

Fernando Ureña Villanueva,
 Licenciado en Educación Física y Pedagogía,
 Diplomado en EGB,
 Profesor agregado de Bachillerato del I.B.
 Floridablanca, de Murcia.

INTERVENCIÓN DIDÁCTICA: ¿CÓMO ENSEÑAR EN EDUCACIÓN FÍSICA?

Resumen

En el presente artículo se analiza de forma exhaustiva uno de los elementos que debe integrar cualquier diseño curricular, a saber: cómo enseñar. Para ello se empieza por establecer un marco general para, a partir del mismo, abordar dicha cuestión desde tres perspectivas: modelos de aprendizaje, estructuras de aprendizaje y "métodos" de enseñanza en Educación Física.

A lo largo del mismo se intenta ofrecer una concreción de las directrices planteadas por el MEC en la recién aprobada Reforma del sistema educativo (LOGSE) al campo de la actividad física.

Palabras clave: modelos de aprendizaje, estructuras de aprendizaje, métodos de enseñanza en Educación Física.

Introducción

En todo diseño curricular podemos distinguir cuatro elementos constitutivos del mismo (ver el gráfico 1):

1. ¿Qué enseñar? Dentro de este apartado debemos analizar dos aspectos:

a) Contenidos. Los contenidos los entendemos como el conjunto de información tanto verbal como no verbal utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que al in-

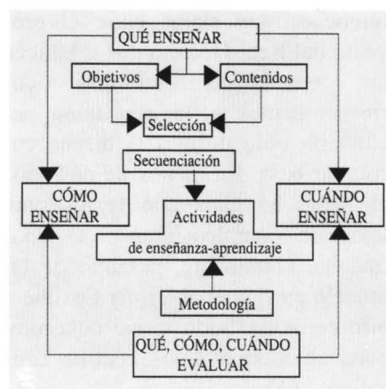


Gráfico 1. Fuente MEC

teractuar con ella, el alumno/a construye o forma sus propios conocimientos. Dentro de este apartado debemos hacer referencia a conceptos, destrezas, normas, etc.

b) Objetivos. Los entendemos como hipótesis a comprobar y desde esta perspectiva su empleo nos va a servir de marco de referencia a la hora de organizar el proceso. Dentro de este apartado nos estamos refiriendo a los procesos de crecimiento personal que se desea provocar, facilitar, favorecer, etc., mediante la enseñanza.

Teniendo en cuenta lo anterior, cuando los docentes nos preguntamos qué enseñar deberíamos responder de la siguiente manera: "Planteamos o intentamos lograr una serie de objetivos; para ello nos valemos de unos contenidos los cuales están organizados en bloques temáticos, ajustados al nivel de la clase con que trabajamos y plasmados en las programaciones de la materia objeto de enseñanza".

2. ¿Cuándo enseñar? En este apartado debemos hacer mención a toda información referida a la ordenación y secuenciación de las cuestiones tratadas anteriormente, es decir, objetivos y contenidos.

3. ¿Cómo enseñar? Para alcanzar los objetivos propuestos, debemos utilizar unas determinadas estrategias metodológicas, estilos, métodos, etc., y hacer una planificación de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Pues bien, dentro de este apartado debemos hacer mención a esas cuestiones.

4. ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? Es imprescindible tener un conocimiento referido al grado de consecución de los objetivos planteados, dicho conocimiento nos lo facilitará la evaluación.

Ahora bien, ¿cómo podemos concretar estos elementos? En líneas generales, se puede decir que la concreción de los mismos va en una doble dirección: por una parte, dependerá de cómo enfoquemos el currículo; por otra, de los modelos de enseñanza del mismo.

Para Domingo Blázquez (1988), se pueden señalar, a *grosso modo*, tres formas distintas de enfocar el currículo: *progresista*, cuando el niño es el protagonista; *esencialista*, cuando la preocupación está centrada en la estructura del contenido —desde esta perspectiva y referido a la Educación Física, debemos hablar de los trabajos de P. Parlebás y colaboradores—, y *sociológico*, cuando existe



una preocupación por el papel de la escuela en la sociedad.

En cuanto a los modelos de enseñanza del mismo, en la actualidad se habla en didáctica fundamentalmente de dos modelos: currículums cerrados y currículums abiertos.

Los currículums cerrados, detallados y rígidos tienen la ventaja de que es muy fácil su puesta en práctica ya que el profesor/a puede limitarse a seguir paso a paso las instrucciones y su mayor inconveniente es no tener en cuenta a los alumnos/as a los que va dirigido, ni a los contextos, e incluso, no permiten aportaciones que los docentes puedan indicar. Estos currículums responden a la "pedagogía por objetivos". Un ejemplo de los mismos son los programas renovados, donde, y en lo que a Educación Física se refiere, "se intenta, por un lado, respetar el criterio psicogenético y las exigencias de la nueva concepción de educación física, así como el criterio interdisciplinar, y por el otro, el modelo pedagógico elegido responde a la pedagogía por objetivos" (Benilde Vázquez, 1988, p. 184). A este respecto, Gimeno Sacristán nos habla de que "en los Programas Renovados subyace una concepción mecanicista del aprendizaje que desconoce el hecho de que aprender es dar significado personal a las nuevas adquisiciones de forma idiosincrásica" (Gimeno Sacristán, 1985, p. 65).

