

Colección HERAKLES
Educación Física & Entretenimiento

LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

LA REFORMA DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA

**Muska Mosston
Sara Ashworth**

Contiene 125 figuras esquemáticas



EDITORIAL HISPANO EUROPEA, S.A.

BARCELONA (ESPAÑA)

Asesor Técnico: Santos Berrocal

Título de la edición original: **Teaching Physical Education.**

© de la traducción: **Núria Sabartés, Jordi Barrés y Fernando Ruiz Gabás.**

Traducción autorizada de la edición inglesa publicada por **Macmillan Publishing Company**, una división de **Macmillan Inc.**, de **Maxwell Macmillan Company.**

© 1986 **Macmillan Publishing Co.**, a division of **Macmillan Inc.**, a **Maxwell Macmillan Company.**

© de la edición en castellano: **Editorial Hispano Europea, S.A.** Bori i Fontestà, 6-8. 08021 Barcelona (España).

Fotocomposición y maquetación realizadas en: **TGSP, S.A.** Lluís Millet, 69. 08950 Esplugues de Llobregat (Barcelona).

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del "Copyright", bajo las sanciones establecidas en las Leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos, así como la exportación e importación de esos ejemplares para su distribución en venta fuera del ámbito de la Comunidad Económica Europea.

Depósito Legal: B. 31048-1993

ISBN: 84-255-0970-X.

ÍNDICE

Prólogo a la edición española	11	— Explicación de los procedimientos logísticos	35
Prólogo	13	— Postimpacto	35
1. La premisa	17	Características del estilo ...	36
El punto de controversia ...	18	Comentarios específicos sobre el estilo	36
El tema de las idiosincrasias	20	Problemas comunes a evitar	38
Las relaciones E-A-O	20	Los canales de desarrollo ..	39
El preimpacto	21	3. El estilo de la práctica. Enseñanza basada en la tarea (Estilo B)	43
El impacto	24	Objetivos del estilo	43
El postimpacto	24	— Contenido	43
— Observación de la ejecución	24	— Rol	43
— Evaluación del objetivo ..	24	Anatomía del estilo	44
— Tipos de feedback	24	Aplicación del estilo de la práctica	45
— Evaluación del estilo de enseñanza escogido	26	Descripción de un episodio ..	45
— Evaluación del estilo de aprendizaje anticipado ..	27	Cómo hacerlo	46
Contenido de cada capítulo ..	27	— Preimpacto	46
2. El mando directo (Estilo A) 29		— Impacto	46
Anatomía del estilo	29	— Postimpacto	47
Objetivos del estilo	29	Características del estilo ...	48
Aplicación del mando directo	30	Selección y diseño de los contenidos (Las tareas)	49
Descripción de un episodio ..	30	— Tipos de tareas	49
Cómo hacerlo	31	— Diseño de la ficha de tareas	50
— Preimpacto	31	— El diseño	52
— Impacto	34		
— Explicación de roles	34		
— Transmisión de contenidos	35		

Comentarios específicos sobre el estilo	57	Aplicación del estilo de auto-evaluación	126
Canales de desarrollo	59	— Descripción de un episodio	126
Ejemplos de fichas de tareas para el estilo B	60	Cómo hacerlo	127
4. El estilo recíproco. Enseñanza recíproca (Estilo C).	81	— Preimpacto	127
Objetivos del estilo	81	— Impacto	127
— Contenido	81	— Postimpacto	128
— Rol	81	Características del estilo	128
Anatomía del estilo	82	Selección y diseño del contenido	128
Aplicación del estilo recíproco	83	Comentarios específicos	130
Descripción de un episodio y cómo hacerlo	83	— Comunicación verbal	130
— Preimpacto	84	— Opciones en el diseño de tareas	131
— Impacto	84	Canales de desarrollo	131
— Postimpacto	84	Ejemplos de fichas de tarea	132
Características del estilo	86	6. El estilo de inclusión (Estilo E)	139
Selección y diseño de contenidos	86	Concepto de inclusión	139
— Ficha de criterios	87	Objetivos del estilo	140
Ejemplo de ficha de criterios	87	Anatomía del estilo	141
Comentarios específicos	89	Aplicación del estilo de inclusión	142
— Comunicación verbal	89	— Descripción de un episodio	142
— Técnicas de emparejamiento	91	Cómo hacerlo	143
Algunos aspectos de reflexión	92	— Preimpacto	143
— El grupo pequeño	95	— Impacto	143
Canales de desarrollo	96	— Postimpacto	144
Ejemplos de fichas de criterio	98	Características del estilo	144
5. El estilo de autoevaluación (Estilo D)	125	Selección y diseño de contenidos: El programa individualizado	145
Objetivos del estilo	125	— Concepto de grado de dificultad	145
— Contenido	125	— Identificación del factor que determina el grado de dificultad	148
— Rol	125	Comentarios específicos sobre el estilo	153
Anatomía del estilo	125		

Canales de desarrollo	155	— Gimnasia	216
Ejemplos de programas individualizados	155	— Movimientos de desarrollo	218
7. Sobre los estilos A-E	183	— Baloncesto	219
Opciones de organización	183	— Natación	220
— El tema de la eficiencia	184	— Otros deportes	220
— Opciones de organización	190	10. El estilo divergente. Resolución de problemas (Estilo G)	221
Demostración	193	Estructura del estilo	222
— Papel del profesor	194	— El estímulo (E)	222
— Papel del alumno	194	— La mediación (M)	222
— La demostración en los estilos A-E	194	— Las respuestas (R)	222
8. El descubrimiento	195	Objetivos del estilo	222
Cruzar el umbral de descubrimiento	196	Anatomía del estilo	223
— El estímulo	197	— Preimpacto	223
— La mediación	197	— Impacto	224
— La respuesta	197	— Postimpacto	224
9. El estilo del descubrimiento guiado (Estilo F)	199	Aplicación del estilo	224
Objetivos del estilo	199	Producción cognitiva y ejecución física	226
Anatomía del estilo	199	— Limitaciones físicas	226
Aplicación del descubrimiento guiado	200	— Limitaciones culturales	226
— Preimpacto	200	Características del estilo	227
— Impacto	202	Selección y diseño de contenidos	227
— Postimpacto	204	— El diseño del problema único	228
Características del estilo	204	— El diseño de una secuencia de problemas	229
Selección y diseño de contenidos	205	— Pautas para el diseño de problemas en varias actividades	232
Comentarios específicos	206	— El tema	249
Canales de desarrollo	206	Comentarios específicos	251
Ejemplos de descubrimiento guiado en educación física y áreas relacionadas	207	— El ámbito afectivo	251
Algunos temas que pueden enseñarse por medio del descubrimiento guiado	216	— Punto de partida	252
		— Familiarización con el contenido	252
		— Combinaciones G/B y G/D	252
		— Comunicación verbal	252
		— El grupo	254

Canales de desarrollo	255	14. Algunas consideraciones sobre el Espectro.	267
Conclusiones	256		
11. El programa individualizado. El diseño del alumno (Estilo H)	257	Los grupos A-E y F-J	267
Objetivos del estilo	257	Relaciones con diversos aspectos de la enseñanza	269
Anatomía del estilo	258	Esencia de cada estilo	270
— Preimpacto	258	Estilos «distintivos» y el «pabellón»	271
— Impacto	258	Creatividad	272
— Postimpacto	259	El grupo	273
Aplicación del estilo	259	Cómo seleccionar un estilo	273
Canales de desarrollo	260	Posibilidades de investigación	276
12. El estilo para alumnos iniciados (Estilo I)	261	Relaciones con otras ideas sobre la enseñanza	277
Preimpacto	262	Conclusiones	278
Impacto	263	Referencias.	279
Postimpacto	264	Referencias de lectura	279
13. El estilo de autoenseñanza (Estilo J)	265	Bibliografía	281
		Índice alfabético.	285

A Neshet,
quien me dio la chispa
para imaginar

M. M.

A nuestros colegas europeos,
quienes llevaron estas ideas más
allá de nuestras fronteras.

Gracias por unos
años extraordinarios

S. A.

Prólogo a la edición española

Ya han pasado unos años desde la aparición de la primera obra del profesor americano Muska Mosston, que incorpora a la bibliografía de la educación física el concepto de *estilo de enseñanza*. Hoy, tanto su trabajo como su persona son conocidos y respetados, como así se ha puesto de manifiesto en los cursos que este autor ha impartido recientemente en España.

Vemos cómo esta corriente de enseñanza arraigó con fuerza y no ha dejado de estar presente en gimnasios y campos de juego, con los cambios que el paso del tiempo ha ido produciendo. Justo es reconocer que los nuevos aires nos llegaron de la mano del profesor Sánchez Bañuelos, cuando en la década de los setenta iniciaba su andadura en los vastos campos, apenas desbrozados, de la enseñanza de la educación física.

Originariamente Muska Mosston desarrolla la estructura de la enseñanza complementando las preocupaciones de la época, que centraban su atención en las estructuras del aprendizaje y de la materia. Decía que los estilos nacieron para identificar y aclarar el comportamiento docente; afirmaba que la enseñanza intencionada garantizaba el trabajo bien hecho y que el más apreciado objetivo era conseguir la independencia del alumno.

Nadie, o apenas muy pocos, cuestionan la influencia de las ideas de Muska Mosston, y aquellos que bebimos en sus fuentes creímos en ellas y desde entonces las difundimos en las aulas. Los estilos de enseñanza han sido el pan de cada día que ha alimentado a muchos entrenadores y a la mayoría de los profesores y estudiantes de educación física. Aparecieron nuevos conceptos, se popularizó una nueva terminología y se llenó de contenido uno de los vacíos que más han preocupado a los enseñantes: cómo preparar las sesiones y cómo actuar en cada momento.

No obstante, hay que resaltar que en su primer libro había ciertas propuestas discutibles, como la que defendía la supremacía de unos estilos sobre otros, o la que afirmaba que para alcanzar el máximo grado de independencia del alumno era necesario pasar desde el primero y más genuino de los estilos directivos —*el mando directo*— al más abierto y espontáneo de *la creatividad*.

Este libro aclara y supera las limitaciones y contradicciones primeras y presenta un enfoque más amplio e innovador. Se matizan y enriquecen los primeros estilos —*mando directo, asignación de tareas, enseñanza recíproca, descubrimiento guiado y resolución de problemas*— e incorpora otros —*autodescubrimiento, inclusión, diseño del alumno, alumnos iniciados y autoenseñanza*—, distintos, atrevidos y sugerentes. En consonancia

con los momentos que vive nuestro sistema educativo, Mosston hace una «reforma de los estilos» que, sin renunciar a sus raíces, amplía sus miras con proyectos y soluciones actualizados.

También queda muy claro que las cuestiones fundamentales giran alrededor de las relaciones entre la enseñanza, el aprendizaje y los objetivos, la «no controversia» entre los estilos, la elección de un estilo según sean los objetivos que se persiguen y la congruencia entre la intención y la acción.

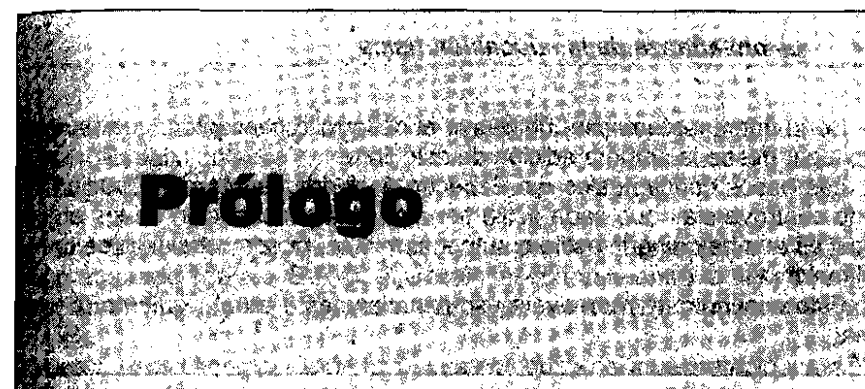
No se pueden olvidar las nuevas aportaciones, como los conceptos de reproducción-producción, menos controvertidos que los de directividad-no directividad; o la incorporación de estilos en los que el alumno es el protagonista del proceso de enseñanza y de aprendizaje, intención desde siempre apuntada y aquí convertida en realidad. La independencia del alumno es uno de los retos más sugerentes, que más vale la pena y que justifica una vida profesional.

Tenemos en nuestras manos un torrente de ideas que se van desgranando en cada una de las páginas. El Muska Mosston dinámico del primer libro se nos muestra aquí mucho más rico, fresco y exuberante. La supervivencia de los estilos, si es que alguna vez ha sido cuestionada, recobra hoy nuevas energías. Los que siempre apostamos por ellos estamos de enhorabuena.

Quiero hacer una invitación a los profesores y entrenadores, así como a todos los interesados por la enseñanza, para que incluyan en sus bibliotecas este libro que me honro en prologar. Se trata de una obra que ya en vida goza del reconocimiento de las clásicas, seguirá en boca de todos, será citada en publicaciones y resistirá el paso del tiempo.

Como nadie pudiese imaginar, la semilla sembrada por el Dr. Mosston en su primera obra fructificó y no han cesado las cosechas. *La enseñanza de la educación física – La reforma de los estilos de enseñanza*, su fruto más maduro, es una obra abierta que tiene algo de aventura y, como la tierra labrada y fértil, preparada para ser fecundada por opiniones y otros puntos de vista. Todo nuevo reto de la enseñanza o de los enseñantes que merezca la pena tendrá en esta nueva visión del espectro de los estilos un buen compañero de viaje.

SANTOS BERROCAL
Profesor Titular de Didáctica
del INEF de Barcelona



Con la presente edición se celebra el vigésimo aniversario del Espectro de los Estilos de Enseñanza y la difusión de sus usos y significados. Desde entonces ha habido una importante evolución e intensificación en el estudio de la enseñanza de la educación física. El Espectro nace en la educación física y gracias a él, se pueden entender los aspectos positivos y negativos de cualquier idea nueva que desafíe los puntos de vista y conocimientos ya existentes. Con el paso del tiempo, sin embargo, se han difundido tanto los aspectos teóricos de la enseñanza, como sus aplicaciones prácticas. Sus bases filosóficas de la no controversia, su definición de los estilos específicos y la identificación de la relación E-A-O* han sometido a examen el trabajo realizado por los profesores en la realidad de la escuela. Esto ha supuesto un primer paso para la consideración de la educación física como una teoría potencial de la enseñanza. Al extender su aplicación a otras áreas del currículum se ha establecido una base más amplia con el propósito de que el Espectro pueda servir como estructura para una teoría unificada de la enseñanza.

La mayoría de sus características apuntan hacia esta dirección:

1. Identificación de la anatomía de cualquier estilo que sirva como base universal del Espectro.
2. Identificación de la estructura de las decisiones de cada estilo.
3. Traspaso lógico de las decisiones de un estilo a otro, mostrando así sus interrelaciones en lugar de sus disparidades.
4. Identificación intrínseca del E-A-O de cada estilo.

El Espectro es una teoría de relaciones entre el profesor y el alumno, las tareas que ejecutan y sus efectos en el desarrollo del alumno, que se centra en lo que ocurre durante el proceso enseñanza-aprendizaje. Esquemáticamente, el Espectro es una guía para:

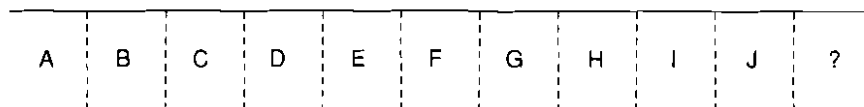
1. La selección del estilo apropiado para la consecución de los objetivos planteados.
2. La reflexión sobre las opciones posibles para hacer congruente la intención con la acción.

* E-A-O: Enseñanza-Aprendizaje-Objetivos (N. del T.)

Sería interesante revisar de nuevo el desarrollo conceptual que ha tenido lugar desde la primera edición de este libro.

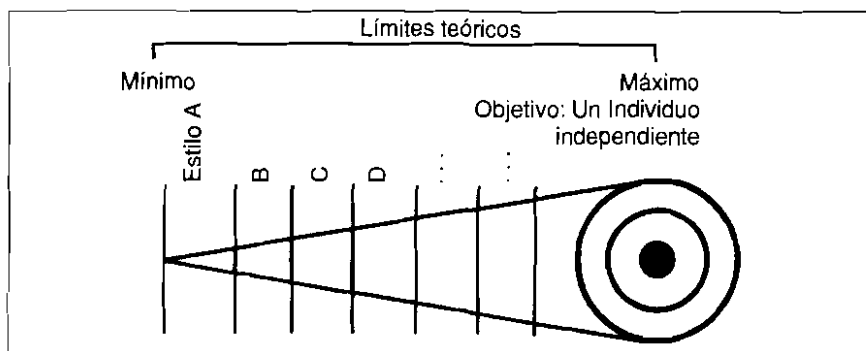
Las bases conceptuales del Espectro se fundamentan en la noción de «no controversia» que cada estilo tiene para la consecución de los objetivos; así, no hay ningún estilo que, por sí mismo, pueda considerarse como el mejor.

Este concepto se representa esquemáticamente en el siguiente diagrama:



En esta representación gráfica del Espectro, cada estilo tiene la misma importancia, ya que contribuye a la relación profesor-alumno y al desarrollo de este último. El total de las experiencias en todos los estilos de enseñanza determinan las diferencias en el desarrollo de un individuo independiente.

La concepción del Espectro como un esquema integrado por las contribuciones de todos los estilos, constituye el cambio más importante desde la primera edición del libro, pues el esquema se contemplaba de la siguiente forma:



Ello suponía un bajo valor del estilo A, adquiriendo cada uno de los estilos siguientes un valor más elevado hasta llegar al máximo, donde se da un incremento de la creatividad. Esta concepción está basada en la controversia, un estilo «versus» los demás. El resultado de años de experimentación han hecho posible la comprensión del impacto potencial de todos los estilos en el desarrollo del individuo. Las bases filosóficas del Espectro se han ampliado con la comprensión de la contribución de cada estilo, hasta el punto de que la no controversia forma la base de una pedagogía más amplia.

En la presente edición se refleja el trabajo llevado a cabo con profesores y alumnos, lo que ha supuesto un mejor conocimiento de la estructura

y función de cada estilo, ampliando las implicaciones del Espectro en el desarrollo del alumno.

Esta edición añade lo siguiente:

1. Un capítulo introductorio que presenta la premisa del Espectro, e incluye un apartado sobre el E-A-O: el vínculo inseparable entre la enseñanza y el aprendizaje, y los objetivos a lograr, propuesto como unidad pedagógica.
2. Un capítulo llamado «El Descubrimiento» que analiza el cambio a través del umbral de descubrimiento, y presenta la noción de los dos grupos de estilos —uno a cada lado del umbral— definiendo las condiciones para cada uno de ellos.
3. Un último capítulo que relaciona el Espectro con algunos aspectos educacionales —variables— como el tiempo de práctica, la disciplina, la motivación, etc.
4. Una sección sobre el «pabellón» que describe y analiza los episodios de la enseñanza que se encuentran entre los estilos considerados «guía» o fundamentales.
5. Una sección en la que se detallan las características de los dos grupos de estilos; los estilos del A al E consisten en la reproducción de modelos, y del F al H en la producción de nuevas respuestas e ideas.
6. Un apartado sobre la selección del estilo apropiado para la consecución de los objetivos, con su correspondiente guía.
7. La organización de los capítulos es más consistente, presentando los objetivos del estilo, su estructura, los procedimientos para su aplicación, implicaciones para el desarrollo del alumno y ejemplos de sesiones con diferentes contenidos.
8. En términos generales, esta edición enfatiza la base de no controversia del Espectro, y la importancia que tiene la selección deliberada de un estilo en función de los objetivos planteados. En definitiva, el éxito de la enseñanza se basa en la congruencia entre la intención y la acción.

Terminología. En primer lugar, el término *estilo de enseñanza* comenzó a utilizarse hace 20 años para diferenciar los comportamientos específicos de enseñanza de los términos contemporáneos de la época. Términos como métodos, aproximaciones, modelos y estrategias se empleaban y siguen aún empleándose de distintos modos por diferentes autores. Habitualmente este término se refiere al estilo personal, pero en el presente libro, se considera todo lo contrario. Es decir, que el *estilo de enseñanza* hace referencia a una estructura independiente de las propias idiosincrasias.

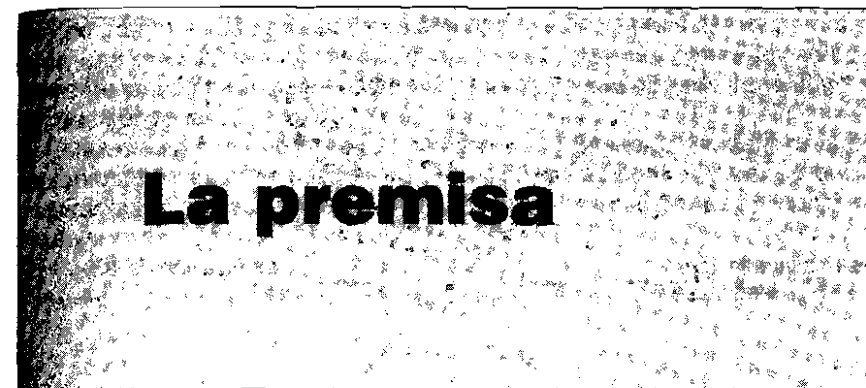
En segundo lugar, este libro trata las relaciones entre el comportamiento de enseñanza y de aprendizaje y los objetivos de cada estilo, designado como E-A-O, donde O tiene dos dimensiones: representa por un lado el *objetivo* pretendido, y por el otro el *resultado* conseguido en el episodio. En lugar de usar el E-A-O-O, se ha optado por el E-A-O.

Bibliografía. El inicio del Espectro de los Estilos de Enseñanza estuvo influenciado por muchos autores ya citados en la bibliografía original. Además, al actualizar las Referencias se ha mantenido la misma, puesto que estos trabajos aportaron ideas brillantes en su época, y pueden ser de gran ayuda para el estudiante de la enseñanza.

Muchos de los conceptos, términos, esquemas, y modelos han sido tomados del libro *Desde el Mando al Descubrimiento: El Espectro de los Estilos de Enseñanza*, de Muska Mosston y Sara Ashworth.

Nos gustaría agradecer a nuestros colegas de todo el mundo que han acogido estas ideas y han colaborado con sus comentarios a la presente edición.

Muska Mosston
Sara Ashworth



La premisa de este libro es que la enseñanza se basa en continuas relaciones entre el profesor y el alumno, que ayudarán a éste a desarrollarse tanto personalmente como participante hábil en la actividad física.

¿Cuáles son estas relaciones? ¿Cómo las definimos? ¿Cómo sabemos sus efectos sobre el alumno, y sobre el profesor? ¿Cuáles son las opciones posibles en estas relaciones?

A *grosso modo*, se puede afirmar que la experiencia del alumno en las sesiones de educación física refleja directamente lo que el profesor hace y dice durante su interacción. De acuerdo con ello, el objetivo principal del profesor en cada sesión será «¿Cómo llegar hasta mis alumnos?» o «¿Cómo asegurarme que la *acción* que realizan en la sesión sea congruente con la *intención*?».

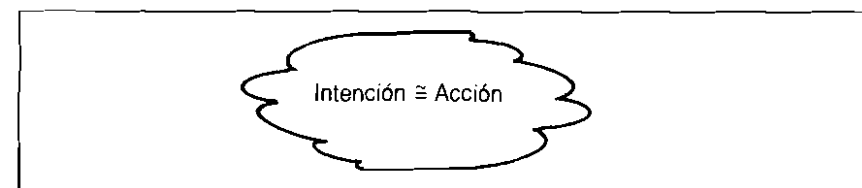


Figura 1.1. Punto central en la enseñanza

Los buenos resultados en la enseñanza son consecuencia de la congruencia entre lo que se pretende y lo que realmente ocurre en las sesiones. Para conseguirla, el profesor debe conocer y ser capaz de manejar aquellos factores que pueden aumentar o disminuir esta congruencia potencial. La figura 1.2 nos muestra algunos de los puntos importantes que influyen en ella.

Hay otros factores que también existen en la realidad de la clase. Para cada uno de estos factores se han desarrollado diferentes modelos, teorías y filosofías. ¿Cómo puede el profesor utilizar toda esta información? ¿Cómo puede el profesor integrar la investigación a su comportamiento como enseñante? ¿En qué criterios se basa el profesor para seleccionar y con qué propósitos?

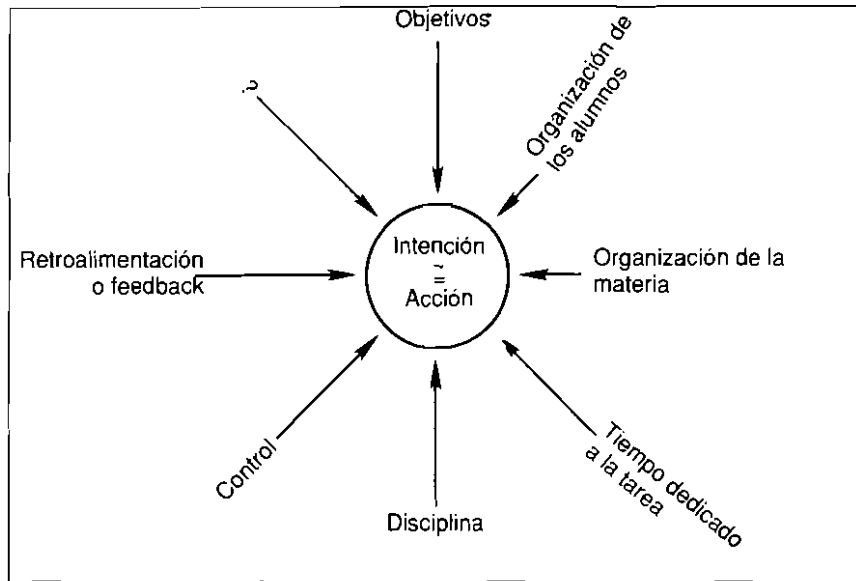


Figura 1.2

Buscando respuesta a estas cuestiones, encontramos tres observaciones importantes acerca de la enseñanza.

EL PUNTO DE CONTROVERSIA

Recientemente, los profesores han sido bombardeados con innumerables ideas, programas, investigaciones y material «empaquetado». Algunas de las ideas han sido útiles y otras no, pero todas representan cierto punto de controversia —esta idea o aquella, contra las demás.

Cada punto de vista se ha presentado como una solución única a los problemas de la educación física. Individualización «versus» instrucción en grupo, resolución de problemas «versus» aprendizaje rutinario, juegos de pelota «versus» actividades para el desarrollo general, son sólo algunas de las ideas que ilustran este punto de controversia. Estas polarizaciones han contribuido a la confusión y al desequilibrio en el diseño de los programas de educación física. Ninguno de estos hechos es aceptable para la condición humana —no somos simplemente «esto» o «aquello»—. Los alumnos necesitan experimentar y desarrollarse en todas las dimensiones. Entonces, ¿cómo sabrá el profesor la manera de integrar las buenas ideas extraídas de las aportaciones de la enseñanza?

Estas ideas opuestas, son sólo algunas de las fuerzas que arrastran al profesor hacia todas las direcciones. Hay un número bastante importante de «influencias», «escuelas» y «sistemas» que han evolucionado en el

mundo entero; cada una refleja este punto de controversia. De igual modo, cada una empuja hacia distintas direcciones, cada una ofrece un énfasis diferente y contribuye así el estado de fragmentación que presenta el estudio de la enseñanza.

Estas dicotomías motivaron el desarrollo del Espectro de los Estilos de Enseñanza, estructura basada en la noción de no-controversia, es decir, mostrar las relaciones entre las opciones en la enseñanza, y no su disparidad.

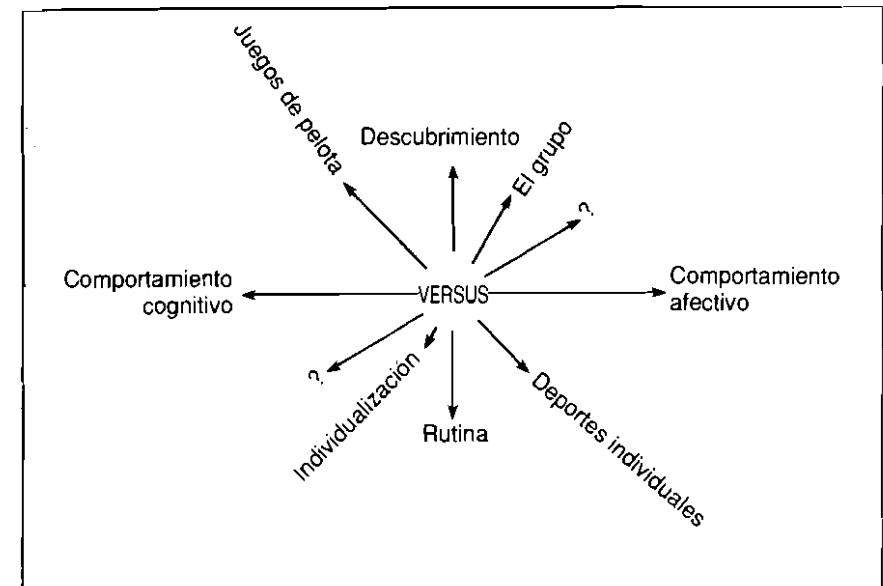


Figura 1.3. El punto de controversia

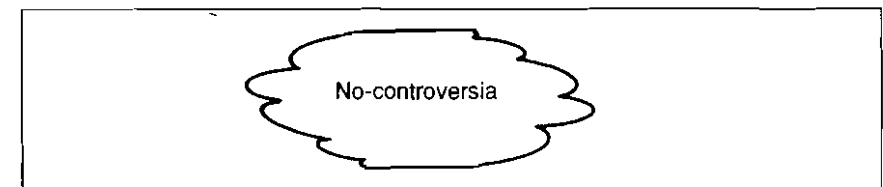


Figura 1.4

¿Es esto posible? ¿Hay un hilo conductor entre las posibles opciones?

EL TEMA DE LAS IDIOSINCRASIAS

El acercamiento hacia la enseñanza se ha fundamentado siempre en la idiosincrasia personal, creyendo que ésta es intuitiva, espontánea, e incluso a veces mística. El resultado ha consistido en permitir a los profesores hacer lo que han querido. Después de todo, la intuición y el misticismo de cada uno son tan buenos como los de los demás.

Esta noción espontánea acerca de la enseñanza ha venido acompañada por frases como «libertad individual», «mi sistema», «hacer lo que me parezca», «ser espontáneo», «enseñanza creativa», «la enseñanza es un arte», etcétera.

Esto no implica negar la existencia o el poder de las idiosincrasias personales —su totalidad nos hace únicos—. A pesar de esto, no nos sirven como teoría de la enseñanza profesional. La idiosincrasia de un individuo no nos ayudará a entender la enseñanza y su impacto en el aprendizaje.

La estructura de la enseñanza debe ir más allá de las idiosincrasias. La búsqueda se ha basado en una teoría unificada de la enseñanza, independiente de ellas, pero accesible a cualquier individuo que desee utilizarla. La combinación de dicha teoría con las idiosincrasias de los que la llevan a cabo, nos proporcionará una base más amplia para la comprensión de la enseñanza.

LAS RELACIONES E-A-O

La interacción entre profesor y alumno refleja siempre unos comportamientos de enseñanza y de aprendizaje particulares. Estos comportamientos desembocan en la consecución de objetivos. El nexo entre la enseñanza (E), el aprendizaje (A) y los objetivos (O), es intrincado. El E-A-O se presenta siempre como una unidad concebida dentro de la «unidad pedagógica».

Estas relaciones pueden expresarse del siguiente modo:

La continua y recíproca relación entre estas entidades, nos ofrece tres opciones para el estudio del fenómeno de la enseñanza. Se pueden hacer preguntas acerca de los *objetivos* para luego explorar las relaciones entre el profesor y el alumno. Se pueden hacer preguntas acerca del *aprendizaje* para luego averiguar las relaciones con los otros dos. La tercera posibilidad consiste en estudiar la *enseñanza* como punto de partida, identificando luego las posibles opciones en las relaciones E-A-O. Al tratar de desarrollar una teoría unificada de la enseñanza, el comportamiento del profesor se toma como punto de partida.

El primer paso para el desarrollo de esta teoría, consiste en la identificación de un principio único y unificador que rijan toda la enseñanza y sirva como axioma del que pueda emerger la estructura unificada. El axioma de la base del Espectro de los Estilos de Enseñanza es que

La enseñanza es una cadena de decisiones.

Cada acción en la enseñanza es el resultado de una decisión tomada previamente. Esto es cierto en cualquier tipo de enseñanza, materia, tiempo, y cultura. El acto de la enseñanza deliberada está siempre basado en decisiones. Una vez se ha entendido la naturaleza de las posibles decisiones y su impacto sobre los individuos, pueden servir como base para una teoría unificada.

El segundo paso consiste en la identificación de las categorías de las decisiones que deben tomarse siempre dentro de cualquier parte del proceso enseñanza-aprendizaje. Estas son decisiones acerca de los objetivos, materia, actividades específicas, organización, formas de feedback o retroalimentación hacia el alumno, etcétera.

Estas categorías de las decisiones han sido organizadas en tres grupos estructurando y representando así la secuencia de las decisiones en cualquier acto de la enseñanza-aprendizaje.

El primer grupo, *preimpacto*, incluye decisiones tomadas previamente al contacto personal entre profesor y alumno.

El segundo grupo, *impacto*, incluye decisiones tomadas durante la ejecución de la tarea.

El tercer grupo, *postimpacto*, incluye las decisiones referentes a la evaluación de la ejecución y el feedback o retroalimentación al alumno. Los tres grupos forman pues, la *anatomía de cada estilo*.

Esta anatomía representa los tres grupos de decisiones que siempre se toman en cualquier fase del proceso de enseñanza, así por ejemplo la estructura del estilo de enseñanza individual así como su lugar en el Espectro viene determinado por la identificación de quién toma las decisiones. El conjunto de estilos —desde mando directo hasta descubrimiento guiado— representa el Espectro de los Estilos de Enseñanza (ver Fig. 1.5).

PREIMPACTO

Antes de iniciar cualquier episodio en la enseñanza, los profesores deben tomar decisiones sobre los siguientes puntos:

1. **Objetivo de un episodio:** Esta decisión identifica su finalidad. El profesor se pregunta, «¿A dónde me dirijo?».
2. **Selección del estilo de enseñanza:** Una vez el profesor, o la profesora, haya entendido el Espectro, puede decidir el estilo de enseñanza que le llevará a la consecución del objetivo del episodio.
3. **Estilo de aprendizaje anticipado:** Las dos primeras decisiones acerca de los objetivos y el estilo de enseñanza nos llevan al estilo de aprendizaje adecuado que se reflejará en el estilo de enseñanza. La decisión del estilo de aprendizaje complementa las dos primeras.
4. **A quién enseñar:** En una situación de clase, se deben tomar las decisiones pensando a quién van dirigidas. ¿A toda la clase? ¿A un grupo? ¿A un individuo?

Grupos de decisiones	Decisiones que se <i>deben</i> tomar:
Preimpacto (Preparación)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Objetivo de un episodio. 2. Selección del estilo de enseñanza. 3. Estilo de aprendizaje anticipado. 4. A quién enseñar. 5. Contenido. 6. Dónde enseñar (lugar). 7. Cuándo enseñar: <ol style="list-style-type: none"> a. Momento de inicio b. Ritmo y cadencia c. Duración d. Momento de parada e. Intervalo f. Final 8. Posición. 9. Vestimenta y aspecto. 10. Comunicación. 11. Preguntas. 12. Organización. 13. Parámetros. 14. Ambiente. 15. Métodos y materiales de evaluación. 16. Otros.
Impacto (Ejecución)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ejecución congruente con las decisiones del preimpacto (3-13). 2. Ajustes y correcciones. 3. Otros.
Postimpacto (Evaluación)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Información acerca de la ejecución en el impacto (observar, escuchar, tocar, oler, etc.). 2. Valoración de la información en base a los criterios (instrumentalización, procedimientos, material, normas, valores, etc.). 3. Retroalimentación. <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; font-size: small;">Acerca del contenido</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; font-size: small;">Acerca de los roles</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; font-size: small;">Inmediato</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; font-size: small;">Retrasado</div> </div> <div style="margin-top: 10px; font-size: small;"> <ol style="list-style-type: none"> a. Feedback correctivo b. Feedback de reforzamiento c. Feedback neutro d. Feedback ambiguo </div> 4. Evaluación del estilo de enseñanza seleccionado. 5. Evaluación del estilo de aprendizaje anticipado. 6. Otros.

Fuente: Muska Mosston y Sarah Ashworth: *Teaching Behavior: Change With Dignity* (1980). Material no publicado.

Figura 1.5. La anatomía de cada estilo

5. Contenido: Se deben tomar decisiones en relación a los contenidos a enseñar y las tareas a presentar a los alumnos. Esta categoría implica cuatro decisiones adicionales:

- a. ¿Por qué estos contenidos (C)? ¿Cumplirá esta tarea el objetivo?
- b. Cantidad. Cada tarea en educación física tiene una cantidad (10 lanzamientos; 20 flexiones; correr 800 metros, etc.). ¿Cuánto es lo apropiado?
- c. Calidad. Cada tarea ejecutada representa un nivel de calidad. ¿Qué grado de dificultad implica la ejecución de la tarea?
- d. Orden. Cada tarea en educación física tiene un orden concreto (una secuencia de movimientos).

6. Dónde enseñar (lugar): Cada actividad se realiza en un lugar. ¿Qué lugar será el más apropiado?

7. Cuándo enseñar: Esta categoría implica decisiones acerca de varios aspectos temporales:

- a. Momento de inicio. Cada tarea (correr, saltar, lanzamiento de jabalina, etc.) tiene un momento de inicio.
- b. Ritmo y cadencia. No hay movimiento sin ritmo.
- c. Duración. Todas las actividades implican un tiempo determinado.
- d. Momento de parada — Cada tarea finaliza en un momento determinado.
- e. Intervalo. Una decisión sobre intervalos se refiere al tiempo que transcurre entre dos tareas.
- f. Final. Se debe tomar una decisión para finalizar la sesión.

8. Posición: Toda tarea en educación física implica distintas posturas para conseguir el objetivo planteado. ¿Cuáles serán las más adecuadas?

9. Vestimenta y aspecto: Este punto se refiere a la apariencia del alumno y al tipo de ropa que utiliza en el gimnasio, campo de deporte, etc.

10. Comunicación: Hay que decidir qué tipo de comunicación se usará durante la sesión. ¿Verbal? ¿Demostraciones físicas?

11. Preguntas: En cualquier relación de enseñanza y aprendizaje, van a surgir de los alumnos distintas preguntas. ¿Cómo las tratará el profesor?

12. Organización: Hace referencia a las preparaciones de tipo logístico requeridas para conseguir los objetivos de la sesión.

13. Parámetros: Se debe decidir sobre los límites de cada una de las categorías (parámetros de tiempo, lugar, etc.).

14. Ambiente: Referido al clima social y afectivo de la clase durante la sesión. Estará determinado por las decisiones tomadas en las categorías previas a ésta.

15. Métodos y materiales de evaluación: ¿Qué tipo de evaluación se seguirá para valorar la ejecución de las tareas?

16. Otros: Todas las decisiones de la fase de preimpacto forman una estructura abierta y por tanto es posible añadir cualquier categoría nueva, en caso de identificarla.

Estas dieciséis categorías de decisiones que constituyen la fase de preimpacto, forman la anatomía de todo estilo. Son decisiones que se deben tomar deliberada y conscientemente antes de entrar en contacto con los alumnos.

IMPACTO

Esta fase incluye las decisiones acerca de la distribución y la ejecución de las tareas:

1. Ejecución: Basada en las decisiones tomadas en el preimpacto.
2. Ajustes y correcciones: Son decisiones que tendrán lugar en caso de discrepancia o contratiempo en alguna categoría. En ocasiones los hechos difieren de lo previsto y se requiere un ajuste de las decisiones tomadas. El episodio proseguirá manteniendo su ritmo.
3. Otros: Aquí también podrán añadirse nuevas categorías.

POSTIMPACTO

Sus decisiones están relacionadas con la evaluación de la ejecución y los feedback ofrecidos al alumno, y se toman durante y/o después de la ejecución de la tarea. Las siguientes categorías son intrínsecamente secuenciales:

Observación de la ejecución

En primer lugar, se debe observar la ejecución del alumno y analizarla, y proseguir luego con el siguiente paso.

Evaluación del objetivo

Después de la observación sobre la ejecución de la tarea, se decidirá en qué medida se ha conseguido el objetivo establecido.

