

**AYUDAS A PROYECTOS PILOTO DE ADAPTACIÓN DE
LAS TITULACIONES DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

Curso 2005 / 2006

Proyecto de nivel C: Experiencia reducida, tema, unidad o bloque

**OBSERVACIÓN DE LA ACCIÓN DOCENTE
DEL ENTRENADOR / PROFESOR EN
SITUACIONES DE ENSEÑANZA DE
ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS**

Miguel Chivite Izco
Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte

AYUDAS A PROYECTOS-PILOTO DE ADAPTACIÓN DE LAS TITULACIONES DE LA
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.
Curso 2005 / 2006

Proyecto de nivel C: Experiencia reducida, tema, unidad o bloque

**OBSERVACIÓN DE LA ACCIÓN DOCENTE DEL
ENTRENADOR / PROFESOR EN SITUACIONES DE
ENSEÑANZA DE ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS**

INFORME FINAL

Son numerosas las referencias, las experiencias y las argumentaciones que, desde hace tiempo, muestran las particularidades inherentes a la intervención del enseñante de actividades físicas y deportivas, con independencia del ámbito en el que se desarrolle esa intervención (Sánchez Bañuelos, 1984; Pieron, 1988; Contreras Jordán, 1998; Siedentop, 1998). Es por ello que en el título de este trabajo aludimos a las funciones derivadas tanto del rol de entrenador, como a las del profesor aunque, en todo caso, referidas a la enseñanza de actividades físicas y deportivas como elemento diferenciador.

Queremos argüir que el hecho de que las actividades físicas y deportivas constituyan, en su propia esencia, un contenido de enseñanza ineludiblemente asociado a las prácticas corporales supone, para quien se responsabiliza de los procesos de enseñanza-aprendizaje, formas de intervenir notablemente diferentes. Aludimos, sencillamente a cuatro de esas peculiaridades que caracterizan a las actividades físicas y deportivas:

- La tipología de las prácticas motrices es muy heterogénea, como lo muestra la simple sistematización que proponemos:
 - prácticas que persiguen la consecución de un rendimiento cuantificable: por ejemplo el salto de longitud, donde se trata de realizar un salto tan largo como sea posible;
 - prácticas cuya producción está regida por normas de ejecución más o menos precisas, pero, en todo caso, definidoras de su calidad: es el caso de una pirueta realizada en patinaje sobre hielo, cuya calidad se valora en la medida que reproduce con mayor fidelidad un modelo teórico previsto;
 - prácticas basadas en la producción parcial o totalmente original supeditada a la consecución de un fin: podemos recordar la ejecución de un regate para conseguir superar a un adversario, en el que la calidad está simplemente relacionada con la eficacia, en este caso lograr superar al adversario con el máximo aprovechamiento para uno mismo o para el equipo propio.
- Las condiciones en las que se manifiestan las acciones motrices, así como las propias acciones, son siempre efímeras., desaparecen casi en el mismo momento en que aparecen, lo que en la mayoría de los casos exige un alto grado de atención a quien ha de tenerlas en cuenta a efectos de dirigir su aprendizaje.
- Toda acción motriz comporta una fuerte interacción con el entorno, entendiendo como tal las relaciones con los adversarios, con los compañeros o con el medio físico. Existen, por tanto, multitud de situaciones y combinaciones infinitas que alejan, o debieran alejar, la intervención docente para su enseñanza de modelos cerrados y repetitivos.

- El complejo proceso de producción de cualquier acción motriz se manifiesta únicamente en su ejecución final y definitiva, sin que existan medios para captar directamente la información correspondiente a los estadios previos a la ejecución, es decir los correspondientes a la percepción y a los procesos de ajuste y decisión. Con frecuencia, por ejemplo, el éxito o el fracaso de una acción motriz determinada dependen de la acertada o no que haya sido la decisión a la hora de elegir una alternativa u otra, de las muchas que se pueden presentar. En este tipo de situaciones los procesos decisionales pueden a ser de una gran complejidad, pero sin embargo la información disponible para el observador (el profesor / entrenado, en nuestro caso) se limita a la constatación de los resultados de esa decisión. Desde luego que posteriormente se puede verbalizar con el protagonista tanto como se quiera en relación a la decisión tomada y al proceso seguido para su elección, pero esa ya es otra cuestión, entre otras causas porque la acción motriz protagonista del análisis ya habrá finalizado.

Teniendo en cuenta todas estas circunstancias hemos de admitir, al mismo tiempo, que la perspectiva desde la que interviene el docente es diferente, no sólo porque los contenidos a tratar puedan ser de naturaleza dispar –tal y como acabamos de exponer- o porque el grupo o el individuo al que se dirige presenta particularidades que deben ser tenidas en cuenta, sino también porque la orientación pedagógica y didáctica marcan una forma de actuar propia lo que, en conjunto, compone un conglomerado ciertamente complejo.

Ello nos lleva a considerar la conveniencia de realizar un estudio en el que estas variables pudieran ser consideradas, y a través del cual formuláramos algún procedimiento que permitiera identificar esas intencionalidades pedagógicas y didácticas que acabamos de nombrar. Al respecto, conviene aclarar que partimos de la consideración de que la intervención del docente no es neutral, y como tal responde a enfoques y formas de entender su labor desde uno o varios paradigmas determinados que, a nuestro juicio, pueden ser identificados y, en su caso, sistematizados.