Los currículums abiertos son aquellos que sí tienen en cuenta el contexto donde se van a aplicar y también permiten aportaciones de los docentes; como contrapartida, resulta bastante difícil el que se consiga una cierta homogeneidad en la población escolar y, claro está, precisa por parte de los profesores/as un nivel de formación mucho más elevado, exigente, etc., sobre todo en aspectos didácticos, ya que ellos deben ser los que realicen sus propias programaciones partiendo de unas directrices muy genéricas. Un ejemplo de este segundo modelo

son los currículos oficiales que se están implantando como consecuencia de la puesta en práctica de la LOGSE. Aunque habría que reflexionar, como muy bien plantea Valentín Abalo en su artículo "Las Enseñanzas Mínimas, un paso atrás" sobre si realmente el currículo oficial planteado por el MEC es un currículo abierto. Para él, "existen diferencias muy claras entre el proyecto del Real Decreto que establece las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria y el diseño curricular base. En menos de dos años el MEC ha elaborado textos que, lejos de complementarse, se contradicen claramente, pasando de un modelo curricular abierto y flexible a otro cerrado, rígido y que deja muy poca autonomía a los centros educativos" (Abalo, 1991, p. 74).

Tras esta visión panorámica sobre los elementos que constituyen el diseño curricular, el trabajo que se desarrolla a continuación va a versar sobre uno de ellos: cómo enseñar. En próximos artículos abordaré los demás elementos.

Cómo enseñar en Educación Física

Para responder a esta cuestión voy a centrar su estudio en tres apartados: modelos de aprendizaje, estructuras de aprendizaje y "métodos" de enseñanza en Educación Física.

Modelos de aprendizaje

Como he intentado poner de manifiesto en la introducción, hasta hace pocos años el modelo de aprendizaje que se ha venido desarrollando y aplicando en educación (en bastantes casos aún se da) ha sido el conductual, el cual ha pretendido hacer un trasvase de lo que ocurre en el laboratorio a la vida de las aulas.

Así, desde esta perspectiva e identificándonos con la opinión de Flo-

rance (1991, p.32-33) deberíamos hablar de "un profesor/a al que podríamos calificar de mecanicista por ver el aprendizaje como una construcción, como una asimilación por reproducción de series de ejercicios; ejercicios, sin duda, racionalmente preparados y elegidos, pero frecuentemente sin relación alguna con las necesidades inmediatas de los alumnos/as, es decir, nos estamos refiriendo a una enseñanza de la Educación Física basada en la demostración y repetición, lo cual supone una adquisición por parte de los alumnos/as de una serie de automatismos y no de esquemas motrices que posteriormente pueda utilizar.

Sin embargo, y fundamentalmente a raíz de la reforma del sistema educativo, muchos docentes hemos comenzado a oír, leer, hablar, etc., sobre la concepción constructivista, concepción que podemos definir como un conjunto de ideas en las que han coincidido diversas teorías, fundamentalmente las formuladas por Piaget y Vygotsky. Estas teorías, a grandes rasgos, consideran que el conocimiento no se debe transmitir construido, elaborado, sino que debe ser construido por los propios alumnos/as.

Para que esto ocurra, el alumno/a debe estar dispuesto a asumir un papel importante en su enseñanza, ya que como he dicho, éste debe construir su propio aprendizaje frente a la mera transmisión efectuada por el profesor/a. Ello conlleva que el profesor deba utilizar una metodología que permita al alumno/a trabajar de manera cada vez más autónoma.

El MEC en el diseño curricular base (1989, p. 32-35), indica una serie de principios que han de tenerse en cuenta para que este modelo constructivista pueda llevarse a la práctica (ver el gráfico 2).

Necesidad de partir del nivel de desarrollo del alumno/a. La psicología genética ha estudiado este desarrollo

