de forma racional, a fin de que el alumno sea capaz de realizar ejercicio físico de forma inteligente al finalizar las enseñanzas medias.*"

- La orden ministerial (BOE 23/9/87) que regula esta asignatura en Enseñanzas Medias señala como objetivos generales, entre otros, los siguientes:

"Dotar al alumno, mediante la actividad física, acorde con sus capacidades, de cuantos conocimientos, hábitos y destrezas puedan ayudarle a mejorar su calidad de vida".

"*Instruirle sobre el funcionamiento de su propio cuerpo y sobre los efectos del ejercicio físico sobre el mismo, lo que le llevará a tener conciencia de la relación existente entre algunos aspectos de la salud y la actividad motriz continuada.*"

"Deberá proporcionar además a los alumnos la información necesaria para que puedan ejercitar una actitud crítica ante el fenómeno social, que hoy representan las actividades físico-deportivas, en sus aspectos sociológicos, culturales y económicos."

En esta misma dirección siguen las directrices del MEC a tenor del último documento presentado para el Área de Educación Física en las Jornadas del RAC de Educación Física, enero de 1989 en Soria.

No son casos aislados, son dos casos de los que tenemos referencia escrita y por ello es obligado tomarlos como referencia. En realidad es éste un planteamiento de base común a un gran número de profesionales de la actividad física, realidad ésta que ha podido ser contrastada en los numerosos cursos y jornadas monográficas organizados en los últimos meses.

Una vez más, y podemos extrapolar esta realidad a otros muchos contextos que nada tienen que ver con la Educación Física, resulta relativamente fácil encontrar similitudes en cuanto al planteamiento de objetivos generales se refiere.

Siguiendo con el esquema propuesto en el primer párrafo *al hablar de los Contenidos de la asignatura en este*

período nos encontramos con que las diferencias entre los diferentes grupos o entidades son significativas, situación que parece lógica, por otro lado, puesto que la selección de contenidos va a venir determinada no sólo por la necesidad de que éstos posibiliten el logro de los objetivos propuestos sino que además deberán estar seleccionados en base al momento evolutivo del alumno, entorno social y cultural, etc.
En efecto, si bien es conocida por una parte la necesidad de congruencia entre los contenidos y los objetivos (que como acabamos de ver son bastante semejantes en la mayoría de los casos); y, por otra parte, el que los contenidos se adapten al momento evolutivo del alumno (elemento éste también común), dado que es necesario seleccionar una serie de contenidos, a la hora de hacerlo, el profesor toma opciones bien diferentes. Ello es debido a que en la selección de los mismos ha de respetar una serie de realidades tales como: significado social de los contenidos; motivaciones, intereses y aspiraciones del alumno y, como no, las limitaciones materiales (instalaciones, material didáctico, entorno, etc.) (BLÁZQUEZ, 1988). No ha de extrañarnos, en consecuencia, que exista una enorme variedad en los objetivos que se proponen para este nivel educativo.
Por otra parte los contenidos o actividades que el profesor selecciona pueden tener muy diferente tratamiento. Pensemos por ejemplo lo diferente que es la Condición Física utilizada para mejorar el rendimiento del alumno (para responder al objetivo: "mejora de la condición física del alumno"), de la Condición Física utilizada para que el alumno sea capaz de hacer ejercicio correctamente (como respuesta al objetivo: "que el alumno sea capaz de utilizar la actividad física de forma correcta para su salud y bienestar"). En la misma línea, existen notables diferencias en el tratamiento del Deporte –contenido de gran significado social y que en un futuro próximo puede monopolizar la Educación Física– puesto que un mismo deporte: fútbol, baloncesto, etc. puede llevarnos a resultados muy diferentes –opuestos en ocasiones– según sean manejadas sus variables internas (PARLEBAS, 1986).
No insistiremos, por tanto, en este tema. Si lo hemos hecho ha sido precisamente para quitarles importancia, un poco en contra de determinadas corrientes que cada día están cobrando más auge en el Estado, y que tratan de imponer tal o cual tipo de contenido en el Sistema Educativo, en nuestra opinión, influenciados excesivamente por la ascendencia social de este Contenido.