1. Descripción del trabajo realizado

El trabajo, como tal, ha sido realizado a lo largo del año académico 2005 / 2006 con los estudiantes de cuarto curso de la licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte impartida en la Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte del *campus* oscense. Iniciamos este apartado precisando que el trabajo en sí ha sido realizado en este curso porque, aunque resulte evidente, las condiciones de partida exigibles para que el trabajo resulte con una mínima calidad se derivan de las experiencias previas que los estudiantes han ido adquiriendo en cursos anteriores; en este caso concreto la aportación de la asignatura impartida en tercero de la licenciatura “Didáctica de las actividades físicas y deportivas: acción docente” resulta determinante.

Como decimos el trabajo se lleva a efecto con los estudiantes de cuarto participantes en la asignatura “Didáctica de las actividades físicas y deportivas: planificación, programación y evaluación” que con una carga de nueve créditos se desarrolla a lo largo de todo el año académico. Cabe advertir que en la Universidad de Zaragoza los estudios de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte están organizados en un currículo de cuatro años, por lo que muchos de los estudiantes participantes en la experiencia están en su último curso de licenciatura.

El total de alumnos matriculados en la asignatura ha sido 73, sin bien en la experiencia participaron únicamente 56, cifra que se encuentra próxima a la de asistencia media de estudiantes a clase en la época del curso en la que se realizó el trabajo de campo (primer cuatrimestre).

1.1. Descripción general

El trabajo realizado ha sido organizado en cinco fases fácilmente diferenciables:

- a. Determinación de las tipologías de comportamiento docente registrables a partir de la acción docente que el profesional muestra en las sesiones de enseñanza de actividades físicas y deportivas, tanto en el ámbito de la enseñanza normalizada (educación física en educación primaria, secundaria y bachillerato), como de la intervención en el resto de contextos profesionales (escuelas deportivas, asociaciones de tiempo libre, iniciativas municipales, etc).
- b. Diseño y aplicación de un procedimiento metodológico que permita recoger la información necesaria, registrarla de forma clara e interpretarla de manera conveniente.
- c. Trabajo de campo para la recogida de información.
- d. Explotación de la información recogida -análisis e interpretación-, discusión sobre la misma, valoración de resultados y elaboración de conclusiones.
- e. Redacción del informe

1.2. Descripción cronológica

Desde el punto de vista de la cronología del trabajo, probablemente la fecha central sea el 21 de octubre de 2005 día en el que “se lanzó” la práctica número 2 de la asignatura (ver anexo 1) que bajo el rótulo “¿Qué enfoque da el profesor / entrenador a su práctica docente?” pretende como objetivo específico “Reconocer el modelo de conducta al que responde la actuación de un profesor / entrenador, identificando enfoques, a partir de sus intervenciones”.

Como ya hemos indicado anteriormente la puesta en marcha de la experiencia se apoya en conocimientos previos adquiridos por los estudiantes en cursos anteriores y particularmente en la asignatura “Didáctica de las actividades física y deportivas: acción docente” en la que se trabaja con los estudiantes toda la sistematización de las diferentes alternativas que se presentan al docente a la hora de intervenir en su interacción con los practicantes de actividades físicas y deportivas.

Más adelante comentamos cómo fue el tratamiento de este aprendizaje; simplemente adelantamos ahora que se trataba, sobre todo, de una aproximación detallada a los aspectos formales de esa intervención, tales como el momento en que se presenta, el sujeto al que va dirigida, el canal o canales utilizados o el contenido de la misma (ver anexo 2). Dado que en esta ocasión se pretende trascender los aspectos formales para analizar los enfoques docentes, debimos realizar un trabajo previo de teorización sobre las intervenciones y de su sistematización en modelos. Posteriormente comentaremos en qué consistió esta fase.

La sesión del día 21 de octubre consiste en mostrar la aplicación de la sistematización de modelos a una situación hipotética con el fin de que los estudiantes puedan comprobar el funcionamiento de la metodología generada a efectos de poder registrar, analizar e interpretar la información recogida.