Tipos de feedback

El feedback o información sobre el resultado de un proceso es el siguiente paso a seguir. Puede obtenerse de distintas formas, por un gesto,

mediante el contacto físico o bien a través del lenguaje. Estas formas de comunicación entre el profesor y el alumno, verbales o no verbales, ofrecen cuatro opciones:

1. Correctivo.
2. De reforzamiento.
3. Neutro.
4. Ambiguo.

Feedback correctivo. Esta forma de comportamiento verbal se da cuando hay un error evidente, siendo incorrecta la ejecución del alumno. Puede tratarse de:

1. Identificación del error, y/o
2. Cómo corregirlo.

Por ejemplo:

1. «Inicias el movimiento demasiado tarde.»
2. «La muñeca estaba torcida durante el balanceo hacia adelante.»
3. «Das un paso de más en el vals; sólo hay tres tiempos.»
4. «El vuelo del balón ha sido muy bajo; procura golpearlo por debajo para levantarlo.» (El feedback correctivo puede transmitirse manipulando la ejecución, moviendo un brazo, una pierna, la posición de la cabeza, etc.)

Feedback de reforzamiento. En este comportamiento verbal se utilizan expresiones como *bien*, *excelente*, *magnífico*, *flojo*, *bien hecho*, que implican un sentimiento respecto a la ejecución. Por ejemplo:

1. «Este salto ha sido magnífico.»
2. «La caída fue excelente.»
3. «Con el hierro número 7, tu golpeo es flojo.»
4. «La salida estuvo bien hecha.»
5. «Me gusta como hiciste...»

Asimismo, este tipo de feedback puede transmitirse también a través de los gestos. Encontramos dos tipos de reforzamiento, el positivo y el negativo, que servirán según el caso, para motivar y animar o para regañar o reprimir al alumno. De todos modos, se deben usar las correcciones para lograr la mejora de la ejecución. Es decir que el feedback correctivo se utilizará para paliar errores en la ejecución de las tareas, mientras que el reforzamiento tiene connotaciones afectivas.

Por otro lado, si se tiene en cuenta la precisión del lenguaje y su impacto en la afectividad del alumno, se deberá diferenciar entre las siguientes expresiones: cuando un alumno encesta en baloncesto, se suele decir

«¡Buen chico!» o «¡Buena chica!». ¿Significa esto que si la pelota no entra en la canasta el alumno será un «Mal chico» o «Mala chica»? ¿Qué connotaciones afectivas tienen estos términos? Consideremos el significado y las connotaciones de las expresiones «¡Buen tiro!» o «¡Mal tiro!». Los reforzamientos son un tipo de feedback importante, pero se debe tener en cuenta la magnitud y frecuencia de su uso.

Hay dos tipos de expresiones directamente ligadas al feedback: *correcto/incorrecto* y *bien/mal*. Los términos *bien* y *mal* se usan con gran frecuencia, pero pueden ser entendidos como una alusión a la moralidad. Cuando se doblan las rodillas en la ejecución de la vertical, el feedback apropiado debe ser «correcto» o «incorrecto», ya que ésta, al igual que cualquier otro elemento en educación física, no tiene nada que ver con la moralidad. Es por esta razón que «bien» y «mal» se consideran términos inapropiados.

Feedback neutro. La tercera posibilidad lingüística de dar un feedback es la forma neutra. Por ejemplo:

1. «Has recorrido la distancia en 23 segundos.»
2. «Veo que has hecho los ejercicios de suelo.»
3. «Veo que has inventado una coreografía para esta música.»
4. «Siete de los diez tiros a canasta han entrado.»

Los feedback de tipo neutro se caracterizan por su naturaleza descriptiva y objetiva. Observan la ejecución pero no la corrigen ni la juzgan. A la larga pueden derivar en reforzamientos en función de la actitud y la entonación del emisor, pero de todos modos pueden y deben ser usados.

Feedback ambiguo. Esta es otra categoría de feedback a nivel de lenguaje. Por ejemplo. «No está mal», «Bastante bien» o «Repítelo». No ofrecen al alumno una información precisa sobre su ejecución —se dejan demasiados aspectos para descubrir—. En las interacciones sociales este tipo de feedback es usado para salvar las apariencias, pero si se abusa de ellos pueden llegar a convertirse en un obstáculo para la mejora de la ejecución.

A modo de conclusión, además de conocer estas cuatro categorías de feedback y su significado, las connotaciones de tono, los rasgos culturales e idiosincrasias personales, tanto del emisor como del receptor, deberán tenerse en cuenta por la gran influencia que ejercerán.

Evaluación del estilo de enseñanza escogido

Después del episodio puede tomarse una decisión sobre su efectividad para la consecución de los objetivos establecidos.

Evaluación del estilo de aprendizaje anticipado

Finalizada la sesión, hay que analizar el aprendizaje de los alumnos. ¿Han exhibido un comportamiento reflejo del tipo de enseñanza?

Estas tres fases de decisiones —el preimpacto, el impacto, y el postimpacto—, configuran la *anatomía de cada estilo*, columna vertebral del Espectro; servirá en fases posteriores para identificar la estructura de cada estilo en el Espectro.

¿Cómo diseñaremos un estilo específico? ¿Qué diferencia un estilo de otro? ¿Cuál es el primer estilo en el Espectro? ¿Cuántos estilos existen?

CONTENIDO DE CADA CAPÍTULO

En los siguientes capítulos se describe e identifica cada estilo del Espectro. Cada uno consta de los siguientes apartados, variando su orden en función de la naturaleza específica del estilo.

1. **Objetivos del estilo:** Este apartado se refiere a los objetivos del estilo en cuestión.
2. **Anatomía del estilo:** Presenta su estructura teórica, especificando las decisiones a tomar.
3. **Ejecución:** Se refiere a la descripción del episodio y los procedimientos a seguir.
4. **Características del estilo:** Aquí se propone un análisis de las características intrínsecas del estilo.
5. **Selección y diseño de contenidos:** Se exponen las pautas generales a seguir en cuanto a la selección y diseño de las tareas específicas en relación al estilo utilizado.
6. **Comentarios específicos del estilo:** Trata las sugerencias específicas, ideas, pautas de organización y el tipo de lenguaje empleado. Estas conclusiones surgen de las observaciones en clase y de la interacción con los profesores.
7. **Canales de desarrollo:** Identifica la posición del alumno en los canales físico, social, emocional, y cognitivo durante la utilización de ese estilo.
8. **Ejemplos de contenidos:** Aquí se exponen ejemplos de fichas de tareas de diferentes tipos de actividades físicas, hojas de criterios establecidos y programas individualizados.

Antes de empezar con el desarrollo del primer estilo de enseñanza, el *Mando Directo*, se debe recordar que el Espectro está conceptualmente ligado a la noción de no-controversia, esto es, la concepción de que cada estilo, cuando se utiliza durante un periodo de tiempo determinado, cumplirá un grupo concreto de objetivos. Cuando los objetivos cambien, se escogerá un estilo diferente de enseñanza.

En la relación enseñanza-aprendizaje no se puede considerar que un estilo sea mejor que otro, ya que ninguno nos asegura la consecución de todos los objetivos en la educación física. El objetivo del Espectro de los Estilos de Enseñanza, es resaltar el lugar que ocupa cada estilo y conocer sus relaciones con los demás.

El objetivo final del Espectro es el de formar profesores con una teoría integrada de la enseñanza, que los conduzca a una mayor flexibilidad, versatilidad y efectividad, aumentando su capacidad de decisión.



ANATOMÍA DEL ESTILO

En toda relación enseñanza-aprendizaje existen dos personas que toman decisiones, el profesor y el alumno. El *mando directo* es el primer estilo del Espectro, y se caracteriza por el total protagonismo del profesor en la toma de decisiones en las tres fases —preimpacto, impacto y postimpacto. La función del alumno consiste en ejecutar, seguir, obedecer.

El aspecto esencial de este estilo de enseñanza es la directa e inmediata relación entre el estímulo del profesor y la respuesta del alumno. El primero —*la señal de mando*— precede a cada movimiento del alumno, que ejecutará según el modelo presentado. Así, toda decisión acerca del lugar, postura, momento inicial, ritmo, momento final, duración e intervalos, es tomada por el profesor.

El inicio del Espectro aparece de un modo esquemático en la figura 2.1.

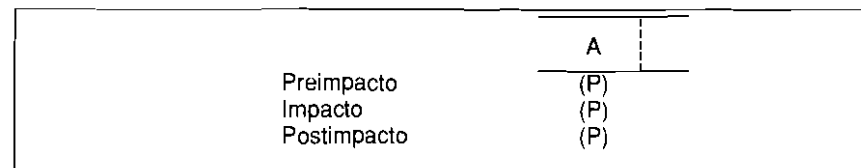
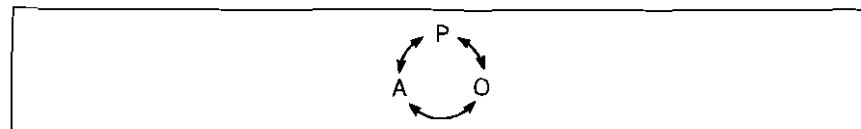


Figura 2.1. Anatomía del mando directo (P indica el rol del profesor en cada fase, en las cuales él toma todas las decisiones)

OBJETIVOS DEL ESTILO

Al considerar la relación



como unidad fundamental de la interacción, los roles del profesor y del alumno producen una serie de resultados (ambos consiguen una serie particular de objetivos). Cuando es el profesor quien toma todas las decisiones y el alumno el que obedece, se logran los siguientes objetivos:

1. Respuesta inmediata al estímulo.
2. Uniformidad.
3. Conformidad.
4. Ejecución sincronizada.
5. Afinidad a un modelo predeterminado.
6. Réplica de un modelo.
7. Precisión en la respuesta.
8. Perpetuación de tradiciones culturales a través de ceremonias, costumbres y rituales.
9. Mantenimiento de normas estéticas.
10. Mejora del *espíritu de cuerpo* (común en el grupo).
11. Eficiencia del tiempo útil.
12. Seguridad.
13. Otros?

Si son éstos los objetivos perseguidos, el mando directo es el estilo de enseñanza apropiado para su consecución. La acción y la intención van a ser congruentes. Existen muchos ejemplos asociados a este estilo: orquesta sinfónica, actuación de ballet, danzas populares, natación sincronizada, remo con tripulación, gimnasia deportiva, bandas de música, aeróbic, acrobacias, animadoras de equipo (cheerleaders), canto coral, y muchos más.

APLICACIÓN DEL MANDO DIRECTO

Las cuestiones focales para el profesor, son: ¿Cuál es la «imagen» de este tipo de relación entre profesor y alumnos? ¿Cómo traducir el modelo teórico (intención) en comportamientos de enseñanza y aprendizaje (acciones)? ¿Cómo determinar si los objetivos se consiguen? Empezaremos con la descripción general de una sesión, identificando más adelante los pasos a seguir para su realización.

DESCRIPCIÓN DE UN EPISODIO

El episodio en este estilo debe reflejar el punto esencial de esta relación: El profesor toma todas las decisiones y el alumno responde a cada una de ellas. La correspondencia entre el comportamiento del alumno y la enseñanza es continua en cada movimiento ejecutado; el profesor da la señal de mando para cada movimiento y el alumno lo ejecuta. Se pueden observar ejemplos de este estilo de enseñanza en clases de kárate, ballet,

aeróbic y danzas populares. A veces puede sustituirse la señal de mando y las técnicas de soporte rítmico por otras personas o instrumentos como el ritmo de la música en aeróbic, la percusión en algunas danzas populares, el timonel en remo, el alumno que dirige la fase de calentamiento, etc. La esencia de la relación es la misma, una persona (o sustituto) toma las decisiones por el resto. Cuando se cumple este tipo de relación, se consiguen los objetivos del mando directo.

El profesor que desee utilizar este estilo de enseñanza, deberá conocer perfectamente la estructura de las decisiones (la anatomía del estilo), la secuencia de las decisiones, las posibles relaciones entre señales de mando y respuestas deseadas, la tarea apropiada, y la habilidad actual de los alumnos para ejecutar movimientos con precisión suficiente siguiendo el modelo propuesto.

CÓMO HACERLO

Los siguientes pasos describen el uso de la anatomía del mando directo así como las orientaciones para su aplicación. Este proceso incluye las decisiones del preimpacto, impacto y postimpacto.

Preímpacto

El propósito de las decisiones tomadas en esta fase es el de planificar la interacción entre profesor y alumno. La función del profesor es la de tomar decisiones acerca de las categorías identificadas en la figura 2.2. Es la intención o unidad didáctica.

Análisis de los diferentes títulos de la figura 2.2.

1. Identificación del contenido (p. ej., natación, fútbol, baloncesto, danza, gimnasia, etc.).
2. Objetivos generales de la lección. Definir en términos generales los objetivos. ¿Qué se espera haber conseguido al final de ésta?
3. Número de episodio. El episodio es la unidad de tiempo en la que el profesor y el alumno siguen un mismo estilo de enseñanza y buscan un mismo objetivo.

Cada lección está compuesta por uno o más episodios, programados según el estilo de enseñanza (E-A-O), la actividad, y la organización logística de apoyo. En la mayoría de los casos, está compuesta por más de un episodio y la planificación en la fase de preímpacto es específica para cada una de ellas.

8. Tiempo. La duración del episodio tiene que ser lo suficientemente larga como para que todos los alumnos (o la mayoría) puedan conseguir los objetivos planteados. Esta decisión dependerá del grado de conocimiento de la tarea, la capacidad de los alumnos y los objetivos.
9. Observaciones. Esta columna se utiliza para apuntar comentarios, preguntas y sugerencias que se plantean al final de la lección. Puede tratarse sobre lo que ha ido bien, los ajustes necesarios para la próxima vez, y distintas cuestiones a resolver.

Impacto

Es el tiempo de práctica. El propósito de esta fase consiste en hacer efectiva la participación activa de los alumnos y ser congruente con las decisiones tomadas en el preimpacto. Es la puesta en acción de la intención. En todo estilo de enseñanza es fundamental que los alumnos sepan y comprendan las expectativas del episodio referidas a la ejecución y a la interacción con el profesor. Una vez conocidas, tanto el profesor como el alumno serán responsables de su respectivo comportamiento. Así pues, en el mando directo será el profesor quien tome las decisiones para crear las condiciones de práctica del episodio que incluyen:

- a. Explicación de roles (del profesor y del alumno),
- b. Transmisión de contenidos, y
- c. Explicación de los procedimientos logísticos.

Estos tres componentes son constantes en todo episodio y aparecen por este orden. Explicar los roles fija las expectativas de comportamiento, tanto del alumno como del profesor; la transmisión de los contenidos establece lo que se debe hacer; y los procedimientos logísticos definen los parámetros ambientales de la tarea.

Durante las etapas iniciales (los dos o tres primeros episodios en este estilo), el profesor tratará lo siguiente:

Explicación de roles

1. El profesor explica a los alumnos como ante una misma situación profesor-alumno, pueden tomarse una gran variedad de decisiones por parte de uno y/o del otro.
2. Estas decisiones se pueden distribuir entre profesor y alumnos de distintas formas, dependiendo del propósito de la relación en función de una situación determinada.
3. Una de estas relaciones consiste en la total toma de decisiones del profesor con la consiguiente ejecución y respuesta a cada una de ellas por parte del alumno.

4. El propósito de tal relación (*Estilo de Enseñanza A o Mando Directo*) es conseguir una respuesta inmediata para que ciertas tareas puedan aprenderse de forma rápida y precisa.
5. Con este estilo se facilita la consecución de objetivos tales como la reproducción de un modelo, o la precisión y sincronización en una ejecución. (Ver la lista de objetivos citada al principio de este capítulo.)

La experiencia demuestra que con dos o tres episodios la mayoría de alumnos interioriza la estructura y operatividad del estilo si durante su introducción se tienen en cuenta los apartados del 1 al 5. Así, para fijar las expectativas de episodios posteriores, el profesor simplemente cita el nombre del estilo y pasa directamente a la transmisión de los contenidos.

Transmisión de contenidos

1. El profesor demuestra la tarea, tanto global como analíticamente, y da su terminología (el orden variará según el propósito), estableciendo así el modelo de ejecución.
2. Esta demostración puede realizarse mediante una película, cinta de vídeo, fotografías, o con la ejecución de un alumno según el modelo. (Ver Modelo de Comunicación en el Aula, pág. 47.)
3. Para la validez de la demostración, ver págs. 193-194.
4. El profesor explica los detalles necesarios para la comprensión de la tarea.
5. Se necesitarán diferentes ratios de tiempo de demostración/explicación según las tareas.

Explicación de los procedimientos logísticos

1. El profesor establece las señales preparatorias y de mando del episodio. Éstas pueden cambiar durante el mismo según los distintos aspectos del contenido.
2. Pueden identificarse otros procedimientos según el contenido.

En este momento, tanto el profesor como los alumnos están preparados para iniciar la actividad, esencia de la fase de impacto. Los alumnos actúan según las señales de mando y las técnicas de soporte rítmico reguladas por el profesor.

Postimpacto

En esta fase se ofrecen al alumno los feedback sobre la ejecución de la tarea y su actitud respecto a las decisiones del profesor. (Ver la sección de formas de feedback en págs. 24-25.)

La experiencia de este estilo se basa en la acción, es decir que la repetición del modelo hace que contribuya de manera fundamental al desarrollo físico. La pasividad es incongruente con este estilo, y gran parte del tiempo se dedica a la participación activa del alumno. El profesor dedica el mínimo de tiempo a la demostración y explicación, siendo el tiempo de práctica elevado. La distribución temporal se puede observar en el siguiente esquema:

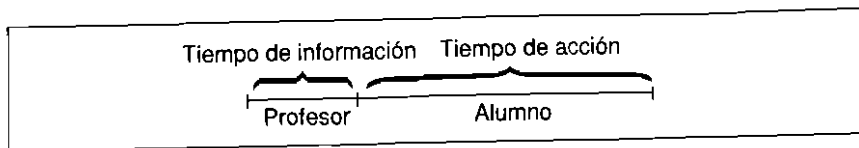


Figura 2.5

CARACTERÍSTICAS DEL ESTILO

Cada estilo del Espectro afecta de distinto modo al alumno, así como al comportamiento del profesor y a la selección y el diseño de los contenidos. Cada estilo tiene sus características y las del mando directo son las siguientes:

1. El contenido es fijo y representa una sola norma.
2. El contenido se aprende por memoria inmediata y a base de repeticiones.
3. El contenido puede dividirse en partes, repitiéndose por el procedimiento de estímulo-respuesta con un reducido tiempo de aprendizaje.
4. El profesor es el experto que selecciona los contenidos y las tareas.
5. Cuanto más rápida sea la capacidad de reproducción del movimiento, más fácil será que el alumno pase a otros aspectos del contenido.
6. No se tienen en cuenta las diferencias individuales, se busca la reproducción del contenido seleccionado.
7. A través de la práctica continuada, se consigue uniformizar la ejecución del grupo.
8. El alumno experimenta rápidos progresos.
9. El objetivo final consiste en la eliminación de las desviaciones individuales de ejecución respecto al modelo.

COMENTARIOS ESPECÍFICOS SOBRE EL ESTILO

Puesto que cada estilo representa una relación profesor-alumno diferente, una nueva realidad va a emerger para cada uno de ellos. Cada estilo tiene sus «pros» y sus «contras», sus propias peculiaridades y dificultades en potencia, que deben tenerse en cuenta.

Es importante estar alerta ante estos aspectos de la realidad, pues eso ayuda a desarrollar la comprensión de la esencia del estilo, y contribuye también a prevenir errores que podrían reducir la posibilidad de alcanzar los objetivos. Los siguientes comentarios se refieren a sesiones del estilo de mando directo.

1. Hay un aspecto importante referente a la sensibilidad del individuo, y se trata de que en la relación que se establece con el profesor —que toma todas las decisiones por los demás—, se debe considerar el estado emocional del alumno, su capacidad de respuesta y la naturaleza y el propósito de la tarea. Los niños pequeños, por ejemplo, disfrutaban con muchas actividades del estilo A, representadas por *juegos de imitación*. Emular, repetir, copiar y responder órdenes parecen ingredientes necesarios en las primeras edades. Puesto que aprender a ejecutar una tarea forma parte del crecimiento y la socialización en un grupo, obedecer y responder órdenes son conductas importantes para ellos. Los objetivos de esos episodios pueden ser de perspectiva limitada, pero satisfactorios. A medida que se hacen mayores, se pueden trabajar más objetivos de este estilo en cada sesión. Obedecer y emular ya no es suficiente —el alumno debe sentir el cumplimiento y aceptar esta relación más allá del mero acto de responder.

Los alumnos mayores participan en actividades dentro del estilo A por dos razones principales: Desarrollo personal y/o participación en actividades o rituales de enseñanza básica. Un ejemplo es el aeróbic, donde se dan todos los elementos y objetivos del estilo A: elevado tiempo de práctica, repetición, alto grado de uniformidad, y precisión. Es lógico pensar que los motivos primarios para asistir a una sesión de aeróbic no son éstos, sino las finalidades que implica (fitness, estar en forma, perder peso), favorecido por el hecho de tratarse de una actividad propia de este estilo. Otro ejemplo es el kárate, sobre todo en cuanto a entrenamiento. Muchos de los practicantes de estas actividades aceptan no sólo los comportamientos del estilo A, sino que hacen suyos unos rituales y formas de vida que no formaban parte de su cultura o conducta personal. Un tercer tipo de actividad incluye los deportes de alto riesgo, ya que para la adquisición de una serie de habilidades es necesaria una gran disciplina. Cuando lo fundamental es la seguridad, se requiere el estilo A durante el entrenamiento y a menudo durante la práctica. Algunas de estas actividades son el paracaidismo, alpinismo, y submarinismo, en las que los aspectos principales son las respuestas físicas y el uso apropiado del material y accesorios. Además, hay sesiones específicas para aprender a controlar el pánico y el estrés. Sólo cuando se han aprendido e integrado todos estos aspectos, a través mayoritariamente de experiencias directivas, el alumno puede pasar a la experiencia real de participar y disfrutar del deporte.

Un cuarto tipo de actividad de este estilo de enseñanza, es el relacionado con cuestiones culturales y estéticas, es decir para enseñar técnicas de danza como el ballet, ciertos aspectos de la danza moderna, y danzas populares. Todas estas actividades requieren una ejecución precisa y una

clara referencia a un modelo predeterminado, ya que proyectan valores estéticos y de continuidad de las normas de enseñanza.

El quinto tipo representa la vertiente competitiva del deporte. La natación sincronizada puede tomarse como el máximo exponente dentro de este estilo debido al elevado grado de precisión, sincronización, y proyección de unos valores estéticos particulares. Otro ejemplo lo forman los ejercicios obligatorios de gimnasia deportiva y el remo, que no pueden realizarse con éxito sin una sincronización y precisión máximas.

Es sorprendente el hecho de comprobar como esta gran variedad de actividades, tanto a nivel estructural como de finalidad, comparten el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje o estilo de enseñanza: el mando directo.

2. El profesor debe ser consciente de que el estilo A es sólo una opción en la interacción humana; para conseguir los máximos beneficios del mismo debe haber una integración de diferentes dimensiones cuando éste se desarrolla. Algunas de éstas son (1) la selección de contenidos, (2) el tiempo de práctica, (3) los ajustes logísticos, (4) el feedback adecuado, y (5) una apropiada relación afectiva con el alumno. No se tiene que considerar el mando directo como el «estilo eficiente por el tiempo» o el «rígido», sino como la combinación de las dimensiones citadas. El profesor competente, que se preocupa por sus alumnos, puede elevar esta relación al nivel de respeto mutuo y bienestar emocional.

3. El profesor debe tener en cuenta el contexto emocional del estilo, pues hay dos posibilidades que puede desarrollar. Una es el abuso de poder del profesor, que puede optar por este estilo para controlar y reprimir, evitando así iniciativas. Cuando prevalece este tipo de enseñanza aparecen frecuentemente sentimientos negativos y el alumno suele rechazar el estilo de enseñanza, al profesor y a los contenidos. La segunda posibilidad es el uso del mando directo con afecto, atención, y cariño. El mando directo no significa «ser un autoritario»; puede utilizarse para motivar a los alumnos, aumentar su autoestima, y desarrollar el espíritu de cuerpo.

PROBLEMAS COMUNES A EVITAR

Cuando no se alcanzan los objetivos en una sesión de mando directo, puede ser debido a alguna de las siguientes razones:

1. La clase no está sincronizada en la ejecución de movimientos. El profesor debe entonces examinar atentamente si el ritmo de la sesión es el adecuado.
2. El profesor da señales de mando molestas. Esto ocurre a veces cuando se repite continuamente una misma señal pudiendo provocar malestar. Se debe pues, variar.
3. Un exceso de repetición de una misma tarea puede producir aburrimiento, fatiga, o ambos.

4. Parar la actividad de toda la clase por las dificultades que puedan tener uno o dos alumnos, interrumpe el flujo de la actividad y desvía la atención, entorpeciendo el buen funcionamiento de ésta.
5. El profesor se mantiene siempre en un mismo lugar. En este estilo, no tiene por qué estar en un mismo sitio al dirigir la sesión. Moverse por el entorno, utilizando técnicas de soporte rítmico que no sean el contar, da al profesor la oportunidad de ofrecer feedback individual sin la interrupción de la acción.

Pueden aparecer otros problemas, pero en las manos del profesor está el buscar soluciones y hacer los ajustes necesarios.

LOS CANALES DE DESARROLLO

Quizá la cuestión final en la educación y la enseñanza sea: ¿Qué es lo que realmente sucede cuando se participa en un tipo de experiencia u otro? En un sentido amplio, se puede responder a esta cuestión con varios argumentos filosóficos. La conexión específica entre una experiencia educativa y su resultado está siendo investigada con múltiples actividades. Las cuestiones *por qué* y *para qué*, son cruciales. Con el desarrollo del Espectro de los Estilos de Enseñanza, éstas son vitales para la comprensión de las contribuciones y límites de cada uno.

Puesto que el Espectro define estilos distintos y específicos, vale la pena formularse hipótesis, preguntarse y verificar la posible relación entre las experiencias en un estilo determinado y la actitud del alumno en los distintos canales de desarrollo.

En el presente apartado se ofrece un esquema para la identificación de estas relaciones, utilizando cuatro canales: físico, social, emocional y cognitivo. Dentro de cada uno, el individuo puede situarse en un punto de desarrollo mínimo, máximo o intermedio.

Deben establecerse unos criterios para relacionar el estilo de enseñanza y el canal de desarrollo, que pueden ser el grado de independencia o dependencia, la creatividad, la participación del grupo, y otros. Dependiendo del criterio utilizado, la posición del individuo en el canal de desarrollo variará.

Para analizar el criterio de independencia, se planteará el grado de libertad del individuo para tomar decisiones en el mando directo. Puesto que el rol del alumno es seguir y obedecer, en el canal físico habrá una mínima independencia (ver figura 2.6). El desarrollo social requiere interacción e intercambio y en este estilo el alumno tiene pocas posibilidades de que esto suceda, pues el profesor toma todas las decisiones. La posición en este canal social también irá hacia el mínimo. El canal emocional incluye los niveles de autoestima, que en educación física implica el concepto físico del alumno y su capacidad de autoaceptación en la realización de tareas. En este caso la posición en el esquema puede variar. Algunos prefieren que se les diga lo que tienen que hacer; entonces se sienten muy

cómodos. Su posición es hacia el máximo en este canal. Otros no pueden aceptar decisiones que los demás hayan tomado por ellos, y se sitúan hacia el mínimo en este canal.

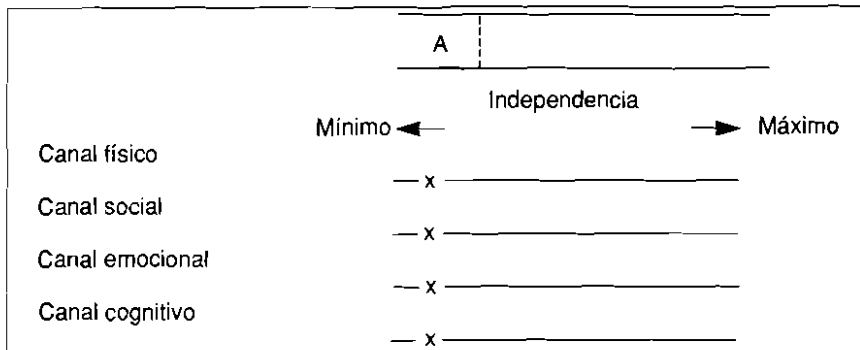


Figura 2.6. El mando directo y los canales de desarrollo*

* Esta relación entre el Espectro de los Estilos de Enseñanza y la posición de los alumnos en los canales de desarrollo es realmente un aspecto central en la educación. Si existen diferencias en la enseñanza su impacto aparecerá al observar el aprendizaje.

Hay varios estudios de investigación en educación física que prueban parcialmente la suposición teórica presentada. Sin embargo, cualquier estudio futuro deberá tener en cuenta dos variables: la duración y la selección de la tarea. Este tipo de estudios sobre el comportamiento debe durar lo suficiente para que el nuevo comportamiento se manifieste, y las tareas seleccionadas, incluyendo la actividad física, *deben* poseer características que el estilo trata de desarrollar. Sería absurdo, por ejemplo, utilizar el salto largo de pie (detente horizontal) como actividad para estudiar la posición del alumno en el canal cognitivo.

En el mando directo, el alumno no está implicado en una amplia gama de operaciones cognitivas. La que se requiere principalmente es la memoria, que considerada aisladamente tendería hacia el punto máximo del canal cognitivo, pero el desarrollo cognitivo significa la participación en muchas otras operaciones, tales como la comparación, el contraste, la clasificación por categorías, la resolución de problemas, las hipótesis y la inventiva. El estilo de mando directo no invita al alumno a participar en estas operaciones; por tanto, la posición en el canal cognitivo es hacia el mínimo.

Si el criterio utilizado es el de la participación del grupo, la cuestión es saber lo que va a suceder al individuo en cada canal cuando él o ella participa en una actividad de grupo (deporte colectivo) bajo las directrices del mando directo.

El objetivo de todo deporte de equipo es conseguir el mejor y mayor rendimiento posible, a lo cual debe contribuir cada participante con su mejor actuación. Cuando así sucede, la posición del individuo en el canal de desarrollo físico va hacia el máximo.

Las demandas sociales de esta participación son elevadas, puesto que debe existir un gran nivel de integración y cooperación con los demás, situándose en el punto máximo del canal social. (Un claro ejemplo es el re-

mo con dos o más remeros, ya que tratándose de una actividad intrínsecamente del estilo A, requiere el máximo grado de cooperación social.)

La cooperación social elevada exige un determinado nivel emocional. A pesar de las consecuencias del evento deportivo, ganar o perder, la participación individual debe mostrar cierto nivel de fuerza y estabilidad emocional para mantener la cohesión del grupo. Esto sitúa al individuo en el punto máximo de desarrollo del canal emocional. Si se falla o hay un bajón va hacia el mínimo, y se debe intentar volver al nivel estable, pero si falla, el individuo ya no puede continuar en el grupo.

La situación en el canal cognitivo variará en función del deporte. Así, en los que son representativos del estilo A, los movimientos suelen ser repetitivos y requieren relativamente poco del aspecto cognitivo, aparte de la memoria inmediata, y por consiguiente la posición tiende aquí hacia el mínimo.

Es interesante observar que dependiendo del uso de criterios diferentes, aparecen distintas imágenes de relaciones. Si conectamos con una línea los puntos que corresponden a cada uno de los canales obtenemos el *perfil del alumno* en el estilo de enseñanza determinado. Hay diversas maneras de contemplar este estilo y su impacto sobre los alumnos, y cada profesor puede seleccionar distintos criterios de análisis.

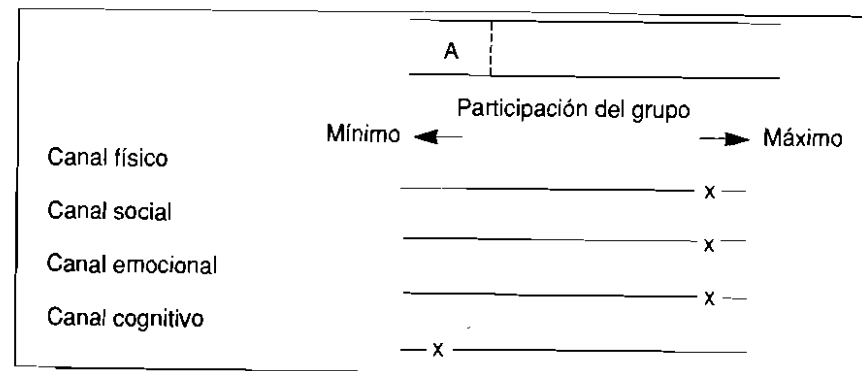


Figura 2.7

Cuando se programan sesiones diarias, semanales o unidades didácticas, conviene establecer los objetivos a conseguir e identificar las partes de la actividad que requieren un más alto nivel de precisión en su ejecución. El mando directo implica un desarrollo de las actividades y los objetivos de manera conjunta. Una vez seleccionadas estas partes, donde a partir de un estímulo debe haber una respuesta inmediata, el estilo A debe utilizarse para la enseñanza y el aprendizaje eficientes, y en modo alguno como símbolo de autoridad y represión.

El mando directo, utilizado de modo adecuado, puede crear una motivación individual y de grupo para participar, así como un sentido de realización. Ahora que conocemos su estructura, sus procedimientos, y algunos de sus logros, podemos pasar al estilo siguiente.

ESTILO DE LA PRÁCTICA.

ENSEÑANZA BASADA EN LA TAREA
(ESTILO B)

OBJETIVOS DEL ESTILO

El traspaso de ciertas decisiones del profesor al alumno (ver el epígrafe acerca de la anatomía del estilo), crea nuevas relaciones entre ambos, entre el alumno y las tareas, y entre los propios alumnos.

El estilo de la práctica establece una nueva realidad, ofreciendo nuevas condiciones de aprendizaje y logrando una serie de objetivos diferentes.

Un grupo de objetivos está relacionado más estrechamente con la ejecución de tareas, y otro grupo está orientado al desarrollo de la persona en su rol dentro del estilo.

Contenido

1. Practicar las tareas asignadas tal y como se han demostrado o explicado.
2. Aproximar, dentro de lo físicamente posible, la ejecución de las tareas asignadas.
3. Comprobar a través de la experiencia que la correcta ejecución va asociada a la repetición de la tarea.
4. Comprobar a través de la experiencia que la correcta ejecución va asociada al tiempo.
5. Comprobar a través de la experiencia que la correcta ejecución va asociada al conocimiento de resultados.
6. Comprobar a través de la experiencia que este conocimiento puede obtenerse por distintas formas de feedback ofrecidas por el profesor.

Rol

1. Tomar las nueve decisiones que han sido traspasadas al alumno en la fase de impacto.
2. Comprobar a través de la experiencia que la toma de decisiones se acomoda al aprendizaje de la tarea.

3. Experimentar el inicio de la individualización, trabajando uno solo durante un período de tiempo.
4. Experimentar según el estilo B, los episodios que pueden seguir o preceder a los del estilo A, para aprender el cambio de las decisiones y la transición entre ambos estilos.
5. Experimentar una nueva relación con el profesor, más directa, que incluye el feedback individualizado y privado.
6. Ser capaz de aceptar la propia ejecución de la tarea sin la continua comparación con los demás, aceptando la toma de decisiones individuales dentro de las nueve categorías.
7. Respetar el rol de los otros alumnos y sus respectivas decisiones en las citadas categorías.
8. Ser responsable de las consecuencias de éstas.

ANATOMÍA DEL ESTILO

Para la identificación y diseño del segundo estilo del Espectro debe haber un cambio, traspasando decisiones específicas del profesor al alumno. Éste tiene lugar en las siguientes nueve categorías de la fase de impacto:

1. Postura
2. Localización/lugar ocupado en el espacio
3. Orden de tareas
4. Momento de iniciar cada tarea
5. Ritmo
6. Momento final de cada tarea
7. Intervalo
8. Vestimenta y aspecto
9. Preguntas.

Las decisiones en las fases de preimpacto y postimpacto permanecen igual que antes, es decir que es el profesor quien las toma. (Ver figura 3.1.)

En la anatomía de este estilo, el rol del profesor consiste en tomar todas las decisiones en las fases de preimpacto y postimpacto, pero en la fase de impacto traspasa las nueve decisiones al alumno. El rol del alumno es el de ejecutar las tareas presentadas por el profesor y tomar las nueve decisiones en la fase de impacto. Es el inicio del proceso de individualización, donde se solicitan comportamientos diferentes, tanto del profesor como del alumno.

El profesor debe aprender a no dar órdenes para cada movimiento, tarea o actividad; así, el alumno tendrá la oportunidad de aprender cómo tomar estas nueve decisiones dentro de los parámetros determinados por el profesor.

En la fase de postimpacto, el profesor observa la ejecución y ofrece feedback individualizado y privado a cada alumno.

	A	B
Preimpacto	(P)	(P)
Impacto	(P)	(A) →
Postimpacto	(P)	(P)

Figura 3.1. Anatomía del estilo de la práctica

APLICACIÓN DEL ESTILO DE LA PRÁCTICA

El estilo B —*estilo de la práctica*— es el primero en el Espectro que involucra al alumno en la toma de decisiones durante el episodio. Se desarrolla una nueva realidad donde los alumnos no sólo practican la tarea, sino también el proceso intencional de la toma de decisiones en las nueve categorías. Cambia profundamente el foco de atención de la sesión. Aparece una nueva relación entre profesor y alumno; el primero aprende a confiar al alumno la toma de decisiones adecuadas mientras practica, y éste aprende a tomar decisiones deliberadas e independientes de acuerdo con la ejecución de la tarea.

DESCRIPCIÓN DE UN EPISODIO

Debe reflejar la esencia de esta nueva relación. El profesor introduce el estilo —describiendo inicialmente a la clase este traspaso de las nueve decisiones—, presenta las tareas, ajusta la logística, y da feedback a todos los alumnos, que escuchan las expectativas de la sesión, reciben la descripción de la tarea, toman las nueve decisiones mientras ejecutan las tareas, y reciben los feedback ofrecidos por el profesor.

Una de las diferencias fundamentales entre el mando directo y el estilo de la práctica es la utilización del tiempo. Como ya se ha visto anteriormente, en el mando directo la respuesta de cada alumno está directamente ligada a la señal de mando del profesor. En el estilo de la práctica, el alumno tiene una unidad de tiempo para practicar las tareas una vez decida cuándo va a empezar cada una de ellas, el ritmo de ejecución, etc. Esta dimensión temporal es esencial tanto para aprender la tarea como para tomar las decisiones. Así, cuando un profesor dice a sus alumnos, «Practicad una tarea», éstos estarán tomando las nueve decisiones. Mientras practican la(s) tarea(s), el profesor tiene tiempo para desplazarse por el entorno, observar las ejecuciones individuales, y ofrecerles feedback privados. Dentro del estilo B pueden trabajarse todo tipo de contenidos.

La esencia de este estilo es un ciclo particular de relaciones entre profesor y alumno; el primero presenta la tarea y el segundo la ejecuta durante

un período de tiempo mientras que el profesor observa la ejecución y ofrece feedback.

CÓMO HACERLO

Los siguientes pasos describen el uso de la anatomía del estilo de la práctica, que implica la toma de decisiones en las fases de preimpacto, impacto y postimpacto.

Preimpacto

Como en el estilo A, el profesor toma todas las decisiones, pero existen dos diferencias principales: (1) la conciencia del traspaso deliberado de decisiones que tendrá lugar en la fase de impacto, y (2) la selección de tareas adecuadas al estilo.

Impacto

Puesto que la estructura del estilo define roles diferentes para profesor y alumno, el espíritu del estilo B y el traspaso de las nueve decisiones deben ser explicados a los alumnos durante los dos o tres primeros episodios. Después, se designará el estilo con un nombre o letra para situar la sesión y tener claras las expectativas.

Proceso:

1. El profesor, o la profesora, sitúa la sesión invitando a los alumnos a colocarse de pie o sentados a su alrededor.
2. El profesor establece los objetivos del estilo:
 - a. Dar tiempo a cada alumno para la práctica individual.
 - b. Dar tiempo al profesor para ofrecer feedback individualizado a todos los alumnos.
3. El profesor describe el rol del alumno y nombra el traspaso de las nueve decisiones (o las señala en un gráfico). Este procedimiento identifica claramente las decisiones específicas traspasadas al alumno.
4. El profesor describe su rol:
 - a. Observar las ejecuciones y ofrecer feedback individual.
 - b. Responder a las preguntas de los alumnos.