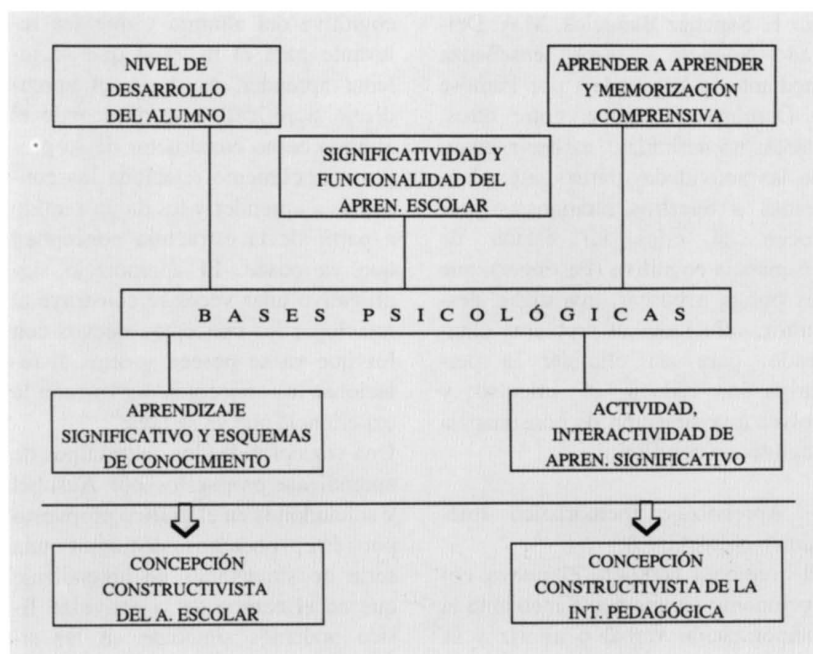


Gráfico 2. Bases psicológicas del DCB

y nos ha indicado que existen una serie de periodos. "Estos periodos han sido fijados con bastante coincidencia por casi todos los autores de significación, dedicados al estudio de la evolución humana (Piaget, Wallon, etc.), y suponen formas normativas y diferenciales de comportamiento para todos los sujetos comprendidos en sus edades. Esos comportamientos responden a estructuras subyacentes que las propician" (Oña, 1987, p. 11-12).

En función de lo anterior debemos decir que a la hora de elaborar el currículo tenemos que partir de las posibilidades que tiene el alumno/a y éstas estarán mediatizadas por el periodo de desarrollo en que se encuentre (para Piaget, estadio) y por las experiencias previas del aprendizaje que haya tenido.

Necesidad de asegurar la construcción de aprendizajes significativos. Para que esto ocurra se deben dar, según Novak (1982), dos condiciones básicas. En primer lugar, el contenido debe ser potencialmente significativo, tanto desde

el punto de vista de su estructura interna, como desde el punto de vista de su posible asimilación. En segundo lugar, el alumno/a debe estar motivado para relacionar lo que aprende con lo que ya sabe.

Aprender significativamente supone modificar esquemas de conocimiento que el alumno/a posee. La estructura

cognitiva del sujeto se concibe como un conjunto de esquemas de conocimiento. La modificación de los mismos mediante el aprendizaje de nuevos conocimientos debe ser el objetivo de la educación escolar.

El aprendizaje significativo supone una intensa actividad por parte del alumno/a. Esta actividad consiste en establecer relaciones ricas entre el nuevo contenido y los esquemas de conocimiento ya existentes. En último término el alumno/a es quien construye, modifica y coordina sus esquemas de conocimiento y, por lo tanto, el verdadero artífice del propio proceso de aprendizaje (ver gráfico 3).

A pesar de lo dicho, tenemos que tener presente que este aprendizaje no es estrictamente individual sino que la intervención educativa es un proceso de interactividad entre profesor-alumno y alumno-alumno.

En estos planteamientos aparece clara la intención del MEC en línea con las nuevas corrientes de enseñanza-aprendizaje.

A continuación paso a exponer brevemente en qué consiste el aprendizaje receptivo, el aprendizaje significativo y las situaciones de aprendizaje que se pueden dar.

El concepto de aprendizaje sig-

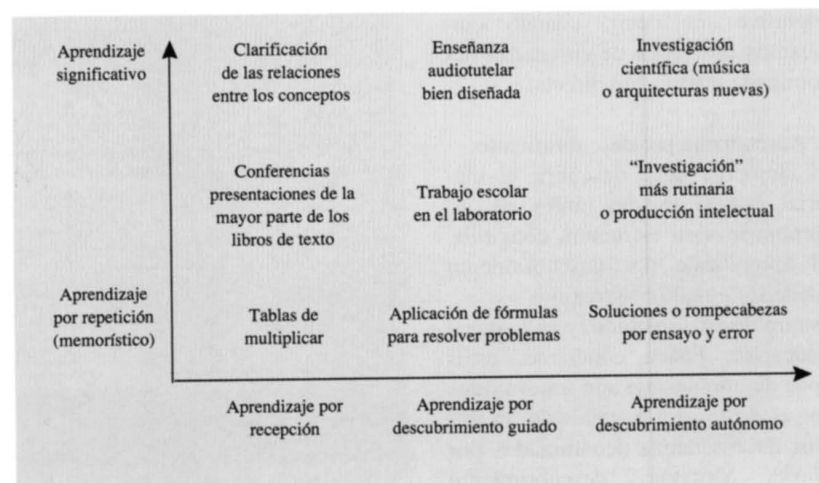


Gráfico 3. Tomado de Novak (1982). Algunas formas típicas de aprendizaje



nificativo ha sido desarrollado entre otros autores por Ausubel (1983), Novak (1985), Norman (1985). El objetivo del mismo es estructurar jerárquicamente el conocimiento a adquirir y los contenidos de una materia escolar para favorecer el aprendizaje constructivo significativo.

Ausubel (1983) nos habla de cuatro tipos de aprendizaje:

1. Aprendizaje receptivo.

El alumno recibe una información que el profesor/a ha organizado para que éste pueda admitirla en su estructura cognitiva. Ausubel sostiene que la mayor parte del aprendizaje escolar es aprendizaje receptivo y que, por lo tanto, es necesario analizar este tipo de aprendizaje con el fin de mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje receptivo. Es decir, que el alumno/a recibe los contenidos que debe aprender en su forma final, acabada; no necesita realizar ningún descubrimiento sino que debe comprenderlos y asimilarlos de manera que sea capaz de reproducirlos cuando le sean requeridos.