Líneas metodológicas generales

Como se indicaba al principio, es en este momento y en la evaluación cuando aparecen diferencias sustanciales entre las diferentes propuestas para este ciclo de 12-16 años, si bien en la base –los objetivos– las diferencias son en ocasiones inexistentes. En efecto, al aumentar el grado de compromiso con los objetivos propuestos surgen, cada vez más claramente, las diferencias existentes, difíciles de observar en un objetivo general por ejemplo. Los métodos exigen ya una toma de decisión de mayor compromiso que los contenidos y la evaluación, en última instancia, será el contraste que evidenciará el grado de similitud entre unos planteamientos y otros.
Si entendemos como "método" los procedimientos utilizados para alcanzar los objetivos propuestos, podría justificarse esta diversidad dado que cada profesor utilizará diferentes procedimientos en función de los alumnos, medios materiales, entorno, etc.
Sin embargo, a esta diversidad enriquecedora y, por tanto positiva, debe añadirse otra, posiblemente más presente que la anterior, que surge con toda probabilidad de la falta de integración real de esta nueva línea de trabajo en los profesionales. Al respecto debemos indicar que, como todo nuevo planteamiento, éste debe ser aceptado, en primer lugar, para que posteriormente se genere una crisis de adaptación y finalmente se integre de forma real.
Recurrimos de nuevo a la referencia obligada de la Educación Física en este nivel educativo: las líneas marcadas recientemente por el Ministerio de Educación y Ciencia (BOE 23-9-87), cuyos párrafos iniciales dicen:
"*Propugnándose en esta área una metodología especialmente activa ha de entenderse por tal algo más que el activismo motor, al cual debe integrar. Deberá fomentar progresivamente actitudes de reflexión y análisis del proceso de enseñanza que lleven al alumno a conocer los objetivos hacia los que se orienta dicho proceso, dándole opción a ejercitar su responsabilidad mediante la toma de decisiones.*
Se procurará que toda tarea tenga pleno significado para el alumno, tanto para su estructura cognitivo-motriz, como para sus propios intereses y motivaciones. Se facilitará además una visión integradora de la asignatura mediante actividades y enfoques multidisciplinares, tomando como punto de partida la realidad motriz del individuo."

He aquí, desde nuestro punto de vista, un planteamiento progresista a nivel metodológico, con el que como colectivo coincidimos en gran medida (CHIVITE Y PÉREZ, 1987). Es más, a tenor de lo observado en diferentes coloquios, mesas redondas, etc., es un planteamiento plenamente aceptado por muchos profesionales.
Pero, ¿se corresponde esto con la realidad? Nuestra respuesta si no negativa tiene que dejar al menos entrever que no siempre es así. En la clase parece más bien que los sistemas utilizados

son los "tradicionales", es decir, que, como norma general y en el mejor de los casos, las propuestas son de las enmarcadas como *enseñanza mediante instrucción directa* para contenidos como deportes, condición física, juegos, etc. y *enseñanza mediante la búsqueda o descubrimiento* para las habilidades básicas, actividades de expresión y sensibilización, etc. (MOSSTON, 1982), (BONE, 1989). Y ello a pesar de que se parte de objetivos comunes.

Ello es, posiblemente debido, insistimos, a una falta de integración real de los objetivos propuestos, puesto que difícilmente, y de ello vamos a hablar en los siguientes apartados, podrán lograrse éstos con planteamientos metodológicos "tradicionales".