5. El profesor presenta la(s) tarea(s), teniendo en cuenta los siguientes aspectos de comunicación* y sus opciones:
 - a. Contenido. Es lo que se debe hacer.
 - b. Modo. Puede ser auditivo, visual, audiovisual o táctil. El profesor debe decidir cuál es el más adecuado para cada tarea concreta.
 - c. Acción. Cada modo tiene su propia forma de acción; el profesor puede escoger entre hablar sobre la tarea, demostrarla, o usar una combinación de ambas, en función de la tarea, la situación y el propósito de la comunicación. A veces, la demostración de la tarea da una imagen clara de qué es lo que se debe hacer; otras veces se necesita una explicación verbal.
 - d. Medio. El profesor, una película, el vídeo o la ficha de sesión son algunos de los medios a utilizar para exponer la tarea.

Además, el profesor comunica la cantidad de cada tarea, es decir el número de repeticiones o el tiempo de ejecución, y el orden de tareas (según una secuencia o al azar).

6. Al llegar a este punto los alumnos ya conocen las expectativas de roles y el contenido de las tareas. El profesor establecerá entonces los parámetros y organización del episodio; dichos parámetros incluyen decisiones acerca de la duración de cada episodio, el área general de ejecución de tareas, y la vestimenta y aspecto (si fuese necesario).

Debe tomarse una decisión sobre los intervalos para establecer lo que el alumno puede hacer si termina la tarea antes de finalizar el tiempo de práctica asignado.

La *logística* incluye decisiones sobre el material a utilizar.

7. Una vez situada la sesión, el profesor preguntará si existe alguna duda para pasar posteriormente a la acción.
8. Los alumnos empiezan a tomar las decisiones traspasadas en la fase de impacto, con la consiguiente dispersión de la clase puesto que una de ellas es precisamente la localización del alumno en el espacio.
9. El profesor observa el comienzo de la sesión, y se desplaza para llevar a cabo el contacto individual con los alumnos.

Postimpacto

10. El propósito de esta fase es ofrecer feedback a los alumnos. Para ello, el profesor circulará de un alumno a otro observando la ejecución de la tarea y el proceso de la toma de decisiones, ofreciendo el feedback correspondiente. Durante este proceso el profesor deberá tener en cuenta los siguientes aspectos:

* Para el análisis detallado del modelo de comunicación en el aula, ver *From Command To Discovery: The Spectrum of Teaching Styles*, de Muska Mosston y Sara Ashworth.

- a. Identificar lo más rápidamente posible a los alumnos que cometan errores en la ejecución de la tarea o en la toma de decisiones.
- b. Dar feedback correctivo a cada alumno individualmente.
- c. Permanecer con el alumno para comprobar si el comportamiento es correcto. (En la mayoría de los casos basta con algunos segundos.)
- d. Pasar al siguiente alumno.
- e. No desatender a los que ejecutan y toman decisiones correctamente, pues también requieren la atención del profesor. (A menudo sólo se da feedback a los que cometen errores.)
- f. En algunas tareas quizá se necesiten dos o tres episodios para poder observar a todos los alumnos, que acostumbran a tener suficiente paciencia.
- g. Tener en cuenta todas las posibles opciones para la elección del feedback: correctivo, de reforzamiento, neutro o ambiguo. Repasar la sección referente a este tema (págs. 24-25) y considerar su impacto sobre el alumno.
- h. El valor del contacto personal y del feedback individual y privado ha sido destacado por educadores e investigadores desde hace algún tiempo y es factor primordial en el estilo de la práctica. El profesor tiene tiempo para ofrecer esta atención, y los efectos acumulativos positivos, tanto en el alumno como en el clima de la clase, son fácilmente visibles. Puede que, en ocasiones se requiera feedback de grupo. Por ejemplo, cuando el profesor se da cuenta de que un número de alumnos comete el mismo error, es mejor interrumpir la clase y demostrar de nuevo la tarea, dando explicaciones específicas para proseguir con el episodio. La estructura y el ambiente del estilo B, sin embargo, deben mantener el proceso de feedback individualizado y privado.

11. Al finalizar la sesión, reunir a la clase para sacar unas *conclusiones* o un resumen de su desarrollo, en un minuto. Puede hacerse de distintas formas, con una rápida revisión de lo aprendido, feedback general de la clase o un comentario sobre la próxima sesión. Es un modo de completar lo realizado.

CARACTERÍSTICAS DEL ESTILO

1. El profesor valora el desarrollo de la toma de decisiones deliberada.
2. El profesor confía en los alumnos para tomar las nueve decisiones.
3. El profesor acepta el hecho de que tanto él como el alumno puedan ir más allá de los valores de un solo estilo de enseñanza.
4. Los alumnos pueden tomar las nueve decisiones mientras practican la(s) tarea(s).
5. Los alumnos deben ser responsables de las consecuencias de sus decisiones, ya que participan en un proceso individualizado.
6. Los alumnos pueden experimentar el inicio de la independencia.

SELECCIÓN Y DISEÑO DE LOS CONTENIDOS (LAS TAREAS)

Se trata de dos cuestiones a las que el profesor debe responder al preparar los episodios en el estilo de la práctica: A. ¿Qué tipo de tareas son las apropiadas para este estilo? y B. ¿Cómo designarlas y organizarlas para adecuar el proceso del estilo?

Tipos de tareas

Las características de una tarea apropiada para un episodio en el estilo de la práctica son las siguientes:

1. La tarea es fija y debe ejecutarse según un modelo específico; no se buscan alternativas.
2. Puede evaluarse por los criterios correcto/incorrecto.

Muchas de las actividades en educación física consisten en tareas fijas. En la mayoría de los casos constituyen la base de la actividad definiendo su estructura. Por ejemplo:

1. Cuando el profesor demuestra la posición de salida de una carrera corta, esta demostración es el modelo a seguir, el estándar fijado. En el estilo de la práctica, se espera que todos los alumnos practiquen y ejecuten la posición tal y como se ha demostrado sin variaciones ni ajustes individuales. (Quizá más adelante, si una variación resulta beneficiosa para algún corredor, ésta se adoptará.)
2. Cuando se demuestra un golpe en tenis, el profesor espera que todos los alumnos lo ejecuten de igual modo, con el mismo movimiento y posición de la pierna. (Los zurdos harán la acción contraria.)
3. Al describirse la tarea como «salto mortal agrupado», todos los alumnos deberán practicarlo según las normas aceptadas del salto.

Al demostrar y transmitir estas tareas, el profesor tiene la capacidad de proporcionar feedback referido a la «corrección» de la ejecución, comparándola con el modelo demostrado*.

Existen como mínimo tres factores que determinan e influyen en la decisión sobre las normas establecidas:

1. Principios quinesiológicos o biomecánicos.
2. Experiencias anteriores del profesor y entrenador.
3. Normas estéticas.

* No se pretende aquí promover las tareas fijas ni tampoco estar en contra de las alternativas, sino hacer énfasis en la importancia de una ejecución precisa cuando las tareas así lo requieren; es fija para esta tarea o este el episodio. Otro estilo del Espectro profundiza en el proceso de las alternativas.

Los principios quinesiológicos establecen las posturas correctas y combinaciones de movimientos basadas en análisis científicos, indicando con precisión los más adecuados para la consecución de determinados objetivos. Las leyes de la física, por ejemplo, nos ayudan a determinar el grado de dificultad de algunos ejercicios.* ¿No es inútil pues, crear alternativas cuando lo que se busca es un movimiento o postura *específicos*?

No se pueden ignorar la gran cantidad de observaciones realizadas por profesores y entrenadores. Es este conocimiento especial y sutil de la actividad, y el movimiento adecuado, lo que hará que se consiga el objetivo. Además, esto sirve como importante base para la corrección de las normas.

Las normas estéticas provienen generalmente de acuerdos culturales y son transmitidas y preservadas por ceremonias y rituales. Existen posturas, movimientos o combinaciones de movimientos, considerados atractivos, bonitos y simbólicos, utilizados para mantener y proyectar una tradición. En este sentido, estos movimientos son correctos para tal propósito. Las acciones de las animadoras de equipo (cheerleaders), bandas de música, demostraciones gimnásticas, y algunas actuaciones de danza, representan esta categoría de adhesión a una norma particular y predeterminada ejecutando los movimientos correctamente. Es decir que se suelen ejecutar siguiendo el estilo A pero se practican siguiendo el estilo B.

Diseño de la ficha de tareas

Propósito de las fichas de tareas. Es conveniente utilizarlas para aumentar la eficiencia del tiempo de práctica y la comunicación profesor-alumno, siendo la mejor ayuda para cualquiera de las cuatro formas de organización del estilo (ver Capítulo 7, Opciones de Organización).

Los propósitos de estas fichas son:

1. Ayudar al alumno a recordar la tarea, qué hacer y cómo.
2. Reducir el número de explicaciones repetidas del profesor.
3. Enseñar al alumno a concentrarse al oír la explicación por primera vez.
4. Enseñarle a seguir las instrucciones escritas, específicas para la mejora de las ejecuciones.
5. Registrar el progreso del alumno.

Es bastante común observar alumnos en el gimnasio que desconocen ciertos detalles de la tarea a ejecutar. Ésta es una de las ventajas del factor de la visibilidad alta en las sesiones de educación física: se puede apreciar desde una distancia considerable si un alumno sabe o no ejecutar

* Muska Mosston, *Developmental Movement* (Columbus, Oh., Charles E. Merrill Publishing Co., 1965). Ver capítulo introductorio.

una tarea. A menudo esta falta de precisión en la ejecución no tiene relación con las capacidades físicas del alumno, sino con su falta de habilidad para recordar detalles previamente demostrados y/o explicados.

Al utilizar una ficha de tareas, se da a entender al alumno que una parte importante de su asistencia a clase incluye escuchar y observar, siendo su rol atender a las explicaciones y observar las demostraciones. Esta ficha será así, durante el tiempo de práctica, su fuente de información.

Esta técnica reduce la manipulación del profesor por parte del alumno, manipulación que hace que éste ignore al profesor durante la demostración o explicación inicial, para llamarlo más adelante, una vez la clase se ha dispersado, reclamando una nueva demostración, malgastando así su tiempo. Cuando esto ocurre con frecuencia, desaparece el control de la clase y se reduce el tiempo disponible para proporcionar feedback. Éste es sólo un ejemplo de la manipulación que el alumno hace al profesor, pues cuando un alumno dice «He olvidado lo que ha dicho sobre lo que se debe hacer con la cadera durante el ejercicio de abdominales», el profesor no puede ignorarlo ni culpar al alumno de no haber entendido la explicación inicial. Si esto sucede media docena de veces durante la ejecución de una misma tarea, gran parte del tiempo del profesor se pierde.

En el gimnasio más que en el aula, existe además el problema de la distancia, pues puede haber alumnos situados en esquinas opuestas que requieran la atención del profesor. Con las fichas de tareas, el profesor preguntará en tal caso al alumno cuál es la descripción que se hace en la misma, iniciándose así una nueva relación entre ambos.

El alumno deberá comprobar la información de la ficha y el profesor tomará de nuevo la iniciativa preguntándole si la descripción es clara; el alumno se concentrará entonces en ésta y tendrá las siguientes opciones: una será responder «Sí, está clara» en cuyo caso el profesor le pedirá que la ejecute para proporcionar el feedback correspondiente y dirigirse al siguiente alumno; la segunda opción puede ser «No». El profesor iniciará entonces el siguiente paso preguntando «¿Qué frase o palabra en concreto no está clara?» Esta cuestión incitará al alumno a centrarse en la descripción de la tarea y a ser *responsable*. El profesor da la explicación, espera a ver la ejecución, proporciona el feedback y se dirige a otro alumno.

Ésta es una relación profesor-alumno distinta de la descrita anteriormente, pues está basada en una noción diferente sobre cómo usar una comunicación verbal que haga disminuir esta manipulación al profesor. Resi-túa al profesor en su rol adecuado durante el postimpacto, consistente en invitar al alumno a participar en la comprensión y ejecución de la tarea y estar disponible para proporcionar feedback.

El tipo de clima psicológico y afectivo enseña rápidamente a los alumnos las ventajas del estilo de la práctica, así como sus contribuciones a la mejora de la ejecución y responsabilidad, al tomar las nueve decisiones en la fase de impacto.

Diseño

1. Una ficha de tareas efectiva contiene la información necesaria de lo que se debe hacer y cómo hacerlo. Siempre se centra en la tarea o tareas a ejecutar durante un episodio dado.
2. Describe los elementos específicos de la tarea.
3. Identifica la *cantidad* de la tarea (número de repeticiones, distancia, duración para un particular ejercicio, etc.).
4. Utiliza una o dos formas de comunicación verbal:
 - a. «Tu tarea consiste en realizar tres volteretas consecutivas hacia adelante agrupadas y terminar con flexión de piernas» (infinitivo).
 - b. «Coloca la mano izquierda en la parte más baja del bate de béisbol y mantén la mano derecha...» (imperativo).
5. Tiene espacio suficiente para anotar observaciones acerca de los progresos del alumno, feedback, y demás información pertinente.

Nombre _____		Estilo A B C D	
Clase _____		Hoja de tarea n° _____	
Fecha _____			
Contenido general — Tema específico			
Al alumno:			

Descripción tareas (e ilustraciones)	Cantidad de tarea	Progresos; otras informaciones	Feedback de:
1. _____			
a. _____			
b. _____			
c. _____			
2. _____			
a. _____			
b. _____			

3. _____			
a. _____			
b. _____			
c. _____			
d. _____			

Figura 3.2. Ejemplo general de ficha de tareas

En la figura precedente, que sirve como ejemplo de formato de ficha de tareas, se incluye:

1. Información de identificación (Nombre, clase, fecha).
2. Designación del estilo que utiliza la ficha de tareas. En este caso es el estilo B (marcado con un círculo). La misma ficha puede también ser utilizada para los estilos A, C, y D.
3. Número de la ficha de tareas, indicando el orden o secuencia de éstas. Esto ayuda a mantenerlas ordenadas, para consultas en el futuro.
4. El contenido general se refiere a la denominación de la actividad o deporte (p. ej.: voleibol, gimnasia, natación).
5. El tema específico indica el aspecto concreto que se va a practicar del deporte en cuestión. (p. ej.: servicio, vertical de manos, espalda).
6. Al alumno. Este espacio está destinado a la descripción del propósito de la actividad, organización, y a cualquier otra información relevante que el alumno deba conocer.
7. Descripción de la tarea. Este espacio sirve para describir las tareas y sus partes, descripción que puede ser ilustrada con dibujos o fotos de las posturas deseadas. Para ilustrar la tarea con movimiento se puede acompañar de una proyección o vídeo.*
8. La cantidad se indica con unidades referidas a cada tarea (p. ej.: número de repeticiones, período de tiempo, número de aciertos con respecto al número total de intentos).
9. Progresos. Esta columna puede ser utilizada tanto por el profesor como por el alumno para marcar la tarea finalizada, incompleta, a comentar en la siguiente sesión, etc.
10. Feedback. Espacio destinado a comentarios de feedback que según el estilo de enseñanza darán unos u otros. En este caso, el estilo B, lo proporcionará el profesor.

* La descripción de la tarea, utilizando cualquiera de los medios citados, establece la *calidad* de la ejecución, y constituye el modelo a seguir. Siempre va ligada a la *cantidad*. Existe siempre una relación entre ambas, y su proporción variará según la necesidad de cada individuo. La decisión acerca de la cantidad de repeticiones, período de tiempo, etc., es a menudo arbitraria. La disponibilidad de instrumentos y mediciones de las ciencias del deporte, ha hecho posible establecer objetivos cuantitativos según las variaciones individuales.

Los profesores con ánimo de diseñar tareas útiles y funcionales, recurren a menudo a la información disponible de las ciencias del deporte; si no fuese así, el diseño de estas fichas de tareas sería fruto de una adivinanza o corazonada.

Puede que éste sea un buen momento para sugerir que los científicos del deporte deberían tener la obligación de coordinar una parte de su trabajo e investigaciones, con el trabajo de los profesores que transmiten estos conocimientos.

Ejemplo de un plan de lección. Si entendemos que un episodio es correcto cuando la intención es congruente con la acción (Intención = Acción), cuanto más planifiquemos la intención más posibilidades habrá de conseguir una acción congruente. Cuando la lección se prepara a conciencia se obtiene una ayuda en los siguientes aspectos:

1. Clasifica y especifica la intención de cada episodio. Responde a la pregunta: «¿Dónde voy y por qué?»
2. Proporciona pautas para comprobar los progresos dentro del episodio: «¿Voy por el buen camino?». Se harán ajustes siempre que sea necesario.
3. Al final de cada episodio (y de la lección), al valorar los resultados, es posible determinar si los objetivos se han cumplido. ¿Fue la acción congruente con la intención?

Especialmente para los profesores novatos, cuanto más meticulosa sea la programación, mayores serán las posibilidades de identificar las discrepancias, que podrán ser corregidas en el siguiente episodio o lección. El profesor experimentado utiliza la programación para visualizar el proceso y anticipar y dirigir los acontecimientos de la lección.

De todas formas, la preparación de la lección es siempre una acción racional que diseña un modelo deductivo, que anticipa los acontecimientos. Se basa en una secuencia particular de decisiones, relacionada con el conocimiento que el profesor tiene del tema a tratar, su concepción de la enseñanza, y la preocupación por sus alumnos. El plan de lección transforma las decisiones del preimpacto en acciones.

Los siguientes comentarios están relacionados con el modelo de plan de lección utilizado en íntima conexión con el Espectro de los Estilos de Enseñanza (Figura 3-3). El principio fundamental de este plan de lección es el «*planning loop*» que a modo de esquema explicativo identifica y comprueba la secuencia de decisiones a través de la planificación y se cerciora de que cada decisión esté conectada con su antecedente.

El punto de partida es decidir qué aspecto del contenido se va a impartir en la lección: ¿Cuáles son los objetivos de la lección? En este caso se ha elegido el voleibol; el objetivo general es conseguir un cierto nivel de competencia en el pase de dedos y en el saque, para lo que serán necesarias una serie de tareas. La realización satisfactoria de cada una de las tareas nos llevará al logro del objetivo. En esta lección en particular, los episodios

Figura 3.3. Planificación de una lección

Tema: Voleibol		Objetivo Global de la sesión: Iniciarse en las técnicas de pase de dedos y servicio				
Episodio Nº	CONTENIDO Tareas específicas	OBJETIVOS Contenido y/o Rol	Estilo	LOGÍSTICA Organización alumnos; material; ficha tareas; etc.	Tiempo	Comentarios
1	Ej. calentamiento: correr por el gimnasio; flexiones de dedos; saltar y llegar a un punto de la pared. Visionar una película sobre el pase de dedos.	Calentamiento	B*	Identificar las marcas en la pared	7 min	
2	Practicar el pase de dedos en distintas condiciones —ver ficha de tarea adjunta nº—, A (1-5).	Mostrar el modelo exacto del pase de dedos. Desarrollar iniciación a las habilidades iniciales del pase de dedos.	B*	Película; proyector; cable extensor.	5 min	
3	Visionar una película sobre el saque por debajo. Practicar el saque de precisión —ver hoja de tarea adjunta nº—, B (1-3).	Desarrollar iniciación a las habilidades iniciales del saque de precisión.	B	Una pelota por cada alumno; marcar líneas de 3 m; una hoja de tarea por alumno. Recordatorio; parámetros de tiempo.	15 min	
4	Conclusión	Feedback general de grupo. Conocer qué ha funcionado y especificar áreas trabajo para el próximo día	B*	Igual que en el episodio 2.	5 min	
5			B	Igual que en el episodio 3.	15 min	
6			B*		2-3 min	

* Ver la sección sobre pabellón, en el Capítulo 14.

2, 3, 4, y 5 están diseñados para este objetivo. (Evidentemente, los episodios 1 y 6 pueden variarse para adaptarse a las situaciones, al profesor, y a los alumnos.) Los episodios del 2 al 5 están directamente relacionados con el objetivo general, porque así lo está el objetivo de cada uno de ellos. El siguiente paso consiste en escoger un estilo que facilite la consecución de los objetivos planteados. En este caso, se elige el estilo B porque la relación E-A-O es la adecuada. Hasta el momento el «loop» sigue intacto, apenas ha sufrido cambios. Luego vienen los aspectos logísticos, como la colocación del material, las fichas de trabajo, etc. Tal y como se ha establecido previamente, la logística debe adaptarse al objetivo y no a la inversa. Para concluir ya con la secuencia, tiene lugar una decisión relacionada con la duración de cada episodio, la lección está ya a punto y el «loop» completo.

A medida que la lección avanza (impacto), el profesor puede hacer ajustes en las decisiones siempre que sea necesario. Al final de ésta (como parte del postimpacto) el profesor tiene la información para evaluar si la acción ha sido o no congruente con la intención.

Las lecciones subsiguientes pueden planificarse de la misma forma. A veces diversas lecciones pueden representar un tema o aspecto particular, debiéndose planificar como una secuencia que contribuye a la continuidad del aprendizaje. Éste sería nuestro caso si se planificaran lecciones adicionales referentes al voleibol.

Las tareas a incluir en cada fase y la secuencia a utilizar se derivan del conocimiento disponible sobre el contenido de la tarea en particular. En el ejemplo, este conocimiento sobre la estructura y tareas del voleibol es amplio.

Nombre _____
Clase _____
Fecha _____

Estilo A B C D
Hoja de tarea nº _____

Voleibol — pase de dedos y saque

Al alumno:

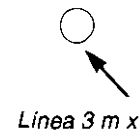
Estos ejercicios son para que mejores tu habilidad en el pase de dedos y el saque. Cada tarea representa un control distinto de la pelota. Anota tus resultados.

Tareas	Resultado			Feedback del profesor
	Serie 1	Serie 2	Serie 3	
A. Pase de dedos 1. Con las piernas ligeramente separadas y sin moverse del sitio, contar el número de toques realizados en cada serie. Hacer 3 series de 10 repeticiones con recuperación de 15 seg.				

2. Id. pero con los pies juntos, y sin moverse del sitio.
3. Igual que el nº 1 pero con desplazamiento del cuerpo.
4. Detrás de una línea a 3 m de la pared, realizar toques de dedos hacia ésta; 3 series de 10 repeticiones.
Anota tus resultados.
Permanece a 33 cm de la línea de 3'30 m.
5. Igual que nº 4 pero más lejos de la pared: a 5 m.

B. Servicio (por debajo)

1. Desde la línea de 3 m, sacar consecutivamente hacia el círculo marcado en la pared.
Realizar 3 series de 10 repeticiones.
2. Id. pero sacando desde la derecha del círculo, con angulación.



3. Id. pero desde la izquierda.

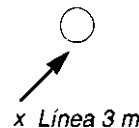


Figura 3-4

COMENTARIOS ESPECÍFICOS SOBRE EL ESTILO

La práctica de este estilo nos revela algunos de sus aspectos específicos, entre los que destacamos:

1. La estructura teórica del estilo B se basa en el traspaso de las nueve decisiones del profesor al alumno; sin embargo, dos de estas decisiones merecen un comentario específico, en particular dentro de la educación física. La posición es la primera; en todas las otras asignaturas de aula o laboratorio, la posición no es más que una característica de acomodación de la situación de aprendizaje. Los alumnos pueden tomar distintas decisiones respecto a su posición, para acomodar la ejecución de la tarea inmediata (p. ej.: leer, escribir, aritmética, etc.). En educación física, en cambio, la posición es una parte de la tarea en cuestión. La descripción de una ta-

rea incluye la posición que debe adoptarse y mantenerse durante la ejecución. Esto sucede en los estilos de enseñanza del A al F.

Cuando se trata de tareas específicas, entonces la decisión sobre la posición no se traspasa al alumno. La otra decisión que podría no traspasarse se refiere a la *vestimenta* y el *aspecto*, ya que se trata de una decisión institucional —la autoridad escolar toma la decisión acerca de los uniformes—. Otras de las decisiones institucionales son las concernientes a las normas de seguridad para determinados deportes (mecanismos o dispositivos de protección), o las relacionadas con el tipo de vestimenta adecuado según los distintos reglamentos de cada deporte (uniformes especiales para lucha, judo, danza moderna, o atletismo).

2. Si hay un número considerable de alumnos que cometen el mismo error al realizar la tarea y/o tomar las decisiones (error de rol), entonces es necesario un ajuste de decisiones por parte del profesor. Se debe parar la acción de la clase, llamarlos para que se acerquen al profesor, repetir la demostración y/o explicación, y dejar que continúen con la práctica. Esta técnica de llamar de nuevo a los alumnos para dar un feedback de grupo tiene varias ventajas:

- a. Ahorra tiempo. Se da el mismo feedback a todos los que cometieron el mismo error. Si se hace individualmente hay una pérdida de tiempo.
- b. La proximidad física entre el profesor y la clase puede crear un clima particular de tranquilidad distinto al creado cuando el profesor transmite el feedback (y además, para conseguirlo, debe gritar dentro del gimnasio).
- c. Durante este período de tiempo, los alumnos pueden hacer preguntas y así el profesor puede cerciorarse de que la mayoría de ellos han comprendido la corrección.
- d. Además, puede reforzar a los que hicieron correctamente las tareas.

3. Si se tiene en cuenta que este estilo ha sido diseñado para la práctica privada e individual, la comunicación entre los alumnos ha de ser mínima. Cuando un alumno habla con un compañero, éste o ésta interfiere en su toma de decisiones. Por supuesto, no debe considerarse que es un estilo «sin comunicación», sino un estilo que propicia la actuación individual.

4. En la enseñanza primaria pueden aparecer dos fenómenos en los primeros estadios del estilo B. Por un lado, los alumnos suelen seguir al profesor para mostrarle lo que han aprendido y en busca de feedback. Por el otro, a menudo se paran después de la primera ejecución en espera del profesor y su feedback.

En ambas situaciones, la manera más rápida y neutral de manejar este comportamiento del alumno, es revisar con él el rol del profesor dentro del estilo B. Se debe asegurar al alumno que el profesor *estará* con él, al igual que con el resto de los alumnos de la clase.

5. A veces, debido a los distintos niveles de ejecución de los alumnos, el profesor asignará a cada grupo un nivel distinto de ejecución de la tarea.

o tareas diferentes. En el estilo B, el profesor toma esta decisión para adaptarse a las diferencias de ejecución.

6. Otra situación puede llevar al alumno a seleccionar, por ejemplo, tres tareas de las cinco asignadas. El profesor habrá tomado aquí la decisión acerca del diseño de las tareas, pero el alumno tomará la decisión de seleccionarlas para el episodio actual.

7. A veces, los alumnos terminan antes del tiempo asignado (parámetros temporales), hecho que puede ocurrir en todos los estilos excepto en el mando directo. Este *tiempo de intervalo* (también denominado *tiempo de transición*) debe tenerse en cuenta al planificar la lección, puesto que puede invitar a los alumnos a involucrarse en decisiones inadecuadas para los episodios. El profesor debe de preparar una actividad para los alumnos que terminen su/s tarea/s antes de lo previsto. Con dos o tres actividades habrá bastante para un determinado número de sesiones, semanas o incluso todo el trimestre.

8. Una ayuda útil para el estilo B (y más adelante para otros estilos), la constituye el tablón informativo en la pared, que sirve de recordatorio de las series de tareas a ejecutar, tareas de cada estación, o lista de decisiones del estilo. Estos tabloneros, las fichas de tareas y las transparencias sirven de fuente de información para el alumno acerca de las tareas y su propio rol en la toma de decisiones. Ello alivia al profesor y evita que sea la única fuente, permitiéndole más tiempo para ofrecer feedback.

9. Al identificar los roles específicos del profesor y el alumno, y hacer un análisis sobre las decisiones de diversos programas, procedimientos, estrategias, y modelos de enseñanza, se pueden incluir estas propuestas en el Espectro. Por ejemplo, «la Enseñanza Especializada» constituye un excelente ejemplo del estilo B en acción —el profesor toma decisiones sobre el feedback y el ajuste necesario de las tareas para distintos alumnos.

Algunos procedimientos de los entrenadores (o de entrenamiento) son ejemplos excelentes del estilo B. Con las capacidades de análisis de las decisiones del Espectro, es posible identificar de un modo más específico lo que es o no es un modelo particular. Al identificar los límites de un modelo o programa dado, se puede contribuir a una mejor comprensión de los objetivos que ese modelo puede conseguir, desarrollando los discernimientos hacia la particular serie de implicaciones del modelo en cuestión. Volveremos más adelante a tratar este tema.

CANALES DE DESARROLLO

Ahora que conocemos la anatomía del estilo de la práctica, los comportamientos específicos del profesor y del alumno, y los objetivos logrados cuando se utiliza el estilo, ¿qué podemos decir acerca de las posiciones del alumno en los canales de desarrollo?

Si seguimos utilizando la independencia como criterio para relacionar el estilo con los canales de desarrollo, podemos hacer las siguientes hipótesis:

1. En el estilo de la práctica, el alumno es más independiente en la toma de decisiones sobre su ejecución física que en el estilo A. La posición en este canal, por consiguiente, se desplaza un poco del mínimo. Se podría argumentar que como el alumno practica por sí solo y no tiene que esperar la señal de mando del profesor, hay posibilidad de un mayor desarrollo físico.

2. El traspaso al alumno de la decisión sobre la situación en el espacio crea nuevas condiciones para el contacto social en la clase, ya que los alumnos pueden seleccionar un lugar cerca o lejos de los demás. Así pues, la posición en este canal se desplaza también del mínimo.

3. Cuando existe un desarrollo físico y social, el individuo puede asumir que ello contribuye a tener unos sentimientos nuevos y positivos sobre sí mismo. Por tanto, la posición en el canal emocional está bastante lejos del mínimo.

4. Hay un ligero cambio de posición en el canal cognitivo porque el alumno tiene que memorizar y seguir la descripción de la tarea presentada por el profesor. Existe pues una cierta movilidad de la posición mínima debido a la involucración del alumno en las nueve decisiones.

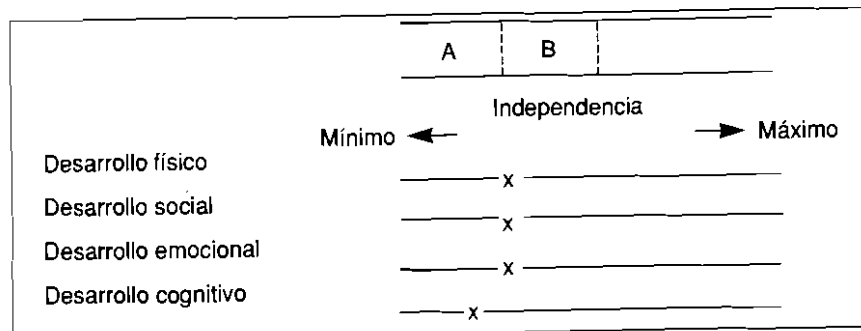


Figura 3.5. El estilo de la práctica y los canales de desarrollo

El estilo de la práctica inicia el llamado «proceso de independencia» tanto para el profesor como para el alumno, ya que el primero aprende a traspasar las nueve decisiones al alumno y a confiar en su correcta toma de decisiones, y a su vez éste tiene la oportunidad de practicar la toma de decisiones mientras practica la tarea. Emerge aquí una nueva realidad en la relación profesor-alumno que invita a éste a participar en las responsabilidades e independencia ofrecidas por este estilo.

EJEMPLOS DE FICHAS DE TAREAS PARA EL ESTILO B

Las siguientes páginas contienen muestras de fichas de tareas de distintas actividades dentro del estilo B.

La designación de los estilos en la esquina superior derecha indica que las tareas descritas pueden ser enseñadas a través de éstos. A pesar de ello, estas fichas de tareas son para el estilo B.

Nombre _____	Estilo A <input type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/>					
Clase _____	Ficha de tareas nº _____					
Fecha _____						
Baloncesto — tiro y bote						
<i>Al alumno:</i>						
Ejecutar cada tarea como se describe en el programa siguiente y marcar la tarea completada.						
Tareas	Fechas	Feedback del profesor				
<p>a. Tiro</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Serie de tiros-línea de personal. 25 tiros 2. Serie de tiros-45° de ángulo a la izquierda de la canasta. 25 tiros 3. Serie de tiros-45° de ángulo a la derecha de la canasta. 25 tiros 4. Tiros con una mano-línea de personal. 25 tiros 5. Tiros con una mano-derecha de la canasta. 15 tiros 6. Tiros con una mano-izquierda de la canasta. 15 tiros 7. Tiro en suspensión-desde el centro, derecha e izquierda. Realizar 15 tiros desde cada posición-distancia de línea de personal. 8. Repetir nº 7 a una mayor distancia. <p>B. Bote</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mano derecha-ancho del gimnasio 6 veces 2. Mano izquierda-ancho del gimnasio 6 veces 3. Con obstáculos 10 veces 4. Botar de lado-ancho del gimnasio 6 veces 5. Botar hacia atrás-ancho del gimnasio 6 veces 6. Botar zigzagueando con obstáculos 10 veces 	<table border="1" style="width: 100%; height: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%;"></td> </tr> </table>					

Figura 3.6.

Nombre _____
 Clase _____
 Fecha _____

Estilo A **B** C D
 Ficha de tareas nº _____

Baloncesto — tiro

Al alumno:

Para mejorar el tiro, es importante adquirir precisión:

- A. Desde cualquier punto alrededor de la canasta.
- B. Con distintas posiciones del cuerpo.
- C. Desde varias distancias.
- D. Combinada con la velocidad de tiro.

El siguiente programa te proporciona muchas situaciones específicas diseñadas para ayudarte a mejorar estos cuatro aspectos.

Practica cada tarea y anota tus resultados. Estaré observando para ofrecerte feedback sobre la ejecución de las tareas.

Tareas	Cantidad	Resultados		Feedback del profesor
		Serie 1	Serie 2	
1. Serie de tiros desde línea de personal	2 series de 10 repet.			
2. Serie de tiros desde 45° a la derecha (desde la línea de personal)	2 series de 10			
3. Serie de tiros desde 45° a la izquierda	2 series de 10			
4. Repetir nº 3 y nº 4 alternando los lados-izq., dcha.	2 series de 5			
5. Serie de tiros desde 30° a la derecha	2 series de 5			
6. Serie de tiros desde 30° a la izquierda	2 series de 5			
7. Serie de tiros desde 10° a la derecha	2 series de 10			
8. Serie de tiros desde 10° a la izquierda	2 series de 10			
9. Combinar 10° izq. y dcha., alternando los lados-izq., dcha, izq., dcha.	2 series de 5			
10. Desde el centro de espaldas a la canasta.	2 series de 5			
11. 45° a la derecha de espaldas a la canasta.	2 series de 5			
12. 45° a la izquierda de espaldas a la canasta.	2 series de 5			
13. 20° a la derecha, con el lado derecho del cuerpo mirando a la canasta.	2 series de 5			
14. 20° a la izquierda, con el lado izq. del cuerpo mirando a la canasta.	2 series de 5			

15. Repetir nº 11, 2 metros por detrás de la línea de personal.	2 series de 10	
16. Realizar tantos tiros como se pueda en 60 seg. desde la línea de personal. (Un compañero proporciona los balones lo más deprisa posible).	2 veces Recup. 30 seg entre series	
17. Realizar tantas entradas a canasta como se pueda en 60 seg.	2 veces Recup. 30 seg entre series	

Figura 3.7

Nombre _____
 Clase _____
 Fecha _____

Estilo A **B** C D
 Ficha de tareas nº _____

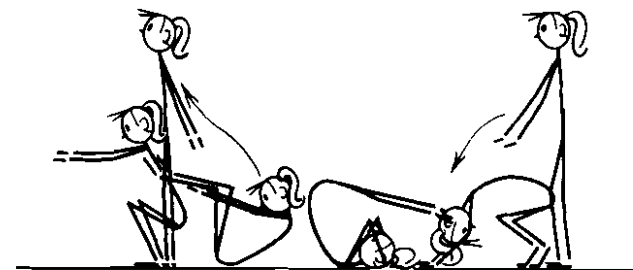
Gimnasia — suelo

Al alumno:

Practicar cada tarea como se describe a continuación.

Voltereta hacia adelante (practicar 10 veces).

1. Elevar las caderas al tiempo que la cabeza agachada desciende hacia la colchoneta.
2. Colocar la espalda en la colchoneta y empujar con los dedos de los pies al tiempo que las caderas van hacia adelante.
3. Empujar con las manos cuando los hombros toquen la colchoneta.
4. Después de empujar, las manos buscan las espinillas.
5. Volver a la posición de flexión de piernas.
6. Volver a ponerse de pie.



Practicar cada tarea como se propone en el siguiente programa y marcar cada tarea completada.

Tareas	Fechas				Feedback del profesor
<p>A. Variaciones de la voltereta hacia adelante.</p> <ol style="list-style-type: none"> 5 volteretas compactas (todas las articulaciones flexionadas). 5 volteretas, con una pierna estirada y la otra flexionada. 5 volteretas, con ambas piernas rectas y juntas. 5 volteretas, con ambas piernas rectas y separadas; una se mueve antes que la otra. 5 volteretas, con las rodillas en ángulo de 90°. <p>B. Voltereta hacia atrás.</p> <ol style="list-style-type: none"> Repetir nº 1 hacia atrás. Repetir nº 2 hacia atrás. Repetir nº 4 hacia atrás. Repetir nº 4 y terminar con pies juntos. <p>C. Combinaciones.</p> <ol style="list-style-type: none"> Combinar voltereta nº 2 con nº 9. Repetir 3 veces. Realizar voltereta hacia adelante, hacia atrás y hacia adelante. Realizar 2 volteretas hacia adelante y 2 hacia atrás. Alternar voltereta hacia adelante y hacia atrás con piernas estiradas (2 hacia cada sentido). 					

Figura 3.8

Nombre _____ Estilo A B C D

Clase _____ Ficha de tareas nº _____

Fecha _____

Hockey sobre hierba — pase y recepción

Al alumno:

Hoy tenemos seis estaciones, cada una con una tarea. Puedes realizar las cuatro primeras tú solo; las dos últimas requieren un compañero. Debes utilizar un compañero distinto para cada una. Todas las tareas son del estilo B. El material necesario está en cada estación. Puedes realizar las tareas en el orden que prefieras. No más de cuatro personas por estación. Estaré a tu disposición para responder cualquier tipo de pregunta. También ofreceré feedback a cada uno de vosotros.

Hoja de tareas — pase y recepción.

Estación nº 1: Empuja la pelota por delante tuyo, corre detrás de ella, y golpéala hacia adelante estando tú y la pelota en movimiento. Repetirlo cinco veces.

Estación nº 2: Coloca seis pelotas alrededor de un aro a una distancia aproximada de éste igual al largo del stick. De una en una, golpea las pelotas elevándolas y colócalas dentro del aro. Vuelve a colocar las pelotas como estaban inicialmente, pero esta vez corre hacia ellas y trata de elevarlas y meterlas en el aro.

Estación nº 3: Coloca tres pelotas en la marca roja. Dribla los conos y empuja o golpea la pelota hacia la portería. Vuelve y haz lo mismo con la siguiente pelota, y la siguiente. Vuelve a colocar las pelotas en la marca para la siguiente persona.

Estación nº 4: Las pelotas (8) deben estar alineadas enfrente de la portería. Empezando en la marca golpea las pelotas una tras otra tan rápido como puedas. Recuerda que no debes balancear el stick por encima de los hombros. Las manos deben estar juntas en la parte superior del stick.

Estación nº 5: Con un compañero, cada uno de pie delante de un cono. Pasar la pelota de un lado a otro 15 veces. Debes parar la pelota y pasarla con el stick girado (con el reverso).

Estación nº 6: Uno de vosotros (X), se pone de pie detrás y entre los conos. El otro (O) tiene la pelota y la empuja hacia la parte exterior de uno u otro cono. X se desplaza para pararla y devolverla a O, y se vuelve a colocar en el medio al tiempo que O recibe y empuja de nuevo la pelota hacia un extremo. Se realiza 10 veces. Cambio de posiciones y repetir. O no se desplaza.

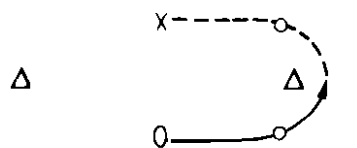
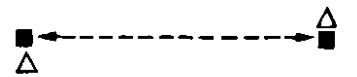
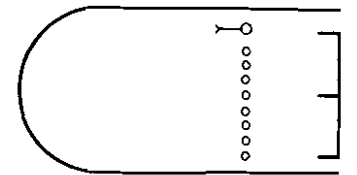
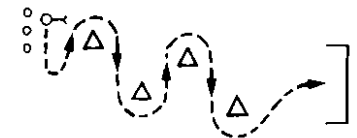


Figura 3.9

Nombre _____ Estilo A **B** C D
 Clase _____ Ficha de tareas nº _____
 Fecha _____

Atletismo — salidas y sprints cortos

Al alumno:
 Ejecuta cada tarea tal y como se propone en el siguiente programa y marca cada tarea completada.