En el campo de la actividad física decimos que estamos llevando a la práctica un aprendizaje receptivo cuando hacemos uso de estilos de enseñanza en los que el alumno/a se encuentra en estado de consentimiento cognitivo, es decir, cuando empleamos la técnica de enseñanza denominada instrucción directa.

2. Aprendizaje por descubrimiento.

El alumno/a debe descubrir el material por sí mismo, antes de incorporarlo a su estructura cognitiva. El aprendizaje por descubrimiento puede ser guiado o autónomo. Dentro de este apartado, y en lo que a Educación Física concierne, estos tipos de aprendizaje son transmitidos por el profesor/a a través de los estilos de enseñanza denominados por Muska Mosston "descubrimiento guiado" y "resolución de problemas";

por F. Sánchez Bañuelos, M.A. Delgado Noguera y otros "enseñanza mediante la búsqueda"; por Famose y Domingo Blázquez, entre otros, "tareas no definidas", es decir, cuando las actividades, tareas, etc. planteadas a nuestros alumnos/as provocan en ellos un estado de disonancia cognitiva (Festinger), que les obliga a buscar, investigar, descubrir, soluciones al problema planteado, para así eliminar la perturbación, reducir el impulso y volver a la situación de consonancia cognitiva o equilibrio.

3. Aprendizaje memorístico (mecánico o repetitivo).

El alumno/a adquiere el nuevo conocimiento simplemente mediante la memorización verbal o motriz y se incorpora arbitrariamente en su estructura de conocimiento sin ninguna interacción con lo que ya existe en ella. Es decir, supone una memorización de datos, hechos o conceptos con escasa o nula interrelación entre ellos.

4. Aprendizaje significativo.

Es un proceso por el que se relaciona la nueva información con algún aspecto ya existente en la estructura

cognitiva del alumno y que sea relevante para el material que se intenta aprender, es decir, el aprendizaje significativo se da cuando el alumno como constructor de su propio conocimiento relaciona los conceptos a aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee. El aprendizaje significativo unas veces se construye al relacionar los conceptos nuevos con los que ya se poseen y otras al relacionar los conceptos nuevos con la experiencia que ya se tiene.

Una vez definidos los cuatro tipos de aprendizaje propuestos por Ausubel y situándonos en el gráfico propuesto por éste, podemos distinguir una serie de situaciones de aprendizaje que en el campo de la actividad física podemos sintetizar en las siguientes (Ausubel, 1983; Boné, 1986) (ver gráfico 4):

Aprendizaje receptivo-repetitivo o memorización por instrucción directa. Nos estamos refiriendo al aprendizaje por parte del alumno/a de gestos técnicos aislados y a los que en principio no le encuentra ninguna aplicación ni utilidad para la práctica real del juego. Un ejemplo de esto lo constituiría el aprendizaje

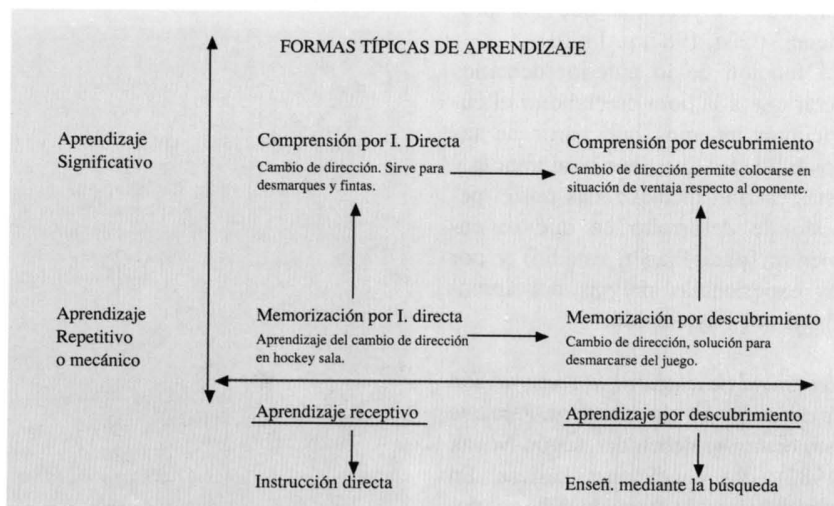


Gráfico 4. Novak, 1982. Modificación y adaptado por Bone, 1986. Situaciones de aprendizaje

del cambio de dirección en hockey sala, en baloncesto, balonmano, etc., de forma aislada y sin conexión con otros elementos del juego.

Aprendizaje repetitivo por descubrimiento autónomo o memorización por descubrimiento. En este caso se le propone al alumno/a el aprendizaje de un determinado gesto técnico pero procurando que éste descubra su utilidad ante situaciones reales de juego. Un ejemplo sería el aprendizaje del cambio de dirección, es útil como solución para desmarcarse durante el juego.