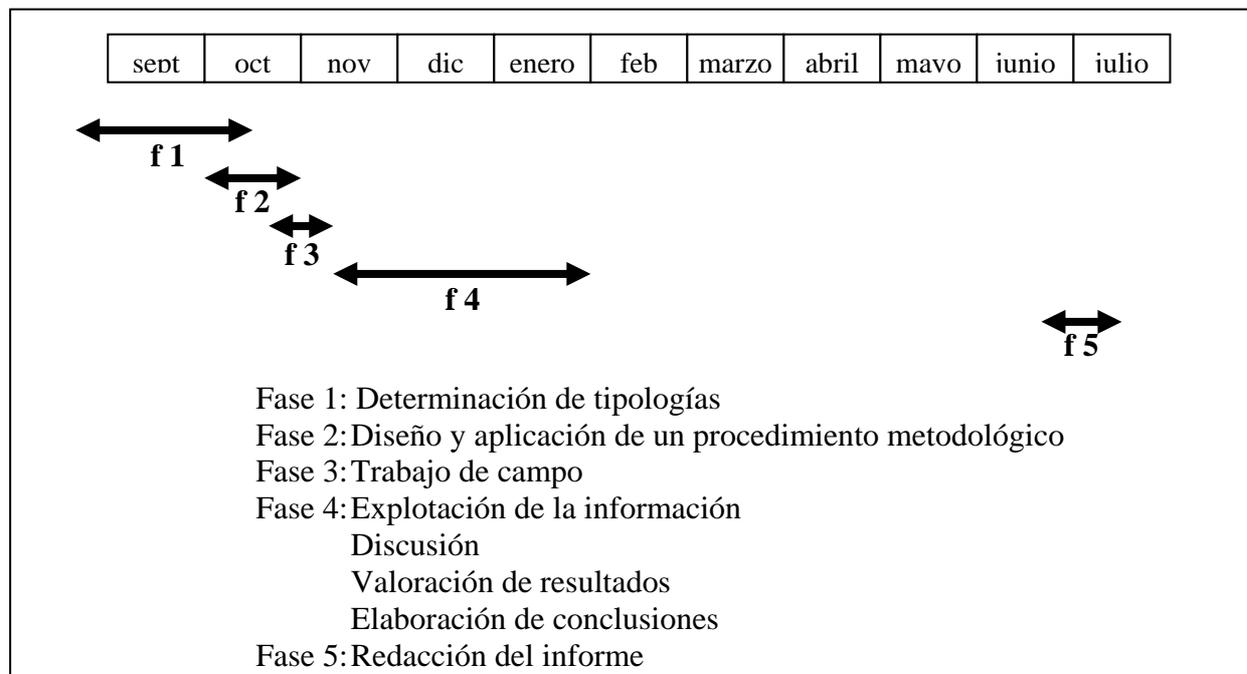
Una vez “lanzada” la práctica cada estudiante elige una situación concreta a la que tenga acceso a efectos de la necesaria toma de información para realizar en ella el trabajo de campo. Aunque no se exige un procedimiento obligatorio para recoger la información la mayor parte de los alumnos opta por grabar la sesión en un soporte bien de vídeo, bien de audio, para posteriormente procesarla con mayor tranquilidad. En el plazo de dos semanas cada alumno entrega al profesor el resultado de su observación con el análisis correspondiente de las intervenciones que el profesor / entrenador ha realizado a lo largo de la sesión observada.

Una vez entregado el material, el profesor de la asignatura procede a su revisión y comprobación, para pasar a su calificación atendiendo a los criterios de evaluación indicados en la propia ficha de sesión (ver anexo 1).

Con todo este material el profesor procede a analizar la experiencia pero centrandolo su atención en la calidad del proceso seguido por cada estudiante, más que en los resultados alcanzados. Es decir, no se trata tanto de comprobar si el alumno “ha adivinado” el enfoque que el profesor / entrenador a mostrado en su práctica docente, como de conocer cuáles han sido los pasos que ha seguido para la toma y tratamiento de la información, y de observar la coherencia de los razonamientos seguidos.

Las conclusiones, por tanto, aparecen como consecuencia de análisis de los procesos seguidos, vinculándolos al esfuerzo (esencialmente tiempo de dedicación y dificultades y su tratamiento en el trabajo de campo) realizado por el estudiante, para tratar de comprobar la rentabilidad académica de la experiencia y reflexionar de forma intuitiva sobre las continuaciones de la misma, e incluso la posibilidad de adaptarla a otras situaciones de enseñanza.

Sin ninguna aspiración de precisión cronológica mostramos, a continuación, un esquema con la ordenación de todos estos apartados:



Como puede apreciarse hemos llevado el inicio de la fase 1, a fechas incluso anteriores al inicio del curso, queriendo recordar con ello, la comentada alusión a la importancia de las experiencias previas vividas en curso anteriores. Esta fase convive con la 2 durante las primeras semanas de octubre, pero la damos por concluida al iniciarse el trabajo de campo (21 de octubre)

entendiendo que en ese momento la sistematización teórica de tipología debe haber quedado clara. Por el contrario la fase 2 (diseño y aplicación del procedimiento metodológico) convive con la 3 (trabajo de campo), ya que en varias ocasiones se deben realizar ajustes, adaptaciones y rectificaciones del procedimiento a partir de dificultades encontradas en el trabajo de campo. Una vez finalizado éste, y hasta la finalización del primer cuatrimestre, se desarrolla la fase 4, para concluir el trabajo con la redacción del informe (fase 5) durante las últimas semanas del presente curso.

2. Descripción de las metodologías docentes específicas desarrolladas

En el Libro Blanco para el Diseño del Título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte se orientan los objetivos en términos de resultados de aprendizaje, incluyendo:

- Nueve objetivos de conocimiento básico:
 1. Conocer y comprender el objeto de estudio de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.
 2. Adquirir la formación científica básica aplicada a la actividad física y al deporte en sus diferentes manifestaciones.
 3. Conocer y comprender los factores fisiológicos y biomecánicos que condicionan la práctica de la actividad física y el deporte.
 4. Conocer y comprender los factores comportamentales y sociales que condicionan la práctica de la actividad física y el deporte.
 5. Conocer y comprender los efectos de la práctica del ejercicio físico sobre la estructura y función del cuerpo humano.
 6. Conocer y comprender los efectos de la práctica del ejercicio físico sobre los aspectos psicológicos y sociales del ser humano.
 7. Conocer y comprender los fundamentos, estructuras y funciones de las habilidades y patrones de la motricidad humana.
 8. Conocer y comprender la estructura y función de las diferentes manifestaciones de la motricidad humana.
 9. Conocer y comprender los fundamentos del deporte.
- Nueve de competencias profesionales específicas:
 10. Diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza – aprendizaje relativos a la actividad física y del deporte, con atención a las características individuales y contextuales de las personas.
 11. Promover y evaluar la formación de hábitos perdurables y autónomos de práctica de la actividad física y del deporte.
 12. Planificar, desarrollar y controlar el proceso de entrenamiento en sus distintos niveles.
 13. Aplicar los principios fisiológicos, biomecánicos, comportamentales y sociales, a los diferentes campos de la actividad física y el deporte.
 14. Evaluar la condición física y prescribir ejercicios físicos orientados hacia la salud.
 15. Identificar los riesgos que se derivan para la salud, de la práctica de actividades físicas inadecuadas.
 16. Planificar, desarrollar y evaluar la realización de programas de actividades físico-deportivas.
 17. Elaborar programas para la dirección de organizaciones, entidades e instalaciones deportivas.
 18. Seleccionar y saber utilizar el material y equipamiento deportivo, adecuado para cada tipo de actividad.