Tareas	Marca (✓)					Feedback del profesor
<p>A. Salida de sprint</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 10 salidas, tan rápidas como puedas, de 3-5 zancadas. 2. 10 salidas, con 10 zancadas. 3. 10 salidas con 10 zancadas rápidas seguidas de 10 lentas y de 10 rápidas. 4. 6 salidas a tope con 3 zancadas rápidas. 5. 6 salidas seguidas de sprints de 50 metros. <p>B. Sprints</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Alternar aproximadamente 25 m rápidos y lentos alrededor de la pista. 2. Alternar 50 m rápidos y 25 m lentos una vez alrededor de la pista. 3. Sprint a tope de 50 m, recuperar 15 seg caminando; sprint a tope de 50 m, etc. Repetir 10 veces. 4. Sprint de 180 m al 50 %, recuperar 60 seg. Repetir 10 veces. 						

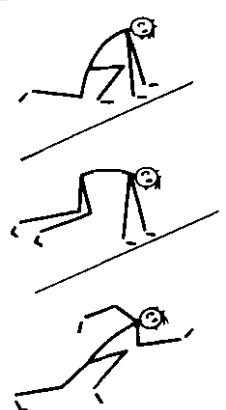


Figura 3-10

Nombre _____ Estilo A **B** C D
 Clase _____ Ficha de tarea nº _____
 Fecha _____

Atletismo — incremento de la velocidad y la resistencia en la carrera (entrenamiento por intervalos)

Al alumno:

En las tareas siguientes, averigua cuál es tu máximo hoy. Algunas de éstas se repiten variando la cantidad.

Tareas	Anotación tiempos	Feedback del profesor
<p>A. Sprints cortos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Averigua tu velocidad máxima en 100 m. 2. Recorre esta distancia cinco veces a 3/4 de velocidad con intervalos de descanso de 30 seg entre series. 3. Recorre esta distancia cinco veces a 1/2 de velocidad con intervalos de descanso de 15-20 seg. 4. Averigua tu velocidad máxima en 50 m. 5. Recorrer 10 veces 50 m a 3/4 de velocidad con intervalos de recuperación de 15 seg. <p>B. Distancias más largas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Averigua la máxima distancia que puedes recorrer en 60 seg. 2. Realiza 6 series a velocidad máxima recorriendo la mitad de esa distancia, con intervalos de recuperación de 30 seg (comprueba tu marca). 3. Intenta recorrer esta misma distancia en menos tiempo. 4. Descansa unos minutos. 5. Vuelve a averiguar tu nueva distancia máxima en 60 seg. 		

Figura 3.11

Nombre _____ Clase _____ Fecha _____

Estilo A **B** C D
Ficha de tareas nº _____

Natación — estilo libre

Al alumno:

Ejecuta las tareas tal y como se indica en el siguiente programa y marca cada tarea completada.

Tareas	Anotación (✓)					Feedback del profesor
A. Brazada completa 1. 100 m al 50 % de velocidad. 2. 25 m a 3/4 de velocidad. 3. 50 m a 3/4 de velocidad. 4. 75 m a 3/4 de velocidad. 5. 50 m a 3/4 de velocidad con intervalo de recuperación de 20 seg, seguido de otros 50 m a 3/4 de velocidad. Repetir 4 veces						
B. Sólo con brazos 1. 100 m lentos (descansar un par de minutos). 2. 100 m a 1/2 velocidad. 3. 25 m a toda velocidad. Repetir 6 veces con intervalos de recuperación de 30 seg.						
C. Sólo con piernas (con tabla). 1. 200 m a velocidad cómoda. 2. 200 m a 3/4 de velocidad. 3. 50 m a toda velocidad con intervalos de 15 seg. Repetir 4 veces.						
D. Brazada completa 1. 100 m a toda velocidad, con intervalos de 60 seg y 100 m más. Repetir 4 veces.						

(Las fichas de tareas utilizadas en la piscina deben estar plastificadas.)

Figura 3.12

Nombre _____ Clase _____ Fecha _____

Estilo A **B** C D
Ficha de tareas nº _____

Danza folclórica — Miserlou

Al alumno:

Practica individualmente las cuatro secuencias de esta danza. Más adelante se practicará el Miserlou (a) de pie con el cuerpo recto, (b) formando una pequeña fila de cinco o seis, (c) entrecruzando los dedos meñiques. La primera tarea que debes realizar es la secuencia de cuatro pasos. Te ofreceré feedback mientras estás practicando.
Música: Hay cuatro fases, cada una con cuatro secuencias.

Fase, Secuencias, Cuentas	Descripción de los pasos (Tareas)	Logrado	Necesita más tiempo
Fase I			
Sec. 1 Cuenta 1	Pie derecho-paso adelante.	_____	_____
2	Pausa.	_____	_____
3	Pie izquierdo-mirando dedo pie derecho.	_____	_____
4	Pausa.	_____	_____
Fase II			
Sec. 2 Cuenta 1	Pie izquierdo-balanceo de pierna por detrás cruzando con pie derecho.	_____	_____
2	Pie derecho-mover al lado derecho del pie izquierdo.	_____	_____
3	Pie izquierdo-elevar por delante y cruzando el pie derecho.	_____	_____
4	Pausa	_____	_____
Fase III			
Sec. 3 Cuenta 1	Pie derecho-balanceo hacia el lado, adelante y lado cruzando el pie izq.	_____	_____
2	Pie izquierdo-paralelo y un poco retrasado del derecho. (Cambio de peso a los dedos de los pies.)	_____	_____
3	Pie derecho-poner dedos encima de pie izquierdo.	_____	_____
4	Pausa.	_____	_____

Fase, Secuencias, Cuentas	Descripción de los pasos (Tareas)	Logrado	Necesita más tiempo
Fase IV Sec. 4 Cuenta 1	Pie izquierdo-paso atrás un paso.	_____	_____
2	Pie derecho-paso atrás un paso paralelo con pie izquierdo	_____	_____
3	Pie izquierdo-paso en posición.	_____	_____
4	Pie derecho-elevar y tocar el suelo con los dedos, arqueando el pie izquierdo. Repetir orden anterior.	_____	_____

Figura 3.13

Nombre _____	Estilo (B) C D
Clase _____	Ficha de tarea nº _____
Fecha _____	Tiempo empleado _____

Primeros auxilios

Al alumno:

Responde a las preguntas siguientes utilizando tu libro de primeros auxilios. Responde directa y sucintamente. Las respuestas deben basarse en hechos —no se te pide tu opinión en esta tarea.

Preguntas:

- ¿Cuál es la importancia de estudiar primeros auxilios?
- ¿Quién debe estudiar primeros auxilios y por qué?
- Sin considerar el accidente, ¿qué es lo primero que debe hacer por la(s) víctima(s) la persona que presta los primeros auxilios?
- ¿Cuándo se llama herida a una lesión?
- ¿Son iguales todas las heridas? Da una lista de algunas semejanzas y diferencias en las heridas.
- Anota 10 situaciones diferentes que describan una herida.
- ¿Cómo se sabe si un daño es una herida después de pasar cierto tiempo?
- Indica dos formas posibles de parar una hemorragia. Describe cada proceso.
- ¿Qué función tiene la sangre para el cuerpo? Anota cuatro factores sobre la sangre y su finalidad.
- ¿Por qué es la sangre —y la hemorragia— un tema tan importante?

Figura 3.14

Nombre _____	Estilo (B) C D
Clase _____	Ficha de tarea nº _____
Fecha _____	

**Primeros auxilios en un shock
Esquema**

Al alumno:

Según el capítulo sobre shock o conmoción, rellena los puntos del siguiente esquema:

- I. *Definición*
- II. *Causas*
 - A.
 - B.
 - C.
- III. *Señales y síntomas*
 - A. *Fases iniciales*
 - 1.
 - 2.
 - 3.
 - 4.
 - 5.
 - 6.
 - 7.
 - 8.
 - B. *Fases posteriores*
 - 1.
 - 2.
 - 3.
 - 4.
- IV. *Objetivos del tratamiento*
 - A.
 - B.
 - C.
- V. *Primeros auxilios*
 - A. Pasos para prevenir el shock y para prestar los primeros auxilios
 - B. Posición del cuerpo
 - C. Regulación de la temperatura corporal
 - D. Administración de líquidos

Figura 3.15

Nombre _____
 Clase _____
 Fecha _____

Estilo **(B)** C D
 Ficha de tarea nº _____

**Respiración artificial*
 Boca a boca**

Al alumno:

Tu tarea consiste en practicar los siguientes procedimientos paso a paso hasta llegar a realizar todas las fases sin dudas. Dispones de _____ minutos para esta tarea. Te proporcionaré feedback.

Respiración de salvamento boca a boca o boca a nariz

Feedback del profesor

1. Coloca inmediatamente a la víctima de espaldas. No pierdas tiempo trasladándola a otro lugar mejor, aflojando su ropa o extrayendo agua de los pulmones.

2. Despeja rápidamente la boca y la garganta. Aparta mocos y otras obstrucciones.

3. Inclínale la cabeza hacia atrás todo lo posible. La cabeza debe quedar con la barbilla levantada y el cuello estirado.

4. Eleva hacia adelante la mandíbula inferior. Agarra la mandíbula colocando el pulgar en la comisura de la boca. No sujetes ni aprietes la lengua.

5. Pinza y cierra la nariz o la boca para evitar el escape de aire.

6. Abre ampliamente tu boca y suelta aire. Haz una inspiración profunda y sopla con fuerza en la boca o la nariz hasta que veas se eleva el pecho.**

7. Escucha la espiración. Aparta rápidamente tu boca cuando se eleve el pecho. Levanta más la mandíbula si la víctima hace ruidos de gorgoteos o ronquidos.

8. Repite los pasos 6 y 7 de 12 a 20 veces por minuto. Continúa hasta que la víctima empiece a respirar normalmente.

* Compruebe cuál es la técnica más actual en el manual oficial de la Cruz Roja.
 ** Si la víctima es un niño, abarque a la vez la nariz y la boca con su propia boca.
 — Utilice las fotografías de los libros de primeros auxilios.

Figura 3.16

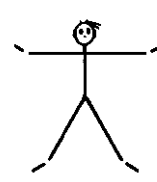


Nombre _____
 Clase _____
 Fecha _____



Estilo A **(B)** C D
 Ficha de tareas nº _____

Movimientos de desarrollo

Al alumno:

Practica cada tarea del siguiente programa. Marca una cruz al lado de cada tarea ejecutada.

Tareas	Fecha de práctica	Feedback del profesor
A. Agilidad 1. Saltos altos con piernas abiertas. 10 veces consecutivas. 		
2. Brincos encogiéndolo las rodillas. 10 veces consecutivas. 3. Repite nº 1 con giros de 90° cada vez que toques el suelo. 10 veces consecutivas. 		
B. Fuerza 1. Piernas a. Flexiones laterales de piernas 20 veces. 		

Tareas	Fecha de práctica	Feedback del profesor
<p>b. Desde posición de piernas separadas, flexiona ambas rodillas hasta la posición de media sentadilla 20 veces.</p> 		
<p>2. Abdominales</p> <p>a. En posición supina de descanso, apoyado en antebrazos, eleva ambas piernas hasta 45° del suelo. Ejecuta movimiento de tijeras durante 25 segundos.</p> 		
<p>3. Hombros y brazos</p> <p>a. Flexiones de brazos (manos en posición supina, separadas según anchura de los hombros) 7 veces.</p> <p>b. Fondos —brazos más separados que la anchura de los hombros, cuerpo en posición V invertida, 10 veces.</p>		
<p>C. Flexibilidad</p> <p>1. <i>Articulación de los hombros</i></p> <p>a. Círculos lentos hacia atrás con brazos rectos, a nivel de los hombros, 20 veces.</p> <p>b. Repite nº 1 con círculos mayores 20 veces.</p> <p>2. <i>Articulación de la pelvis</i></p> <p>a. Desde posición de piernas separadas, 20 movimientos lentos de flexión, hasta tocar el suelo con las manos.</p> <p>b. Repite el nº 1, con las manos tocando 10 veces el pie izquierdo y 10 veces el pie derecho.</p>		

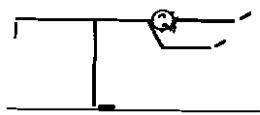




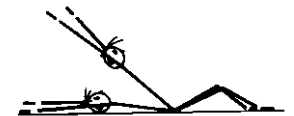
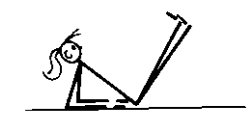
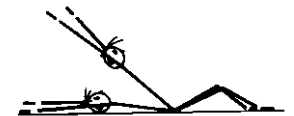
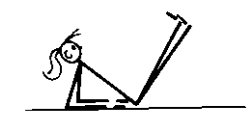


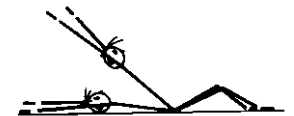
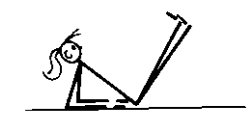
Tareas	Fecha de práctica	Feedback del profesor
<p>c. Desde posición sentado con piernas separadas, repite los movimientos de nº 1 y nº 2.</p> <p>D. Equilibrio</p> <p>1. Ejecuta una balanza en T 5 veces sobre cada pie.</p>  <p>2. Salta verticalmente, gira 180°, y aterriza sobre el mismo lugar. Repite 10 veces.</p>		

Figura 3.17

Nombre _____ Clase _____ Fecha _____	Estilo A B C D Ficha de tareas nº _____										
Movimientos de desarrollo											
Al alumno: Practica cada una de las tareas que se describen a continuación. El profesor ofrecerá feedback.											
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 80%; padding: 5px;">Tareas</th> <th style="width: 20%; padding: 5px;">Feedback del profesor</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 5px;"> A. Agilidad (y resistencia) 1. Brincos consecutivos encogiendo las rodillas (elevando las rodillas hasta la altura de las caderas).  Empezar con 3 series de 10. 2. Saltos consecutivos elevando las rodillas hasta la altura del pecho.  3 series de 10. 3. Saltos con pasos consecutivos —pasos largos en el aire. 3 series de 10. </td> <td style="padding: 5px;"></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"> B. Fuerza 1. Región de los hombros a. Fondos o flexiones de brazos —cuerpo recto, brazos separados, brazos separados según anchura de los hombros—. Intervalos entre series: 15 segundos. 3 series de 10. b. Flexiones de brazos-cuerpo recto, brazos más separados que la anchura de los hombros, con ángulo de 45° entre los brazos y el suelo. Intervalos: 20 segundos. 2 series de 10. </td> <td style="padding: 5px;"></td> </tr> </tbody> </table>	Tareas	Feedback del profesor	A. Agilidad (y resistencia) 1. Brincos consecutivos encogiendo las rodillas (elevando las rodillas hasta la altura de las caderas).  Empezar con 3 series de 10. 2. Saltos consecutivos elevando las rodillas hasta la altura del pecho.  3 series de 10. 3. Saltos con pasos consecutivos —pasos largos en el aire. 3 series de 10.		B. Fuerza 1. Región de los hombros a. Fondos o flexiones de brazos —cuerpo recto, brazos separados, brazos separados según anchura de los hombros—. Intervalos entre series: 15 segundos. 3 series de 10. b. Flexiones de brazos-cuerpo recto, brazos más separados que la anchura de los hombros, con ángulo de 45° entre los brazos y el suelo. Intervalos: 20 segundos. 2 series de 10.		<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 80%; padding: 5px;">Tareas</th> <th style="width: 20%; padding: 5px;">Feedback del profesor</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 5px;"> 2. Región abdominal a. Elevaciones del tronco recto con brazos extendidos rectos por encima de la cabeza, en posición supina, piernas ligeramente flexionadas. 2 series de 15.  b. En posición supina, apoyado en antebrazos, eleva rectas las piernas a 60° del suelo y «escribe» números en el aire: 1, 2, 3, 4, 5.  </td> <td style="padding: 5px;"></td> </tr> </tbody> </table>	Tareas	Feedback del profesor	2. Región abdominal a. Elevaciones del tronco recto con brazos extendidos rectos por encima de la cabeza, en posición supina, piernas ligeramente flexionadas. 2 series de 15.  b. En posición supina, apoyado en antebrazos, eleva rectas las piernas a 60° del suelo y «escribe» números en el aire: 1, 2, 3, 4, 5. 	
Tareas	Feedback del profesor										
A. Agilidad (y resistencia) 1. Brincos consecutivos encogiendo las rodillas (elevando las rodillas hasta la altura de las caderas).  Empezar con 3 series de 10. 2. Saltos consecutivos elevando las rodillas hasta la altura del pecho.  3 series de 10. 3. Saltos con pasos consecutivos —pasos largos en el aire. 3 series de 10.											
B. Fuerza 1. Región de los hombros a. Fondos o flexiones de brazos —cuerpo recto, brazos separados, brazos separados según anchura de los hombros—. Intervalos entre series: 15 segundos. 3 series de 10. b. Flexiones de brazos-cuerpo recto, brazos más separados que la anchura de los hombros, con ángulo de 45° entre los brazos y el suelo. Intervalos: 20 segundos. 2 series de 10.											
Tareas	Feedback del profesor										
2. Región abdominal a. Elevaciones del tronco recto con brazos extendidos rectos por encima de la cabeza, en posición supina, piernas ligeramente flexionadas. 2 series de 15.  b. En posición supina, apoyado en antebrazos, eleva rectas las piernas a 60° del suelo y «escribe» números en el aire: 1, 2, 3, 4, 5. 											

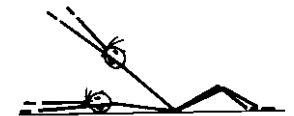
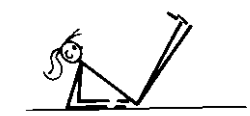
Tareas	Feedback del profesor
2. Región abdominal a. Elevaciones del tronco recto con brazos extendidos rectos por encima de la cabeza, en posición supina, piernas ligeramente flexionadas. 2 series de 15.  b. En posición supina, apoyado en antebrazos, eleva rectas las piernas a 60° del suelo y «escribe» números en el aire: 1, 2, 3, 4, 5. 	

Figura 3.18

Nombre _____ Clase _____ Fecha _____	Estilo B C D
Lacrosse*	
Revisión de acunar, recoger, recepcionar, pasar, girar y regatear	
1. Acunar a. Acunar, corriendo alrededor del perímetro del campo. b. Parado, de pie, acuna 6 veces, sucesivamente a la derecha, a la izquierda, arriba y abajo. Repite 2 veces.	
2. Recoger a. Coloca la pelota 5 metros lejos del campo, corre, recógela, y acelera hasta el cono, acunando, 10 metros lejos. Repite 5 veces. b. Haz rodar lejos la pelota; corre tras ella, recógela, y acelera, acunando, 10 metros. Repite 5 veces.	
3. Girar —conos situados con separación de 10 metros a. Acunar y girar al llegar a la altura de cada cono. Repite 5 veces. b. Recoger la pelota, acunar y girar a la altura de cada cono; acelerar hacia atrás hasta el primer cono. Repite 5 veces.	

* N. del T.: Juego de pelota, también denominado vilorta, en el que ésta se juega con un stick, unido a una red, que se llama «crosse» o vilorto.

4. Regatear —conos separados 25 metros
 - a. Corre hacia adelante y hacia atrás, acunando a la derecha durante 8 pasos, y a la izquierda durante otros 8. Repite 2 veces.
 - b. Con 4 conos situados a lo largo de 25 metros, acuna directamente hacia el cono, y en el último instante tira a la izquierda y pasa el cono, tira a la derecha pasado el segundo cono. Repite y haz el recorrido 2 veces.
5. Recepcionar —por parejas

Lanza 5 pelotas desde la derecha, y luego desde la izquierda, y directamente al compañero. Corre al encuentro de la pelota, recepciónala, y acelera 5 metros más, acunando.
6. Pasar

Corre 5 metros acunando, y pasa en movimiento al aro desde el cono situado a 10 metros. Repite 10 veces.
7. Pasar y recepcionar

Pasa y recepcióna con un compañero, separados 10 metros, mirándose de frente. Hacer 30 pases.

Figura 3.19

Nombre _____
 Clase _____
 Fecha _____

Estilo (B) C D

Lacrosse

Revisión de acunar, recoger, recepcionar, pasar, girar y regatear

Al alumno:

Esto es una revisión de las habilidades de lacrosse. Practica cada una de estas tareas.

1. Acunar

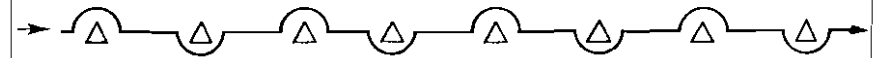
Acuna corriendo durante 50 metros. Repite 2 veces.
 ¿Permanece la pelota en tu «crosse» todo el tiempo?
2. Recoger
 - a. Coloca la pelota 5 metros lejos del campo; corre, recógela, y acelera hasta el cono, acunando, 10 metros lejos. Repite 5 veces.
 - b. Haz rodar lejos la pelota; corre tras ella, recógela, y acelera, acunando, 10 metros. Repite 5 veces.

Anota el número de veces que recoges correctamente la pelota de cada 10 intentos.
3. Girar

Con los conos separados 10 metros, acuna y gira al llegar a la altura de cada cono. Repite 5 veces.
 ¿Permanece la pelota en tu «crosse» todo el tiempo?

4. Regatear

Sitúa 8 conos en una zona de 50 metros. Regatea a cada cono. Repite 2 veces.



¿Permanece la pelota en tu «crosse» todo el tiempo?

5. Recepcionar y pasar —por parejas
 - a. Situar 10 metros separados. Anota el número de veces que pasas y recepciónas sucesivamente sin que se caiga la pelota. Repite 3 veces.
 - b. Corre en un rectángulo de 10 metros, lanzando y recepciónando con un compañero en movimiento. Repite 3 veces.



Anota el número de veces seguidas que recepciónas y pasas sin que se caiga la pelota.

6. Recoger, acunar y girar

Con los conos separados 10 metros, recoge la pelota, acuna y gira al llegar a la altura del cono, y vuelve corriendo al primer cono. Repite 5 veces.
 ¿Permanece la pelota en tu «crosse» todo el tiempo?
7. Recepcionar, acunar y girar —por parejas

Con los conos separados 20 metros, lanza 3 pelotas desde la derecha y desde la izquierda, directamente hacia el compañero. Recepciona la pelota en movimiento, acelera hasta el cono lejano, gira, y corre atrás hacia el lanzador. ¿Cuántas veces has realizado con éxito la tarea?

Figura 3.20

Ficha de habilidad en gimnasia					
El siguiente diseño de tareas no es adecuado como ficha de tareas para el estilo B. Razones: (a) No hay una descripción específica de la tarea o de sus partes, (b) No se indica cantidad, y (c) El traspaso de la decisión de evaluación (puede hacerlo/no puede) es el rol del profesor en este estilo.					
	puede hacerlo	no puede		puede hacerlo	no puede
<i>Habilidades en suelo</i>			Giros		
Voltereta adelante			«Pullover» de cadera		
Voltereta hacia atrás			Balaneo del cisne		
Salto de zambullida			Círculo de cadera		
Vertical de cabeza			hacia atrás		
Rueda lateral			Avión		
Vuelta completa			Círculo de rodillas		
Salto mortal hacia atrás			adelante		
Vertical con manos			Salida con giro		
Salto mortal hacia adelante			<i>Barra de equilibrio</i>		
<i>Salto con pértiga</i>			Pasos		
Salto con sentadilla			Equilibrios		
Salto lanzado			Salida frontal		
Salto agachado			Cruzado		
Salto de lado			Subida con sentadilla		
Salto de frente			Sentada en V		
Salto hacia atrás			Voltereta hacia adelante		
Salto de la estatua			Voltereta hacia atrás		
Salto sobre una pierna			Rueda lateral		
Salto mortal de cabeza			<i>Cuerdas</i>		
<i>Barra fija</i>			Estirar para ponerse de pie		
Giros de gato			Colgar invertido		
Salida con voltereta adelante			Trepar		
			Trepar —sólo con las manos		
			Trepar —invertido		

Figura 3.21. Diseño inadecuado de tareas

¿Cuál es, entonces, la siguiente serie de decisiones transferidas al alumno? ¿Cuál es el estilo siguiente en el Espectro que todavía crea otra realidad en las relaciones entre profesor y alumno?

EL ESTILO RECÍPROCO

ENSEÑANZA RECÍPROCA
(ESTILO C)

OBJETIVOS DEL ESTILO

La estructura y aplicación del estilo recíproco crea una realidad para lograr una serie de objetivos intrínsecos, que forman parte de los dos aspectos más importantes del estilo —las relaciones sociales entre compañeros, y las condiciones para ofrecer feedback inmediato.

Los objetivos se identifican en dos grupos: los que están estrechamente relacionados con la(s) tarea(s), y los que lo están con el rol de los alumnos.

Contenido

1. Tener repetidas oportunidades para practicar la tarea con un observador personal.
2. Practicar la tarea bajo condiciones de feedback inmediato, proporcionado por un compañero.
3. Practicar la tarea sin que el profesor ofrezca el feedback ni sepa cuando los errores han sido corregidos.
4. Ser capaz de comentar con un compañero aspectos específicos de la tarea.
5. Visualizar y comprender las partes y sus secuencias al ejecutar una tarea.

Rol

1. Participar en el proceso de socialización particular de este estilo —dar y recibir feedback con un compañero.
2. Participar en las fases del proceso: observar la ejecución del compañero, compararla y contrastarla según los criterios establecidos sacando conclusiones y comunicando los resultados al interesado.
3. Desarrollar la paciencia, la tolerancia y la dignidad requeridas para tener éxito en este proceso, evitando los antagonismos y las confabulaciones.

4. Practicar con todas las posibilidades de feedback (para aprender, por ejemplo, cómo dar feedback correctivo sin que éste haga variar la relación entre los alumnos).
5. Experimentar la satisfacción que supone una buena ejecución del compañero.
6. Desarrollar un vínculo social que vaya más allá de la tarea.

ANATOMÍA DEL ESTILO

Para crear una nueva realidad en la clase de educación física, que proporcione nuevas relaciones entre el profesor y el alumno, se traspasan unas decisiones al alumno en la fase del postimpacto, teniendo en cuenta el principio de inmediatez del feedback. Cuanto antes sepa un(a) alumno(a) cómo ha sido su ejecución, más posibilidades tendrá de corregirla. Así, la relación óptima para ofrecer este feedback inmediato, es de un profesor para cada alumno. ¿Cómo puede adaptar el profesor este objetivo en las sesiones de educación física? El estilo C o *recíproco*, basa la organización de la clase en esta condición, es decir por parejas, asignando a cada miembro un rol específico. Uno va a ser el *ejecutante* (E) y el otro el *observador* (O). Cuando el profesor (P), dentro de su rol específico en este estilo, se relaciona con una pareja, se forma una relación a tres bandas durante este período de tiempo. La *tríada* se estructura de la siguiente forma:

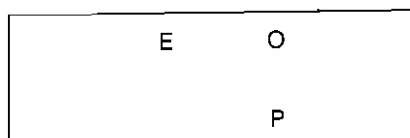


Figura 4.1. La tríada

Cada miembro toma decisiones específicas dentro de su rol. El del ejecutante es el mismo que en el estilo de la práctica incluyendo aquí la comunicación únicamente con el observador, cuyo rol consiste por un lado en proporcionar feedback al ejecutante, y por el otro comunicarse con el profesor. Este último observa a los dos, comunicándose sólo con el observador. Las vías de comunicación serán, pues, las siguientes:

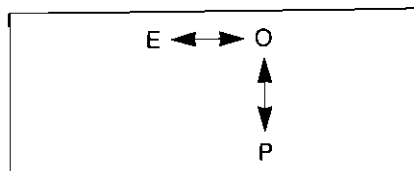


Figura 4.2. Las vías de comunicación

Es decir, el profesor toma todas las decisiones en la fase de preimpacto, el ejecutante las nueve correspondientes al impacto —el *traspaso* de decisiones tiene lugar en el postimpacto—, y el observador las referentes al feedback. En el siguiente esquema se puede observar el traspaso de decisiones en el estilo C:

	A	B	C
Preimpacto	(P)	(P)	(P)
Impacto	(P) →	(A)	(E)
Postimpacto	(P)	(P) →	(O)

Figura 4.3. La anatomía del estilo recíproco

APLICACIÓN DEL ESTILO RECÍPROCO

Mientras que el mando directo y el estilo de la práctica resultan familiares de un modo u otro para casi todos, el estilo recíproco es nuevo para la mayoría. La realidad y los nuevos roles crean demandas sociales y psicológicas al profesor y al alumno, requiriéndose así cambios de comportamiento y ajustes considerables. Esto conduce a una nueva percepción de las posibilidades de la clase de educación física. Por primera vez, dentro del proceso de toma deliberada de decisiones, el profesor traspasa la decisión de feedback al alumno. El «poder» implícito del feedback, proporcionado hasta el momento por el profesor, es ahora traspasado al alumno quien deberá aprender a usarlo de manera responsable cuando dé y reciba feedback con su compañero. Tanto el profesor como el alumno van a necesitar experimentar la nueva realidad con confianza y bienestar, entendiendo el valor de este estilo para el desarrollo del alumno.

En el siguiente apartado, se combina la descripción de un episodio con los pasos a seguir en el *cómo* hacerlo. Estos pasos y explicaciones son solamente necesarios para los dos o tres primeros episodios, ya que una vez se han experimentado los comportamientos y los beneficios del estilo, los alumnos lo identifican rápidamente cuando el profesor cita su nombre al inicio de una lección o episodio.

DESCRIPCIÓN DE UN EPISODIO Y CÓMO HACERLO

De igual forma que en los dos estilos anteriores, la anatomía del estilo orienta su aplicación —proceso de toma de decisiones en las fases de preimpacto, impacto y postimpacto.

Preimpacto

Además de la decisión tomada por el profesor en el estilo B, en el presente estilo prepara y diseña la tarjeta o ficha de criterios que será utilizada por el observador. (Ver la siguiente sección sobre el diseño de la ficha de criterios.)

Impacto

La tarea principal del profesor, consiste aquí en situar el escenario para los nuevos roles, y relaciones. A continuación aparece la secuencia de sucesos en el episodio.

1. Decir a los alumnos que el propósito de este estilo es el de trabajar con un compañero y aprender a ofrecerle feedback.
2. Identificar la tríada y explicar que cada individuo tiene su rol específico; actuará tanto de ejecutante como de observador.
3. Explicar que el rol del ejecutante (E) consiste en realizar la/s tarea/s y tomar las mismas nueve decisiones que en el estilo de la práctica. Además, sólo se comunicará con el observador.
4. El rol del observador (O) consiste en ofrecer feedback al ejecutante basado en los criterios preparados por el profesor. Este feedback se transmite durante la ejecución y/o después de haber completado la tarea. Así, mientras el ejecutante toma las decisiones en la fase de impacto, el observador lo hace en el postimpacto.

Postimpacto

Para que el observador cumpla con su rol en el postimpacto, debe completar los siguientes pasos:

1. *Recibir* los criterios de la ejecución correcta por parte del profesor. (Generalmente esto se hace a través de una ficha de criterios.)
2. *Observar* la realización del ejecutante.
3. *Comparar* y *contrastar* la ejecución con los criterios propuestos.
4. *Decidir* si la ejecución ha sido o no correcta.
5. *Comunicar* los resultados al ejecutante. Este feedback puede ofrecerse durante la ejecución o al completarse la tarea —según el tipo de tarea de que se trate—. Durante la ejecución de tareas estáticas, el alumno puede oír y asimilar el feedback. Durante las tareas de movimiento, en cambio, es imposible; aquí, el observador deberá esperar hasta que se finalice la tarea.
6. *Iniciar*, si es necesario, la comunicación con el profesor.

Estos primeros seis pasos de la secuencia, no sólo son imperativos para la valoración de la ejecución sino que son intrínsecos a este proceso de feedback. Antes de emitir cualquier evaluación, se deben tener los criterios claros o bien un modelo de la ejecución esperada. En el estilo C, el profesor los proporciona en una ficha de criterios.

Una vez conocidos los criterios, el siguiente paso consiste en observar la ejecución y recoger los datos, para poder compararla y contrastarla con los criterios. Esto proporciona información al observador sobre la «corrección» de la ejecución, que está ya a punto para comunicar los resultados al ejecutante y ofrecer el feedback adecuado. (Estos cinco pasos se utilizan también siempre que el profesor ofrece feedback. De hecho, con la omisión de un sólo paso el feedback pierde toda su precisión.)

7. El rol del profesor consiste en

- a. Responder a las preguntas de los observadores.
- b. Iniciar la comunicación sólo con los observadores.

El profesor no se comunicará con el ejecutante para no usurpar el rol del observador. Probablemente éste es uno de los comportamientos más difíciles de aprender. Es, por supuesto, difícil estar cerca del ejecutante y observar tanto una ejecución correcta como incorrecta sin ofrecer feedback; sin embargo, es importante mantenerse dentro de la estructura de este estilo. No se debe interferir en el rol del observador ni en las decisiones traspasadas a éste en el postimpacto.

8. Llegado este punto, los alumnos tienen consciencia de la estructura del nuevo estilo, los roles específicos, y las líneas de comunicación. El profesor debe ahora presentar la/s tarea/s.
9. Explicar a los alumnos el propósito de la ficha de criterios y describir el tema específico para el episodio de hoy. La utilización de criterios para evaluar la ejecución de un compañero es una nueva experiencia para muchos. Existe una fuerte tentación de recurrir a las preferencias personales. Por tanto, es importante insistir en los criterios como guía para la observación y el feedback.
10. Cuando el ejecutante completa la tarea, éste y el observador se intercambian los roles (estilo recíproco).
11. Especificar la organización y los parámetros para los episodios (dónde recoger la ficha de criterios, parámetros temporales, etc.).
12. Decir a la clase «Selecciona una pareja, decide quien será el ejecutante y quien el observador, y empezar.»
13. El proceso de selección de compañero durará sólo un minuto, las parejas se dispersarán y la actividad comenzará.
14. Los ejecutantes realizarán las tareas, y los observadores seguirán los pasos necesarios para ofrecer feedback y tomar las decisiones en el postimpacto. El profesor se desplazará observando tanto al ejecutante como al observador, comunicándose con éste último.

(Para los procedimientos específicos de comunicación, ver la sección sobre comunicación verbal en la pág. 89.)

Cuando se observa un buen funcionamiento de la clase en el estilo recíproco, todos estos roles y decisiones cobran vida. Puede observarse claramente el inicio y el desarrollo de las relaciones. Nuevas dimensiones emergen de las ejecuciones de las tareas, como son la interacción social, dar, recibir, probar ideas, corregir, y tener éxito.

CARACTERÍSTICAS DEL ESTILO

Al igual que en los dos estilos anteriores, en éste las características afectan al profesor y al alumno. Las nuevas relaciones producen unas implicaciones únicas en el estilo recíproco y son:

1. El profesor acepta el proceso de socialización entre el observador y el ejecutante como un objetivo deseable en la enseñanza.
2. El profesor reconoce la importancia de enseñar a los alumnos para que puedan intercambiarse feedback precisos y objetivos.
3. El profesor es capaz de traspasar al alumno el poder de ofrecer feedback durante los episodios del estilo C.
4. El profesor aprende un nuevo comportamiento que requiere la abstención de la comunicación directa con el ejecutante de la tarea.
5. El profesor *está interesado* en llevar su comportamiento más allá de los estilos A y B, y se toma el tiempo necesario para que los alumnos aprendan los nuevos roles en la toma de decisiones adicionales.
6. El profesor *confía* en los alumnos para que tomen las decisiones adicionales que les han sido traspasadas.
7. El profesor acepta una nueva realidad donde él ya no es la única fuente de información, evaluación y feedback.
8. Los alumnos pueden participar en roles recíprocos y tomar decisiones adicionales.
9. Los alumnos pueden ampliar su rol activo en el proceso de aprendizaje.
10. Los alumnos pueden ver y aceptar al profesor en un rol distinto a los intrínsecos de los estilos A y B.
11. Los alumnos pueden pasar más tiempo aprendiendo (utilizando la ficha de criterios) en la relación recíproca, sin la constante presencia del profesor.

SELECCIÓN Y DISEÑO DE CONTENIDOS

Al seleccionar y diseñar la/s tarea/s, se deben seguir los mismos procedimientos descritos en el estilo de la práctica. La tarea adicional del profesor en este estilo consiste en el diseño de la ficha de criterios.

Ficha de criterios

El único factor que puede determinar el éxito o el fracaso de un episodio en el estilo C es la ficha de criterios (o tarjeta de criterios). Determina los parámetros del comportamiento del observador; mantiene al ejecutante exactamente informado acerca de sus acciones; y proporciona al profesor una base concreta para su interacción con el observador.

Una ficha de criterios incluye cinco partes:

1. Descripción específica de la tarea —esto incluye desglosar la tarea en sus secuencias.
2. Aspectos específicos a perseguir durante la ejecución —se trata de aspectos potencialmente problemáticos de la ejecución que el profesor reconoce de sus experiencias previas.
3. Fotografías o croquis para ilustrar la tarea.
4. Muestras de comportamiento verbal a utilizar como feedback. Son útiles en las experiencias iniciales dentro del estilo C.
5. Recordatorio del rol del observador —es útil en los primeros episodios ya que una vez el alumno muestra los comportamientos adecuados no hace falta seguir incluyendo este recordatorio en la ficha de criterios.

EJEMPLO DE FICHA DE CRITERIOS

Nombre _____	Estilo B (C) D
Clase _____	
Fecha _____	
Compañero _____	
Tenis — el golpe de drive	
<i>Ejecutante:</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar el golpe de drive para golpear 10 pelotas por encima de la red, como se ha demostrado. 2. Intercambiar posiciones en la pista, recibir las pelotas y golpear 10 más por encima de la red.
<i>Observador:</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observar la ejecución, utilizar los criterios de análisis y ofrecer feedback al ejecutante. 2. Al final de los 10 golpes, anotar los resultados. 3. Al final de la tarea, intercambio de roles.
<i>Muestra del comportamiento verbal del observador:</i>	<p>Primero, reconocer lo que se ha hecho bien, y luego ofrecer feedback correctivo de los errores cometidos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. «Tu posición ha sido correcta, el peso del cuerpo estaba sobre el pie derecho.» 2. «El balanceo ha sido a la altura de la cadera, pero no has mantenido la mirada sobre la pelota.» 3. «El cambio de peso ha sido correcto.» 4. «Debes mantener la muñeca firme.» 5. «La continuación del movimiento ha ido en la dirección adecuada.»

Figura 4.4. Ficha de criterios para tenis (el golpe de drive)

Tarea/Criterios*	ejecutante 1				ejecutante 2			
	1ª serie		2ª serie		1ª serie		2ª serie	
	Corr.	N.t.	Corr.	N.t.	Corr.	N.t.	Corr.	N.t.
1. De pie con la parte izquierda del cuerpo hacia la red, con el peso sobre el pie derecho. (Para los zurdos, lo contrario.)								
2. Balancear la raqueta hacia atrás a la altura de la cadera, después de lanzar la pelota hacia arriba. Mirar a la pelota.								
3. Cambiar el peso del cuerpo sobre la pierna delantera, y girar la raqueta en línea recta hacia la pelota.								
4. Mirar la pelota hasta golpearla con la raqueta. Flexionar las rodillas ligeramente durante el golpe.								
5. La raqueta contacta con la pelota cuando está a la altura del pie delantero.								
6. Mantener la muñeca firme y girar todo el brazo desde el hombro.								
7. Rotar el tronco para que los hombros y las caderas miren a la red en la continuación del movimiento.								
8. Continuar el movimiento con la raqueta, hacia arriba y hacia adelante en la dirección del golpe.								

* En algunas tareas, la descripción específica de las «partes» constituye «los aspectos a conseguir».

Figura 4-5

Comentarios:

1. De entrada, preparar las fichas de criterios para el estilo C requiere tiempo; a pesar de ello, son muchas las tareas en los deportes y la danza, que se mantienen constantes a lo largo de los años. A largo plazo, pues, las fichas constituyen una forma de ahorrar tiempo para el profesor. Es útil guardarlas y organizarlas para poderlas usar en distintas ocasiones.
2. El estilo C es muy útil para revisar tareas aprendidas, pero en particular para la introducción de nuevas. Las fichas de criterios, diseñadas adecuadamente, aseguran una ejecución inicial más precisa.