Aprendizaje significativo-receptivo o comprensión por instrucción directa. Dentro de este apartado trataremos de que el alumno/a comprenda, por ejemplo, que el aprendizaje del cambio de dirección le va a servir, en situaciones de juego, para realizar desmarques y fintas.

Aprendizaje significativo por descubrimiento autónomo o comprensión por descubrimiento. El alumno/a aprenderá un gesto técnico concreto, como por ejemplo el cambio de dirección, y el profesor/a intentará plantearlo de tal forma que él des-

cubra que mediante la utilización del mismo en una situación de juego será capaz de obtener ventaja respecto a su oponente.

Estructuras de aprendizaje

Todo profesor cuando organiza sus clases debe tomar una serie de decisiones sobre cuestiones tales como (Echeita y Martín, 1990, p. 55-60) las siguientes:

Qué tipo de actividades van a realizar sus alumnos durante el tiempo de clase, es decir, estructuras de actividad. Para Salvin, (cit. Echeita y Martín), la estructura de actividad puede variar en aspectos tales como: tipo de actividad que se realizará en la clase —escuchar las explicaciones del profesor, discusiones en grupo, trabajo individual—, o tipo de agrupamientos —alumnos separados, en grupo, etc.

Cómo va a recompensar el trabajo de sus alumnos, es decir, estructura de recompensa. La estructura de recompensa puede igualmente variar en diferentes dimensiones: notas, reconocimiento del profesor, recom-

penas tangibles; frecuencia o magnitud con la que determinadas conductas o rendimientos se verán recompensados; recompensa interpersonal, la cual se refiere a las consecuencias que para un alumno individual tiene el comportamiento o el rendimiento de sus compañeros. Echeita y Martín hablan de tres tipos de recompensa interpersonal:

- El profesor opta por una organización individualista de las actividades de aprendizaje. Para que esto se produzca, el profesor/a plantea actividades o tareas que cada alumno/a debe desarrollar para conseguir el objetivo propuesto, sin preocuparse de lo que hace el resto de sus compañeros. Por ejemplo, el profesor plantea al alumno/a la siguiente actividad: "se trata de ver si eres capaz de golpear con la mano derecha un indiana 20 veces seguidas".
 - El profesor opta por una organización competitiva estructurando las actividades que deben realizar sus alumnos de forma que cada uno de ellos, además de preocuparse de su trabajo, debe realizarlo lo antes posible ya que la recompensa sólo será para el primero que termine la actividad. Por ejemplo, cada alumno/a del grupo dispone de un *stick* de hockey sala y de una bola; frente a cada uno de ellos y separados a 15 m se encuentran varios obstáculos, la actividad consiste en ver quién es capaz de derribar el mayor número de obstáculos en un minuto. El que lo consiga gana.
- En general, las actividades escolares se mueven mayoritariamente dentro de estas dos estructuras, lo que reduce al mínimo las posibilidades de establecer interacciones constructivas.
- También se pueden organizar las actividades de aprendizaje de forma cooperativa; en este caso,

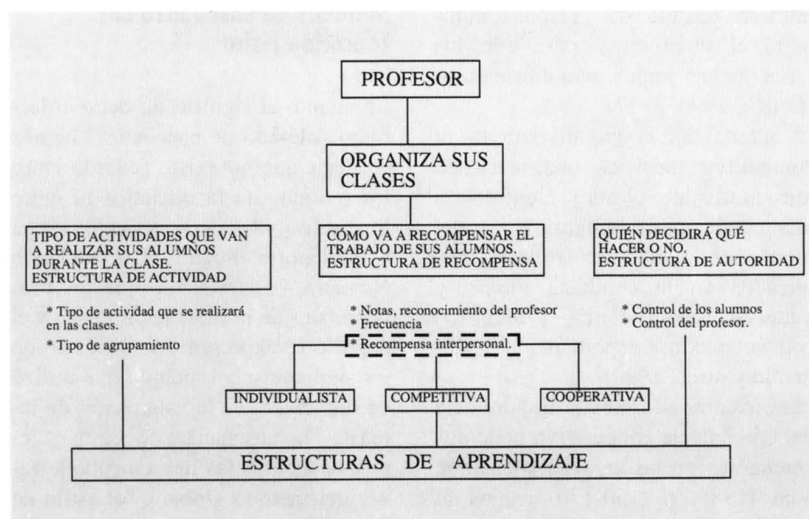


Gráfico 5. Estructuras de aprendizaje



los alumnos/as trabajan en un proyecto común y son conscientes de que los resultados que obtenga cada uno de ellos son beneficiosos para todo el grupo con el que están interactuando cooperativamente. Ejemplo: 15 alumnos/as situados alrededor de un paracaídas sujetándolo; en su interior se deposita un balón. La actividad propuesta es la siguiente: se trata de ver si el grupo es capaz de lanzar el balón lo más alto posible y recepcionarlo con el paracaídas.

Quién decidirá o controlará qué hacer o no, es decir, estructura de autoridad. La estructura de autoridad se refiere al control que los alumnos pueden ejercer sobre sus propias actividades como opuesto al control que es ejercido por los profesores o por los adultos. En algunas clases los alumnos/as tienen mayor autonomía para decidir qué y cómo quieren aprender y cómo evaluarán sus logros, mientras que otras actividades están muy estructuradas y dirigidas o impuestas por el profesor.