- Seis competencias instrumentales comunes a todo universitario:
 19. Comprender la literatura científica del ámbito de la actividad física y el deporte en lengua inglesa y en otras lenguas de presencia significativa en el ámbito científico.
 20. Saber aplicar las tecnologías de la información y comunicación (TIC) al ámbito de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.
 21. Desarrollar habilidades de liderazgo, relación interpersonal y trabajo en equipo.
 22. Desarrollar competencias para la adaptación a nuevas situaciones y resolución de problemas, y para el aprendizaje autónomo.
 23. Desarrollar hábitos de excelencia y calidad en el ejercicio profesional.
 24. Conocer y actuar dentro de los principios éticos necesarios para el correcto ejercicio profesional.

Entendemos que, de entre los 24 objetivos indicados, y con independencia del reconocimiento de la importancia de todos ellos, pueden destacarse nueve, ya que marcan competencias a las que la intencionalidad de este trabajo se aproxima con mayor intensidad; en concreto nos referimos a los marcados con los números 4, 5 y 6 en el primer bloque, con los números 10, 11, 12 y 13 en el segundo, y con los números 22 y 23, en lo que se refiere al bloque de destrezas instrumentales comunes.

Justificamos la elección porque, a nuestro juicio, los enfoques que puedan darse a las intervenciones en las sesiones de enseñanza – aprendizaje de actividades físicas y deportivas, además del conocimiento y dominio de las propias actividades objeto de enseñanza, guardan una estrecha relación con la comprensión del comportamiento – real y previsible – del grupo, con las repercusiones que la práctica pueda tener en él, con el dominio de procedimientos de intervención y reacción y con la autoexigencia de calidad docente.

Consecuentemente nos parece fundamental presentar al estudiante experiencias en las que de una o de otra manera estos enfoques se manifiesten y puedan ser identificados, bien mediante la observación – como es el caso de esta experiencia – bien por análisis de la propia forma de intervenir, que en definitiva daría luz sobre el “estilo docente” del alumno en formación. En este trabajo no abordamos esta segunda posibilidad, que por otra parte nos parece la que realmente da sentido al programa de formación, limitándonos a identificar lo sucedido en una situación real, aunque ajena a la intervención directa del estudiante.

Como ya hemos adelantado, la experiencia gira en torno a un trabajo de campo en el que cada estudiante tiene que analizar lo acontecido en una sesión de enseñanza de actividades físicas y deportivas, en relación con las intervenciones utilizadas por el profesor / entrenador. También hemos planteado que son necesarias dos fases previas, que se han desarrollado mediante procedimientos diferentes.

2.1. Determinación de las tipologías

Presentamos la actividad a partir de una expresión de Del Villar y Fuentes (1999) en la que dicen “el entrenador actúa como un profesor de educación física que debe dominar un conjunto de destrezas docentes que le permiten desarrollar la enseñanza de habilidades motrices específicas”. Nos interesa esta primera aproximación para evitar el error que con cierta frecuencia aparece entre los estudiantes de identificar, de forma demasiado simplista, enseñanza con educación física impartida en la enseñanza normalizada. Queremos que los alumnos mantengan una visión sensiblemente más amplia, y que reconozcan que en otros ámbitos del ejercicio profesional también se ejerce docencia, particularmente aquellos dedicados a la iniciación y al perfeccionamiento deportivos, a las prácticas de actividad física de tiempo libre, pero incluso a

las sesiones de entrenamiento cuando con éste se persiguen altos niveles de ejecución, como es el caso del rendimiento deportivo.

La forma mediante la que introducimos a los estudiantes en los paradigmas que empleamos se inicia con la presentación de una serie de expresiones que hemos elegido con cierto cuidado y que tienen que ver con diferentes momentos de la sesión de trabajo (exposición, organización, intervención), o con decisiones que el profesor / entrenador debe tomar en su entorno (selección, ordenación, evaluación), e incluso con capacidades y funciones que debe cuidar en su quehacer profesional (capacidad, actitud, formación) y que representarían los diferentes paradigmas seleccionados (ver anexo 3).