COMENTARIOS ESPECÍFICOS

Los siguientes apartados y comentarios reflejan los sucesos, casos y aspectos particulares que surgen al actuar con el estilo C. Algunos aparecen inmediatamente durante el episodio inicial y desaparecen cuando el profesor los resuelve; otros se dan más a menudo debido a la nueva naturaleza social y emocional del estilo. Se deben abordar a medida que van apareciendo. Algunos de estos aspectos son permanentes debido a que son intrínsecos a la estructura del estilo. Cuanto más familiarizado esté el profesor con todas estas responsabilidades, más capaz será de anticipar comportamientos y dirigir hábilmente el proceso para beneficio de todos.

Comunicación verbal

Uno de los principales aspectos de la interacción humana es el comportamiento verbal, ya que comunicamos ideas y sentimientos a través de las palabras. En el aula o en el gimnasio, el comportamiento verbal es una forma superior de comunicación que afecta al profesor, al alumno y a la relación que se establece entre ambos. Desde un punto de vista lingüístico, las palabras tienen significados y connotaciones y tanto unos como otras afectan a las personas involucradas en dicha interacción. Centrémonos ahora en aspectos internos del comportamiento verbal entre el profesor y el observador dentro del estilo recíproco, identificando varias condiciones que aparecen en este estilo y sugiriendo un ejemplo de diálogo.

1. Es siempre necesario un punto de partida. ¿Cómo se inicia la conversación con el observador? ¿Qué frases centradas en el observador le pueden invitar al diálogo? El principio general aquí consiste en hacer preguntas. Por ejemplo:

P: «¿Qué tal lo hace tu compañero?»

O: «¡Bien!»

P: «¿Qué quiere decir *bien*? ¿Qué es lo que está haciendo concretamente?»

O: «Mi compañero está manteniendo las piernas, caderas, y espalda en una posición correcta.»

P: «Tu observación es exacta; sabes cómo seguir la ficha de criterios.»

El profesor continúa:

P: «Le has ofrecido este feedback a tu compañero?»

O: «Sí.»

El profesor puede quedarse un poco más con esta pareja, o bien desplazarse hacia otra. Si el observador dice: «No, no se lo he ofrecido», entonces el profesor añade:

P: «Una parte de tu rol consiste en ofrecer feedback a tu compañero.

¿Qué le puedes decir utilizando la ficha de criterios?»

Normalmente el observador hará una pausa para examinar los criterios, realizar el proceso de comparación y contraste, y ofrecerá feedback al ejecutante.

2. Otra condición puede aparecer cuando el observador ofrece feedback poco preciso al ejecutante. En este caso, el profesor deberá analizar los criterios paso a paso con el observador.

P: «Revisemos juntos los criterios. ¿Cuál es el primer punto en la ficha de criterios?» Esta pregunta invita al observador a centrarse en los criterios y el proceso de evaluación de la ejecución de la tarea.

O: «El primer punto se refiere a...»

P: «¿Lo ha hecho el ejecutante?»

O: «No.»

P: «Ofrécele la corrección según los criterios establecidos.»

El observador sigue con esa fase y ofrece el feedback.

3. En ocasiones hay un abuso verbal por parte del observador. («¡Eres un desastre!») En este caso, el profesor recurre a afirmaciones más que a preguntas. El rol del profesor debe ser el de introducir parámetros y proteger la integridad tanto del observador como del ejecutante.

P: «No puedo permitir que hables a tu compañero de este modo, ni él a ti: Tu rol consiste en seguir los criterios y ofrecer feedback al ejecutante.»

4. A veces, por el contrario, los observadores están callados sin ofrecer feedback.

P: «¿Qué tal lo hace tu compañero?»

O: «Bien.»

P: «¿Se lo has dicho?»

O: «No.»

P: «¿Por qué?»

O: «Ya sabe cómo hacerlo.»

P: «Díselo. Necesita saber que lo está haciendo bien.»

Estos ejemplos están centrados en el espíritu de comunicación y en el rol del observador. En distintas ocasiones se deben ajustar las palabras, pero la esencia tiene que permanecer.

Este proceso puede parecer trivial, o quizás innecesario, pero la mayoría de los alumnos no saben utilizar un comportamiento verbal apropiado cuando ofrecen feedback. Muchos soslayan esta parte de su rol porque no ha formado parte de sus comportamientos anteriores. Dar feedback específico y objetivo a un compañero mediante una ficha de criterios es una nueva experiencia para casi todos. Esto crea una relación social y emocional entre los dos compañeros, normalmente de honradez y confianza mutua. Requiere un tiempo de práctica.

Inicialmente, esta condición también resulta nueva para el profesor. Tal como ya se ha dicho, es muy difícil renunciar al poder de ofrecer feedback comunicándose sólo con el observador. De todos modos, el punto central del estilo es el comportamiento apropiado del observador. El estilo C sólo resulta extraño durante los primeros episodios, ya que una vez comprendidas sus ventajas supone un estilo más de los que profesor y alumno pueden disponer.

5. Durante la clausura (final de la sesión), el profesor ofrece feedback a todo el grupo de la clase dando una visión de su ejecución como observador. El comportamiento verbal debería ser: «Necesitaremos más tiempo para aprender a utilizar la ficha de criterios», «Habéis realizado correctamente vuestro rol como observadores». Este tipo de clausura (final de sesión) es necesario en los episodios iniciales del estilo. A medida que los alumnos se familiarizan con los nuevos comportamientos va desapareciendo dicha necesidad.

Técnicas de emparejamiento

Hay muchos modos de organizar la clase en parejas. Estos son algunos:

1. Hacer una fila con toda la clase y contarlos de dos en dos.
2. Por orden alfabético.
3. El profesor forma las parejas.
4. Los alumnos forman las parejas (autoselección).
5. Por altura.
6. Por peso.
7. «Emparejarse con la persona de al lado.»
8. Según nivel de destreza.
9. Y muchas más — ¿Conoces alguna?

Cada uno de estos procedimientos puede utilizarse según sus propios propósitos, pero para adaptarse al objetivo del estilo C (desarrollar la comunicación entre ejecutante y observador) el más apropiado es el de autoselección, ya que la gente acostumbra a disfrutar más trabajando con los

que conoce y prefiere, como se ha demostrado en miles de episodios de este estilo.

Cuando los alumnos seleccionan sus parejas, el episodio empieza más rápidamente y evoluciona de una forma más productiva. A nivel emocional es más agradable dar y recibir feedback con una persona a la que se conoce y en la que se confía.

El primer y principal objetivo a conseguir en los episodios iniciales es el comportamiento apropiado en los roles del ejecutante y del observador. La autoselección lo logra más deprisa y de una manera más segura, ocasionando mínimos conflictos sociales y emocionales. Al utilizar cualquier otro procedimiento, las fricciones entre los compañeros pueden retrasar el éxito inicial del episodio, y el profesor deberá primero solucionar los conflictos para luego exponer los nuevos roles, ¡generalmente no funcionará! Las parejas que empiezan con conflictos suelen negarse a continuar juntas. Si la primera experiencia con este estilo es negativa y poco gratificante, los alumnos se van a resistir a participar, ya que a menudo este sentimiento adverso se esparce por toda la actividad. Por ejemplo, los alumnos que se inician en los ejercicios de suelo con el estilo C y tienen una mala experiencia suelen decir, «¡No me gusta el suelo!»

Es imprescindible la creación de unas condiciones que nos aseguren una buena introducción al estilo —en este caso hay que utilizar la técnica de emparejamiento adecuada—. Después de varios episodios, cuando el profesor cree que los alumnos están capacitados para ejercitar el rol de ejecutante y de observador, puede anunciar al iniciar el siguiente episodio: «Ahora que ya conocéis los roles y decisiones del estilo C, escoged un nuevo compañero para el episodio de hoy.» Este emparejamiento se puede mantener durante uno, dos o tres episodios, para volver a cambiar más adelante, ampliando así su vida social.

Puede que uno de los resultados más palpables de este procedimiento, sea el incremento en la tolerancia social y la comunicación entre los miembros de la clase. Así, se puede observar tanto un aumento de la paciencia como de la tolerancia, al dar y recibir feedback. Lograr este nivel de clima social y emocional al mismo tiempo que se aprende a ejecutar las tareas con éxito, constituye un extraordinario desarrollo para el profesor y los alumnos.

ALGUNOS ASPECTOS DE REFLEXIÓN

Las experiencias que derivan de este estilo son numerosas y variadas —muchas de las ya descritas fueron observadas por profesores en distintos episodios—. Hay que considerar los siguientes comentarios, y tener en cuenta que, evidentemente, resulta imposible (e incluso no deseable) identificar cada eventualidad. Cuando se encuentre frente a un problema en este estilo, examínelo analizando su comportamiento, el traspaso de decisiones, los roles, y solúcelo siguiendo el espíritu y propósitos del estilo recíproco.

1. Cuando se comunique con un observador, mantenga siempre una parte de su atención en el resto de la clase. Sólo requiere unos segundos, pero le permitirá tener información constante sobre lo que sucede.
2. Si observa un comportamiento desviado por parte de una pareja, termine el feedback que ofrecía al observador, y resuelva el problema con la pareja en cuestión. No pregunte «¿Cuál es el problema?», porque ambos le abrumarán con excusas y acusaciones.

Intente no involucrarse en este tipo de manipulaciones de los alumnos. No actúe como un árbitro o juez, sino enfoque de nuevo sus roles, preguntando quién es el ejecutante y quién el observador, salvo que los pueda identificar porque uno de ellos esté sosteniendo la ficha de criterios. Proceda diciendo: «Veamos al ejecutante realizar la tarea y al observador utilizar la ficha de criterios.» Esto acabará con el conflicto. Una vez vuelven a sus respectivos roles, debe permanecer con la pareja y escuchar el feedback, y proceder como se ha explicado anteriormente.

3. Cuando se desplace entre las parejas, hágalo de un modo informal, evitando pautas tales como ir en el sentido de las agujas del reloj, en sentido contrario, yendo con las parejas más cercanas primero, etc.
4. Ya que los alumnos pueden plantear preguntas siempre que lo necesiten, establezca unos procedimientos o señales para este fin, que se podrán observar debido a la visión general que se debe tener de la clase. Si no fuese así, los alumnos rodearían al profesor —tanto los observadores como los ejecutantes— solicitando su atención para distintas cuestiones. Estos alumnos, de un modo consciente o inconsciente, manipulan al profesor tomando decisiones que no les corresponden en este estilo. Si esta «ansia por aprender» ocurre durante el episodio, debe pararse la clase y reunirla cerca del profesor para recordar los roles específicos del estilo, y remarcar que el profesor se dirigirá a cada observador individualmente. Si el ejecutante tiene una duda, debe preguntar al observador. Una vez los alumnos han vuelto a la actividad, el profesor no procederá inmediatamente a hablar con los observadores, sino que esperará un poco para asegurarse que la clase funciona. Todos los observadores merecen su atención, no sólo los que tienen dificultades. Es fascinante observar cómo se desarrolla la paciencia en el estilo C, tanto entre los dos miembros de la pareja como en la espera de su turno correspondiente para recibir el feedback del profesor. Esta paciencia aún aumenta más cuando tienen la seguridad que el profesor se dirigirá hacia ellos tal como establece su rol. Además, esta seguridad reduce y elimina eventualmente la necesidad de disputarse la atención del profesor (sobre todo en los primeros cursos, ya que en los superiores el alumno intenta a menudo evitarla). En el estilo recíproco, todos los alumnos reciben atención en sus roles respectivos tanto de ejecutantes como de observadores. Al final del episodio el profesor debe ofrecer feedback a los alumnos sobre la ejecución de sus roles.
5. En la opinión de algunos profesores aparecen ocasionalmente algunas interpretaciones erróneas respecto al estilo C:

- a. «El listo trabajando con el patoso.» Este estilo no está diseñado para diferenciar niveles de «habilidad», sino al contrario ya que la contribución principal del estilo consiste en crear una condición en la que ambos compañeros sean iguales en sus roles. Tienen la oportunidad de utilizar sus capacidades dentro del contexto social del estilo y ajustar sus emociones para adaptarse al proceso de interacción.
 - b. «En el estilo C, el profesor no trabaja.» Al contrario, puesto que el profesor trabaja mucho más para enseñar a los alumnos los nuevos comportamientos de observación y de recepción de feedback de un compañero. La noción de que «el observador está haciendo mi trabajo» tampoco es apropiada, ya que el profesor está ofreciendo feedback constantemente pero acerca de otros aspectos del proceso de enseñanza. Por tanto, él sigue siendo el responsable de las acciones y procesos de la sesión.
 - c. «Este estilo no es adecuado para el alumno que tiene dificultades en la comparación y contraste de la ejecución con los criterios.» Al contrario, este estilo es excelente para los alumnos que deben dedicar más tiempo a estas operaciones cognitivas. Necesitan practicar, y ¿qué mejor oportunidad que hacerlo con un compañero que es «igual» en cuanto a rol y tiene un comportamiento de ayuda? Los alumnos con «deficiencias» suelen excluirse de las situaciones competitivas; la naturaleza cooperativa del estilo C invita a muchos alumnos a participar antes o después.
 - d. «El observador no puede evaluar al ejecutante.» El estilo C no pretende evaluar. Los roles se limitan a ofrecer feedback según los criterios establecidos para mejorar la ejecución de la tarea.
 - e. El estilo C tampoco es un estilo exclusivo para «trabajar con tu pareja», donde los alumnos se emparejan con el propósito de realizar una tarea y se dan feedback mutuamente según su respectivo temperamento.
6. La mayoría de alumnos aprecian esta igualdad de roles y acostumbran a comportarse de forma adecuada y con entusiasmo. A veces, el alumno de nivel superior que ha sido siempre diferenciado, reforzado, y quizás indebidamente ensalzado, se muestra impaciente en este estilo. (Se puede observar un comportamiento semejante en el aula con los alumnos catalogados de «brillantes», «con talento», «dotados».) Puesto que uno de los puntos principales del estilo se basa en la interacción y desarrollo social, todos los alumnos necesitan experimentar sesiones impartidas con el mismo.
 7. En general, la mayoría de problemas que se presentan entre los miembros de la pareja recaen en dos amplias categorías: colisión y confabulación. Tal como se ha indicado previamente, se debe aislar el problema y tratarlo de acuerdo con el estilo. No abandonar nunca el estilo —¡abordarlo!
 8. Al igual que en la mayoría de nuevas experiencias, especialmente cuando intervienen nuevos comportamientos, aparece aquí una fase de torpeza o incomodidad acompañada por no saber qué hacer o cómo

mo hacerlo. Esto ocurre en los episodios iniciales, pero existen distintas opciones para aliviarlo.

- a. Introducir primero el estilo a un grupo pequeño de alumnos. (El resto de la clase puede trabajar mientras con el estilo B sin el feedback del profesor.) Dejar que los alumnos experimenten el nuevo rol bajo la observación y feedback del profesor. Hacer lo mismo con el resto de la clase en pequeños grupos; después de algunos episodios, toda la clase se habrá familiarizado con el estilo.
- b. Para estos primeros episodios, seleccionar una tarea que no sea particularmente complicada para poderse centrar en los nuevos roles. Seguir haciendo énfasis y reforzando el proceso de criterios de comparación, contraste y feedback. La interiorización del estilo se ajustará en futuras sesiones.
- c. Al introducir el estilo a toda la clase (o un grupo pequeño), se debe hacer demostrando el proceso con sólo una pareja, mientras los demás alumnos están alrededor observando. (Seleccionar una pareja de antemano suficientemente segura para poder aprender una nueva idea en público.) Introducir el estilo paso a paso mientras cada miembro de la pareja experimenta su rol. Todos los alumnos, con la ficha de criterios en la mano (o con una transparencia proyectada), observan cada paso y escuchan la comunicación verbal del observador. Siempre que sea necesario se parará la acción para clarificar, hacer énfasis o volver a explicar, siguiendo luego con la demostración. Cuando el ejecutante termina la tarea, se intercambian los roles y continúan con el episodio. Esto servirá de *modelo* para los alumnos. Con el tiempo, tanto el profesor como sus alumnos conseguirán los objetivos específicos del estilo.

El grupo pequeño

En las clases de educación física, se suelen ver pequeños grupos realizando una actividad. Su formación es debida a una de estas dos razones:

1. El grupo es necesario para la realización de una tarea concreta. Por ejemplo, para el desarrollo de destrezas y estrategias ofensivas en fútbol, a veces se necesitarán tres jugadores para pasarse el balón entre ellos; así, se han diseñado varios ejercicios en tríos. En ejercicios de suelo, dos ayudantes se ponen de rodillas a cada lado del ejecutante y le ayudan utilizando distintas técnicas. Existen otros ejemplos de trabajo en pequeños grupos, que son intrínsecos a la propia tarea.
2. El grupo se forma debido a necesidades de organización, habitualmente cuando no hay suficiente material para el número total de participantes. Se puede oír a menudo en el gimnasio: «Grupo uno en la barra de equilibrios, grupo dos en las paralelas», etc. Esta situación no es realmente trabajo de grupo, sino un grupo de gente organizado alrededor de un aparato para que cada individuo pueda utilizarlo con cierta frecuencia.

En el contexto del estilo C, el término *grupo pequeño* no se refiere a ninguna condición, sino al *rol* de los alumnos en la toma de decisiones, no en la actividad.

Un grupo pequeño de tres puede ser necesario si el número de alumnos es impar. Una manera de solucionar estos problemas numéricos es pedir a la persona sobrante que se junte a una pareja. Bajo estas circunstancias, existen dos opciones posibles para el trío:

1. Dos ejecutantes y un observador.
2. Dos observadores y un ejecutante.

En la primera opción puede resultar complicado para el observador mirar a dos ejecutantes a la vez e identificar los detalles de su ejecución. El grupo de tres no constituye una situación particularmente molesta, pero hace que el episodio (para esos tres participantes) sea diferente del estilo C realizado por parejas.

La segunda opción (dos observadores y un ejecutante) conlleva mayores riesgos ya que es más difícil recibir feedback de dos observadores. Además, la mayoría de tareas no tienen suficientes puntos de criterios para justificar la intervención de dos observadores, y a menudo el segundo se aburre por falta de un rol activo para utilizar los criterios y ofrecer feedback.

Otra manera de afrontar el problema del número impar es pidiendo al alumno de más que realice la tarea como en el estilo B y que el profesor le ofrezca el feedback.

Si el número de alumnos de la clase es impar de forma permanente, es imprescindible que la persona de más vaya rotando, es decir que sea distinta en cada episodio.

Hay un caso más que puede obligar a la utilización de grupos pequeños dentro del estilo C —los miembros de una pareja determinada quizá no quieran estar juntos debido a discrepancias sociales o afectivas—. Entonces hay dos personas sobrantes, que pueden unirse cada una a otra pareja formando dos tríos. Así, aparecen de nuevo distintas condiciones para estos alumnos, pero debemos tener en cuenta que estos problemas existen en las clases reales. El profesor que esté atento puede elegir la opción más adecuada para cada situación. El punto principal aquí es la decisión deliberada que el profesor toma previamente. Cuando esto sucede y se da una explicación adecuada a la clase, aumentan las posibilidades de que la sesión se desarrolle correctamente.

CANALES DE DESARROLLO

En la realidad del estilo recíproco, ¿dónde se encuentran los alumnos en los canales de desarrollo?

Si usamos la independencia como el criterio para relacionar el estilo y los canales de desarrollo, nos podemos hacer la siguiente pregunta: ¿Qué grado de independencia tiene el alumno en la toma de decisiones acerca

de sí mismo en estos canales? La estructura del estilo presenta todo tipo de posibilidades para analizar la interacción y para formular hipótesis acerca de la experiencia del alumno.

1. Empecemos con el aspecto más importante, el aspecto social. La acción de comunicarse con el otro para un propósito particular exige un nivel de relación social que no era necesario en los estilos previos. Para participar en esta interacción, el alumno debe ser razonablemente independiente para utilizar las relaciones sociales. Así pues, la posición del alumno en este canal está casi en el punto máximo.

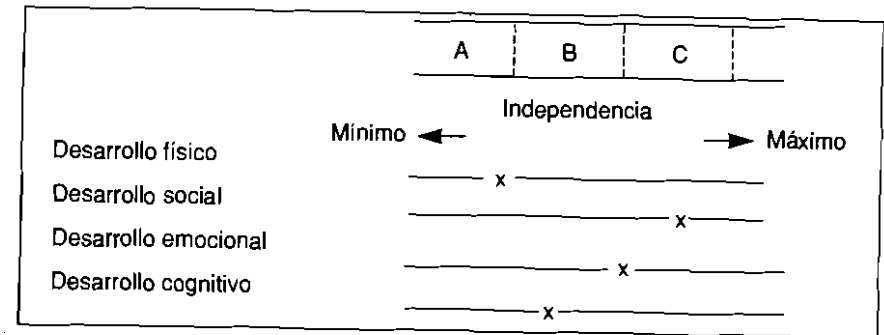


Figura 4.6

2. La acción de dar y recibir feedback de un compañero, pone a los alumnos en una situación que pide honradez, comunicación verbal adecuada (tanto respeto a palabras como a tono), paciencia considerable, y a veces empatía. Todos estos comportamientos son fruto de las elecciones que el alumno hace en el terreno afectivo. Debe aprender a ser independiente para tomar las decisiones adecuadas; así pues, la posición en el canal emocional está cerca del máximo.
3. La posición en el canal del desarrollo físico es similar a la del estilo B durante el rol del ejecutante, aunque es interesante especular acerca de las posibles diferencias con éste. En el estilo B, el ejecutante está claramente practicando un grado de independencia en el desarrollo físico, llevado a cabo dentro del contexto de las nueve decisiones y con el rol del profesor basado en dar feedback periódicamente. En el estilo C, el ejecutante es independiente en cuanto a las nueve decisiones, pero la participación física tiene lugar bajo la constante vigilancia y feedback del observador. ¿Hay entonces alguna diferencia respecto a la ejecución, desarrollo o rapidez en el desarrollo?
4. En el canal cognitivo, hay un ligero cambio de posición —se desplaza bastante del mínimo porque el observador interviene en bastantes operaciones cognitivas, tales como comparar, contrastar, y llegar a conclusiones.

Si desea un análisis más profundo de los canales de desarrollo, seleccione otro criterio, haga la pregunta adecuada concerniente a las relaciones, y busque la respuesta.

El estilo recíproco continúa con el «proceso de independencia» tanto del profesor como del alumno, y proporciona a éste la oportunidad de tomar decisiones en el postimpacto, y por tanto crear una nueva realidad en las relaciones entre el alumno y el profesor, que invita al primero a participar en la independencia responsable ofrecida por las nuevas decisiones que le han sido traspasadas. También constituye una nueva realidad para el profesor que ha aprendido a traspasar las decisiones en el postimpacto —una fuente de poder— a los alumnos en desarrollo.

EJEMPLOS DE FICHAS DE CRITERIO

En las siguientes páginas hay algunos ejemplos de fichas de tareas/criterios para diferentes actividades. Cabe destacar las variaciones en el diseño y formato, pero no en su concepto y utilización. En algunos casos hay un tercer participante, necesario en tareas físicas para devolver la pelota, recepcionar, lanzar, servir como «víctima» en primeros auxilios, etc. Esto no cambia el proceso del estilo C, únicamente hace falta añadir un sistema de rotación para que esta tercera persona no sea encasillada sólo como ayudante, sino que participe activamente en los roles del estilo C.

Nombre _____
 Clase _____
 Fecha _____
 Compañero _____

Estilo B C D _____
 Ficha de tareas nº _____

Tenis — el servicio

Ejecutante: Servir 10 pelotas por encima de la red en la zona de saque izquierda.

Observador: Utilizar los criterios, ofrecer feedback al ejecutante, y anotar la ejecución después de los 10 servicios.

Intercambio de roles después de cada serie de 10.
 ¿Cuántas pelotas han pasado por encima de la red yendo a parar a la zona adecuada?
 ejecutante 1 _____
 ejecutante 2 _____

Aspectos a conseguir	ejecutante 1		ejecutante 2		ejecutante 1		ejecutante 2	
	Izquierda	Derecha	Izquierda	Derecha	Izquierda	Derecha	Izquierda	Derecha
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
1. Colocarse ligeramente de lado a la red, con el pie delantero justo detrás de la línea de fondo, y peso cargado sobre el pie trasero.								
2. Posición inicial, con presa de drive, y pelota y raqueta juntas.								
3. Balancear la raqueta abajo y atrás, extendiendo la mano y brazo hacia arriba para el «lanzamiento de la pelota».								
4. Flexionar la muñeca que sujeta la raqueta simulando la posición de «rascarse la espalda».								
5. Al mismo tiempo, soltar la pelota de la mano, recta hacia arriba hasta la altura de la raqueta, a unos 15-20 cm delante de la pierna delantera.								
6. Con los brazos extendidos, llevar la raqueta arriba para contactar con la pelota. Cambio de peso al pie delantero.								

Nombre _____ Estilo B (C) D
 Clase _____
 Fecha _____
 Compañero _____

Tarea de tiro con arco y ficha de criterios

Instrucciones para el observador:

- Comunicar al ejecutante cómo realiza la tarea (utilizar la columna «Aspectos a conseguir»).
- Ofrecer feedback correctivo y neutro.

Ejemplos de feedback:
 «Sujetas el arco correctamente, pero recuerda no hacerlo demasiado fuerte.»
 «Colocas la flecha tal y como se describe en la ficha.»
 «El codo del brazo lanzador está en línea con la flecha.»

Tarea 1: Cada ejecutante debe tirar seis flechas.
 Intercambio de roles después de cada serie de seis flechas.

Aspectos a conseguir		SÍ	NO
POSICIÓN	De pie sobre la línea de tiro, con los pies separados a la altura de los hombros, y posición cómoda y recta.		
EMPUÑADURA	Formar una «v» con los dedos índice y pulgar sujetando el arco con la parte superior de la mano. La empuñadura no debe ser tensa.		
AJUSTE	Ajustar la flecha con la escotadura de la pluma distintiva hacia el lado contrario del arco, entre los dedos índice y medio, situando la cuerda en la primera articulación interfalángica de los tres dedos que lo sujetan.		
TENSIÓN	Mantener el brazo que sujeta el arco y la cintura rectos sin estar rígidos, utilizando los músculos del brazo, hombro, y parte superior de la espalda para tensar. Mantener el codo del brazo de tiro alineado con la flecha.		
ANCLAJE	Tensar hasta que la cuerda esté cerca de la cara (comprobar que el punto de anclaje sea siempre el mismo).		
SUELTA	Soltar la cuerda relajando los dedos. Relajar el brazo que sujeta el arco, pero mantener la posición durante la suelta y los momentos inmediatos posteriores.		

Figura 4.10

Nombre _____ Estilo B (C) D
 Clase _____ Ejecutante 2
 Fecha _____
 Compañero _____

Drogas — sedantes

A los alumnos:

- Las tareas son distintas para el ejecutante 1 (E1) y el ejecutante 2 (E2). Ambas tratan sobre las drogas.
- También hay distintos criterios para el observador 1 (O1) y el observador 2 (O2).
- En la primera «vuelta», E1 realiza la tarea y O1 ofrece el feedback.
- Cuando intercambian los roles, el observador 1 será el ejecutante 2, y el ejecutante 1 el observador 2.
- Utilizar las fichas de criterios según lo señalado.

- _____ se clasifican como sedantes.
- Algunos de los efectos de los sedantes son el alivio de ansiedad, temores, y _____.
- Los sedantes también producen _____.
- Los barbitúricos producen adicción psicológica y adicción _____.
- Los barbitúricos tomados durante un cierto periodo de tiempo producirán _____.
- Los barbitúricos y el alcohol ingeridos al mismo tiempo van a _____ sus efectos.
- Los efectos a largo plazo de los barbitúricos y el alcohol consisten en daños al cerebro y _____.
- Ha sido también clasificado como sedante debido a sus efectos.
- El ingrediente activo en la marihuana es _____.
- _____ es diez veces más fuerte que la marihuana.
- La fuente de respuestas para las cuestiones 8 y 9 es _____ *sativa*.
- La marihuana no produce tolerancia o adicción física pero puede producir adicción _____.

Figura 4.11

Observador 2

Ficha de criterios para sedantes

Si el ejecutante no recuerda la respuesta, se le hace pasar a la siguiente. Dar la definición del término que no sabe antes de decirle la respuesta correcta.

1. tranquilizantes	7. hígado
2. tensión	8. marihuana
3. sueño	9. THC
4. física	10. hachís
5. tolerancia	11. cannabis
6. multiplicar	12. psicológica

Figura 4.12

Nombre _____ Estilo B © D
 Clase _____ Ejecutante 1
 Fecha _____
 Compañero _____

Drogas-estimulantes

A los alumnos:

- Las tareas son distintas para el ejecutante 1 (e1) y el ejecutante 2 (e2). Ambas tratan sobre las drogas.
- También hay distintos criterios para el observador 1 (o1) y el observador 2 (o2).
- En la primera «vuelta» e1 realiza la tarea y o1 ofrece el feedback.
- Cuando se intercambian los roles, el observador 1 se convierte en ejecutante 2, y el ejecutante 1 en observador 2.
- Utilizar las hojas de criterios según lo dicho.

Observador 1

Ficha de criterio para estimulantes

Si el ejecutante no recuerda la respuesta, se le hace pasar a la siguiente. Dar la definición del término que no sabe antes de decirle la respuesta correcta.

- El estimulante que se encuentra en el café y el té es la _____.
- La _____ es el estimulante que se encuentra en el tabaco.
- Los estimulantes _____ las funciones corporales.
- _____ es un término de argot para designar un fuerte estimulante llamado benzedrina.
- Cuando te _____ te inyectas una droga con una jeringa.
- Al utilizar una jeringa sin esterilizar para inyectarse una droga, el individuo puede contraer _____.
- El abuso a largo plazo de las anfetaminas puede provocar _____.
- El uso adecuado de las anfetaminas disminuye el apetito y _____ la crónica.
- La _____ es un estimulante natural muy fuerte y caro.
- Un individuo creará _____ a las anfetaminas al cabo de un periodo de tiempo.
- La posesión ilegal de anfetaminas es un _____.
- La cocaína es clasificada por la ley como un _____ a pesar de no serlo por definición.

Figura 4.13

Observador 1

Ficha de criterio para estimulantes

Si el ejecutante no recuerda la respuesta, se le hace pasar a la siguiente. Dar la definición del término que no sabe antes de decirle la respuesta correcta.

1. cafeína	7. desnutrición
2. nicotina	8. fatiga
3. aumentan	9. cocaína
4. Bennies	10. tolerancia
5. chutas	11. delito
6. hepatitis y SIDA	12. narcótico

Figura 4.14

Nombre _____ Estilo B © D
 Clase _____ Ficha de tareas nº _____
 Fecha _____
 Compañero _____

Entrenamiento con pesas — cuatro tiempos

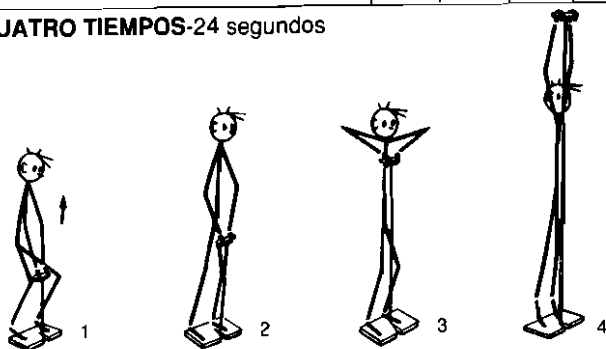
Ejecutante: Completar una serie de ejercicios de cuatro tiempos en 24 segundos. (Realizar 10 series cada uno).

Observador: Analizar la ejecución de acuerdo con los criterios, y ofrecer feedback.
Intercambio de roles después de cada serie.

Tarea: Cuatro tiempos. ejecutante 1 ejecutante 2

Diagrama	Criterios	Sí	No	Sí	No
1	Posición de peso muerto. Coger la empuñadura con las palmas mirando hacia atrás y tirar isométricamente durante 10 segundos.				
2	Mantener los brazos estirados, rotando las caderas hacia adelante y hacer fuerza con las piernas para llegar a la posición erguida (4 segundos). NO LEVANTAR HACIENDO FUERZA CON LA ESPALDA.				
3	Elevar la empuñadura hasta la barbilla (4 seg)				
4	Rotar las manos, palmas hacia fuera y completar el «pres» militar (4 segundos). Estirarse hacia arriba sobre los dedos de los pies después de haber extendido completamente los brazos sobre la cabeza.				

CUATRO TIEMPOS-24 segundos



Posibles comentarios del observador al ejecutante:

- | | | | |
|---|--|--|--|
| <p>1. Mantén la posición. No eleves la cadera. Mantén flexión de rodillas hacia adelante. Tira durante 10 segundos.</p> | <p>2. Mantén la cabeza alta. Tira hasta llegar a una posición derecha.</p> | <p>3. Tira la empuñadura hacia la barbilla. Mantén la cabeza elevada. Codos altos.</p> | <p>4. Mantén el agarre sobre la empuñadura. Rota hasta tener los codos rectos. Completar la elevación sobre los dedos de los pies.</p> |
|---|--|--|--|

Figura 4.15

Nombre _____
Clase _____
Fecha _____
Compañero _____

Estilo B C D
Ficha de tareas nº _____

Lanzamiento de jabalina — acción de lanzamiento

A los alumnos:

Existen varios componentes que configuran el lanzamiento de jabalina: la carrera de aproximación, los pasos cruzados, la posición de lanzamiento, la acción de lanzar, y la continuación del movimiento. Este programa se centra en la acción de lanzar. Todos los elementos citados deben ir perfectamente coordinados para transmitir el momento y la fuerza del cuerpo a una secuencia de acciones de lanzamiento que producirán un vuelo perfecto de la jabalina, recto hacia adelante. Para hacerlo, se debe controlar cada parte de la secuencia de movimientos de lanzamiento.

El ejecutante va a realizar cada tarea varias veces para reconocer todos los detalles, combinando cada una con la parte previa, las dos previas, etc.

El observador puede ofrecer detalles del contenido y feedback durante la práctica.

Criterio	Feedback a E1	Feedback a E2
<p>A. Posición de lanzamiento (opuesta para zurdos):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Parte izquierda del cuerpo hacia la dirección del lanzamiento, con los pies separados a una distancia cómoda. 2. Cambio de peso a la pierna trasera (dcha. en este caso) y doblarla ligeramente para sentir su acción de resorte. 3. Tocar ligeramente el suelo con el pie izquierdo. 4. Doblar ligeramente el tronco hacia adelante (haciendo un ángulo de 90° con la dirección del lanzamiento). 5. Extender la mano derecha, la que sujeta la jabalina, hacia el lado derecho del cuerpo cruzándola por delante del pecho. La punta debería estar aproximadamente delante de la cara apuntando a la dirección del lanzamiento. Bajar la cola a la altura del tobillo apuntando al lado opuesto del lanzamiento. 		

Criterio	Feedback a E1	Feedback a E2
<p>6. Relajar el brazo izquierdo en el lado derecho del cuerpo o bien doblándolo por delante del hombro izquierdo a la altura de éste.</p> <p>7. Repasar cada parte de la posición por separado para poderse concentrar en su precisión, y ser consciente de qué es lo que hace cada parte del cuerpo.</p> <p>8. Combinar 1, 2 y 3 sin jabalina.</p> <p>9. Combinar 1, 2, 3 y 4 sin jabalina.</p> <p>10. Repetir 8 y 9 con jabalina.</p> <p>11. Repasar 1, 2, 3, 4 y 5 sin jabalina. Comprobar la relación entre el cuerpo y el brazo de lanzamiento.</p> <p>12. Repetir 11 con jabalina.</p> <p>13. Añadir 6.</p> <p>14. Repetirlo todo lentamente.</p> <p>15. Repetirlo todo rápidamente.</p> <p>16. Caminar por la pista, y en intervalos diferentes detenerse y ejecutar la posición lentamente.</p> <p>17. Repetir 16 rápido.</p> <p>B. La acción de lanzamiento La secuencia es la siguiente: tobillo-rodilla-cadera-tronco-hombro-codo-muñeca.</p> <p>1. Adoptar la posición de lanzamiento, comprobando cada detalle.</p> <p>2. Empujar con el pie derecho. La acción es en el tobillo y rodilla. Repetirlo varias veces.</p> <p>3. A medida que la rodilla va extendiéndose empezar a rotar la cadera hacia la izquierda, cambiando el peso en la dirección del lanzamiento. ¡Mantener la jabalina en su plano! ¡Comprobar la posición de la punta! Y comprobar la dirección y altura de la cola.</p> <p>4. Completar la rotación de la cadera para que el pecho mire hacia la dirección del lanzamiento. En este momento el tobillo derecho está un poco elevado, y</p>		

Criterio	Feedback a E1	Feedback a E2
<p>el izquierdo gira hacia la dirección del lanzamiento, con la espalda ligeramente arqueada hacia atrás. (Se requiere gran flexibilidad en el hombro y parte superior de la espalda.) Mantener la jabalina en la dirección del lanzamiento, ya que si no se controla irá en una nueva dirección.</p> <p>5. Doblar el brazo izquierdo a la altura del hombro tirando hacia la izquierda, ayudando a la rotación del cuerpo.</p> <p>6. Continuar moviendo el hombro derecho hacia adelante hasta completar la rotación del tronco tirando el codo lo más cerca posible de la oreja.</p> <p>7. Extender el codo hacia adelante seguido del latigazo de la muñeca para soltar la jabalina.</p> <p>8. Continuar el movimiento de un modo relajado.</p>		

Nota: Este es un ejemplo de ficha de criterios más elaborada y que puede ser utilizada por alumnos con experiencia en este estilo. Se pueden consultar libros sobre el lanzamiento de jabalina para encontrar fotografías que muestren la técnica.

Figura 4.16

Nombre _____ Estilo B © D

Clase _____

Fecha _____

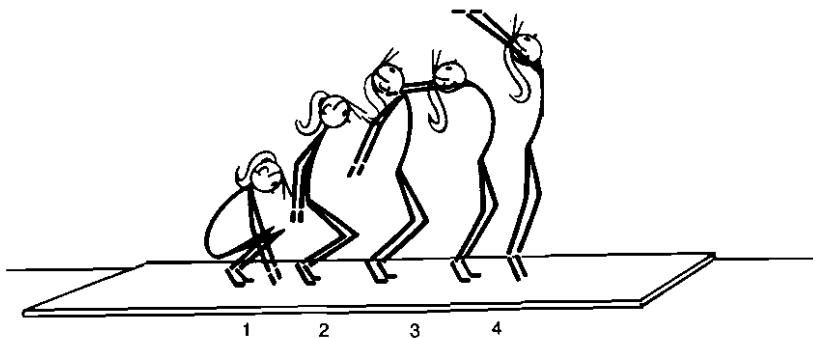
Compañero _____

Gimnasia — Suelo

Tarea 1: Onda

Observador:
 Proporcionar feedback al ejecutante.
 Ejemplos de feedback:
 «Los brazos están demasiado tensos para hacer una onda.»
 «Marca más las puntas con los dedos de los pies.»
 «La posición inicial es correcta.»
 Después de la décima ejecución, registrar cómo realiza el ejecutante cada fase.

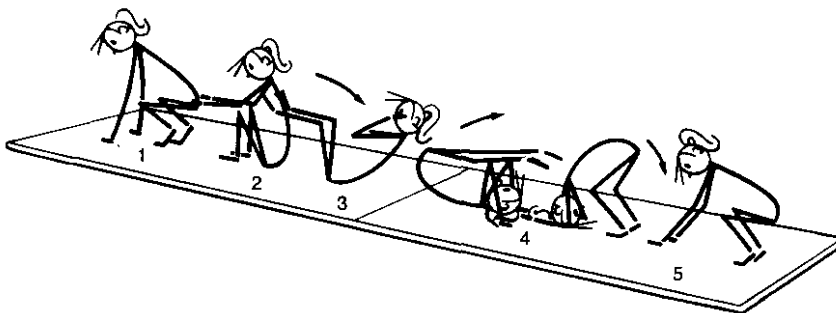
Ejecutante:
 Realizar 10 ondas con el cuerpo.



Aspectos a conseguir	ejecutante 1		ejecutante 2	
	sí	no	sí	no
1. Empezar con flexión de piernas y los brazos rectos delante del cuerpo.				
2. Dejar caer los brazos abajo y atrás, y empezar a estirar las piernas.				
3. Hacer una circunducción de brazos por detrás del cuerpo, lanzando las caderas hacia adelante.				
4. Arquear la espalda, manteniendo los hombros atrás y elevar los dos brazos como si fuera una prolongación del cuerpo.				

Tarea 2: Voltereta hacia atrás.