La combinación de estos tres elementos compondrá diferentes estructuras de aprendizaje, entre las que destacamos las de aprendizaje cooperativo.

Para Slavin (1980) el aprendizaje cooperativo implica cambios en los tres elementos que componen la estructura de aprendizaje, pero es principalmente un cambio en la estructura interindividual de recompensas; de una estructura competitiva a una estructura cooperativa. Por supuesto, otros cambios son inevitables. Es recomendable el paso de una estructura de la actividad individual, con frecuentes clases magistrales (mando directo, enseñanza masiva), a una estructura caracterizada por la interacción de los estudiantes en pequeños grupos (trabajo en grupo, participación del alumno en la enseñanza, búsqueda), y en consecuencia a que éstos tengan más autonomía en relación con su trabajo.

En el ámbito de la actividad física, y tras la publicación en 1978 del libro de Terry Orlick sobre juegos y deportes cooperativos, están apareciendo trabajos, investigaciones y publicaciones sobre la aplicación práctica del aprendizaje cooperativo (Trigo, 1989; Guitart, 1990; Generelo y col., 1990; Orlick, 1990).

Para Orlick, lo que diferencia a los juegos cooperativos de los otros juegos es que en los cooperativos todos cooperan, todos ganan, y nadie pierde. Los niños juegan unos con otros mejor que unos contra otros. Estos juegos eliminan el miedo al fallo y al sentimiento de fracaso. También reafirman la confianza del niño en sí mismo como una persona aceptable y digna. En la mayor parte de los juegos esta reafirmación se deja a la casualidad o se concede a un solo ganador. En los juegos cooperativos esta reafirmación va implícita en los juegos mismos.

Resumiendo, la característica distintiva de estos juegos respecto a los demás es su estructura interna. El juego competitivo tiene una estructura que exige que los jugadores actúen unos contra otros y excluye a todos excepto a uno de alcanzar el objetivo del juego. En los cooperativos, se tiende a que el mayor número posible de personas comparta el objetivo, y para ello los niños juegan juntos para conseguirlo (Orlick, 1990, p. 17).

El aprendizaje cooperativo frente al competitivo: provoca una actividad muy motivante; el niño se enfrenta a una práctica motriz intensa y rica que incide en todos los niveles implicados en la conducta motriz y pone en escena al niño y al grupo con su máxima espontaneidad (Generelo y otros, 1990).

Para resaltar aún más la importancia del aprendizaje cooperativo podemos detenernos en las características que Vial (1986, p. 160-170) asigna al hombre del futuro: "En el hombre del futuro se da más importancia a

los procedimientos de trabajo cooperativo que al perfecto desarrollo de la tarea individual".

Quiérese decir (Trigo, 1989, p. 29) que todo lo que prima en nuestra escuela, con sus métodos directivos basados y enfocados hacia la competitividad y la individualidad va a dejar de tener sentido al no encontrar repercusión en las necesidades de una sociedad cooperativa.

Por todo ello, la escuela debe comenzar a convertirse en fuente y cuna de la cooperación entre alumnos, padres, profesores y sociedad.

Ciertamente la competitividad se sitúa al lado del rendimiento, de un rendimiento entendido como "producto final" de todo un sistema. Y toda educación está organizada en función de ese producto final que nos estamos olvidando de la importancia del proceso.

Cuando un profesor/a opta por una de las estructuras de aprendizaje vistas, lo que está propiciando es la movilización, la aparición de distintos tipos de relaciones psicosociales en su aula, en función de qué tipo de estructura haya elegido (Echeita y Martín, 1990).

Métodos de enseñanza en Educación Física

En cuanto al significado dado al término "método de enseñanza" hemos de decir que no existe acuerdo entre los teóricos de la didáctica ni entre los profesionales de la actividad física y el deporte. Según M.A. Delgado Noguera, "es frecuente que los profesionales de la Educación Física y el deporte se expresen con frases como las siguientes: "el método que utilizo en mis clases es la asignación de tareas", "la enseñanza de gestos técnicos sencillos las llevo a cabo a través del método global", "el estilo de enseñanza que aplico es el del descubrimiento guiado", "la estrategia

en la práctica que más empleo es la analítica progresiva" (Delgado Noguera, 1991, p. 2-11), etc.

La confusión que generan todos estos términos hace necesaria una clarificación terminológica en conceptos tales como intervención didáctica, estrategias pedagógicas, estilos de enseñanza, método de enseñanza, procedimiento de enseñanza, técnica de enseñanza, estrategia en la práctica, recurso de enseñanza. Esta ha sido realizada por M.A. Delgado Noguera (obra citada con anterioridad) y a la misma remito al lector que esté interesado en esta cuestión.