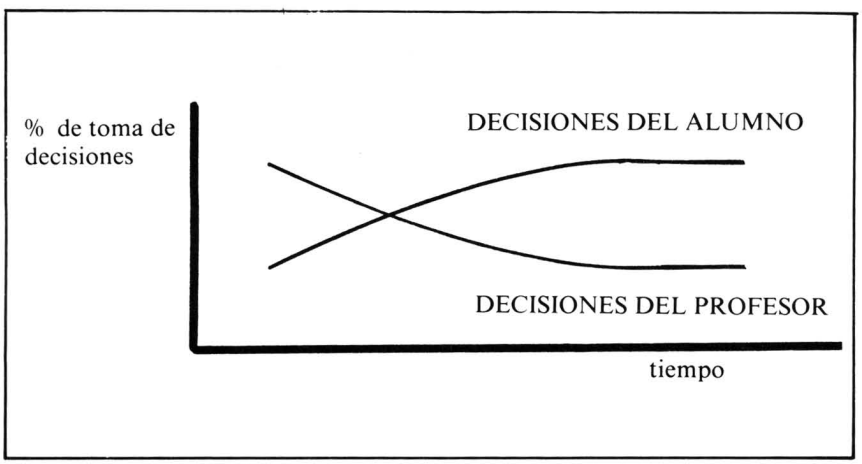
Incide además en ello el hecho de que, frecuentemente, llegan a manos del profesional valiosas reflexiones acerca de lo que se debe hacer o dejar de hacer en las sesiones de Educación Física en nuestros Centros; propuestas de trabajo brillantes que captan fieles adeptos. Por el contrario, es menos frecuente encontrar descripciones –aun menos análisis de las mismas– sobre cómo llevarlas a la práctica

En este contexto la propuesta metodológica que ahora concretamos, con varios años de experimentación, y que surge en el marco del Seminario Permanente de Educación Física del ICE de Zaragoza, puede servir para completar una propuesta de Educación Física para este ciclo terminal educativo basada en: "*Fomentar en el alumno el gusto y la necesidad de la actividad física realizada de forma racional, a fin de que el alumno sea capaz de realizar ejercicio físico de forma inteligente al finalizar este ciclo*". (CHIVITE Y PÉREZ, 1987).

1. Principio metodológico básico: búsqueda de la autonomía del alumno

Un objetivo como el enunciado implica una participación del alumno cada vez más activa y responsable que no puede alcanzarse sino dándole la posibilidad de tomar decisiones en el proceso de enseñanza, a costa naturalmente de una progresiva desaparición del profesor como fuente única de información y decisión.

Es por ello que la tesis básica que sostiene este planteamiento metodológico es la del *crecimiento, paulatino pero constante, en el proceso de autonomía del alumno*. Gráficamente puede expresarse como sigue:



Desde unos estadios iniciales en los que la mayor parte de las decisiones son tomadas por el profesor, se pasará a que sea el alumno quien vaya tomando más presencia en las decisiones. Un planteamiento didáctico de este tipo cumple con dos premisas educativas fundamentales:

- Por una parte, obedece a una serie de principios pedagógicos básicos que pueden resumirse en: "*enseñanza para un mejor conocimiento de uno mismo, enseñanza activa y enseñanza emancipatoria*" (BAÑUELOS, 1984).
- Por otro lado, dar cumplida respuesta a la necesidad de que el alumno sea técnicamente capaz de realizar su actividad física de forma correcta.

Es evidente que el principio de emancipación progresiva no es patrimonio exclusivo de estas edades, o no debería serlo, pero es, sin duda, una premisa que cobra vigencia en un período terminal como el nuestro.

Por otro lado, en la práctica hemos comprobado que es un mecanismo que atrae profundamente a nuestros alumnos de BUP, campo en el que estas líneas o propuestas han sido experimentadas (PÉREZ, 1988). No podemos olvidar que nuestro alumno está inmerso en un período evolutivo en el que se produce una progresiva independencia y autoafirmación. Ello va a ser posible, fundamentalmente, gracias a importantes avances en el terreno afectivo y cognitivo que hacen factible y deseable toda propuesta de autogestión.

Ahora bien, cometería un grave error quien diera por supuesto que dado que el proceso de maduración del alumno le permite acceder a determinados niveles o estructuras cognitivas, afectivas y psicomotoras, y en concreto en el campo cognitivo a los niveles de aplicación, análisis, etc. (B. BLOOM, 1972/73), será capaz de utilizar éstas en el campo de la actividad física. Sólo si el alumno es estimulado para poner

en juego estas estructuras o niveles en nuestro campo: el ejercicio corporal en todas sus facetas, será capaz de aplicarlos con éxito a la hora de realizar su actividad física.