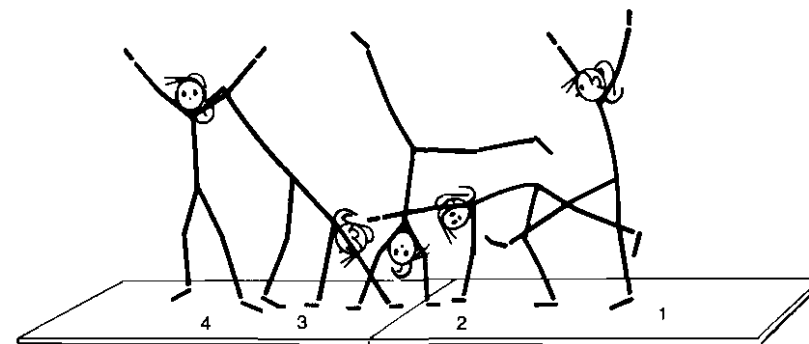
Ejecutante: Realizar 6 volteretas, cambiando de rol al finalizar la tercera.
Observador: Después de la sexta voltereta, registrar la ejecución de cada una de las 5 fases.



Aspectos a conseguir	ejecutante 1		ejecutante 2	
	sí	no	sí	no
1. Empezar con las piernas flexionadas, las manos sobre la colchoneta con los dedos mirando hacia adelante.				
2. Rodar hacia atrás sobre los glúteos, manteniendo la cabeza hacia adelante y la espalda arqueada.				
3. Buscar de nuevo la colchoneta con las manos cuando las caderas la golpean.				
4. Mantener las rodillas y los codos cerca del cuerpo.				
5. Terminar apoyado sobre los pies con piernas flexionadas (posición «squat» o sentadilla).				

Tarea 3: Rueda.

Ejecutante: Realizar 10 ruedas, cambiando de rol después de la 5ª.
Observador: Anotar la ejecución después de la décima rueda.



Aspectos a conseguir	ejecutante 1		ejecutante 2	
	sí	no	sí	no
1. De pie y de lado sobre la colchoneta. Dar una patada hacia arriba con una pierna.				
2. Colocar la pierna levantada hacia adelante, cargando el peso en la mano próxima y luego en la otra.				
3. Mantener los brazos rectos a la distancia de los hombros.				
4. Separar las piernas en el aire, y contactar con la colchoneta primero con un pie y luego con el otro.				

Figura 4.17

Nombre _____ Estilo B (C) D
 Clase _____
 Fecha _____
 Compañero _____

Barra de equilibrio — voltereta hacia atrás sobre el hombro

Ejecutante y Observador: Roles del estilo C.
Ayudante: Ayudar según la demostración previa.
 Rotar cada cinco volteretas.

feedback de o a:

Fase	Criterios	E1	E2	E3
1	En posición supina sobre la barra, dejar caer la cabeza a un lado de ésta. Sujetarse a la barra con agarre mixto —la mano del lado de la cabeza sujetando la parte superior de la barra, y la otra la inferior.			
2	Flexionar las caderas y, en una sola acción, llevar las piernas por encima de la cabeza hasta que los dedos de los pies toquen la parte superior de la barra.			
3	Doblar una rodilla y empujar hacia arriba, terminando en equilibrio sobre una rodilla.			

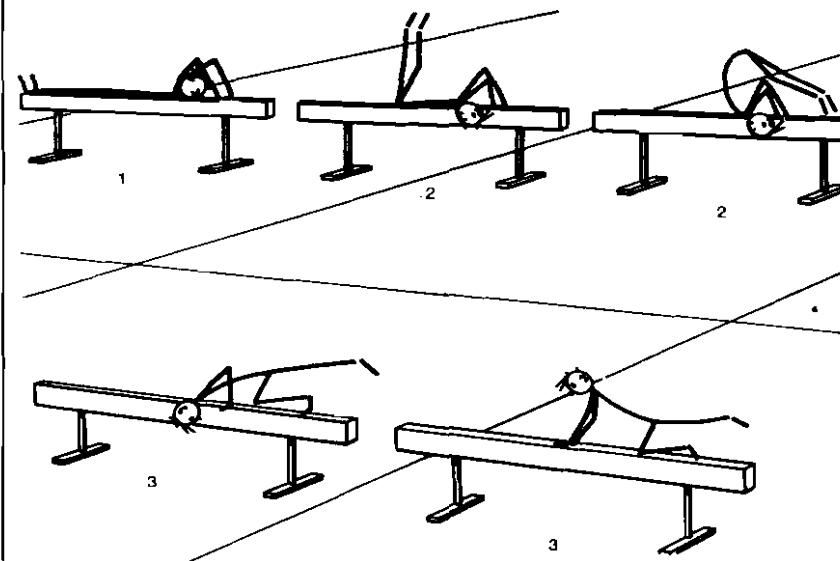


Figura 4.18

Nombre _____ Estilo B (C) D
 Clase _____ Ficha de tareas nº _____
 Fecha _____
 Compañero _____

Gimnasia-trampolín

A los alumnos: Los ejecutantes realizan la tarea 3 veces.
Observador: Recordar al ejecutante las partes de la tarea. Ofrecer feedback sobre cada punto de la lista, después de cada ejecución.

Tarea:

1. Saltos consecutivos —series de 10 saltos cada una, en el centro del trampolín.

a. cuerpo recto (sin ninguna parte flexionada) _____
 b. brazos controlados (sin balanceos) _____
 c. mirada fija en un punto determinado _____
 d. pies marcando puntas (¡en el aire!) _____
 e. sin vacilaciones entre salto y salto _____
 f. parar «en seco» sin pasos de más _____
 g. saltar en el centro de la colchoneta _____

2. Tres saltos consecutivos, un giro de 90°, tres saltos más y parada —siempre en el centro.
 Para los saltos usar los 7 mismos criterios que antes.
 a ___ b ___ c ___ d ___ e ___ f ___ g ___

Giro de 90°

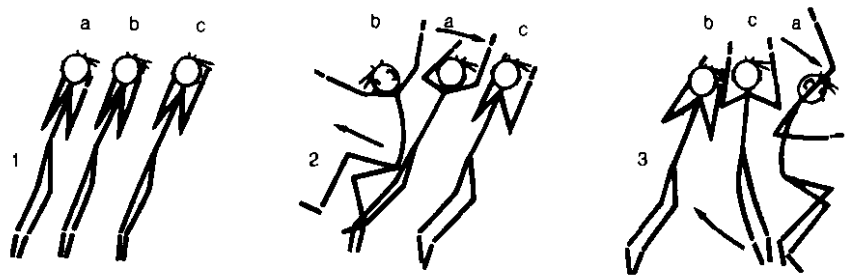
a. Movimiento de la cabeza del punto de mira «uno» al «dos» _____
 b. Los brazos giran juntos con el cuerpo _____
 c. Contactar con el trampolín en equilibrio después del giro de 90° _____
 d. Alineación de las partes del cuerpo _____
 Antes del giro _____
 Durante el giro _____
 Al contactar con el trampolín _____

Figura 4.19

Nombre _____ Estilo B (C) D
 Clase _____
 Fecha _____
 Compañero _____

Gimnasia-vuelta triple (desde posición prono: tumbado boca abajo)

Ejecutar la siguiente tarea en grupos de tres. Una cuarta persona va a ser el observador.



1. La secuencia

A. La persona del medio siempre rueda hacia fuera.
 B. La persona de la izquierda salta por encima de la persona del centro y hacia ella.
 C. La persona de la derecha salta por encima de la persona del centro y hacia ella.

2. Ritmo correcto

A. Solamente dos personas están en movimiento al mismo tiempo.
 B. Se rueda hacia fuera y se vuelve a entrar por encima.

Observador: Leer la secuencia a los ejecutantes ofreciendo feedback sobre la realización de la tarea.
 Repetir 10 veces y hacer rotación de posiciones.

Figura 4.20

Nombre _____ Estilo B (C) D
 Clase _____
 Fecha _____
 Compañero _____

Gimnasia — vertical de cabeza

A los alumnos: Trabajar en grupos de tres —un ejecutante, un ayudante y un observador. El ayudante toma como referencia la técnica demostrada.
El ejecutante: Practicar la vertical de cabeza 5 veces.
El observador: Utilizar los criterios para ofrecer feedback.
 Rotación de roles.

Criterios:

1. Desde una posición de cuclillas, colocar las manos en el suelo a la altura de los hombros.
2. Apoyar la cabeza delante de las manos (formando un triángulo) y empujar con los pies.
3. Se pueden colocar los muslos en la parte posterior de los brazos o bien estirar las piernas.
4. Desplazar las caderas hacia arriba y hacia adelante por encima de la base hasta llegar a una posición vertical.

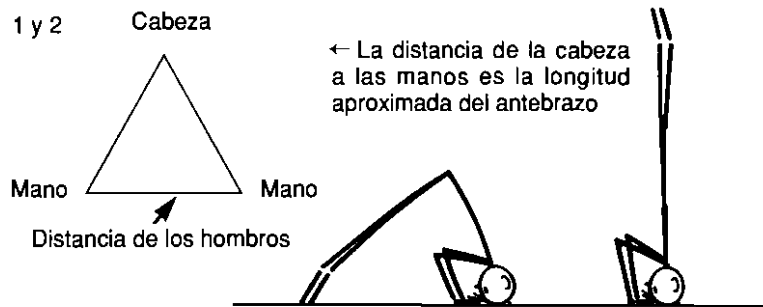


Figura 4.21

Nombre _____
 Clase _____
 Fecha _____
 Compañero _____

Estilo B (C) D

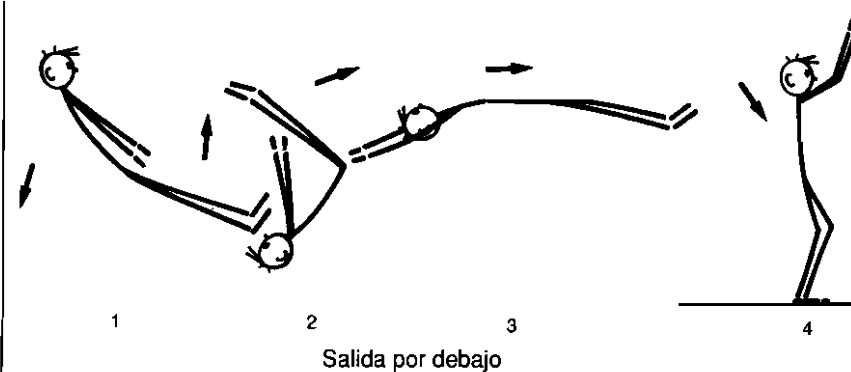
Barra fija-salida por debajo

A los alumnos: Esta tarea se ejecuta en grupos de tres —el ejecutante, el ayudante y el observador.

El ayudante se sitúa debajo de la barra al lado del ejecutante. Cuando empieza la acción de salida, coloca una mano en la espalda y la otra en el hombro, desplazándose hacia adelante con el ejecutante. Cuando éste va a tocar el suelo, se cambia una mano que cruzará el pecho mientras la otra se mantiene en el centro de la espalda para asegurarse que la recepción sea sobre los pies.

El ejecutante: Practicar la tarea 5 veces antes de rotar hacia un nuevo rol.

El observador: Comparar cada ejecución realizada con los criterios y ofrecer feedback después de cada una de ellas.



Criterios:

1. Desde una posición de soporte frontal, dejar caer la cabeza y hombros hacia atrás con las piernas rectas desplazándose hacia adelante por debajo de la barra. _____
2. Mantener los brazos estirados durante la caída. _____
3. Mantener las piernas cerca de la barra y el cuerpo flexionado mientras la parte superior del cuerpo cae hacia atrás. _____
4. Balancear las piernas hacia adelante y arquear ligeramente la espalda. _____
5. Contactar el suelo con las rodillas ligeramente flexionadas, sin dar ningún paso, y el pecho y los brazos hacia arriba según se ha demostrado. _____

Figura 4.22

Nombre _____
 Clase _____
 Fecha _____
 Compañero _____

Estilo B (C) D

Fútbol — lanzamiento de banda

Trabajar en grupos de tres —el ejecutante, el receptor y el observador—. El ejecutante realiza la tarea 10 veces a una distancia aproximada de 13 metros. El receptor devuelve la pelota mientras que el observador ofrece feedback al ejecutante comparando su ejecución con la lista de criterios.

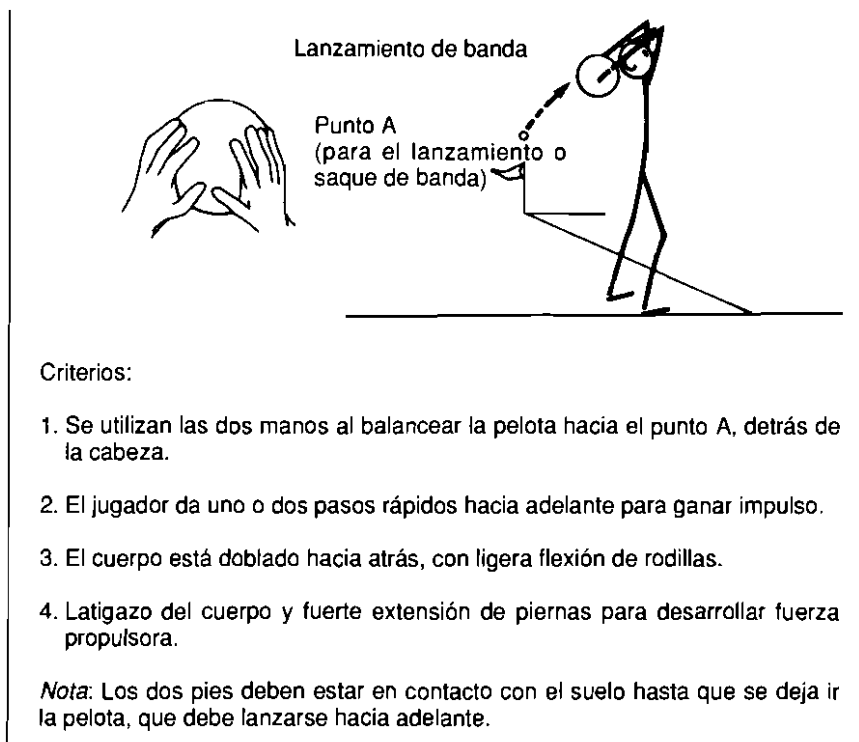


Figura 4.23. Programa individualizado

Nombre _____ Estilo C

Clase _____

Fecha _____

Compañero _____

Lacrosse* — acunar, recoger, y recepcionar

Recordatorio a los observadores:

1. Comunicar al ejecutante cómo está realizando la tarea, utilizando la columna «Aspectos a conseguir».
2. Ofrecer feedback correctivo y neutro.
3. Ejemplos de feedback:
 - «Los brazos trabajan juntos al acunar, pero no utilices demasiado las muñecas.»
 - «Estás recogiendo exactamente como dice la hoja de criterios.»
 - «La recepción es correcta. Voy a comprobar la posición de la mano superior.»

* N. del T. Juego de pelota, también denominado vilorta, en el que ésta se lanza, pasa y recepciona con un stick unido a una red, que se llama «crosse» o vilorto.

Tarea 1: Acunar

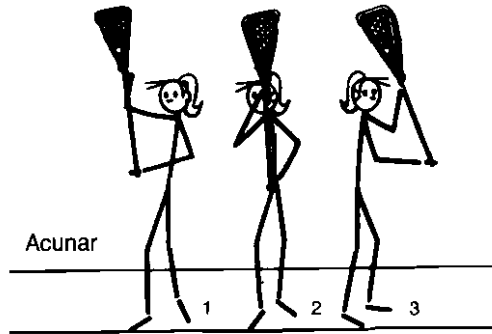
Ejecutante: Correr y acunar alrededor de dos conos separados unos 3 metros, 5 veces.
Repetir la tarea dos veces, con intervalos de recuperación de 20 segundos.

Observador:

- a. Utilizar los criterios para analizar la ejecución y ofrecer feedback al ejecutante.
- b. Anotar los resultados después del segundo ensayo.

Diagrama	Aspectos a conseguir	Ensayo 1		Ensayo 2			
		sí	no	sí	no		
1	Manos separadas con la mano «lanzadora» en la parte superior del stick. Formar una «v» con los dedos índice y pulgar y la palma de la mano en la misma dirección que la parte abierta del vilorto sujetando el stick con la parte de la red arriba.	e ₁	e ₂	e ₁	e ₂	e ₁	e ₂
1, 2, 3	Balancear el «crosse»* por delante del cuerpo con las dos manos trabajando al mismo tiempo, una por encima de la otra.						
1 y 3	La acción de la muñeca termina el movimiento a derecha e izquierda.						
1, 2, 3	El brazo inferior está a la altura de la cintura, y paralelo al suelo durante el movimiento.						
1 y 3	La acción de brazo y pierna es la misma, acunar con la derecha y pierna derecha adelantada y al revés.						

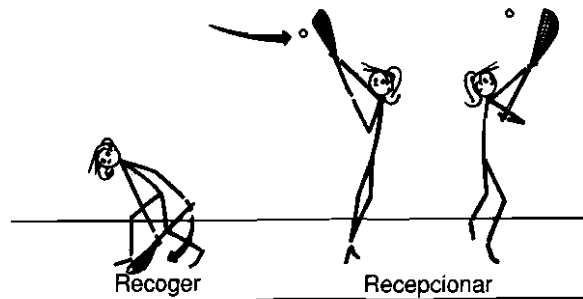
* N. del T. Crosse: instrumento utilizado para jugar a lacrosse, compuesto por un stick y una red abierta por un lado colocada en la parte superior de éste. También se denomina vilorto.



Tarea 2: Recoger

Ejecutante: Colocar la pelota en el suelo a unos 5 metros. Correr, recogerla y acelerar acunando hacia un cono situado a unos 20 metros. Repetir 5 veces.
Observador: Cumplir con su rol.

Aspectos a conseguir	Ensayo 1		Ensayo 2					
	sí	no	sí	no				
	e ₁	e ₂	e ₁	e ₂	e ₁	e ₂	e ₁	e ₂
1. Flexionar las rodillas con el stick cerca del suelo.								
2. Con la cabeza por encima de donde está la pelota, colocar la pierna derecha al lado de ésta (la izquierda para los zurdos).								
3. «Acompañar» la pelota, desplazándose hacia adelante con la acción de recoger.								
4. Acunar inmediatamente a una altura baja en las dos primeras acciones.								



Tarea 3: Recepción

Observador: a. Tirar 5 pelotas al ejecutante desde una distancia de unos 10 metros.
 Esperar a que el ejecutante lo «pida».
 b. Tirar 5 pelotas desde la derecha del ejecutante.
 c. Repetir lo mismo desde la izquierda.
Ejecutante: «Pedir» pelotas y recepcionarlas según lo demostrado.
Observador: Ofrecer feedback al ejecutante según los criterios. Intercambiar roles después de ejecutar a, b y c 5 veces.

Aspectos a conseguir	Ensayo 1		Ensayo 2					
	sí	no	sí	no				
	e ₁	e ₂	e ₁	e ₂	e ₁	e ₂	e ₁	e ₂
1. Brazo superior estirado, con el stick «pidiendo» la pelota.								
2. La posición de la mano superior es la misma que cuando se acuna.								
3. La parte abierta de la red de la «crosse» mira hacia la dirección de donde viene la pelota. Mirar que la pelota esté dentro.								
4. La recepción es un movimiento típico de acunar. Flexionar el brazo superior y «envolver» el «crosse» alrededor de la cabeza con el citado movimiento de balanceo.								

Figura 4.24

Nombre _____
 Clase _____
 Fecha _____
 Compañero _____

Estilo C

Lacrosse — pasar, girar y regatear

Al observador:

1. Comunicar al jugador su nivel de ejecución, utilizando la columna «Aspectos a conseguir».
2. Hacer primero los comentarios positivos.

3. Ejemplos de feedback:

- «El giro del hombro al lanzar ha sido correcto, pero has empujado hacia adelante con el brazo en vez de para arriba con el crosse.»
- «Has hecho el cambio de peso en tu giro, tal como indica la ficha.»
- «Proteges muy bien el crosse con tu cuerpo al regatear. Ahora hazlo más rápido.»

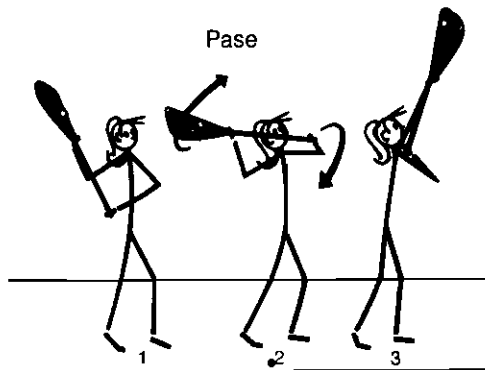
Tarea 1: Pase

Ejecutante: A unos 10 metros de un aro, pasar 10 pelotas por el medio, 2 veces.

Observador: Seguir con su rol.

Intercambio de roles al final de cada serie de 10.

Diagrama	Aspectos a conseguir	Ensayo 1		Ensayo 2					
		sí		no					
		e ₁	e ₂	e ₁	e ₂	e ₁	e ₂		
1	Acunar para lanzar de lado y tirar el «crosse» hacia atrás al mismo tiempo que el hombro principal mira en dirección del pase.								
2	Apuntar el mango del stick en la dirección del pase.								
3	Movimiento de palanca con brazos y muñecas, mano del fondo tirando hacia abajo y mano alta hacia arriba.								
1 y 3	Trasladar el peso del pie posterior al delantero.								

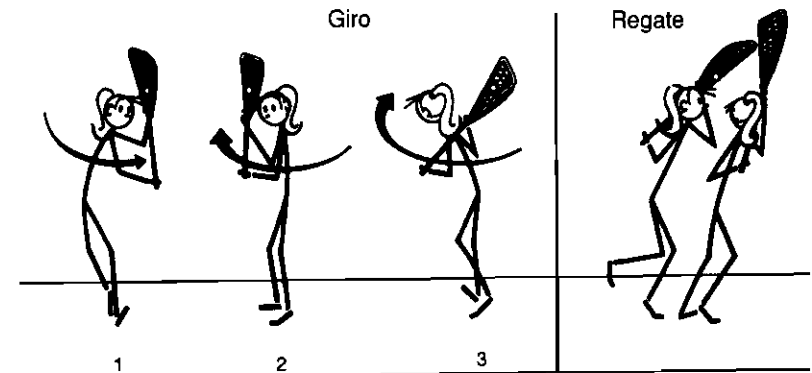


Tarea 2: Giro

Ejecutante: Acunar entre 2 conos separados 10 metros, girando cada vez que se esté a la altura de un cono. Repetir 5 veces, y hacer 2 series.

Intercambio de roles al final de cada serie de 5.

Diagrama	Aspectos a conseguir	Ensayo 1		Ensayo 2					
		sí		no					
		e ₁	e ₂	e ₁	e ₂	e ₁	e ₂		
1	Para cambiar de dirección, acunar al lado del pie que dirige con el peso sobre esa pierna.								
2	Acunar a través del cuerpo con una ligera elevación del «crosse» para mantener un movimiento suave.								
2	Girar sobre yema de los dedos de los pies.								
3	Empujar en dirección opuesta transfiriendo enérgicamente el peso de la «nueva pierna» posterior a la «nueva» pierna delantera —se acaba el movimiento de balanceo.								



Tarea 3: Regate

Ejecutante: Acunar (yendo hacia adelante) alrededor de 2 conos separados 5 metros, acunando a la derecha al pasar el primer cono, y a la izquierda al pasar el segundo. Luego, acelerar acunando delante del cuerpo hasta una línea situada a 10 metros. Repetir 4 veces, acunando a la izquierda, y luego a la derecha la segunda y cuarta vez. Hacer 2 series de 4.

Intercambiar roles después de cada serie de 4.

	Ensayo 1				Ensayo 2			
	sí		no		sí		no	
Aspectos a conseguir	e ₁	e ₂	e ₁	e ₂	e ₁	e ₂	e ₁	e ₂
1. Tirar bien el «crosse» a un lado del cuerpo al regatear el cono, y acunar a ese lado.								
2. Girar el tronco al tirar el «crosse» a un lado.								
3. Los pies y las caderas deben estar orientados hacia la dirección en que corre el jugador.								
4. Acelerar para acabar el regate.								

Figura 4.25

Esta ficha de criterios no es adecuada debido a todas las palabras de evaluación que se han incluido en la descripción, las cuales impiden un feedback preciso y pueden originar conflictos entre el observador y el alumno.

Evitar palabras de «evaluación» en la descripción de tareas. Se debe ser tan preciso como sea posible utilizando palabras neutras.

Golf — «putting»

Tarea/Criterios:

1. Adoptas una posición que es **cómoda**, pero que limita el movimiento del cuerpo.
2. No muevas los hombros —el «putting» es un golpe de brazo y muñeca.
3. Mantén la cabeza directamente sobre la bola.
4. Agarra el palo **ligera** pero **firmemente**.
5. Mantén la cara cuadrada del palo hacia la línea del putt.
6. Descansa **suavemente** el putter detrás de la bola al principio del golpe. No presiones hacia abajo sobre el «green» al dirigir.
7. Lleva el palo hacia atrás **suavemente** y mantenlo **bajo**, cerca del «green».
8. Continúa el movimiento de modo **suave**, **barriendo** hacia adelante, manteniendo la cabeza del palo sobre la línea del putt.
9. Mantén las manos **al nivel** de la bola en el impacto.

Figura 4.26. Diseño inadecuado de ficha de criterios

¿Cuál es, entonces, la siguiente serie de decisiones transferidas al alumno? ¿Cuál es el estilo siguiente en el Espectro que todavía crea otra realidad en las relaciones entre profesor y alumno?

EL ESTILO DE AUTOEVALUACIÓN (ESTILO D)

OBJETIVOS DEL ESTILO

Una nueva realidad va a crearse en la relación que surge del estilo de autoevaluación. Se traspasan más decisiones al alumno llevándole a una mayor responsabilidad y a la obtención de una nueva serie de objetivos.

Contenido

1. Desarrollar la conciencia de la propia ejecución; una mayor dimensión del desarrollo consiste en esta conciencia kinestésica.
2. La conciencia kinestésica puede conseguirse aprendiendo a observar la propia ejecución, haciendo después una evaluación basada en los criterios.

Rol

1. Liberar al alumno de la total dependencia de las fuentes externas de feedback; empezar a confiar en sí mismo para el feedback.
2. Utilizar los criterios para la propia mejora.
3. Ser honrado y objetivo con la propia ejecución.
4. Aceptar las discrepancias y las propias limitaciones.
5. Seguir con el proceso de individualización tomando decisiones traspasadas al alumno en las fases de impacto y postimpacto.

ANATOMÍA DEL ESTILO

Ahora que el alumno ya ha practicado utilizando determinados criterios, como base para ofrecer feedback al compañero, el siguiente paso consiste en utilizar estos criterios para el propio feedback; así pues, el nombre de este estilo es autoevaluación. Cada individuo ejecuta la/s tarea/s como en

el estilo de la práctica (Estilo B) y toma luego las decisiones en el postimpacto por sí mismo. La comparación, el contraste, y el diseño de conclusiones, son usadas en el estilo C por cada alumno para evaluar su propia ejecución.

En la figura 5.1, aparece de forma esquemática el traspaso de decisiones y la anatomía del estilo.

	A	B	C	D
Preimpacto	(P)	(P)	(P)	(P)
Impacto	(P) →	(A)	(e)	(A)
Postimpacto	(P)	(P) →	(o) →	(A)

Figura 5.1

En la anatomía de este estilo, el rol del profesor consiste en tomar todas las decisiones en la fase de preimpacto, principalmente en lo referente al contenido. Como ocurre en el estilo B, el alumno toma las nueve decisiones en la fase de impacto mientras realiza la tarea, pero en este estilo toma además las decisiones en el postimpacto por sí mismo.

APLICACIÓN DEL ESTILO DE AUTOEVALUACIÓN

Descripción de un episodio

Quizá lo más llamativo del estilo D sean los aspectos remanentes de los dos estilos previos, permitiendo a los alumnos mejorar la habilidad en su propia evaluación. En el estilo B, aprenden a ejecutar la tarea; en el estilo C, aprenden a utilizar los criterios y ofrecer feedback a un compañero. En el estilo D, utilizan las mismas destrezas para la autoevaluación. Esto no significa necesariamente que el alumno deba pasar de forma secuencial del estilo B al C y al D, pero es una ayuda la acumulación de habilidades. Es fascinante observar una clase que ha experimentado con los tres estilos, y conoce tanto sus roles como las decisiones adecuadas a tomar.

Los episodios en el estilo D proporcionan a los alumnos la oportunidad de confiar más en sí mismos y el conocimiento de qué han hecho o ha dejado de hacer en la ejecución de la tarea.

Cuando los alumnos se dispersan en el gimnasio, en el campo, en la pista, en el estudio de danza, etc., empiezan ejecutando la tarea, parando con frecuencia para mirar la ficha de criterios, comparan su propia ejecución con los criterios, y siguen practicando. Pueden elegir entre repetir la

tarea para corregirla, o mantener la ejecución, o pasar a una nueva tarea. Se trata del primer estilo que proporciona tiempo para este tipo de decisiones. Los alumnos no iniciados en la autoevaluación, deben ayudarse con varios comportamientos subsidiarios: pararse a leer y memorizar los criterios, y pararse de nuevo después de la ejecución de la tarea para pensar en lo que han hecho. A veces entran en un proceso de «autoexamen», expresando interés o entusiasmo. Estos comportamientos son patentes y observables, y juntos muestran una imagen distinta de lo que sucede en el gimnasio. En los episodios del estilo D, ocurre algo más que una simple ejecución de tareas.

Este comportamiento diferente es posible gracias al cambio de rol del profesor. El comportamiento verbal específico del estilo desarrolla y mantiene el funcionamiento y el espíritu de esos episodios.

Ahora que ya se tiene una idea de cómo es un episodio en este estilo, debe buscarse el tipo de alumno que puede estar preparado para ello. Existe una diferencia entre el éxito de los alumnos aptos en la ejecución física de tareas y los que aún se encuentran en la «fase torpe». Los primeros parecen dominar con más soltura las demandas de comparar y contrastar su propia ejecución con los criterios, al contrario de los segundos para quienes dicho estilo puede ser inadecuado. (Volveremos a este tema en la sección sobre selección y diseño de tareas.)

CÓMO HACERLO

Preimpacto

El profesor toma todas las decisiones sobre las tareas adecuadas y la ficha de criterios que el alumno va a utilizar.

Impacto

La secuencia de acontecimientos en este episodio es la siguiente:

1. Reunir a los alumnos alrededor del profesor.
2. Explicar el propósito del estilo.
3. Explicar el rol del alumno (describir las decisiones involucradas en la autoevaluación y remarcar el tiempo disponible para ello) y los cambios respecto al estilo C.
4. Explicar el rol del profesor.
5. Presentar la/s tarea/s.
6. Explicar la organización.
7. Establecer los parámetros.
8. Mandar al alumno iniciar las tareas.

Los alumnos seleccionarán el lugar que ocuparán en el espacio, y empezarán a tomar las decisiones según el estilo B, al mismo tiempo que ejecutan la tarea, añadiendo las nuevas decisiones del estilo de autoevaluación.

Postimpacto

El uso de la ficha de criterios se inicia cuando cada alumno ejecuta la tarea a su propio ritmo, decidiendo cuándo utilizarla para el feedback propio.

El rol del profesor consiste en:

1. Observar la ejecución que hace el alumno de la tarea.
2. Observar el uso que hace el alumno de la ficha de criterios para la autoevaluación.
3. Comunicar individualmente con cada alumno sobre la habilidad y precisión en el proceso de autoevaluación. (Ver la sección en la pág. 130 sobre comunicación verbal.)
4. Ofrecer feedback masivo al final de la sesión (conclusión) en forma de comentarios generales acerca de la ejecución del rol.

CARACTERÍSTICAS DEL ESTILO

El estilo D implica que:

1. El profesor valora la independencia del alumno.
2. El profesor valora la habilidad de los alumnos para desarrollar su sistema de autoinstrucción.
3. El profesor confía en la honradez del alumno durante el proceso.
4. El profesor debe tener la paciencia necesaria para realizar preguntas enfocadas al proceso de autoevaluación y a la ejecución de la tarea.
5. El alumno puede trabajar individualmente y entrar en el proceso de autoevaluación.
6. El alumno puede identificar sus propias limitaciones, éxitos y fracasos.
7. El alumno puede utilizar la autoevaluación como feedback para mejorar.

SELECCIÓN Y DISEÑO DEL CONTENIDO

No todas las tareas en educación física pueden llevarse a cabo con el estilo D. Los criterios de selección de la tarea se basan en la habilidad del alumno para realizarla y en su capacidad para tomar las decisiones en el postimpacto. La corta duración de muchas tareas físicas no permite al alumno disponer de suficiente tiempo para aprender mucho acerca de su ejecución. A menudo, cuando se pregunta a un principiante en gimnasia

en el suelo: «¿Cuál era la posición de tu hombro izquierdo durante la volteada hacia atrás?», su respuesta es «No lo sé». Esto es bastante comprensible ya que la mayoría de alumnos en los niveles iniciales de aprendizaje no se dan cuenta de los detalles relacionados con los movimientos de su cuerpo. Así pues, es difícil, y a veces imposible, hacer una autovaloración precisa cuando se aprende una tarea nueva.

Otro obstáculo lo constituye la falta de «anotación» precisa de la ejecución. Se solicita al alumno que evalúe su ejecución frente a unos criterios precisos utilizando su memoria como instrumento de grabación, y esto es muy difícil de conseguir, ya que cuando un principiante aprende una nueva habilidad es muy improbable que pueda recordar las condiciones detalladas de las partes de su cuerpo. Esto sucede en muchas otras tareas deportivas. (Dos buenas maneras de superar este obstáculo son utilizar una cinta de vídeo para el feedback inmediato, y espejos como los utilizados en los estudios de danza.)

Estas dificultades aparecen cuando el *foco* de la tarea y los resultados finales son el propio cuerpo o cuando los criterios de excelencia se centran en la precisa relación entre las partes del cuerpo. Esto es aplicable a la gimnasia, los saltos de trampolín y algunas ramas de la danza, actividades todas ellas que dependen del sentido kinestésico. Se puede escuchar a menudo decir a un gimnasta «No me he sentido bien» o «Me he sentido simplemente perfecto». Este sentido del movimiento se desarrolla con el tiempo, la experiencia, y el éxito. Al aprender nuevas actividades no se pueden utilizar estas sensaciones como una fuente precisa de información sobre las ejecuciones. El sentido del movimiento puede dar una sensación general sobre la realización de la tarea, pero no la información necesaria para su mejora. Muchas tareas de estas áreas no son apropiadas para el estilo D. El estilo C, en cambio, proporciona el feedback necesario de una fuente externa.

Otras tareas físicas, sin embargo, son más aplicables a este estilo, ya que los resultados finales perseguidos son externos del movimiento y no el propio movimiento. Un claro ejemplo lo constituye el baloncesto. Cualquier tiro de baloncesto, aparte de la técnica, es juzgado por los *resultados* del movimiento. Lo mismo sucede en el lanzamiento de jabalina, donde se tiene en cuenta la distancia conseguida además de la forma específica de lanzar del atleta. Esta relación entre los movimientos del cuerpo y los resultados finales proporciona feedback inmediato y posibilidades de autoevaluación utilizando criterios particulares. (Se trata de situaciones en las que el feedback es intrínseco a la tarea.)

En muchas tareas de autoevaluación, los instrumentos utilizados constituyen la principal fuente de información. Por ejemplo, un vuelo ondulante de la jabalina muestra al alumno que la ha soltado incorrectamente, y deberá entonces acudir a la sección de la ficha de criterios referente al lanzamiento. En los lanzamientos sucesivos, el alumno se concentra en la corrección de este aspecto particular. En fútbol, cuando la tarea consiste en golpear la pelota a una distancia relativamente corta en parábola y la trayectoria de la pelota no es correcta, el alumno sabe que ha cometido un

error. Es entonces, cuando recurre a la sección de la ficha de criterios que expone los detalles de la colocación del pie debajo de la parte inferior de la pelota.

El propósito de este análisis no es el de ofrecer un sistema de clasificación de diversas actividades ni interferir con las técnicas bien establecidas de diversos deportes (hay material quinesiológico y libros específicos de deporte), sino invitar al profesor a analizar las tareas en términos de su aplicabilidad al estilo D. No hay ninguna necesidad de utilizar este estilo con una tarea que puede ser realizada mejor con otro estilo. El rol del profesor consiste en facilitar un aprendizaje eficiente y reducir frustraciones.

COMENTARIOS ESPECÍFICOS

Comunicación verbal

La comunicación verbal del profesor debe reflejar la intención del estilo y reafirmar los roles del profesor y del alumno. Los propósitos de la comunicación entre uno y otro son:

1. Asegurarse de que el alumno puede comparar y contrastar su ejecución con los criterios establecidos.
2. Escuchar lo que dice el alumno.
3. Llevar al alumno a ver las discrepancias (cuando existan) mediante preguntas.
4. Informar al alumno acerca de las discrepancias si éste no puede verlas*.

Para iniciar la comunicación con el alumno, el profesor le planteará una cuestión general: «¿Cómo te va?», a la que el alumno puede responder:

1. «¡Bien!»
2. «No puedo realizar la tarea, y no estoy seguro del porqué.»
3. «No puedo realizar la tarea, pero sé cómo corregirlo.»
4. «Puedo realizar la tarea y comprendo cada parte de los criterios.»

En el caso de las dos primeras respuestas, el profesor debe continuar preguntando para invitar al alumno a centrarse en los criterios y la ejecución. (Ver los ejemplos de comunicación verbal entre profesor y observador en el estilo C.) Una vez el alumno puede verbalizar lo que está haciendo, el profesor puede verificarlo reconociendo la ejecución con una

* Nota: Tener cuidado en no incrementar la frustración del alumno haciéndole preguntas que no sabe responder, o privándole de feedback. En este caso se requiere una decisión de ajuste, ya que los sentimientos del alumno son más importantes que la estructura del estilo. Se debe pasar momentáneamente al estilo B y ofrecer feedback al alumno de acuerdo con su ejecución de la tarea.

afirmación de valor. Si el alumno se atasca en el proceso y no puede identificar o corregir el error, el rol del profesor consiste en decírselo.

Opciones en el diseño de tareas

Existen dos opciones para el diseño de tareas en el estilo D: (1) una sola tarea para todos los alumnos, y (2) tareas diferenciadas, opciones que ya fueron estudiadas en el estilo B. En la primera, el profesor asigna la misma tarea para todos los alumnos; en la segunda, asigna distintas tareas a diferentes alumnos. A pesar de ello, los roles siguen dentro de la estructura del estilo de autoevaluación.

Fichas de criterios. Pueden utilizarse las mismas fichas de criterios diseñadas para el estilo C, puesto que los criterios no varían, solamente el estilo.

Juegos de puntería. Los juegos de puntería son actividades esencialmente del estilo D. Algunos ejemplos los constituyen los bolos, el tiro al arco, los dardos, y las máquinas de billar romano; en todos ellos el feedback es intrínseco a la actividad —¡forma parte de ella!—, ya que se puede apreciar fácilmente el resultado obtenido. Gran parte de las actividades recreativas infantiles se incluyen en esta categoría, tales como saltar a cuerda, canicas, rayuela. Las actividades de montaje o de reparación del tipo «hágalo usted mismo» se incluyen dentro de este estilo. ¿Por qué no introducir las en la escuela?

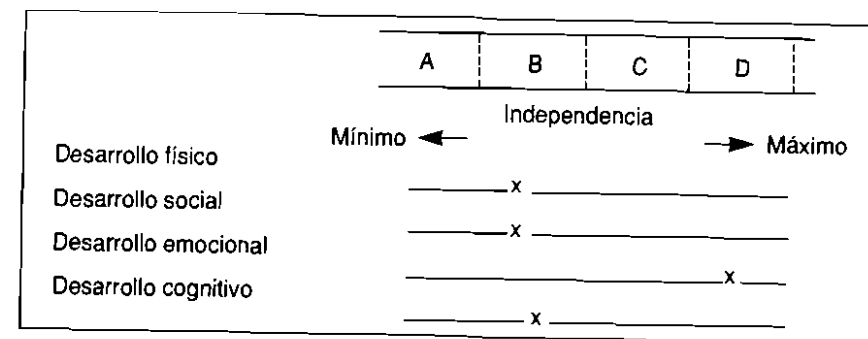


Figura 5.2

CANALES DE DESARROLLO

Son interesantes en este estilo las posiciones del alumno en los canales de desarrollo. En el canal de desarrollo físico, la posición es similar a la del

estilo B; la del canal social, en cambio, se desplaza hacia el mínimo, puesto que el alumno trabaja solo, y la ejecución individual y el elevado nivel de intimidad en la autoevaluación no proporcionan interacción social con los compañeros ni demasiado contacto con el profesor.