Tras este análisis conceptual, mi postura personal está más cerca del uso del término intervención didáctica que del de métodos de enseñanza. Dentro de este apartado y en el campo específico de la Educación Física en nuestro país considero que existen dos corrientes de opinión a la hora de plantear el tema: la primera de influencia americana, son los *estilos de enseñanza* propuestos por autores como Muska Mosston, Sánchez Bañuelos, Pieron, Delgado Noguera, entre otros; la segunda, de influencia francesa, son las *estrategias pedagógicas* defendidas por Famose, Domingo Blázquez, Emilio Ortega, entre otros.

De estas dos corrientes de opinión, la primera ha sido ampliamente difundida, desarrollada y dada a conocer en obras como *La Enseñanza de la Educación Física y Deportiva. Del comando al descubrimiento*, de Muska Mosston, *Bases para una Didáctica de la Educación Física y Deportiva*, de F. Sánchez Bañuelos, *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*, de Maurice Pieron, *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*, de M.A. Delgado Noguera, *The spectrum of teaching styles*, de Mosston y S. Asworth, por lo que remito al lector interesado sobre esta tendencia a la lectura de estas obras. En cuanto a la segunda, su difusión

ha sido bastante restringida y por este motivo considero necesario hacer una breve reseña de la misma.

Domingo Blázquez, para explicarnos en qué consisten las estrategias pedagógicas, empieza por definir qué se entiende por tarea. Para él, la tarea contendría toda "la información que el profesor/a proporciona al alumno/a", dicha información está compuesta, en líneas generales, por otros apartados: *preparación y acondicionamiento del medio; instrucciones para la utilización de ese acondicionamiento*, donde el profesor especificará el material a utilizar, los objetivos que se persiguen y las modalidades o formas de ejecución (Blázquez, 1982, pp. 185-196).

Dependiendo del grado de especificación de estos apartados obtendremos una clasificación de las tareas pedagógicas en tres grupos:

1. *Tareas no definidas*. Dentro de este primer grupo sólo se explicitaría el acondicionamiento del medio y nunca se darían consignas en cuanto a objetivos que se persiguen ni a formas de ejecución. Para él, existen tres modalidades en este tipo de tareas, dichas modalidades las voy a presentar a través de unos ejemplos:

- Tareas no definidas del tipo 1: el profesor dispone en la pista una serie de material sin una estructura determinada, es decir, al azar. Los alumnos/as cuando llegan a la pista empiezan a trabajar de forma autónoma con el material que ellos elijan libremente. Como se puede observar, en este tipo de tareas el profesor/a no especifica ni el material, ni los objetivos, ni las formas de ejecución.
- Tareas no definidas del tipo 2: en este tipo de tareas el profesor/a determina cuál va a ser el material con el que se va a trabajar, pero no especifica el objetivo ni las formas de ejecución. Propone tareas del tipo: "se trata de ver de

cuántas maneras distintas sois capaces de golpear un indiacá."

- Tareas no definidas del tipo 3: en este caso el profesor/a añade a la consigna inicial una consigna de exploración. Ejemplo: el profesor/a dice "aparte de las formas que habéis planteado a la hora de golpear el indiacá en la tarea anterior, ¿se os ocurren otras?, planteadlas".

Las tareas no definidas (D. Blázquez) constituyen la base de las "situaciones exploratorias".

2. *Tareas semidefinidas*. Se dice que un profesor/a está planteando tareas de este tipo cuando expone al alumno/a cuál es el objetivo que tiene que conseguir, aunque ello no conlleve el planteamiento de un modelo a realizar para la consecución de dicho objetivo. Al igual que en el caso anterior, en este distingue dos tipos:

- Tareas semidefinidas del tipo 1: los alumnos/as agrupados por parejas y distribuidos por la sala. La tarea que se les plantea es la siguiente: "se trata de ver si sois capaces de tocar el hombro del compañero/a; para ello podéis hacer uso de los objetos que hay en esta sala", es decir, balones de gomaespuma de distinto tamaño y peso, stick de *floorball*, palos de *lacrosse*, etc. Como vemos en este tipo de tareas sólo está especificado el objetivo a conseguir: *tocar el hombro del compañero*.
- Tareas semidefinidas del tipo 2: los alumnos/as frente a una canasta de baloncesto, con un balón cada uno y separado de ésta 4 m. "Se trata de ver si sois capaces de encestar el balón en la canasta". En este tipo de tareas además de especificar el objetivo, *encestar el balón*, se especifica el material a utilizar, *balón y canasta de baloncesto*.

Las tareas semidefinidas (D. Blázquez) constituyen la base de las "situaciones problema".



3. *Tareas definidas*. Este tipo de tarea se caracteriza por la exposición por parte del profesor/a de un modelo que los alumnos/as deben imitar y reproducir.

Se puede hablar de dos tipos distintos de tareas definidas:

- Tareas definidas del tipo 1: engloban este grupo todos aquellos ejercicios contruidos que no suponen para el alumno/a ningún problema motor.
- Tareas definidas del tipo 2: son aquellas en las que todos los apartados están especificados. Ejemplo: alumno/a situado frente a una canasta, separado de ella 6 m y con un balón de baloncesto (material a utilizar), lanzar a canasta (objetivo)

mitir al niño organizar su propia actividad, darle ocasiones y medios. Sus conocimientos deben ser el resultado de sus propias experiencias y no únicamente de la información proporcionada por el adulto".