En efecto, de la misma forma que todos sabemos que la madurez psicomotora no implica en ningún momento altos niveles de percepción, decisión o ejecución motora, salvo que el sujeto sea entrenado –estimulado– para ello, puede afirmarse que el alumno no tiene porqué ser capaz de aplicar a la Educación Física sus avances en otros campos si no se le estimula para ello. Por el contrario, si en la realidad cotidiana de la clase los alumnos son sometidos a procesos inferiores de identificación con la actividad física, o de aprendizaje a nivel cognitivo y psicomotor mediante métodos directivos, estamos propiciando comportamientos y actitudes futuras de este tipo (dependencia futura excesiva del profesor, director de actividad, ciudadanos "pasivos" en la práctica física sujetos a modas y directrices no siempre bien orientadas), negando toda posibilidad de que el alumno aplique sus avances, su madurez, en el campo de la actividad física.

Imaginemos, por un momento, lo anacrónico que resulta que, en Educación Física, el alumno reciba una enseñanza en la que juegue un papel totalmente pasivo, o que tratemos tímidamente que el alumno memorice o, en su caso, comprenda determinados sistemas de entrenamiento de la condición física, cuando sus estructuras a nivel cognitivo en este período evolutivo le permiten no solamente comprender éstos sino aplicárselos e incluso valorar los resultados.

Naturalmente este principio básico de emancipación conlleva un compromiso fundamental para el éxito final: el *convencer al alumno de que es necesario que al tiempo que va creciendo en su capacidad de toma de decisiones, debe ir paralelamente progresando en su responsabilidad de trabajo eficiente.* Y es a partir de este principio donde surge la necesidad de que el alumno tenga un conocimiento de la situación previo, un planteamiento concreto de trabajo por su parte, y un control final del mismo. Nos estamos refiriendo a que el alumno debe *aprender a hacer ejercicio.*

2. Aprender a hacer ejercicio físico haciendo ejercicio físico

El planteamiento básico tradicional de nuestra asignatura que perseguía fundamental y prioritariamente una mejora del rendimiento motor del alumno deja, a partir de este momento, de ser prioritario. Aprender a hacer ejercicio, a utilizarlo en función de las necesidades e intereses de cada uno cobra, por contra, gran importancia, habida cuenta que se pretende una toma de responsabilidad eficaz por parte del alumno.

Al mismo tiempo parece consecuente establecer la práctica, la vivencia, como elemento fundamental del trabajo en las clases de Educación Física, siempre y cuando exista una actitud reflexiva en torno a esa experiencia práctica y no un mero comportamiento ejecutor en el sentido de acto motor. Por otra parte, puede afirmarse que lo aprendido como consecuencia de la experiencia personal queda mejor grabado, y en el caso de la Educación Física es más real, al tiempo que lo adquirido mediante un grado suficiente de conocimiento, comprensión, análisis, síntesis y evaluación (B. BLOOM, 1972/73) afirma en el educando un nivel de racionalidad e incluso de posicionamiento afectivo a todas luces deseable.

No es banal mencionar este principio metodológico básico de la didáctica de la Educación Física. Por desgracia, es frecuente encontrar experiencias en las que el planteamiento de objetivos como el aquí enunciado ha desplazado la práctica, en nuestro caso la práctica de la actividad física, en favor de la teoría en porcentajes no deseables. Ello es desde nuestro punto de vista un error, bien de concepto, bien de estrategia, o quizá simplemente una fase de ajuste a este nuevo planteamiento que, insistimos, debe tomar como referencia continua la vivencia práctica por parte del alumno de la actividad física concienciada.

Es, así mismo, necesario insistir en él porque con frecuencia este tipo de planteamientos, analizados superficialmente, llevan a la errónea creencia de que se pretende hacer de la Educación Física una asignatura teórica, a semejanza con el resto. En contra de este tipo de creencias o procedimientos *la progresiva independencia del alumno posibilita a medio plazo, en el mismo ciclo educativo, un mayor tiempo de práctica para éste y una mayor identificación con ella por parte del alumno.*

3. Estructurar el desarrollo de los contenidos en base al principio de emancipación progresiva del alumno

Los objetivos marcados para nuestra asignatura determinan que la línea general de trabajo puede definirse como progresión en toma de responsabilidades para el alumno, quien al final –de alcanzarse el objetivo previsto– debe ser autónomo en nuestra asignatura. Y ello en respuesta al principio básico de progresiva independencia ya mencionado.