La gente logra un nivel de comodidad en este estilo a ritmos distintos. Algunos disfrutan inmediatamente con las exigencias de individualización e independencia implícitas en el estilo, y otros necesitan más tiempo para conseguirlo. Además, el profesor puede aprender mucho observando a los alumnos practicar el estilo de autoevaluación. Para aquellos alumnos que prefieren ser más independientes durante el episodio, la posición en el canal emocional se desplazará hacia el máximo.

En el canal cognitivo, el alumno se encuentra en el mismo proceso de comparación y contraste con los criterios que en el estilo C, pero aquí lo hace por sí mismo. Esto puede incrementar la demanda cognitiva, con lo cual la posición en el canal cognitivo se alejará del mínimo.

EJEMPLOS DE FICHAS DE TAREA

Nombre _____	Estilo B C (D) E
Clase _____	
Fecha _____	
Squash — saque de lob	
<i>Al alumno:</i>	
Tarea: Practicar 10 saques de lob desde el recuadro de servicio de la derecha y 10 desde el de la izquierda.	
Observa la siguiente posición de la tarea. Después de la ejecución, evalúa cada fase de los criterios.	
Criterios:	
<i>Recuadro de servicio</i>	
Lado derecho	Lado izquierdo
Posición inicial	
1. Sitúate tan cerca como sea posible del centro «T», con un pie dentro de las líneas del recuadro de servicio.	
2. Agarra la raqueta baja y apunta el hombro izquierdo hacia el punto de la pared frontal donde se quiere dirigir la pelota.	

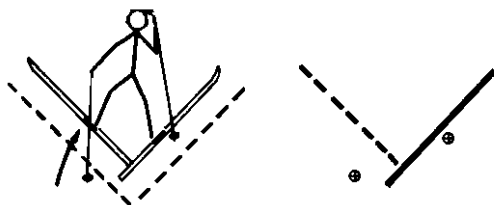
<i>Recuadro de servicio</i>	
Lado derecho	Lado izquierdo
El impulso	
1. Lanza la pelota hacia arriba unos 5 cm, delante del cuerpo.	_____
2. Mantén firme la muñeca e impulsa el brazo adelante para conectar con la pelota directamente enfrente del cuerpo, a la altura de la rodilla.	_____
3. El punto de contacto se realiza debajo de la pelota, para elevarla hacia arriba.	_____
Movimiento complementario	
1. La raqueta, el brazo y el hombro siguen la pelota, con un movimiento complementario largo, alto y deliberado.	_____
2. La pelota debe impactar en la pared frontal todo lo alto que sea posible, con un efecto parabólico de elevación después de golpear en ella.	_____
3. La pelota debe caer perpendicularmente a un largo de la pista.	_____

Figura 5.3

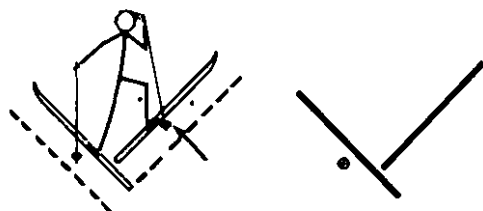
Nombre _____	Estilo B C (D) E
Clase _____	
Fecha _____	
Esquí — «herringbone» o subida en tijera	
<i>Al alumno:</i>	
1. Siguiendo las fases que se indican seguidamente, practica seis veces la subida en tijera.	
2. Después de la última ejecución de cada fase, evalúa en el espacio apropiado.	
3. Practica esta tarea 20 veces.	
A. Posición inicial	
1. Los esquís se colocan en posición de «V» con las puntas separadas mirando a la montaña.	

B. Acción de subida

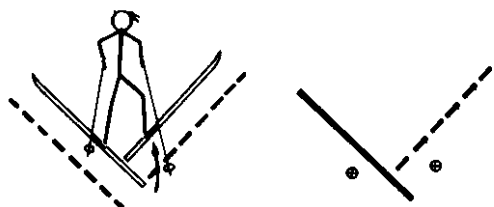
1. Se mueve hacia adelante el esquí izquierdo mientras el esquiador se apoya en ambos bastones.



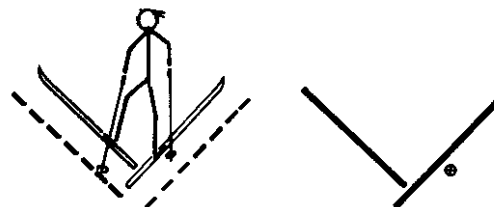
2. Se coloca el esquí derecho y se adelanta el bastón derecho.



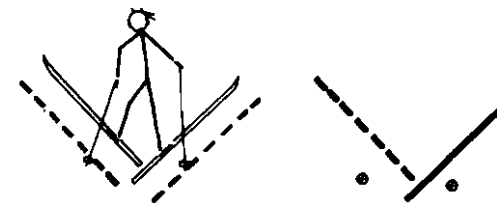
3. Se mueve hacia adelante el esquí derecho mientras el esquiador se apoya en ambos bastones.



4. Se coloca el esquí izquierdo sobre el canto y se carga el peso mientras se adelanta el bastón izquierdo.



5. Se levanta el esquí izquierdo mientras el esquí derecho y ambos bastones mantienen al esquiador en la pendiente.



Ejecución de la tarea:

_____ completa
 _____ incompleta: dificultad en fases _____

Figura 5.4

Nombre _____
 Clase _____
 Fecha _____

Estilo D

Gimnasia: revisión de habilidades en aparatos

Al alumno:

Cada una de las tareas siguientes debe practicarse 5 veces. Después de la quinta vez, evalúa en la columna apropiada. Pasa a otra habilidad. Completa todas las habilidades en el mismo aparato antes de pasar a otro aparato.

	Tarea realizada	Necesita más tiempo
Barras paralelas		
a. Saltar al apoyo frontal.	_____	_____
b. «Andar» a lo largo de las paralelas.	_____	_____
c. Girar 6 veces desde la posición de apoyo frontal.	_____	_____
d. Girar a la posición de sentado a horcajadas.	_____	_____
Paralelas asimétricas		
a. Colgarse de los brazos.	_____	_____
b. Posición de horcajadas en L.	_____	_____
c. Sentarse y balancearse sobre la barra más baja.	_____	_____
d. Colgarse de las rodillas.	_____	_____
e. Hacer la balanza en T, agarrándose a la barra alta.	_____	_____

Barra de equilibrio			
a. Saltar para equilibrio sobre una pierna.		_____	_____
b. Andar a lo largo de la barra.		_____	_____
c. Hacer la balanza en T (con ayudante).		_____	_____
d. Sentarse en V.		_____	_____
e. Dar un salto con giro de 90°.		_____	_____
Suelo			
a. Dar una voltereta hacia adelante.		_____	_____
b. Dar una voltereta hacia atrás.		_____	_____
c. Hacer la vertical sobre la cabeza.		_____	_____
d. Hacer la balanza en T (mantener durante 5 segundos).		_____	_____
e. Hacer la rueda lateral.		_____	_____
Barra fija			
a. Saltar para colgarse de los brazos.		_____	_____
b. Girar.		_____	_____
c. Flexiones.		_____	_____
d. Giros de gato.		_____	_____
e. Colgarse de las rodillas.		_____	_____

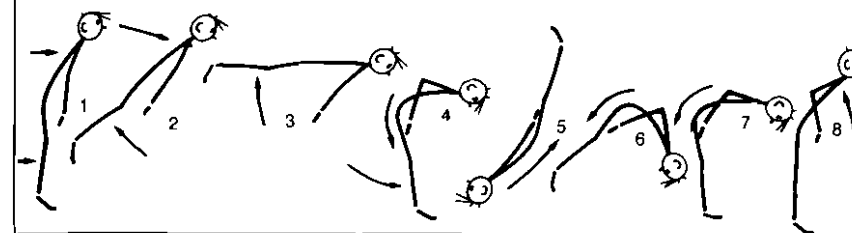
Figura 5.5

El siguiente diseño de tareas no es adecuado como ficha de tareas para el estilo D. Los motivos son: (a) dado que esta tarea mantiene en continuo movimiento al alumno, éste no puede evaluar cada fase, y (b) la mayoría de principiantes no puede ejecutar esta tarea, y por consiguiente no pueden implicarse en la autoevaluación.

Gimnasia: salto de cadera hacia atrás

Al alumno:

Para esta tarea se necesita un ayudante. El rol del mismo es situarse al lado y empujar sobre el pecho del gimnasta según sea necesario para completar el salto.



Feedback	
<p>1. Lanzamiento</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Desde una posición de descanso frontal, con agarre regular, inclinarse ligeramente, como en el diagrama nº 1. b. Extender las piernas hacia atrás, inclinarse hacia adelante, y elevar las caderas, como en el diagrama nº 3. <p>2. El salto</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Llevar enérgicamente hacia abajo las piernas y las caderas, hacia la barra, adoptando una posición inclinada, como en el diagrama nº 4. b. Mantener las caderas hacia la barra durante la rotación, como en el diagrama nº 5. c. Extender las piernas hacia arriba sobre la barra, y tirar de los brazos, según los diagramas 5 y 6. d. A medida que se eleva el tronco sobre la barra, efectuar la recepción con los pies sobre ésta y volver a adoptar la posición erguida (diagramas 7 y 8). 	

Figura 5.6. Diseño inadecuado de tareas

EL ESTILO DE INCLUSIÓN (ESTILO E)

CONCEPTO DE INCLUSIÓN

Los primeros cuatro estilos tienen una misma característica común, el diseño de tareas. Cada una de ellas representa un *estándar único* decidido por el profesor, y la tarea del alumno es ejecutarla a ese nivel.

El presente estilo introduce una concepción diferente del diseño de tareas: los múltiples niveles de ejecución de una misma tarea. Esto traspasa al alumno una decisión que no podía tomar en los estilos previos a éste: ¿En qué nivel de ejecución empezar?

La siguiente experiencia ilustra este concepto*: Sujetar una cuerda aproximadamente a 60 cm del suelo y pedir a los alumnos que den unos pasos y salten por encima de ella. En principio no deben de existir problemas para superarla. Subir entonces 5 cm la altura y probar de nuevo. Es probable que todos vuelvan a superar la altura. Todos realizan una buena actuación, pero a medida que se va elevando más la cuerda se produce un fenómeno especial: en cada elevación sucesiva fallan uno, dos o más alumnos, quedando *excluidos* de la práctica. Si se sigue elevando aún más, llegará un momento en que sólo habrá un alumno, o ninguno, que sea capaz de superar la altura.

Esta distribución particular del contenido —en este caso saltar por encima de una cuerda horizontal— representa el diseño de la tarea como *estándar único*. A todos los alumnos que participan en la práctica se les pide que salten la misma altura cada vez. Esta condición induce siempre el proceso de *exclusión*.

Si el objetivo de un episodio consiste en excluir gente, ésta es la manera de llevarlo a cabo, ya que en cada intento habrá exclusiones. Existen determinadas situaciones donde esto es aceptable y deseable, como por ejemplo en la competición de salto de altura.

* Adaptación del libro de Muska Mosston y Sarah Ashworth, *From Command to Discovery: The Spectrum of Teaching Styles*

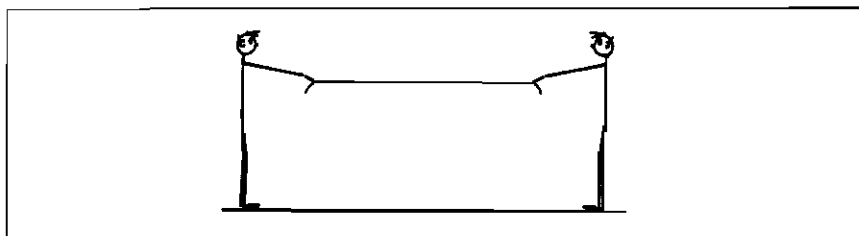


Figura 6.1. Tarea diseñada para la exclusión

Si por el contrario, el objetivo es la *inclusión* de *todos* los participantes, ¿cómo puede conseguirse? ¿Cuáles son los ajustes o cambios que debe haber en el diseño de tareas para pasar de la exclusión a la inclusión?

¿Puede sugerir alguna alternativa? ¿Cómo proporcionar a cada alumno la oportunidad de tener éxito en la ejecución de una misma tarea?

De hecho, hay varias soluciones; la más sencilla pero a la vez la más dramática es la de inclinar la cuerda —sujetar un extremo a la altura del suelo y el otro a la altura del hombro—. Al pedir a los alumnos que salten ahora por encima de la cuerda inclinada*, se puede observar como la clase se distribuye a lo largo de ésta sorteándola a distintas alturas.

Todos los alumnos actuarán con éxito, es decir que ¡todo el mundo estará incluido! Así pues, la intención y la acción del episodio son congruentes, ya que al inclinar la cuerda se consigue el objetivo de crear las condiciones para la inclusión.

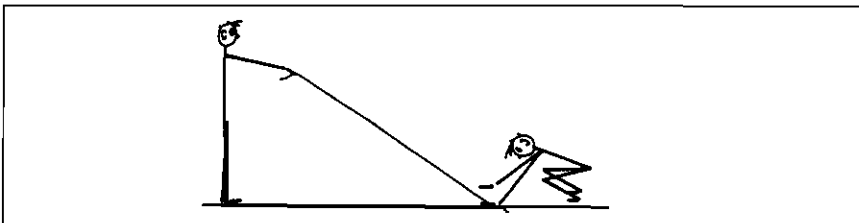


Figura 6.2. Tarea diseñada para la inclusión

OBJETIVOS DEL ESTILO

Los objetivos que el estilo busca son:

1. La inclusión de los alumnos.
2. Una realidad que se acomode a las diferencias individuales.
3. La oportunidad de participar según el propio nivel de ejecución.
4. La oportunidad de disminuir el nivel de exigencia para tener éxito en la actividad.

* No decir nunca «Hacedlo lo mejor que podáis». ¿Por qué esta comunicación verbal es inapropiada para este estilo?

5. Aprender a ver la relación existente entre las propias aspiraciones y la realidad de la ejecución.
6. Lograr más individualización que en los estilos previos, puesto que hay elección de alternativas del nivel de ejecución en cada tarea.

ANATOMÍA DEL ESTILO

Identifiquemos ahora la anatomía del estilo para analizar las fases funcionales del proceso.

	A	B	C	D	E
Preimpacto	(P)	(P)	(P)	(P)	(P)
Impacto	(P) →	(A)	(e)	(A) →	(A)
Postimpacto	(P)	(P) →	(o) →	(A) →	(A)

Figura 6.3

El rol del profesor consiste en tomar todas las decisiones en la fase de preimpacto. El alumno, por su parte, toma las decisiones en la fase de impacto, incluida la decisión acerca del punto de partida según su nivel de ejecución de la tarea. En la fase del postimpacto, el alumno valora su ejecución y decide en qué nivel proseguir su actuación.

Examinemos más detalladamente las decisiones que un alumno toma frente a los múltiples niveles que ofrece la cuerda inclinada. La secuencia es la siguiente:

1. El alumno observa las diferentes opciones de altura.
2. Toma una decisión de autovaloración y selecciona su punto de partida. (De hecho se puede observar claramente al alumno en este proceso de selección; parece como si hiciese «rebajas» del producto que es él. Empieza por una altura y después de dudar elige otra, hasta encontrar la más adecuada.)
3. Después de unas zancadas salta por encima de la cuerda. El alumno se asegura el éxito, es decir que elige una altura que sabe que va a superar. Decimos pues, que la elección *inicial* es siempre *segura*.
4. El alumno sabe ya que ha tenido éxito en su primer intento (decisión del postimpacto). Tiene ahora tres opciones:
 - a. Repetirlo a la misma altura.
 - b. Elegir una altura superior.
 - c. Elegir una altura inferior.

Cualquiera de las tres opciones es aceptable, ya que lo importante es que el *alumno* tome la decisión acerca del punto donde colocarse, en función de los distintos niveles de dificultad. Él elige donde interactuar con la cuerda.

5. Después de unas zancadas vuelve a saltar por encima de la altura seleccionada.
6. El alumno valora el resultado de su salto (decisión del postimpacto). Debe ahora elegir de nuevo una de las tres opciones —repetir, seleccionar una altura superior, o una inferior.
7. El proceso continúa.

Este ejemplo de la cuerda inclinada ha sido utilizado ininidad de veces en sesiones, conferencias y seminarios en Estados Unidos y en otros países. *Todos* los participantes siguen siempre el principio de inclusión sin ningún tipo de tensión o dificultad, teniendo éxito independientemente de la edad, localización geográfica, o cultura del alumno. En una demostración con 30 alumnos de 5º curso, una niña con la pierna escayolada pidió que la excusasen y se sentó en una silla. Una vez finalizada la primera parte, se fue elevando la cuerda más y más hasta que todos los alumnos fueron excluidos menos uno. Pregunté a los alumnos «¿Qué podemos hacer con la cuerda para que todos estéis incluidos?». Después de una breve pausa, un alumno propuso «¿Por qué no bajamos la parte central de la cuerda?» Así, se diseñó una cuerda doblemente inclinada que tocaba el suelo por el medio. Todos los alumnos pudieron, pues, saltar y tomar las decisiones previamente descritas. Asimismo, la niña con la pierna escayolada se levantó de la silla y sorteó la altura más baja donde la cuerda tocaba el suelo. El público presente pudo observar, además, la invitación que implica este estilo.

APLICACIÓN DEL ESTILO DE INCLUSIÓN

Descripción de un episodio

La introducción de este estilo en la clase puede llevarse a cabo a través de su realización, es decir, demostrando el concepto con el ejemplo de la cuerda inclinada. Por supuesto que puede ser simplemente explicado, pero no hay nada como llevarlo a cabo y sentirse incluido para comprenderlo mejor.

Una vez se ha completado la demostración, exponer la/s tarea/s a realizar y empezar la práctica. (Las dos secciones siguientes tratan del diseño de tareas de varias actividades basadas en este concepto.) Del mismo modo que en los estilos anteriores, los alumnos se dispersan con sus fichas de tarea, y eligen su localización. Luego, examinarán los niveles de ejecución ofrecidos y decidirán sus puntos individuales de partida. Así, el profesor observará como los alumnos ejecutan la/s tarea/s a distintos nive-

les, valoran su ejecución, y toman las decisiones acerca de los siguientes pasos a seguir.

Mientras esto sucede, el profesor se tomará una pausa para observar el proceso; dar tiempo para iniciar y experimentar las fases iniciales. Después, se dedicará a desplazarse para ofrecer feedback individual como en el estilo D; este feedback debe estar relacionado con el rol del alumno y las decisiones que toma, y *no* con su ejecución de la tarea. El contacto inicial del profesor con el alumno debe ser preguntando «¿Cómo va?» a lo que el alumno responderá probablemente: «He seleccionado mi nivel y ahora estoy haciendo...» o bien «Estoy realizando el ejercicio de flexibilidad en el nivel cuatro». El feedback del profesor será entonces «Veo que sabes tomar decisiones».

El tipo de feedback debe ser neutro, evitando emitir un juicio de valor relacionado con el nivel elegido. El alumno decide su nivel adecuado en función de su capacidad, y no el profesor. Es difícil para el profesor no hacer comentarios acerca del nivel escogido, pero es necesario tener paciencia. El objetivo consiste en enseñar al alumno a tomar las decisiones adecuadas sobre la elección del nivel que es capaz de ejecutar en ese contenido concreto.

Si el profesor observa un error en la ejecución de la tarea, independientemente del nivel seleccionado, pide al alumno que consulte la descripción de la tarea y la compara con su ejecución. Esperar para comprobar que el alumno identifica el error, y en caso contrario decírselo, e ir luego hacia otro alumno.

CÓMO HACERLO

Tanto la introducción del estilo E al principio del presente capítulo como la descripción del episodio deben ser suficientes para hacerse una idea de éste. A continuación se expone un sumario de la secuencia de acontecimientos que aparecen en las sesiones.

Preimpacto

1. Todas las decisiones de esta fase las toma el profesor. Para la introducción del estilo a una clase nueva, éste prepara la «presentación del concepto», revisa su secuencia, las preguntas y los comentarios adecuados, y el uso de la cuerda. Esto no será necesario para las siguientes sesiones. La experimentación es el modo más seguro de que lo recuerden.
2. El profesor prepara el «Programa Individualizado» para las tareas seleccionadas.

Impacto

La secuencia es la siguiente:

1. Situar a los alumnos presentando el concepto; puede llevarse a cabo explicándoles o haciéndoles preguntas que les guíen al descubrimiento del concepto de la cuerda inclinada.
2. Establecer el objetivo principal del estilo —incluir a los alumnos en la tarea proporcionando distintos niveles para su ejecución.
3. Describir el rol del alumno, que le lleva a:
 - a. Examinar las distintas opciones.
 - b. Seleccionar un nivel inicial de ejecución.
 - c. Ejecutar la tarea.
 - d. Valorar la propia ejecución según los criterios establecidos.
 - e. Decidir si hay o no otro nivel deseado o adecuado.
4. Describir el rol del profesor, que le lleva a:
 - a. Responder a las preguntas del alumno.
 - b. Iniciar la comunicación con el alumno.
5. Presentar los contenidos: describir el «Programa Individualizado».

Identificar el factor que determina el grado de dificultad. (Ver las secciones dedicadas a ello en la página 146.)

6. Explicar la organización y establecer los parámetros necesarios.
7. En este momento, la clase ya puede dispersarse y empezar con los roles individuales y la ejecución de las tareas.

Postimpacto

1. Los alumnos evaluarán su actuación mediante el uso de la ficha de criterios.
2. El profesor observará la clase, antes de empezar a moverse para contactar con cada alumno y ofrecer feedback relacionado con la participación en el rol. El principio de la comunicación verbal es el mismo que en el estilo D, añadiendo aquí la dimensión de verificar (no aprobar) si el alumno ha seleccionado el nivel apropiado.

CARACTERÍSTICAS DEL ESTILO

Es cierto que cada estilo del Espectro tiene su propio interés y poder dentro del desarrollo del alumno, especialmente cuando se mantiene viva la idea de la no controversia. A pesar de ello, existe siempre un grado de parcialidad y preferencia personal que influye en la manera de ver las distintas alternativas.

Así y todo, este estilo tiene grandes implicaciones en la estructura y funcionamiento de la educación física. Si los objetivos de la educación física incluyen proporcionar programas de desarrollo para un elevado número de personas, entonces se debe ofrecer una gran variedad de actividades (condición imprescindible para la elección), siendo necesario incrementar la frecuencia de uso del estilo E en *cada* actividad. Si la inclusión es también un objetivo de la educación física, entonces lo que cuenta es la *frecuencia* de la inclusión de todos los alumnos, creando las condiciones adecuadas para los puntos de partida. Éste es el único estilo que logra este objetivo, puesto que el diseño que incluye a todo el mundo es el que refleja el principio de la cuerda inclinada.

El análisis objetivo de este estilo como en los anteriores identifica una serie de características:

1. El uso de este estilo implica que el profesor acepta filosóficamente el concepto de inclusión.
2. Significa la expansión del conocimiento del profesor acerca de la noción de no controversia, programando así algunos episodios que tienden a excluir, mientras otros están diseñados específicamente para incluir.
3. Implica también que se creen las condiciones para que el alumno experimente la relación entre aspiración y realidad.
4. Así, los alumnos tienen la oportunidad de aprender a *aceptar* las discrepancias entre aspiración y realidad, e incluso aprender a reducir la separación entre ambas.
5. Implica la legitimidad de hacer más o menos que los demás; no se trata de una medición de lo que los *demás* pueden hacer, sino de «lo que yo puedo hacer». La competencia durante los episodios es contra los propios estándares, habilidades y aspiraciones de uno mismo y no los de los demás.
6. Los últimos tres puntos son importantes factores que inducen a la revisión del autoconcepto de cada uno, que incluye la independencia emocional de las decisiones del profesor acerca de la localización del alumno en la ejecución de una tarea determinada.

A riesgo de ser repetitivo, es importante la creación de opciones *legítimas* en los puntos de partida —pudiéndose convertir en la «marca característica» de la educación física—. Deben tenerse en cuenta las vastas diferencias entre la gente —de estatura, constitución, habilidad, condiciones físicas, niveles de energía, etc.

SELECCIÓN Y DISEÑO DE CONTENIDOS: EL PROGRAMA INDIVIDUALIZADO

Concepto de grado de dificultad

Repasemos de nuevo el ejemplo de la cuerda inclinada (Figura 6.4). Las graduaciones de altura de la cuerda presentan al alumno diferentes

grados de dificultad dentro de la *misma* tarea; ésta consiste en saltar por encima de la cuerda (de una forma determinada) con independencia de la altura. La variación está en la altura, que determina el grado de dificultad.

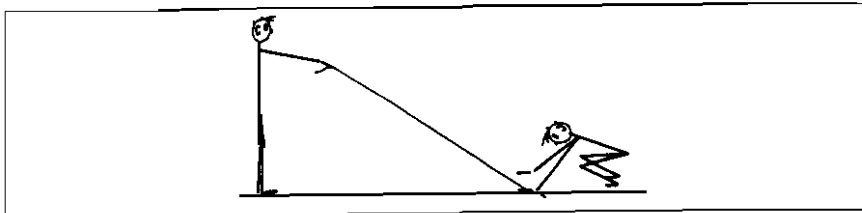


Figura 6.4

Para cualquier alumno, los puntos A, B, y C de la cuerda representan distintos niveles de dificultad. El punto B es superior al A y por tanto requiere *siempre* más energía (esfuerzo) para superarlo, es decir que es más difícil. Lo mismo ocurre con el punto C, donde se necesita un esfuerzo superior que en los puntos A y B. Esto es cierto para todos los saltadores, independientemente de su habilidad. En el ejemplo de la cuerda inclinada, el factor determinante del grado de dificultad es la *altura*, ya que su variación crea distintos niveles de dificultad dentro de la misma tarea. ¿Cómo se pueden, pues, identificar los factores que afectan el grado de dificultad en otras actividades y tareas?

Analicemos una actividad conocida —tirar una pelota a canasta—. Es imprescindible darse cuenta de que la tarea *no* consiste en jugar a baloncesto según las reglas de la competición, sino que tomamos la actividad concreta de tirar a canasta para analizarla en términos de los factores que afectan el grado de dificultad.

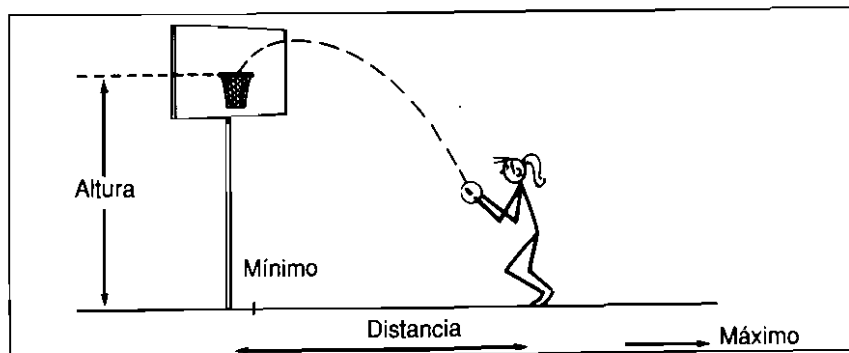


Figura 6.5

- Factor nº 1 — Distancia. La distancia es intrínseca al grado de dificultad para que la pelota pase por dentro del aro. Cuanto más nos alejamos del aro aumenta la dificultad, y cuanto más nos acercamos ésta

disminuye. (También existe un límite en cuanto a la distancia mínima —cuando nos acercamos a la posición debajo de la canasta, el tiro se hace más difícil.)

El *espacio* entre el punto de mínima y máxima distancia ofrece distintos niveles de dificultad al alumno en la ejecución de la tarea de tirar a canasta.

Estas diferentes opciones de distancia pueden marcarse en el suelo para ayudar al alumno a tomar la decisión sobre el punto de partida concreto.

- Factor nº 2 — Altura de la canasta. La variación de la altura de la canasta crea varios grados de dificultad que servirán como distintos puntos de partida para los alumnos.
- Factor nº 3 — Diámetro del aro. La variación del diámetro del aro crea distintas condiciones para el tiro a canasta.
- Factor nº 4 — Tamaño del balón.
- Factor nº 5 — Peso del balón.
- Factor nº 6 — Ángulo de tiro. Las posiciones alrededor de la canasta desde las cuales se efectúa el tiro, se toman como distintos grados de dificultad.
- Factor nº 7 — Si se te ocurren más factores, añádelos a la lista.

Todos estos factores forman parte de la práctica del tiro a canasta; algunos han sido estandarizados (altura, diámetro del aro, etc.) para que la competición se desarrolle en igualdad de condiciones. A pesar de ello, nuestro propósito consiste en ilustrar como los cambios o ajustes en algunos factores, proporcionan una mayor variedad a los alumnos que aún no están preparados para participar en actividades estandarizadas y desarrolladas para la exclusión. En este estilo nos centramos en episodios diseñados para la exclusión. Es importante recordar que el Espectro de los Estilos de Enseñanza se basa en la noción de la no controversia y por tanto, cada estilo tiene su lugar en la educación, siempre que el objetivo esté claramente definido y sea viable. Cualquier actividad estandarizada es apropiada (con los estilos adecuados) si el objetivo consiste en alcanzar los estándares establecidos. Cuando el objetivo consiste en descubrir si masas de alumnos pueden lograr un nivel concreto, entonces debe diseñarse la actividad consecuentemente (principio de la cuerda horizontal), utilizando los estilos adecuados. Los estilos A, B, C, y D hacen precisamente eso —requieren que el alumno aprenda un sólo modelo estándar, a pesar del riesgo de exclusión.

Manteniendo presente la noción de no controversia, debemos aprender a diseñar episodios para la inclusión, cuando ésta constituye el objetivo educativo. El diseño de múltiples niveles en la tarea dentro del estilo E, servirá para su consecución.

En las clases de educación física, existe una oportunidad inusual para demostrar el principio de educación, incluyendo episodios de los dos tipos en las unidades didácticas semanales o mensuales. Cuando los alumnos son excluidos, no sólo tienen una sensación de fracaso sino que empieza

a aparecer un resentimiento hacia la totalidad de experiencias de la educación física. La frecuencia de los episodios de este estilo E invitan al alumno a empezar la actividad con éxito. La oportunidad legítima de éxito en el punto de partida y en subsiguientes niveles de ejecución, asegura una participación continuada. *¡Jamás nadie ha aprendido una actividad sin practicarla!* La exclusión alimenta el rechazo; la inclusión invita a la aceptación y al desarrollo.

Identificación del factor que determina el grado de dificultad

Las cuestiones principales que se le presentan al profesor cuando quiere llevar a cabo una tarea con el estilo E, son: «¿Cómo identificar los factores que conforman la tarea seleccionada? ¿Qué necesito saber acerca de la tarea?» La Tabla de Factores (Figura 6.6) es un instrumento guía para responder a estas preguntas. Ofrece un modo de pensar sobre los factores intrínsecos y extrínsecos que afectan el diseño de las tareas físicas. (Otras disciplinas tienen sus tablas con los factores que le son propios e intrínsecos.)

Los siguientes puntos explican la estructura y uso de dicha Tabla:

1. Después de la selección de la tarea, hay una cuestión que debe estar presente durante la programación: «¿Cómo proporciono la inclusión en esta tarea?»

Denominación de la tarea: • Identificar el orden de graduación de los factores/clave y de apoyo. • Indicar la escala de posibilidades.	
Factores externos	Escala
— Número de repeticiones: — Tiempo	
Factores intrínsecos	
— Distancia — Altura — Peso de los aparatos — Tamaño de los aparatos — Tamaño de la diana — Velocidad — ? — ? — Postura	

Figura 6.6. Tabla de Factores

2. La Tabla sugiere dos tipos de factores: intrínsecos y externos. Los primeros forman parte de la propia estructura de la tarea. Algunas tareas pueden tener todos estos factores y otras sólo algunos. Los segundos se superponen a la ejecución de la tarea. Ambos tipos de factores afectan el grado de dificultad de la tarea, y por ello cualquiera puede ser cambiado (o manipulado) para que éste varíe.
3. Una vez seleccionada la tarea, el siguiente paso consiste en decidir qué factor intrínseco puede ser manipulado para proporcionar la inclusión (en el ejemplo de la cuerda inclinada, el factor clave es la altura). A veces las tareas se ven afectadas por dos o más factores. Por ejemplo, al lanzar una pelota por encima de la cabeza a una diana, se sugieren «el tamaño de la diana» y «la distancia a la diana» como posibles factores clave. Debe decidirse cuál de ellos será el factor clave en la programación y cuál será el factor de apoyo en cada episodio en función de su objetivo. Indicar el orden de graduación escribiendo los números (1, 2,...) en la línea a la derecha del factor.
4. Luego, identificar la escala de posibilidades en el factor clave a partir del cual el alumno seleccionará su nivel de partida. Por ejemplo, en el caso del tamaño de la diana, se incluirán distintos diámetros: pequeño, mediano, grande; o bien 15 cm, 30 cm, 45 cm. Hacer lo mismo para los factores de apoyo.
5. Si se selecciona uno de los factores externos como factor clave (por ejemplo: elección del número de repeticiones de la tarea, 5, 10, 15, 20, etc.), indicarlo en la escala de posibilidades. En caso contrario, indicar una cantidad específica al lado del factor externo.
6. El factor velocidad. Este factor puede situarse en una escala de lento a rápido, controlado por un metrónomo, la música, o una máquina de lanzamiento de pelotas como en tenis o béisbol.
7. El factor postural. Se refiere a la/s posición/es del cuerpo requeridas para ejecutar una tarea estática y/o dinámica. (También se refiere a la «forma», la «destreza básica», o la «técnica» de un deporte o baile determinados.) Si el alumno no puede realizar la tarea, la manipulación de los factores de distancia, tiempo, o tamaño de la diana no servirá de ayuda. El punto de partida en este caso, consiste en una postura modificada, tal como la variación de los ángulos entre las distintas partes del cuerpo, añadiendo más extensión, etc. Por ejemplo, si un alumno no puede levantar la pierna hasta la horizontal, es posible introducir (con distintas escalas) una modificación en el ángulo de la pierna elevada, o en la posición del tronco. Éste será el punto de partida para todos los alumnos. Más adelante, se añadirán factores tales como la repetición, el tiempo, etc. Saber qué es lo «menos difícil» o «más difícil» en el factor postural se deriva del análisis biomecánico de la tarea.
8. Examinemos la Tabla de Factores para el golpe corto de aproximación en golf. Los dos factores intrínsecos elegidos para la inclusión son el tamaño del hoyo y la distancia. El factor externo se refiere al número de repeticiones. A partir de esta tabla (Figura 6.7), el profesor diseña el programa individualizado para la práctica del golpe. (Figura 6.10.)

Denominación de la tarea: Golpe corto de aproximación	
Factores externos — Número de repeticiones: 10 — Tiempo:	Escala
Factores intrínsecos <u>2</u> Distancia — Altura — Peso de los aparatos — Tamaño de los aparatos <u>1</u> Tamaño de la diana — Velocidad — ? — Postura	Líneas A, B, C (3 m, 5 m, 7 m) pequeña 10 cm, grande 30 cm

Figura 6.7

Examinemos ahora la parte de la Tabla de Factores que tiene relación con la manipulación del factor postural. Si el objetivo del episodio es el desarrollo de la fuerza en los hombros y los brazos a través del movimiento de flexión de brazos, por ejemplo, entonces habrá distintas *posiciones* del cuerpo (como las posiciones iniciales, o posiciones a mantener durante el movimiento) que ofrecerán una escala en los niveles de dificultad. (Ver Figura 6.8.)

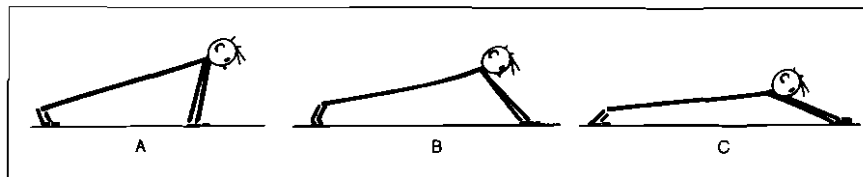


Figura 6.8

En la figura 6.8, la posición B, donde las manos se colocan por delante de los hombros, es más difícil de ejecutar y mantener que la posición A. Realizar la flexión de brazos desde esta posición es también más difícil que desde la posición A. Lo mismo ocurre en la posición C, donde los brazos se extienden más. Asimismo la flexión en C es más difícil que en A o B.*

* Para un análisis quinesiológico más profundo, ver Muska Mosston, *Developmental Movement* (Columbus, Oh: Charles E. Merrill, 1965).

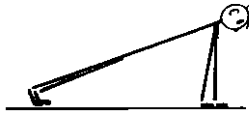
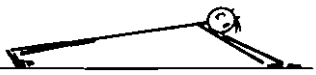
La Tabla de Factores será como sigue:	
Denominación de la tarea: Flexión de brazos	
Factores externos — Número de repeticiones: 3 — Tiempo:	Escala
Factores intrínsecos — Distancia — Altura — Peso de los aparatos — Tamaño de los aparatos — Tamaño de la diana — Velocidad <u>1</u> Postura-ángulo entre brazos y cuerpo	
De 	a 

Figura 6.9

Nombre _____	Estilo B C D E
Clase _____	Programa individualizado nº _____
Fecha _____	

Golf — golpe corto de aproximación


Al alumno:

1. Selecciona un nivel inicial y marca el número que esperas lograr.
2. Realiza la tarea y pon una cruz en el número de la ejecución realizada.
3. Compara tu ejecución con los criterios establecidos.
4. Decide si repites la tarea al mismo nivel o a uno distinto.

Criterios:

1. De pie con los pies juntos.
2. Flexiona las rodillas ligeramente como si empezaras a sentarte.
3. Contacta la pelota a la altura del talón izquierdo.
4. Seguimiento del movimiento y la trayectoria de la pelota, manteniendo firme la muñeca izquierda al contactar con ella.
5. No dejes que el palo sobrepase la mano izquierda.
6. Mantén bajo el vuelo de la pelota.
7. Golpea hacia un punto predeterminado, haciendo rodar la pelota hacia el hoyo.

La tarea: Elige una distancia (línea A, B o C), y una diana (grande o pequeña). Realiza 10 golpes cortos y anota el número de veces que has dado a la diana.



Línea A _____

Línea B _____

Línea C _____

Distancia	DIANA GRANDE										
A	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
B	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
C	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10



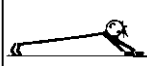



Distancia	DIANA PEQUEÑA										
A	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
B	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
C	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Figura 6.10

Nombre _____ Estilo B C D **E**

Clase _____ Programa individualizado nº _____

Fecha _____

Descripción de la tarea	Factor	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
1. Realiza flexiones de brazos desde la posición inicial descrita. Hazlo 3 veces.	Ángulo entre brazos y cuerpo			
2. Realiza la flexión desde la posición inicial descrita. Hazlo 3 veces.	Amplitud base			
		(Vista frontal)		







Descripción de la tarea	Factor	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
3. Según la posición descrita mueve las piernas rectas arriba y abajo 25 veces (mov. tijeras)	Ángulo entre brazos y piernas y suelo			
4. Según la posición descrita cuenta hasta 20 manteniendo el tronco como se indica. Repetir 5 veces, con intervalos de 10 tiempos.	Longitud de palanca			
5. ¿Otros?				

Figura 6.11

En el programa individualizado (Figura 6.11), hay una serie de movimientos de desarrollo dirigidos a fortalecer varias partes del cuerpo. La tarea es la misma para cualquier alumno que utilice el programa. La diferencia de cada movimiento se observa mediante la identificación de los distintos niveles, en cada uno de los cuales la tarea se ejecuta desde una posición inicial *diferente* y con dificultad creciente. El grado de dificultad se determina a través del factor apropiado para cada tarea, de tal forma, que un *mismo* factor puede servir para varias tareas (como en el caso de golpear la diana), o bien puede identificarse un factor *diferente* para cada tarea del programa (como en el último ejemplo).

El análisis quinesiológico no sólo se aplica a los movimientos o ejercicios de desarrollo, ya que en muchos deportes puede ser útil para reducir el grado de dificultad de la posición inicial, ya sea en los balanceos, elevaciones, estiramientos, arqueos, giros, flexiones, o con cualquier otro elemento implicado en el deporte. Esto es sólo un compromiso temporal para proporcionar un punto de partida. No se debe permitir que el deseo de perfección de las formas provoque la exclusión, puesto que una persona excluida no volverá a participar en la actividad; el profesor debe estar siempre preparado para ofrecer al alumno una oportunidad para participar utilizando otro punto de partida.