Para concluir y a modo de síntesis presento un cuadro donde figuran los distintos estilos de enseñanza y estrategias pedagógicas que los docentes tenemos a nuestro alcance para llevar a cabo nuestra labor. Dicho cuadro está confeccionado en función de la toma de decisiones por parte del profesor y del grado de autonomía del alumno/a (ver gráfico 6).

	MAYOR		MENOR	
	TOMA DE DECISIÓN DEL PROFESOR		GRADO DE AUTONOMÍA DEL ALUMNO	
	MAYOR	MENOR	MAYOR	MENOR
MUSKA MOSSTON	Mando Directo	Trabajos en grupos	Grupos reducidos	Descubr. guiado
	Asignación de tareas	Enseñanza recíproca	Programa individual	Resolución de problemas
SÁNCHEZ BANUELOS	Instrucción		Directa	Enseñanza M. Búsqueda
FAMOSE D. BLÁZQUEZ	Tareas definidas II	Tareas definidas I	Tareas semi-definidas I	Tareas no definidas II
			Tareas semi-definidas II	Tareas no definidas I
			Tareas no definidas III	
DELGADO NOGUERA	Enseñanza masiva	Trabajo en grupo	Participación del alumno	Programa individual
				Enseñanza M. Búsqueda

Gráfico 6. Estilos y estrategias de aprendizaje según algunos autores y en función del grado de autonomía del alumno/a

mediante entrada por el lado derecho (operaciones a efectuar).

Las tareas definidas forman parte de la "pedagogía del modelo".

D. Blázquez (1982, p. 99), tras realizar este análisis dice: "Las teorías actuales respecto al aprendizaje desde el punto de vista neurobiológico y psicológico muestran la importancia que tiene per-

BIBLIOGRAFÍA

- ABALO GAREA, V., "Las enseñanzas mínimas, un paso atrás", *Cuadros de pedagogía*, 197, 1991.
- AUDUREAU, C. y otros, *El niño y la actividad física*, Paidotribo, Barcelona, 1986.
- AUSUBEL, D.P. y otros, *Psicología de la educación*, Trillas, México, 1983.
- BLÁZQUEZ, D.; ORTEGA, E., *La actividad motri-*

en el niño de 6 a 8 años, Cincel, Madrid, 1982.

BLÁZQUEZ, D., "Elección de un método en educación física: las situaciones problema", *Apuntes de Educación Física y Medicina*, 74, 1982.

BLÁZQUEZ, D., "La Educación Física en pre-escolar: una didáctica aplicada", *Apuntes de Educación Física y Medicina*, 75, 1982.

BLÁZQUEZ, D.; ORTEGA, E., *La actividad motriz en el niño de 3 a 6 años*, Cincel, Madrid, 1984.

BONÉ, A., "Los métodos de enseñanza en educación física", *Cepid* (1986).

CAMPUZANO, J. y col. *Educación Primaria, Educación Física, Segundo ciclo*, Gymnos, Madrid, 1990.

COLL, C. *Psicología y currículum*, Laia, Barcelona, 1987.

DELGADO, M.A., "Hacia una clarificación conceptual de los términos en Didáctica de la Educación Física y Deporte", *Revista de Educación Física, Renovación de Teoría y Práctica*, 40, 1991.

DELGADO, M.A., *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una Reforma de la Enseñanza*, ICE, Granada, 4-44.

ECHTEA, G.; MARTÍN, E., "Interacción social y aprendizaje", *Desarrollo psicológico y educación*, tomo II, Ed. A. Marchesi; J. Palacios y C. Coll, Alianza Psicología, Madrid, 1990.

ECHTEA, G., *Relaciones psicosociales en el aula*, Universidad Autónoma de Madrid, 1990.

FLORANCE, J., *Tareas significativas en Educación Física Escolar*, Barcelona, 1991.

MEC, *Diseño curricular base. Educación Secundaria Obligatoria I*, Madrid, 1989.

MOSSTON, M., *La enseñanza de la Educación Física*, Paidós, Buenos Aires, 1978.

MOSSTON, M.; ASWORTH, S., *The spectrum of teaching styles*, 1990.

NOVAK, J.D., *Teoría y práctica de la educación*, Alianza Universidad, Madrid, 1982.

NOVAK, J.D.; GOWIN, D.B., *Aprendiendo a aprender*, Martínez Roca, Barcelona, 1988.

ORLIK, T., *Juegos y deportes cooperativos*, Popular, Madrid, 1986.

ORLIK, T., *Libres para cooperar, libres para crear*, Paidotribo, Barcelona, 1990.

ROMÁN, M.; DÍEZ, E., *Currículum y aprendizaje*, Itaca, Madrid, 1990.

SÁNCHEZ BANUELOS, F., *Bases para una didáctica de la Educación Física y el deporte*, Gymnos, Madrid, 1984.

TRIGO, E., *Juegos motores y creatividad*, Paidotribo, Barcelona, 1989.

UREÑA, F.; SORIANO, L.M., "Participación del alumno en la enseñanza", *I Curso de Didáctica de la Educación Física y el Deporte*, Murcia, 1985.