Para evitar que los estudiantes puedan hacer asociaciones que empobrecerían la experiencia, las propuestas están deliberadamente desordenadas, de modo que una vez realizar la distribución de puntos que se les pide, les planteamos “la solución” solicitándoles que realicen las sumas correspondientes según el siguiente orden:

P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7								
A	+	C	+	B	+	A	+	D	+	E	+	B	=	psicologicista
B	+	E	+	A	+	C	+	B	+	A	+	E	=	técnico – crítico
C	+	D	+	D	+	E	+	C	+	B	+	A	=	tradicionalista
D	+	A	+	C	+	B	+	E	+	D	+	C	=	sociologicista
E	+	B	+	E	+	D	+	A	+	C	+	D	=	técnico

Para la determinación de esos paradigmas hemos partido de García Ruso (1997) quien apoyándose en Gimeno (1982), Zeichner (1983) y Ferry (1991) se decanta por la presentación de cinco alternativas aunque con diversos grados de coincidencia en algunos casos:

- culturalista - tradicionalista - centrado en las adquisiciones
- psicologicista - personalista - centro en el proceso
- sociologicista
- técnico - behaviorista - centrado en el proceso
- técnico - crítico - inquiry - oriented - centrado en el análisis

Posteriormente y sin abandonar del todo a la autora García Ruso, hemos querido simplificar este conjunto pasando a únicamente tres alternativas a modo de teorías curriculares o enfoques que el profesor o entrenador presenta en su quehacer profesional:

- técnico-tecnológico
- cognitivo-reflexivo
- crítico-sociocrítico,

que por otro lado coincide con las propuestas de algunos autores (Hernández Álvarez, 2004) en el ámbito específico de la enseñanza de las actividades físicas y deportivas y que son los que utilizamos para el trabajo de campo ya comentado anteriormente.

2.2. Diseño y aplicación de un procedimiento metodológico

Para poder interpretar la información recogida el alumno necesita de un procedimiento que permita un mínimo tratamiento de la misma a efectos de ser analizada.

Habría podido observarse que a los estudiantes se les pide que distribuyan 15 puntos entre una o varias de las cinco expresiones incluidas en cada propuesta, en función del grado de acuerdo o identificación que tenga con ella(s). Dado que cada una de las expresiones se corresponde con un enfoque diferentes, con este procedimiento aceptamos el principio de no exclusividad, y por tanto la posibilidad de que una misma expresión pueda ser relacionada con uno o varios enfoques, y con diferentes intensidad. El

hecho de elegir el número 15 obedece simplemente a que permite una distribución muy variada, con múltiples combinaciones distintas a través de un sencillo cálculo mental. Posteriormente, sumando los valores otorgados a cada enfoque en cada una de las expresiones propuestas obtenemos un perfil global que, en este caso, permite conocer el lugar en que se sitúa el estudiante.

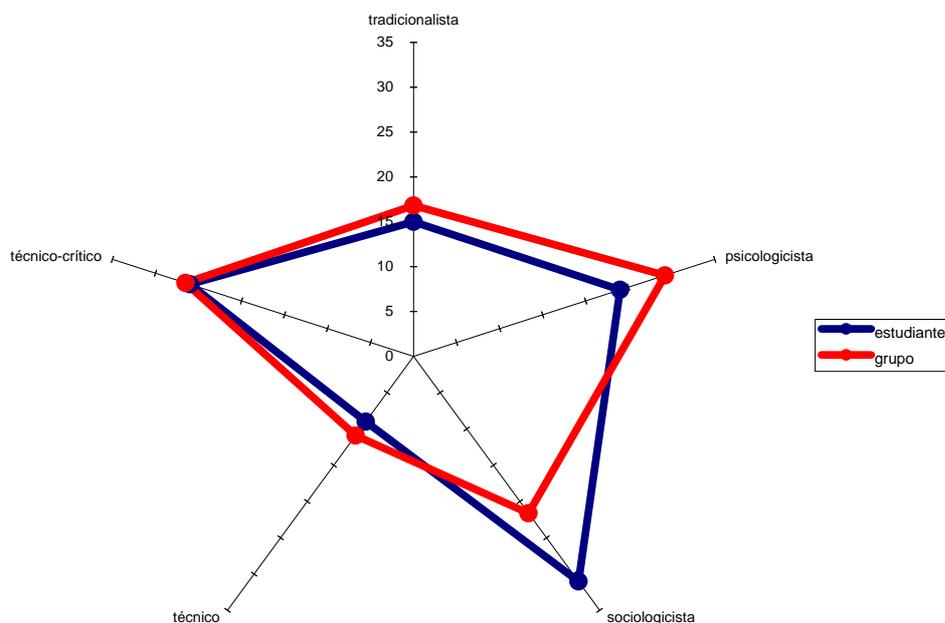
Transcribimos, a modo de ilustración, un caso concreto:

	propuesta 1	propuesta 2	propuesta 3	propuesta 4	propuesta 5	propuesta 6	propuesta 7
A	1	3	4	5	2	5	1
B	2	3	4	3	4	2	4
C	1	3	4	4	4	0	5
D	0	3	2	1	5	6	1
E	1	3	1	2	0	2	4

Realizadas las correspondientes sumas, según el orden indicado anteriormente, y operando de forma oportuna para calcular los valores medios del grupo de clase para cada situación, se obtienen los siguientes resultados:

	estudiante	media del grupo
tradicionalista	15	16,8
psicologicista	24	29,2
sociologicista	31	21,6
técnico	9	10,9
técnico - crítico	26	26,5

Si tenemos en cuenta que el reparto equitativo de puntos supondría un valor de 21 puntos para cada paradigma, se puede plantear al estudiante una reflexión acerca de su situación en particular, y en relación con la situación media del grupo.



La visión de la representación gráfica permite una inmediata aproximación a su interpretación percibiéndose con claridad la distribución determinada por el estudiante, por el grupo y la diferencias entre una y otra.

Queremos recordar que la intencionalidad de este ensayo no es otra que la de familiarizar a los estudiantes con los paradigmas elegidos, y por tanto entrar en el análisis de la situación de cada alumno en concreto, no es mas que una referencia colateral que persigue, principalmente, buscar un grado de motivación suficiente.