Naturalmente este no es un proceso que se dé espontáneamente, sobre todo si se tiene en cuenta que una de las críticas más frecuentes hacia el entorno educativo y cultural del alumno es precisamente que se le trata y se comporta como un elemento "pasivo" en

el proceso educativo. La toma de decisiones del alumno ha de ejercitarse de forma continuada y progresiva. Es este un principio básico en la eficiencia de la enseñanza: *procurar el mayor tiempo de trabajo sobre la tarea a aprender* (M. PIERON, 1988). Para ello, se han utilizado dos estrategias que se aplican simultáneamente, aunque de forma diferente en cada Unidad Didáctica o Bloque Temático.

a) Por un lado se estructuran en torno a un proceder didáctico común para todos, que, esquemáticamente, puede describirse así.

1ª parte: "fase directiva". El profesor, en un sistema bastante tradicional de clase, imparte la asignatura y da las bases del trabajo futuro *–la fase autónoma–* al alumno.

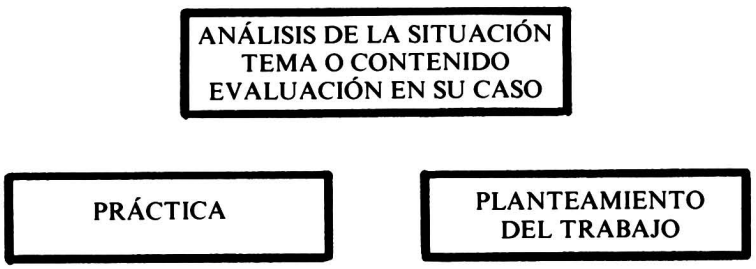
En esta primera fase, con duración variable en función de la complejidad del tema, la labor fundamental del profesor es estructurar el tema de trabajo, analizar en la práctica los principios básicos de trabajo y sistemas más adecuados, etc. El alumno, por su parte preparará con la ayuda del profesor el trabajo que va a realizar en la segunda fase.

2ª fase: "fase autónoma". El alumno de forma progresiva y consciente toma decisiones, programa, realiza, controla, etc. su propio trabajo, en la mayoría de los casos a niveles muy básicos o genéricos. El profesor, por su parte, además de colaborar en todo el proceso de análisis y planificación del trabajo, supervisa el trabajo y procura un conocimiento de resultados continuo sobre la previsión, realización y control del trabajo, siempre en base a los principios, sistemas, etc. estructurados de forma práctica en la *fase dirigida.*

Como puede suponerse se trata de fases de trabajo perfectamente diferenciadas, aunque íntimamente relacionadas entre sí, que se dan en el tiempo sin rupturas o cambios bruscos que provocarían una fase de adaptación fácilmente evitable si en la fase dirigida al alumno ya inicia su toma de decisiones; gráficamente puede expresarse así:

Al mismo tiempo y respetando siempre una progresión en el traspaso de la toma de decisiones del profesor hacia el alumno, la duración e importancia de estas fases varía con los años. En las primeras Unidades del primer curso, el alumno apenas plantea trabajos autónomos y cuando lo hace es sobre temas muy concretos; en los cursos finales el alumno toma prácticamente toda la responsabilidad pasando el profesor a un papel de coordinador de iniciativas.

b) Por otra parte, en la búsqueda de un proceder lógico en los planteamientos del alumno, común a otras asignaturas y situaciones, se procede de forma sistemática en base al siguiente esquema:



Este proceder universal de trabajo es el que pretendemos que utilice nuestro alumno a la hora de realizar ejercicio físico; al tiempo, insistimos, que sirve para establecer un patrón de trabajo válido para otras situaciones.

En pura consecuencia con todos los planteamientos anteriores, no es válido el que en un momento dado *–evaluación–* exijamos que actúe de acuerdo a este proceder, sino que previamente deberá estar presente tanto en su trabajo como en los planteamientos del profesor. Citemos algunos ejemplos prácticos: el profesor deberá ajustar sus planteamientos de trabajo práctico a este esquema y hacérselo ver al alumno; el alumno deberá actuar justificando su propuesta (análisis) y controlando su trabajo, etc.