2.3. Aplicación a la experiencia de campo. Unidades de análisis

Una vez realizado este ensayo y comentados por pormenores de los diferentes paradigmas, colocamos al estudiante ante el trabajo de campo que hemos comentado y que se recoge en la ficha correspondiente (ver anexo 1).

No obstante previamente debemos resolver dos cuestiones. A la primera de ellas ya hemos hecho referencia y se trata de “simplificar” el conjunto de los cinco paradigmas explicados ya en clase, para reducirlos a tres enfoques. Preferimos suavizar las expresiones, sustituyendo la noción de paradigma por la de enfoque, precisamente para evitar una lectura demasiado simplista de la información recibida, y que llevara a grandes determinaciones (de corte paradigmático) donde únicamente hay informaciones concretas surgidas de una experiencia aislada.

La segunda de las cuestiones a resolver es de tipo metodológica. En el ensayo realizado no es necesario separar unidades de análisis puesto que las propuestas a analizar ya vienen en formatos aislados: un total de 35 frases presentadas de forma claramente diferenciada. Por el contrario en el trabajo de campo el estudiante se va a encontrar con un discurso del profesor / entrenador más o menos continuo y que va a tener que diseccionar en pequeñas fracciones para que puedan ser analizadas mediante la metodología ya experimentada.

Aquí la metodología no presenta una solución exacta y definitiva. Cada unidad de análisis es una unidad de significado. La referencia es que una frase suele ser un buen punto de partida como unidad de análisis, pero con frecuencia encontramos que en una misma frase se dicen dos o incluso más cosas. Por otra parte no es extraño encontrar dos o tres frases seguidas que dicen lo mismo. Queda, por tanto, a criterio del estudiante la decisión de por dónde realizar las separaciones del discurso para convertirlo en unidades de análisis analizables. Como consejo de partida se advierte a los estudiantes que en caso de duda de separar un fragmente en una o en dos unidades, se opte por la segunda opción, es decir por plantear dos unidades de análisis. La justificación se deriva del mero proceder con la información. Una vez fragmentado el discurso y analizadas las diferentes unidades significantes, es posible y relativamente sencillo reunir aquellas que se considere oportuno, mientras que proceder en sentido contrario, es decir fragmentar la unidades una vez analizadas, resulta bastante complicado.

3. Valoración del proyecto

A nuestro juicio la experiencia ha sido útil en los términos que estaban previstos. Por una parte teníamos interés en presentar a los estudiantes un contenido con tradicional orientación teórica y distante en términos que le resultaran más próximos, en cumplimiento de la conveniente dotación de significatividad a esta parte del programa, y de forma más concreta siguiendo el primer principio de aprendizaje significativo marcado ya en 1992 por el Ministerio de Educación y Ciencia cuando plantea: “Asegurar la relación de las actividades de enseñanza y aprendizaje

con la vida real del alumnado partiendo, siempre que sea posible, de las experiencias que posee”. (MEC: 1992, 17).

En efecto referir los diferentes paradigmas a expresiones que a los estudiantes les resultan muy familiares facilita esa aproximación a su bagaje previo. Por su parte llevar la experiencia a la realidad de la experiencia que cada día se presenta en los patios de los colegios, en los gimnasios o en las canchas de entrenamiento, también obedece al compromiso de orientación significativa que queremos dar al aprendizaje.

La unión entre ambas situaciones también es planteada por el citado Ministerio: “Facilitar la construcción de aprendizajes significativos diseñando actividades de enseñanza y aprendizaje que permitan a los alumnos y alumnas establecer relaciones sustantivas entre los conocimientos y experiencias previas y los nuevos aprendizajes” (MEC: 1992, 18). Por ello hemos querido que el ensayo sobre paradigmas sirviera de punto de partida para la experiencia de campo en la que los estudiantes debían aplicar lo aprendido previamente.

3.1. Obstáculos y estrategias para su desarrollo

Principalmente hemos encontrado dificultades de tres tipos. La primera de ellas se deriva de la natural tendencia a interpretar como definitivas las informaciones que surgen como consecuencia de la puesta en acción de la experiencia, particularmente en la primera parte en la que los datos se referían a los propios alumnos. Definirse a sí mismo como “fuertemente sociologicista” y dejar que esa sea una impronta que marque al estudiante debe ser inmediatamente llevado a términos mucho más relativos e insistir en que se trata, simplemente, de aproximación a la comprensión de los paradigmas y no de un estudio en profundidad sobre la perspectiva desde la que cada estudiante sitúa su acción docente.

Cuando se trata de analizar, en el trabajo de campo, el enfoque que da otra persona (profesor o entrenador) a su práctica docente ya no es tan frecuente pretender plantear el análisis de la información como definitivo. Los propios estudiantes lo entienden de esta manera con facilidad: “Las respuestas están basadas en hechos reales, tomando como referencia su comportamiento y decisiones en las clases que imparte. Por lo tanto estamos hablando de un caso en particular y concreto, con lo que no podemos realizar reflexiones generalizadas”(memoria de prácticas 2.15); “Antes de adentrarme en profundidad en la reflexión de esta práctica, quiero destacar que esta encuesta es un mero ejemplo de lo que puede ser el análisis de un profesor de estas características, el contexto en el que se desarrolla esta práctica es muy concreto y del mismo modo este análisis también” (memoria de prácticas 2.29).