Es esta una estrategia que va a exigir al profesor unos planteamientos de trabajo exigentes y elaborados, a cambio el alumno va a vivir conscientemente

sus prácticas, al tiempo que tiene posibilidades de desarrollar su espíritu crítico basado en un proceder lógico: análisis previo, plan de trabajo, trabajo, análisis final.

4. El grado de autonomía del alumno instrumento de evaluación de los objetivos

Conocido el objetivo que se propone es comprensible que el desarrollo curricular deba estar impregnado de un talante de *incremento progresivo en el grado de autonomía que se debe ofrecer al alumno*, en pura coherencia con lo establecido, ya que sólo si el alumno es capaz de obrar de forma autónoma y, por lo tanto, capaz a su vez de razonar sus propias decisiones estaremos en condiciones de valorar el logro o no de nuestro objetivo.

Las posibilidades de comprobar la consecución o no de ese objetivo último –"*que el alumno sea capaz de realizar ejercicio físico de forma inteligente al acabar este ciclo educativo*"–, entendido al pie de la letra, son muy remotas, ya que el seguimiento de nuestros alumnos una vez que han abandonado el Centro es difícil.

Conscientes de esta limitación, buscamos soluciones parciales que nos aproximen hacia el control de ese objetivo final. Se trata de que en las clases podamos apreciar el grado de autonomía de los alumnos. La estructura de los temas en base a las dos fases mencionadas en el apartado anterior: "*Fase Dirigida*", "*Fase autónoma*", permite una continua valoración de la consecución de este objetivo en la fase de "*Trabajo Autónomo*" pues en ella puede comprobarse el nivel de independencia alcanzado en los diferentes temas.

No es, evidentemente, el único elemento de evaluación, pero en consecuencia al planteamiento presentado sí será prioritario. No vamos a entrar tampoco en un desarrollo técnico del proceso de evaluación pues, como ya se ha indicado en la introducción, este tema será tratado por otro autor en este mismo número, simplemente insistiremos en la idea de que una vez más los sistemas clásicos de evaluación de la Asignatura: Test de Condición Física, Habilidades Básicas y Específicas, etc. deben ser revisados y compartir protagonismo con otros instrumentos de evaluación bien diferentes: planes de trabajo, capacidad de análisis, cuestionarios de valoración del trabajo, etc.

5. Instrumentos de trabajo

Naturalmente el proceder que pretendemos exige de la utilización de una serie de instrumentos no habituales para el alumno en las clases de Educación Física. Nos ocuparemos en este último apartado de aquellos cuya misión es la de atender con la suficiente garantía los objetivos vinculados al ámbito cognoscitivo principalmente, ya que consideramos que el resto de los objetivos pueden estar suficientemente atendidos a partir del planteamiento de contenidos o a través de las alternativas metodológicas precisas, al tiempo que son éstos los que pueden resultar más alejados de otro tipo de planteamientos y que sin embargo son fundamentales para el nuestro.

- *Explicaciones teóricas y apuntes.* Con ellos pretendemos cubrir todo lo referente a los niveles de *conocimiento y comprensión* del alumno. En un principio fuimos partidarios de que fueran los propios alumnos quienes tomaran y construyeran sus propios apuntes pero actualmente estamos más en la línea de ofrecérselos desde el Seminario y que sean ellos, quienes se encarguen de completarlos con sus aportaciones, contrastarlos a partir de las experiencias de las sesiones de clase o de otro tipo, etc. La utilización coordinada de ambos nos ha permitido reducir al máximo el tiempo de clase dedicado a explicaciones.
- *Trabajos realizados por los alumnos.* En cada bloque temático instamos a los alumnos a que realicen algún trabajo que se ciña a las estructuras ya conocidas. El trabajo consiste en un *análisis del tema sobre el que el alumno o grupo va a trabajar en la fase autónoma y un programa de entrenamiento.*

Con estos trabajos se pretende valorar el grado de conocimiento práctico que

el alumno ha obtenido a lo largo del trabajo de la Unidad Didáctica en cuestión, basándonos principalmente en su *capacidad de análisis y de aplicación*. En la medida en que el alumno se halla en cursos superiores y, por tanto, su grado de autonomía es mayor, la exigencia en el trabajo también es superior, proponiéndole tareas que impliquen cada vez mayor dificultad, principalmente en cuanto a que ha de solucionar mayor número de problemas.