La segunda dificultad se relaciona con el propio proceso de interpretación; aparece cuando un estudiante tiene dificultades para decidir cuál es el perfil de una unidad de análisis. En los casos en que emergieron dificultades de este tipo la estrategia utilizada para su tratamiento consistió en un breve debate en torno a la duda planteada. Con frecuencia la referencia del tipo “¿qué hubiera dicho el profesor, en esta ocasión, si se encontrara bajo este enfoque determinado de forma absoluta?” suele aclarar bastante las ideas del estudiante, y además sirve para profundizar en el objetivo principal de la experiencia que no es otro que el de familiarizarse al máximo con nociones de paradigmas y enfoques que de otra manera pueden quedar en una mera aproximación teórica.

La tercera dificultad afecta a los estudiantes que por una razón o por otra no asisten a las sesiones de clase. En otras ocasiones hemos sido capaces de encontrar alternativas, como por ejemplo en el “trabajo de la asignatura” que por su volumen y contenido supone un elemento

clave en la calificación del alumno, posiblemente porque la duración del mismo nos lo ha permitido. Por el contrario, en el caso que nos ocupa en este momento, no hemos encontrado una solución satisfactoria ya que la utilizada, consistente en que el estudiante debe hacer el “examen de prácticas” atiende la dimensión administrativa de su calificación, pero no su proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2. Conclusiones

A nuestro juicio la experiencia ha resultado satisfactoria tanto en lo que se refiere a la comprensión de contenidos como a la capacitación para la utilización de determinados instrumentos metodológicos que pueden ser empleados cuando se trata de actividades basadas en la recogida y tratamiento de informaciones sencillas tomadas directamente a partir de la intervención docente.

La participación y aceptación por parte del alumnado la calificamos de buena, con la salvedad de la mencionada dificultad que se presenta con los estudiantes que no asisten a las sesiones de clase. No obstante los propios estudiantes no hacen saber que sería conveniente incrementar el seguimiento sobre estas prácticas puesto que en ocasiones no tienen una conciencia clara de si lo están haciendo suficientemente bien.

En efecto, al intervenir esencialmente sólo en aquellas ocasiones en las que los estudiantes han mostrado sus dificultades —casi siempre en torno a la interpretación de algunas unidades de análisis— las otras experiencias quedan algo desasistidas. Convendrá, consecuentemente, concretar un sistema de seguimiento mediante el cual el estudiante conozca con suficiente precisión y puntualidad la calidad del trabajo que va efectuando.

3.3. Posibilidades de generalización e implantación

Dentro de la propia asignatura la experiencia es generalizable a otros contenidos siempre y cuando puedan adaptarse a un tratamiento metodológico como el expuesto y que es consecuencia de que las condiciones de toma de información permitan la fragmentación de la misma y la posibilidad de ser interpretada incluyéndola en un sistema de categorías no sujeto a mutua exclusión.

En cuanto a la aplicación en otras materias o ámbitos intuimos una situación análoga, es decir que cuando las condiciones de estudio sean semejantes no habrá ninguna dificultad para su implantación.

Huesca, julio de 2006

Bibliografía

CONTRERAS JORDÁN, O. R. (1998). *Didáctica de la Educación Física: Un enfoque constructivista*. Barcelona: INDE.

GARCÍA RUSO, H. (1997). *La formación del profesorado de Educación Física: problemas y perspectivas*. Barcelona: INDE.

HERNÁNDEZ ÁLVAREZ (2004). Teoría curricular y didáctica de la Educación Física. En, A. Fraile Aranda (Coord.). *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Marcea.

PIERON, M. (1988). *Enseñanza de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.

MEC (1992). Orientaciones didácticas (“Cajas rojas”). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1984). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos.

SIEDENTOP, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Barcelona: INDE.

Anexo 1: Hoja de práctica

PRÁCTICA Nº	2
--------------------	---

NOMBRE DE LA PRÁCTICA: ¿Qué enfoque da el profesor / entrenador a su práctica docente?

CARÁCTER DE LA PRÁCTICA: Práctica de campo

FECHA: 21 de octubre de 2005

RELACIÓN CON LOS CONTENIDOS TEÓRICOS:

Bloque 1. Fundamentación teórica
Tema 1.2. Referentes paradigmáticos

OBJETIVOS DE LA PRÁCTICA:

- Reconocer el modelo de conducta al que responde la actuación de un profesor / entrenador, identificando enfoques, a partir de sus intervenciones

MATERIAL EMPLEADO / INFRAESTRUCTURAS:

- Soporte para registrar la información: papel, cinta magnetofónica...
- En su caso, equipo correspondiente: grabadora, vídeo...
- Si se va a utilizar algún sistema de recogida de información estructurado o semiestructurado (encuesta, entrevista, observación selectiva...): material elaborado previamente (cuestionario, guión, planilla...).
- Hoja A4 para el informe final, en el que deben constar, al menos: nombre y apellidos del estudiante, fecha de realización de la toma de información, fecha de entrega del informe e informe propiamente dicho (conviene añadir otros apartados, siempre que no se sobrepase la extensión de un A4 por ambas caras).

DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA:

1. Concertar con un profesor / entrenador un procedimiento para la recogida de información: observar una sesión de trabajo, realizar una entrevista, rellenar un cuestionario...
2. En los casos en que se necesario, preparar los materiales previamente.
3. Proceder a la recogida de información, según el procedimiento elegido.
4. Analizar la información recogida, identificando comportamientos y clasificándolos según enfoques.
5. Realizar un breve informe mecanografiado (máximo veinte líneas) en el que se indique de forma justificada cuál ha sido la tipología de la conducta expresada por la persona

EVALUACIÓN:

- Entregar el informe en tiempo y forma.
- Corrección en la identificación de comportamiento y en la clasificación de los mismos.
- Correspondencia entre los comportamientos identificados y los comentarios incluidos en el informe.
- Calidad (orden, utilidad y precisión) y coherencia de las informaciones complementarias, añadidas al informe.

DOCUMENTACIÓN Y MATERIAL ANEXO:**BIBLIOGRAFÍA SELECCIONADA:**

GARCÍA RUSO, Herminia (1997). La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas. Barcelona: INDE. pp: 23 a 32

Anexo 2:

Anexo 3: Práctica sobre presentación de paradigmas

Atendiendo a las expresiones indicadas en las sucesivas propuestas (1 a la 7), distribuye 15 puntos entre la o las incluidas en cada propuesta, en función del grado de acuerdo/identificación con tu opinión.

Propuesta 1:

- A. Si un contenido puede resultar aburrido, es necesario esforzarse para exponerlo de modo que resulte agradable para los alumnos.
- B. Para exponer una tarea es importante revisar previamente las experiencias anteriores vividas en la presentación de tareas semejantes.
- C. Sólo se puede enseñar bien una voltereta adelante, si se conoce perfectamente.
- D. Hay que conocer bien el entorno inmediato, para poder utilizar referencias al mismo a la hora de presentar un contenido.
- E. Plantear la enseñanza de una habilidad mediante una demostración previa, es el mejor sistema que se puede utilizar.

Propuesta 2:

- A. A la hora de organizar el grupo de clase hay que tener en cuenta las relaciones entre los alumnos y las de estos con su entorno.
- B. El desarrollo de la sesión de clase funciona mejor organizando a los alumnos por grupos de nivel
- C. Hay que desarrollar las tareas de aprendizaje de modo que el aprendiz siempre tenga ocasión de saber “cómo está aprendiendo”.
- D. El profesor debe conocer bien cuál es el nivel del grupo para presentarle justamente las tareas que corresponden con dicho nivel.
- E. La organización de grupos en clase no obedece al azar, sino que responde a una estrategia de intervención previamente razonada por el profesor (ante sí mismo).

Propuesta 3:

- A. La forma de intervenir de un profesor en clase debe ser consecuencia de la reflexión sobre lo que allí está pasando, y no mera rutina.
- B. Para enseñar una entrada a canasta en baloncesto, lo mejor es ayudarle al alumno a identificar los errores cometidos.
- C. Una buena referencia para corregir errores, es utilizar alusiones al entorno inmediato ya que los alumnos se identificarán con ellas.
- D. Si un alumno está trabajando en un grupo con mayor nivel que el suyo, el profesor debe invitarle a pasar a un nivel inferior.
- E. Una buena forma de corregir el aprendizaje es mostrar al alumno los errores de una mala ejecución mediante una versión parodiada.

Propuesta 4:

- A. Hay que tener muy en cuenta que los alumnos no siempre vienen a clase con las mismas ganas... incluso, a veces, habrá que variar lo que estaba programado.
- B. Incluir contenidos a los que el aprendiz no tiene acceso fuera de la escuela, resulta de capital importancia.
- C. Un buen profesor, debería ser capaz de llegar a negociar con sus alumnos, al menos parte de su programa.
- D. Para poder jugar bien a un deporte, los alumnos deben dominar previamente las diferentes habilidades específicas.
- E. Plantear la enseñanza de modo que cada tarea se base en la anterior y prepare la siguiente es sinónimo de buena organización.

Propuesta 5:

- A. Resulta imprescindible comprobar el grado de aprendizaje de los alumnos, por ejemplo aplicando un test de eficacia motriz.
- B. El profesor más que preguntarse qué dificultades tiene el aprendiz, debe plantearse «¿cómo lo estoy haciendo yo? ».
- C. A igualdad en actitud y conocimientos, debe calificarse más alto al alumno que es capaz de ejecutar bien las tareas más complicadas.
- D. El esfuerzo, las ganas por aprender, la autosuperación... deben ser tenidas muy en cuenta a la hora de calificar al alumno.
- E. Si en las actividades deportivas extraescolares hacen las cosas de forma incorrecta, el profesor de Educación Física debe intervenir.

Propuesta 6:

- A. Para que un profesor mejore su forma de enseñar, es importante que sea capaz de comentar(se) sus propias experiencias.
- B. Para poder enseñar bien el lanzamiento en apoyo en balonmano, resulta fundamental conocer a fondo su técnica de ejecución.
- C. Una forma de valorar la calidad de un enseñante es comprobar cuánto tarda en enseñar determinada técnica.
- D. Un buen profesor no permanece al margen del entorno social en el que se desarrolla su trabajo.
- E. Es importante que el profesor sepa distinguir qué tipo de dificultades está teniendo el aprendiz.

Propuesta 7:

- A. La mejor forma de aprender a enseñar el toque de dedos de voleibol, es conocer su funcionalidad.
- B. ¿Cómo aprende un alumno?... esto es lo que un buen profesor debe conocer a fondo.
- C. La enseñanza es una actividad social y el profesor debe aprender la relación escuela sociedad.
- D. Para enseñar bien, es necesario ser capaz de ejecutar aquello que se enseña..
- E. Un buen profesor tiene que aprender a reflexionar sobre su forma de enseñar y sobre las repercusiones que produce en el alumnado