Existen otros instrumentos tales como las fichas de control, fichas de clase, etc. pero ellos son más habituales y comunes a otros planteamientos.

BIBLIOGRAFÍA

BLOOM, B.: *Taxonomía de los objetivos educativos*. Edit. Marfil, Tomos I y II, Valencia, 1972/73.

CAGIGAL, J.M.: *Deporte, pulso de nuestro tiempo*. Edit. Nacional, Madrid, 1972.

CHIVITE IZCO, M.; PÉREZ GOÑI, J.I.: *Didáctica de la Educación Física. Análisis de una experiencia concreta en BUP*. Trabajo presentado a "V Premios Giner de los Ríos" convocados por el MEC, 1987.

DELGADO, M.A.: *Estudio comparativo de taxonomías del ámbito psicomotor*. Sin editar, Granada, 1984.

ESCUDERO MUÑOZ, T.; CHIVITE IZCO, M.; PÉREZ GOÑI, J.I. y otros: *Los alumnos de BUP y COU. La Educación Física y el Deporte*. Edit. ICE, Zaragoza, 1985.

HARROW, A.J.: *Taxonomía del ámbito psicomotor*. Edit. Marfil, Valencia, 1978.

LAFOURCADE, P.: *Evaluación de los aprendizajes*. Edit. Cincel, Madrid, 1977.

LEIF Y DELAY: *Psicología y educación del adolescente*. Volumen I, Edit. Kapelusz, Buenos Aires, 1971.

MACCARIO, B.: *Théorie et pratique de l'évaluation dans la pedagogie des APS*. Edit. Vigot, París, 1986.

MARTÍNEZ, V.; HERNÁNDEZ, J.L.: *Educación Física en 1º de BUP*. Edit. Paidotribo, Barcelona, 1988.

MEC, SERVICIO DE INNOVACIÓN.: *Área de Educación Física*. Documento de uso interno entregado en las Jornadas del RAC de Educación Física de Soria, 1989.

MOSSTON, M.: *La enseñanza de la EF*. Edit. Paidós. Buenos Aires, 1982.

PARLEBAS, P.: *Eléments de sociologie du sport*. Edit. PUF, París, 1986.

PÉREZ GOÑI, J.I.; GLARIA, J.; LÓPEZ BAILO, J.; OIZ FRANCES: *Utilización del apoyo documental escrito en la Educación Física de las Enseñanzas Medias*. Comunicación presentada en el III Congreso Gallego de la EF. Edit. INEF de la Coruña, 1988.

PÉREZ GOÑI, J.I.; CHIVITE, M.; GLARIA, J.; LÓPEZ BAILO, J.; OIZ FRANCES y otros: *Hacia una Educación Física en las Enseñanzas Medias*. Comunicación presentada en Jornadas de Experiencias Docentes de EGB y EE. MM. Edit. CEP, Pamplona, 1988.

PÉREZ GOÑI, J.I.; CHIVITE, M.: *Bases para una taxonomía de objetivos de la Educación Física*, Aspectos didácticos de Educación Física 1. Edit. ICE, Zaragoza, 1985.

PÉREZ GOÑI, J.I.; MUÑOZ, E.; OLIVERA, J.; SÁNCHEZ, M.; SAINZ, R.: *"El libro de texto en la Educación Física de las Enseñanzas Medias"*. Aspectos didácticos de Educación Física. Edit. ICE, Zaragoza, 1988.

PETROVSKI, A.: *Psicología evolutiva y pedagogía*. Edit. Progreso, Moscú, 1980.

PIAGET, J.: *Psicología y Pedagogía*. Edit. Ariel, Barcelona, 1977.

PIERON, M.: *Didáctica de las Actividades Físicas y Deportivas*. Edit. Gymnos, Madrid, 1988.

SÁNCHEZ BAÑUELOS, F.: *Bases para una didáctica de la Educación Física y el Deporte*. Edit. Gymnos, Madrid, 1984.

TENBRINK, T.D.: *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Edit. Narcea, Madrid, 1981.