COMENTARIOS ESPECÍFICOS SOBRE EL ESTILO

1. Puesto que uno de los objetivos del estilo E es la participación continuada y el desarrollo, hay que prestar atención a los alumnos que permane-

cen en el nivel inicialmente elegido. Además, puede ser que al tratar de reducir la distancia entre la aspiración y la realidad, a veces nos encontremos con que la primera sea elevada y la segunda sea baja; o bien al contrario, cuando la aspiración es baja y la realidad (nivel de ejecución) es alta. A menudo esta distancia tiene orígenes emocionales más que físicos, y el rol del profesor consiste en hacer comprender al alumno la manera de reducirla. Éste es un punto delicado que debe tratarse con una comunicación verbal adecuada, puesto que las órdenes no dan buen resultado. Conviene dar tiempo para el diálogo con el alumno, con el fin de que entienda la diferencia y esté dispuesto a reducirla.

2. El estilo E produce un fenómeno interesante que no se presenta en los anteriores, y es que hay buenos ejecutantes que tienen dificultades. Parece que no tienen problemas cuando se les indica qué hacer y conocen la «jerarquía». Su objetivo es ser los mejores, y su estructura emocional requiere el tipo de feedback que a menudo les presenta delante del resto como «los mejores». El cambio hacia el estilo E suele molestarles, puesto que cada alumno lo hace «bien» en su nivel, y esa igualdad no les agrada. Aprender a ser uno mismo y tomar todas las decisiones requiere tiempo, así como la rotura de la dependencia emocional del profesor. A menudo puede ser un proceso delicado y doloroso.
3. Alumnos que han sido excluidos con frecuencia, suelen reaccionar de modo opuesto; adoran este estilo. Para muchos, ésta es la primera vez que son incluidos durante un largo periodo de tiempo. Estos alumnos se identifican con el estilo debido a que:
 - a. Tienen un punto de partida que les permite participar y tener éxito en la tarea.
 - b. Ven una oportunidad para el progreso y el desarrollo continuado.

Aunque este estilo invita a la participación de la mayoría de alumnos, en la educación especial es de uso obligado. El estilo E es excelente para empezar, y luego pasar a otros. Quizás todos los alumnos necesiten la experiencia de las realidades de no controversia.

4. A nivel operativo, este estilo ofrece al profesor y a los alumnos periodos más largos para una práctica independiente. El programa individualizado se debe diseñar para una serie de episodios —un gran número de tareas y niveles pueden incluirse en un solo programa individualizado—. Los episodios aislados no contribuyen a la obtención de los beneficios del estilo. El aprendizaje para ser más independiente requiere tiempo, y el diseño del programa individualizado colabora a lograrlo.
5. Quizá lo más relevante del estilo sea su poder de inclusión. El estigma que causa la exclusión en las clases de educación física puede ser reducido a través de diferentes distribuciones en el gimnasio y de distintos comportamientos del profesor. La invitación a la participación que ofrece la cuerda inclinada es tan fuerte, que más pronto o más tarde todos los alumnos que han sido anteriormente excluidos (independientemente del motivo), participan. Es como si el alumno dijera «¡Yo también puedo hacerlo!».

CANALES DE DESARROLLO

Examinaremos ahora las relaciones entre la realidad del estilo E y los canales de desarrollo. ¿Dónde se situaría el individuo en cada canal?

En el canal físico, la posición se desplaza hacia el máximo, ya que el alumno llega a ser muy independiente en la toma de decisiones acerca de su desarrollo físico. Los episodios del estilo E están diseñados con este propósito, puesto que los alumnos deciden su relación con las opciones del contenido.

Ya que el estilo está diseñado para incrementar la individualización de cada alumno, al tiempo que toma las decisiones y hace su elección en el programa individualizado, la posición en el canal social se desplaza hacia el mínimo. No debe haber socialización puesto que interferiría las decisiones de los demás. Se trata, por tanto, de un estilo muy individual y privado.

Al igual que en el estilo D, la posición en el canal emocional tiende hacia el máximo, ya que el hecho de tomar decisiones sobre el éxito de la propia ejecución de la tarea conlleva un sentimiento de autoconfianza. Se reducen la presión y la ansiedad, aumenta el éxito en la ejecución, y el sentimiento acerca de uno mismo es más positivo.

La posición en el canal cognitivo quizá se desplace un poco hacia el máximo, ya que los alumnos tienen que utilizar más sus propios criterios (habilidad y aspiración) que criterios externos (preparados por el profesor). Este proceso de toma de decisiones puede requerir una mayor participación cognitiva, siendo el alumno más independiente para ella.

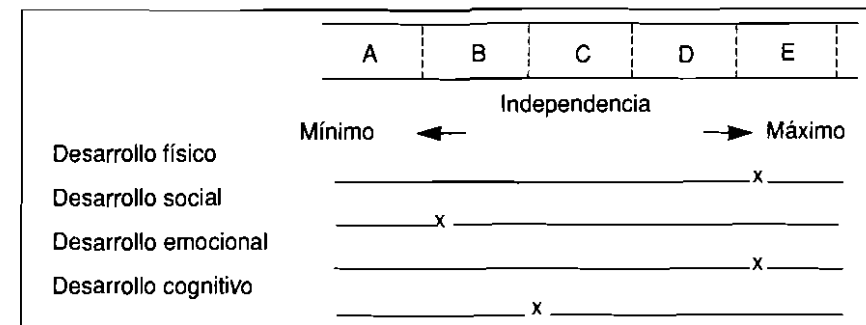


Figura 6.12

EJEMPLOS DE PROGRAMAS INDIVIDUALIZADOS

Las figuras de la 6.13 a la 6.23, incluyen una variedad de ejemplos de programas individualizados de distintas actividades físicas. Todas ellas tienen varias características comunes:

1. Se adaptan a la estructura teórica del estilo.





2. Contienen información general acerca de la organización.
3. Identifican la actividad y la/s tarea/s.
4. Algunas identifican el factor clave.
5. Ofrecen muestras de niveles diseñados según el principio de la cuerda inclinada.
6. Aunque el formato general es similar, ofrecen cierta flexibilidad en algunos detalles.


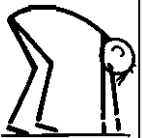
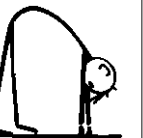





Nombre _____ Estilo E
 Clase _____ Programa individualizado nº ____
 Fecha _____








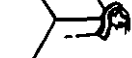
Movimientos de desarrollo

Al alumno:

1. Este programa te ofrece dos factores que afectan al grado de dificultad: (a) la posición del cuerpo (determinada por el análisis quinesiológico); (b) el número de repeticiones.
2. Marca con una señal (✓) el nivel que representa tu punto de partida y rodea con un círculo la cantidad que te propones hacer.
3. Ejecuta las tareas seleccionadas.
4. Si hay alguna diferencia entre tu intención y tu ejecución real, señala la última.

Tareas	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Salto a horcajadas				
Cantidad: 1. 2 consec. descanso 2 consec. descanso 2. 4 consec. descanso 2 consec.	—piernas flexionadas —tronco inclinado hacia los pies	—piernas rectas —tronco inclinado hacia los pies	—piernas rectas —tronco ligeramente inclinado adelante	—piernas rectas —tronco erguido —piernas a nivel de las caderas

Tareas	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Tocar al suelo				
Cantidad: Movimiento lento: 1. 2 series de 10 2. 4 series de 5	—piernas más separadas que los hombros —piernas flexionadas —las puntas de los dedos tocan el suelo	—posición a horcajadas piernas separadas como la anchura de los hombros —piernas flexionadas —las puntas de los dedos tocan el suelo	—posición a horcajadas piernas rectas —las puntas de los dedos tocan el suelo	—piernas juntas y rectas —las puntas de los dedos tocan el suelo
Elevación de la pierna				
a. Apoyo sobre pierna derecha. b. Eleva pierna izquierda. c. Mantén el tronco erguido. d. Mantén los brazos estirados a los costados.	—pierna derecha flexionada —pierna izquierda ligeramente elevada y flexionada	—pierna derecha recta —pierna izquierda ligeramente elevada y recta	—pierna derecha flexionada —pierna izquierda elevada recta a la altura de la cadera	—pierna derecha recta —pierna izquierda elevada recta a la altura de la cadera

Tareas	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
<p>Cantidad: Mantén posición durante segundos: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 Haz 3 series. (Repite la tarea con apoyo sobre la pierna izquierda).</p>				
<p>Flexiones de brazos</p> <p>Tocar el suelo con la nariz. Cantidad: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20</p>	 <ul style="list-style-type: none"> —sobre las rodillas —espalda recta —brazos rectos debajo de los hombros 	 <ul style="list-style-type: none"> —sobre las rodillas —espalda recta —brazos extendidos delante de los hombros 	 <ul style="list-style-type: none"> —sobre los dedos de los pies —cintura ligeramente inclinada —brazos rectos debajo de los hombros 	 <ul style="list-style-type: none"> —sobre los dedos de los pies —espalda recta —brazos extendidos delante de los hombros
<p>Balanza</p> <ul style="list-style-type: none"> —Apoyo sobre pierna derecha. —Eleva la pierna izquierda. —Brazos extendidos a los costados. —Espalda arqueada —Mantén la cabeza alta 	 <ul style="list-style-type: none"> —pierna derecha flexionada —pierna izquierda flexionada elevada a la altura de la cadera 	 <ul style="list-style-type: none"> —pierna derecha flexionada —pierna izquierda recta elevada a la altura de la cadera 	 <ul style="list-style-type: none"> —pierna derecha recta —pierna izquierda recta, a la altura de la cadera 	 <ul style="list-style-type: none"> —pierna derecha recta —pierna izquierda recta, por encima del nivel de la cadera






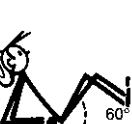






Tareas	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
<p>"Oruga"</p> <p>Cantidad: 1. 10 metros 2. 20 metros</p>	 <ul style="list-style-type: none"> —brazos extendidos debajo de los hombros —peso del cuerpo sobre los hombros —ligera inclinación 	 <ul style="list-style-type: none"> —brazos extendidos debajo de los hombros —peso del cuerpo, sobre los hombros —inclinación alta 	 <ul style="list-style-type: none"> —brazos extendidos delante de los hombros —peso del cuerpo trasladado atrás —inclinación baja 	 <ul style="list-style-type: none"> —brazos extendidos delante de los hombros —cuerpo casi extendido
<p>Posición en V</p> <p>Apoyo sobre los antebrazos. Cantidad: Aguanta mientras cuentas hasta 10. 5 veces</p>	 <ul style="list-style-type: none"> —piernas rectas elevadas 75° en el aire 	 <ul style="list-style-type: none"> —piernas flexionadas elevadas 60° en el aire 	 <ul style="list-style-type: none"> —piernas rectas elevadas 45° en el aire 	 <ul style="list-style-type: none"> —piernas rectas elevadas 30° en el aire
<p>Arqueo de espalda</p> <ul style="list-style-type: none"> —Posición de espaldas a la pared. —Arquéate hacia atrás. —Coloca las manos sobre la cabeza en la pared —«Anda hacia abajo» con tus manos hasta tu nivel. —Aguanta contando hasta 5 —Luego «anda» en sentido contrario. Hazlo 3 veces 	 <p>«Anda» con las manos hacia abajo hasta el centro de la espalda.</p>	 <p>«Anda» con las manos hacia abajo hasta el nivel de la cintura.</p>	 <p>«Anda» con las manos hacia abajo hasta el nivel de las rodillas</p>	 <p>«Anda» con las manos hasta el suelo</p>

Figura 6.13

Nombre _____ Estilo E
 Clase _____ Programa individualizado nº ____
 Fecha _____

Movimientos de desarrollo
 (Diferenciación cuantitativa)

Al alumno:
 Completa este programa individualizado en el estilo E. Marca con un círculo, por anticipado, tu nivel y la cantidad de ejecuciones. Si hay diferencia entre tu intención y tu ejecución real, indícala con una señal.

Las abreviaturas debajo de los números significan:
 AG = Agilidad Flex = Flexibilidad FU = Fuerza

Nº	Descripción de la tarea	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
1. (AG)	Saltos consecutivos elevando las rodillas hasta la altura de la cadera.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	9,10, 11, 12, 13, 14, 15, 16	17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25
2. (AG)	Saltos consecutivos elevando las rodillas hasta el pecho.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	9,10, 11, 12, 13, 14, 15, 16	17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25
3. (AG)	Brincos sobre el suelo hasta altura <i>máxima</i> ; mantén el cuerpo recto y bota de un lugar a otro. Despega del suelo la segunda vez que lo toques: «Tocar y saltar».	A lo largo de 1 ancho de la sala. Haz 2 anchos (con descanso). <i>Recuerda:</i> Altura máxima	3 anchos con descanso entre entradas	2 anchos 3 anchos 4 anchos 5 anchos ¡Sin descanso!
4. (Flex)	En posición de piernas abiertas, flexiona hacia abajo y toca los _____ 10 veces consecutivas con inclinaciones <i>lentas</i> . Mantén rectas las rodillas.	Tobillos	Punta de los pies	Varios centímetros por delante de la punta de los pies
5. (Flex)	La misma descripción que nº 4, pero sentado con piernas abiertas.	Tobillos	Punta de los pies (estirados)	Delante de los talones

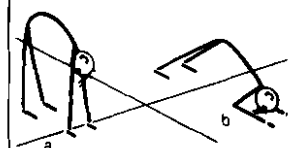
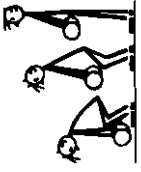
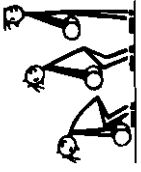
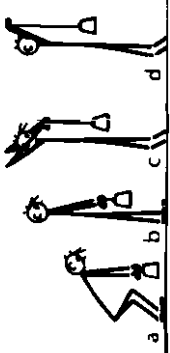
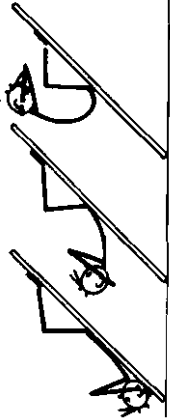
Nº	Descripción de la tarea	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
6. (Flex)	Lo mismo que nº 4, pero «apoyado sobre una rodilla», y la otra pierna extendida a 45°.	Tobillos	Punta de los pies	Delante de los talones
7. (FU)	Inclinación de _____ grados hacia atrás ¡y aguantar! Mantén recto el tronco.	20 grados Cuenta hasta 10. Cuenta hasta 15	45 grados Cuenta hasta 10, hasta 15, hasta 20	60 grados Cuenta hasta 10, 20, 30, 35, 40, 45, 50, 55, 60!
8. (FU)	Flexiones de brazos con separación según dibujo. 	15 cm entre manos y pies 1, 2, 3, 4, 5	12 cm 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12	9 cm 5, 6, 7, 8, 9, 10
9. (FU)	Desde la posición de pie, eleva una pierna hacia adelante. <i>Flexiona</i> la pierna de apoyo. Vuelve a la posición inicial (manos en las caderas).	Media flexión 1, 2, 3, 4, 5	2/3 de flexión 1, 2, 3, 4, 5	Flexión completa 1, 2, 3, 4, 5
10. (AG)	Empieza con 2-3 pasos de carrera. Salta hacia arriba, gira _____ grados, aterriza en posición de sentadilla, y <i>permanece</i> así hasta la cuenta de 5.	180 grados 1, 2, 3, 4, 5	270 grados 1, 2, 3, 4, 5	360 grados 1, 2, 3, 4, 5

Figura 6.14

Nombre _____ Clase _____ Fecha _____		Levantamiento de pesas				Estilo E
Al alumno: Siguiendo las decisiones del estilo E, completa todas las cinco tareas siguientes.		Tarea	Factor	Grado de dificultad		
1. Para ejecutar el ejercicio de peso muerto, sitúate con los pies //, a la anchura de los hombros; agarre mixto, según ancho de hombros; espalda recta; cabeza alta; caderas y rodillas flexionadas; pies planos debajo de la barra; brazos rectos. Agarra la barra desde una flexión hasta la posición de cuerpo erguido, siempre con la barra delante. Realiza 5 repeticiones utilizando cualquier peso.		1. Incrementos de peso: se preparan 8 barras en una serie de resistencias progresivas de 8 a 160 kg.	1 0-40 kg peso	2 42-80 kg peso	3 82-120 kg peso	4 122-160 kg peso
2. Para realizar la sentadilla, empieza con los pies //, ligeramente más separados que la anchura de los hombros; apoyo barra tras nuca; agarre ancho; espalda recta; rodillas y caderas flexionadas hasta que los muslos queden paralelos al suelo; vuelve a la posición inicial.		1. Incrementos de peso: 2 barras pueden ajustarse a cualquier resistencia que desee el levantador desde peso de la barra (12 kg) hasta 40 kg sobre el peso del cuerpo.	De 12 kg. a PCP 2 peso	De $\frac{PCP}{4}$ x 3 a PCP peso	De PCP + 8 kg a PCP + 20 kg peso	De PCP + 24 kg a PCP + 40 kg peso
3. Para realizar el ejercicio de tirones de patea, adopta la posición de peso muerto; agarra las empuñaduras; tira hasta la posición inicial (a); tira de las empuñaduras hasta la barbilla, elevando los codos (b); pres de brazos extendidos sobre la cabeza (c); elevación sobre la punta de los pies (d).		1. Niveles de resistencia: el levantador puede ajustar el nivel de resistencia del aparato desde 0 hasta 36 kg girando el dial.	1 gir. 0-4 kg	2 gir. 4-12 kg	3 gir. 12-24 kg	4 gir. 24-36 kg
4. Para realizar abdominales, concretamente 25 elevaciones de tronco, adopta la posición de rodillas flexionadas y pies sujetos; manos entrelazadas detrás de la cabeza; eleva tronco y cabeza hasta que los codos se extiendan más allá de las rodillas; vuelve a la posición de partida.		1. El ángulo de inclinación de la tabla puede ajustarse de 5° a 45°.	5°	15°	25°	45°

Tarea	Factor	Grado de dificultad			
		PCP _____			
		3/4 PCP _____			
		1/2 PCP _____			
Tarea	Factor	Peso de la barra _____			
		1. Incrementos de peso: el levantador puede ajustarlos, desde el peso de la barra (12 kg) hasta un nivel de resistencia equivalente al peso del levantador.			
		5. Para ejecutar el <i>press de barra</i> , tumbate en posición supina sobre el banco, con los pies en el suelo; agarra la barra del soporte con posición de brazos rectos usando un agarre más separado que la anchura de los hombros. Baja la barra hasta el pecho, empuja recto hacia arriba hasta la posición de brazos extendidos. Vuelve a colocar la barra en el soporte.			
		PCP= Peso del cuerpo. Equivale a BWT = Body weight. (N. del T.)			

PCP= Peso del cuerpo. Equivale a BWT = Body weight. (N. del T.)

Figura 6.15

Nombre _____ Estilo B C D **E**
 Clase _____ Programa individualizado n° ____
 Fecha _____

Golf: golpe corto y «putt»

Al alumno:

1. Elige un nivel inicial y marca con un círculo el número que esperas realizar.
2. Haz la tarea y tacha el número de ejecuciones reales.
3. Compara tu ejecución de la tarea con los criterios establecidos.
4. Decide si repites la tarea al mismo nivel o a otro diferente.

Golpe corto

Criterios:

1. Sitúate derecho con los pies juntos.
2. Flexiona ligeramente las rodillas, como si empezases a sentarte.
3. Golpea a la pelota a la altura de tu talón izquierdo.
4. Movimiento de continuidad durante la trayectoria de la pelota, manteniendo firme la muñeca izquierda al contactar.
5. No dejes que la cabeza del palo sobrepase a la mano izquierda.
6. El vuelo de la pelota debe ser bajo.
7. Apunta y golpea hacia un lugar predeterminado, para que la pelota ruede hacia el hoyo.

La tarea: Escoge una distancia (línea A, B o C), y una zona de diana (grande o pequeña). Ejecuta 10 golpes cortos, y anota el número de veces que das en la diana.



Línea A _____

Línea B _____

Línea C _____

Distancia	DIANA GRANDE										
A	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
B	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
C	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

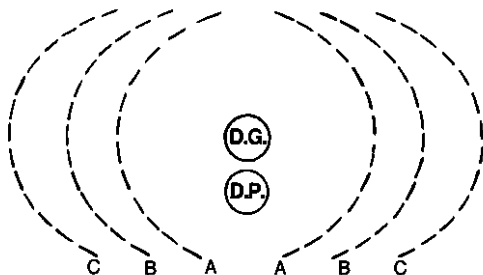
Distancia	DIANA PEQUEÑA										
A	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
B	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
C	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

«Putt»

Criterios:

1. Adopta una posición cómoda que limite los movimientos de tu cuerpo.
2. Mantén la cabeza directamente sobre la pelota.
3. Mantén la cara del palo paralela a la línea del «putt».
4. Lleva el palo suavemente hacia atrás y mantenlo bajo, cerca del «green».
5. Da el golpe sólo con la muñeca y el brazo.
6. Continuidad con suave movimiento de barrido hacia adelante, manteniendo la cabeza del palo sobre la línea del «putt».

La tarea: Elige una distancia (línea A, B o C) y una diana (puede ser pequeña o grande). Ejecuta 10 golpes, y anota el número de veces que metes la pelota en el hoyo.



Distancia	DIANA GRANDE										
A	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
B	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
C	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Distancia	DIANA PEQUEÑA										
A	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
B	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
C	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Figura 6.16

Nombre _____
 Clase _____
 Fecha _____

Estilo A B C D **E**
 Programa individualizado nº _____

Habilidades de badminton

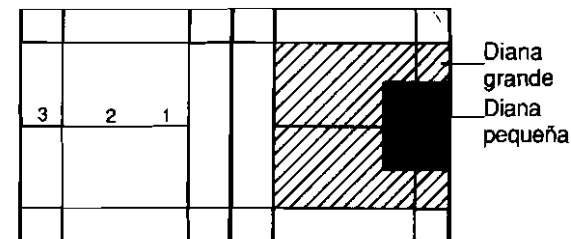
Al alumno:

Las tareas siguientes se han diseñado para proporcionarte la oportunidad de practicarlas y desarrollarlas a tu nivel de ejecución. Tu rol es:

1. Decidir qué tarea realizas en primer lugar.
2. Elegir un nivel inicial y marcar con un círculo el número que esperas realizar.
3. Realizar la tarea y tachar el número de ejecuciones reales.
4. Comparar tu ejecución de la tarea con los criterios establecidos.
5. Decidir repetir la tarea al mismo nivel, a otro distinto, o pasar a otra tarea.

Tarea: El servicio de drive por encima de la cabeza (con autolanzamiento):

- a. Elegir una distancia (1, 2 o 3) y una diana (grande o pequeña).
- b. Anotar el número de veces que das en la zona de diana en 10 intentos.



distancia _____
 diana _____
 nº de aciertos previsto _____
 nº de aciertos real _____

Criterios:

1. Giro hacia atrás de la raqueta como si se fuera a lanzarla.
2. Girar el costado izquierdo del cuerpo (si no se es zurdo) hacia la red y trasladar el peso a la pierna posterior.
3. Golpear por encima de la cabeza, pero delante del cuerpo, con el brazo totalmente extendido. La cabeza de la raqueta contacta con el volante desde abajo.
4. A medida que el peso se traslada sobre la pierna delantera, aplicar el peso del cuerpo sobre el golpe. Utilizar una acción fuerte de muñeca.
5. Continuidad del movimiento en la dirección del vuelo previsto del volante.

logrado no logrado

Figura 6.17

Nombre _____
 Clase _____
 Fecha _____

Estilo E
 Programa individualizado nº _____

**Gimnasia: barra de equilibrio
 giros, giros y una posición adicional**

Al alumno:

Un aspecto importante para la buena ejecución en la barra de equilibrio es la habilidad para realizar cualquier giro en cualquier lugar de la barra, siguiendo a la mayoría de movimientos, y también precediéndolos. También es muy importante ser capaz de ejecutar cada giro en diferentes posiciones del cuerpo.

Giros en posición de pie:

De pie sobre la barra, de cara a la longitud de la misma, con brazos elevados a los costados para mejor equilibrio. En esta posición, pueden realizarse giros bajo las condiciones siguientes: (a) con la línea de gravedad constante entre las piernas, (b) con la línea de gravedad trasladada a la pierna trasera, (c) con la línea de gravedad trasladada a la pierna delantera, (d) combinaciones de a, b y c.

Tareas	Nivel 1	Nivel 2
a. Línea de gravedad en el centro		
1. Giro de 180° en posición regular de pie.	1, 2, 3, 4, 5, 6 veces consecutivas.	7, 8, 9, 10
2. Giro de 180° en posición de pie.	Con brazos a los costados del cuerpo: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.	Con brazos cruzados: 3, 6, 9, 12, 15, 18.
3. Giro de 180° impulsado por balanceo de un brazo a nivel del hombro.	3, 5, 7, 9, 12 veces consecutivas.	Con los dos brazos elevados para impulso intencional: 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15.
4. Repetir nº 2.	Bajar la barbilla hasta el pecho: 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15 veces.	¡Mirar hacia arriba! ¡Seguridad! 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15.
5. Repetir nº 3: Usar ambos brazos para el impulso.	Bajar la barbilla hasta el pecho: 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15 veces.	¡Mirar hacia arriba! ¡Seguridad!
6. Repetir nº 2 con los ojos cerrados.	Brazos a los costados del cuerpo: 1, 2, 3, 4, 5, 6.	Con ligero impulso de brazos: 1, 2, 3, 4, 5, 6.
7. Repetir el giro.	Con los brazos elevados hacia arriba: 2, 4, 6, 8, 10.	Brazos elevados con una pelota: 2, 4, 6, 8, 10.
8. Giro con rodillas ligeramente flexionadas.	Brazos como en 4: 2, 4, 6, 8, 10.	Brazos como en 4: aumentar velocidad de giros: 2, 4, 6, 8, 10.
9. Giro en posición de media sentadilla.	Como en 8: 2, 4, 6, 8, 10.	Como en 8: 2, 4, 6, 10. Giro de 180°: 2, 4, 6, 8, 10.
10. Giro en posición de sentadilla completa.	Giro de 90° cada vez: 2, 4, 6, 8.	Giro de 180°: 2, 4, 6, 8, 10.
11. Giro con sentadilla completa, con ambos brazos para ganar impulso.	Vista al frente, giros de 180°: 2, 4, 6, 8, 10.	Vista por encima de la línea horizontal-giros de 180°: 2, 4, 6, 8, 10.
12. Repetir nº 11 con posiciones diferentes de brazos.	Un brazo elevado hacia arriba, el otro colgando hacia abajo: 2, 4, 6, 8, 10.	Ambos brazos elevados hacia arriba: 2, 4, 6, 8, 10.
13. Empezar desde posición de pie.	Giro de 180° y bajar a la posición de sentadilla: 2, 4, 6, 8, 10.	Agacharse y levantarse inmediatamente y girar 180°: 2, 4, 6, 8, 10.

Tareas	Nivel 1	Nivel 2
b. Línea de gravedad trasladada a la pierna trasera		
1. Al girar, trasladar el peso a la pierna trasera.	En posición regular de pie: 2, 4, 6, 8, 10.	Giro de 180° con brazos elevados por encima de la cabeza.
2. Repetir nº 1, flexionando la pierna trasera todo lo posible.	2, 4, 6, 8, 10, 12.	Giro de 180°, usando ambos brazos para el impulso (aumentar velocidad de giro): 2, 4, 6, 8, 10, 12.
3. Repetir nº 2.	Elevación del pie delantero hasta tocar ligeramente la barra al girar: 2, 4, 6, 8, 10.	Al girar, elevar el pie delantero y mantenerlo en el aire: 2, 4, 6, 8, 10.
4. Repetir nº 3.	Flexionar la cabeza hacia adelante mientras se gira: 2, 4, 6, 8, 10.	Al girar, flexionar el tronco hacia adelante: 2, 4, 6, 8.

Figura 6.18

Nombre _____ Estilo E
 Clase _____ Programa individualizado nº ____
 Fecha _____

Voleibol competitivo: calentamiento de habilidades

Al alumno:

- Las pruebas siguientes han de practicarse en el estilo E.
- Marca con un círculo el nivel y/o la cantidad que crees que puedes realizar hoy.
- Inicia la tarea.
- Señala con una X lo que realmente has ejecutado hoy.

Habilidades:

Categoría 1: Tareas con la pelota hacia el aire

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
1. a. Golpea la pelota con las dos manos.	0-5;	16-20;	más de 30
b. Usa sólo las puntas de los dedos.	6-10;	21-25;	
c. Usa una pelota muy ligera.	11-15	26-30	

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
2. a. Golpea la pelota con las dos manos. b. Usa sólo las puntas de los dedos. c. Usa un balón para voleibol.	0-5; 6-10; 11-15	16-20; 21-25; 26-30	más de 30
3. a. Golpea la pelota con las dos manos. b. Sólo con puntas de dedos. c. Usa balón de baloncesto.	0-5; 6-10; 11-15	16-20; 21-25; 26-30	más de 30
4. a. Golpea la pelota sólo con la mano izquierda. b. Sólo con puntas de dedos. c. Usa un ___ balón. 1. Ligero. 2. De voleibol. 3. De baloncesto.	0-5; 6-10	11-15; 16-20	21-25; 26-30
5. a. Golpea la pelota sólo con la mano derecha. b. Sólo con puntas de dedos. c. Usa un ___ balón. 1. Ligero. 2. De voleibol. 3. De baloncesto.	0-5; 6-10	11-15; 16-20	21-25; 26-30
6. a. Golpea la pelota. b. Usa la posición <i>hundida</i> . c. Permanece quieto.	0-5; 6-10; 11-15	16-20; 21-25; 26-30	más de 30
7. a. Golpea la pelota. b. Usa la posición <i>hundida</i> . c. Está permitido moverse.	0-5; 6-10; 11-15	16-20; 21-25; 26-30	más de 30
Categoría 2: Tareas con la pelota contra la pared			
En todas las tareas: —usar la pelota de voleibol. —usar las dos manos. —golpear sólo con la punta de los dedos. —anotar cuántos servicios dan en la línea o en la diana sobre la línea.			
1. a. Sitúate en la línea macada con una X. b. Golpea hacia la línea amarilla de la pared.	0-5; 6-10; 11-15	16-20; 21-25; 26-30	más de 30
2. a. Sitúate en la línea marcada con una Y. b. Golpea hacia la línea roja de la pared.	0-5; 6-10; 11-15	16-20; 21-25; 26-30	más de 30
3. a. Sitúate en la línea marcada con una S.	0-5;	16-20;	más de 30

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
b. Golpea hacia uno de los rectángulos (). 1. rectángulo mayor 2. rectángulo mediano 3. rectángulo menor	6-10; 11-15	21-25; 26-30	_____
Categoría 3: Tareas de servicio			
1. a. Ejecuta el servicio sin levantar la mano (más arriba de la altura del hombro). b. Sitúate en la línea marcada con una S (rectángulo tamaño _____). c. Sirve con la mano derecha.	0-5; 6-10; 11-15	16-20; 21-25; 26-30	más de 30
2. a. Repite la tarea anterior. b. Sirve con la mano izquierda.	0-5; 6-10; 11-15	16-20; 21-25; 26-30	más de 30
3. a. Utiliza el servicio de lanzamiento lateral. b. Sitúate en la línea marcada con una S (rectángulo tamaño _____). c. Sirve con la mano derecha.	0-5; 6-10; 11-15	16-20; 21-25; 26-30	más de 30
4. a. Repite la tarea anterior. b. Sirve con la mano izquierda.	0-5; 6-10; 11-15	16-20; 21-25; 26-30	más de 30

Figura 6.19

Nombre _____ Estilo B C D **(E)**
 Clase _____ Programa individualizado nº ____
 Fecha _____

Habilidades de voleibol

Al alumno:

Las tareas se han diseñado para tu práctica y desarrollo.
 Tu rol es:

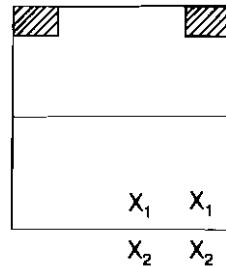
1. Decidir qué tarea realizas en primer lugar.
2. Leer los criterios.
3. Escoger un nivel inicial y marcar con un círculo el número que *esperas* realizar.
4. Ejecutar la tarea y tachar el número de veces que realmente la has llevado a cabo.
5. Comparar tu ejecución de la tarea con los criterios establecidos.
6. Decidir si repites la tarea al mismo nivel, a otro diferente, o pasas a otra tarea.

El servicio por debajo (Criterios):

1. Adopta una posición agachada con el pie izquierdo delante del derecho, sosteniendo el balón a la altura de la cintura con las puntas de los dedos de la mano izquierda.
2. Echa recto hacia atrás el brazo derecho con el puño cerrado, mientras lanzas el balón unos 10 cm al aire.
3. Balancea el brazo derecho recto hacia adelante como un péndulo, contactando con el balón con la parte plana de la muñeca.

log.*	n.t.*

La tarea: Decide sobre la distancia (X1 o X2) y la diana (toda la pista o una de las esquinas). Ejecuta 10 servicios y anota el resultado.



*log. = logrado
*n.t. = necesita más tiempo

Distancia	DIANA PEQUEÑA										
X ₁	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
X ₂	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

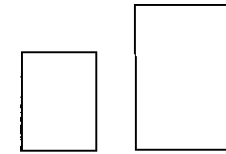
Distancia	DIANA GRANDE										
X ₁	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
X ₂	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

El golpe (Criterios):

1. Adopta una posición agachada con las rodillas flexionadas, un pie ligeramente delante del otro, y el peso cargado sobre la yema de los dedos de los pies.
2. Entrelaza las manos con los pulgares paralelos para formar una superficie plana entre las muñecas y los antebrazos.
3. Contacta con el balón exactamente encima de las muñecas, con los brazos completamente rectos, y el balón directamente enfrente del cuerpo.
4. Continuidad del movimiento extendiendo (enderezando) las piernas sin balancear los brazos hacia arriba.

log.	n.t.

La tarea: Escoge una distancia (5, 10 o 15 m) y un tamaño de diana (grande o pequeña). Con un impulso por debajo a dos manos, lanza el balón hacia arriba y golpéalo hacia la diana. Hazlo diez veces y anota los resultados.



- △ 5 m
- △ 10 m
- △ 15 m

Distancia	DIANA PEQUEÑA										
5 m	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10 m	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15 m	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Distancia	DIANA GRANDE										
5 m	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10 m	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15 m	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Figura 6.20

Nombre _____ Estilo B C D **E**
 Clase _____ Programa individualizado nº ____
 Fecha _____

Habilidades de lacrosse

Al alumno:

Estas tareas de lacrosse, o vilorta, han sido diseñadas para que practiques y mejores tu ejecución.

Tu rol es:

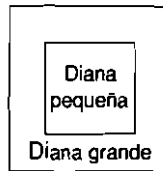
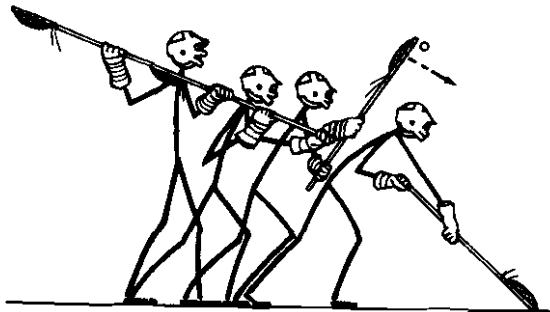
1. Decidir qué tarea realizas en primer lugar.
2. Elegir un nivel inicial y marcar con un círculo el número que esperas realizar.
3. Llevar a cabo la tarea y tachar la ejecución real.
4. Comparar la ejecución real de la tarea con los criterios establecidos.
5. Decidir si repites la tarea al mismo nivel, a otro diferente, o pasas a otra tarea.

1. Pase alto en lacrosse (Criterios):

- Coloca la mano de abajo en el mango (parte inferior del stick), y la mano alta de 20 a 25 cm por encima.
- Inclina el stick 45 grados sobre el hombro.
- Apunta el stick en la dirección de la diana.
- Da un paso adelante con la pierna del mismo lado que la mano que está sobre el mando del stick.
- Empuja con la mano de arriba y estira con la de abajo, manteniendo siempre la vista sobre la diana.
- Durante la continuidad del movimiento, apunta el stick en dirección de la diana.

log.	n.t.

La tarea: Decide a qué diana vas a lanzar (grande o pequeña), y desde qué distancia pasar el lanzamiento alto. Efectúa 10 lanzamientos desde la distancia que elijas y anota los resultados.



Distancia	DIANA PEQUEÑA										
1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Distancia	DIANA GRANDE										
1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

DISTANCIA 1: 7 METROS.

DISTANCIA 2: 10 METROS.

2. Lanzamiento lateral (Criterios):

- Sujeta el stick en la misma posición que en el pase alto.
- Barre con el stick hacia atrás y da un paso adelante.
- Inclina el stick 90° con respecto al cuerpo.
- Da un «latigazo» hacia adelante con el brazo izquierdo y estira hacia atrás el brazo derecho (tiro con mano izquierda).

log.	n.t.

La tarea: Sigue el mismo procedimiento que en el pase alto. Elige una distancia y el tamaño de la diana. Utiliza el lanzamiento lateral. Anota tus resultados después de efectuar 10 lanzamientos.

Distancia	DIANA PEQUEÑA										
1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Distancia	DIANA GRANDE										
1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

3. Lanzamiento bajo (Criterios):

- Barre con el stick hacia atrás describiendo un gran círculo por encima del hombro.
- Cuando el stick esté casi en el suelo, llévalo rápidamente hacia adelante.
- Utiliza ambos brazos, ya que es un tiro difícil de controlar.

log.	n.t.

La tarea: Sigue el mismo procedimiento que anteriormente, pero usa el lanzamiento bajo. Asegúrate de anotar tus resultados después de efectuar 10 lanzamientos.

Distancia	DIANA PEQUEÑA										
1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Distancia	DIANA GRANDE										
1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

4. Carreras en lanzadera — recogidas y manejo del stick (Criterios):

- Recoge la pelota utilizando la recogida de cuchara y medio voleo (el stick se coloca encima de la pelota para detener cualquier movimiento, y entonces se tira hacia atrás sobre la pelota haciendo que ruede hacia la red) o la recogida india (primero se invierte el stick, poniendo la red hacia abajo y luego, con un rápido movimiento se golpea la pelota con la madera del palo, haciendo que bote; entonces se gira el stick con un movimiento semicircular para capturar la pelota en la red).
- Acuna la pelota atrás y adelante en la red mientras corres, moviendo el stick de un lado a otro.
- Utiliza la mano de arriba para acunar, y la mano de abajo como punto de giro para el stick.
- Acuna el stick cerca del cuerpo.

log.	n.t.

La tarea: Decide entre la tarea 1 o la 2. Tienes que escoger también la técnica de recogida para cada tarea.

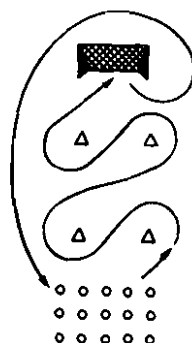
Tarea 1



Empieza en una línea a 10 m del gol. Prepara una serie de pelotas en esta línea. Recoge una pelota utilizando la técnica que prefieras, corre recto hacia la meta, e introduce la pelota y marca el gol. Luego corre alrededor de la meta, vuelve a la línea a recoger otra pelota, y repite. Esta acción se repite durante 60 segundos y se anota el número de goles.

Tarea 2

- a. Utiliza los criterios anteriores.
- b. Maneja el stick a través de un laberinto antes de introducir la pelota en la meta.



TAREA 1	RESULTADOS															
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	más

TAREA 2	RESULTADOS															
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	más

5. Lanzamientos de precisión parado y corriendo

(Criterios):

(Los lanzamientos que se describen corresponden a una persona que lance por encima del hombro izquierdo. Quienes lo hagan sobre el hombro derecho, han de proceder al revés.)

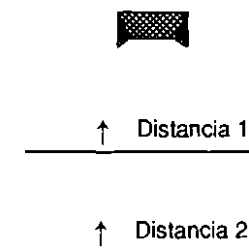
- a. Empieza con ambas manos sobre el stick separadas varios centímetros: la mano derecha en la base del mango, y la izquierda más alta.
- b. Empieza con el stick en ángulo sobre el hombro izquierdo y con la red encima y detrás del hombro.
- c. Apunta la cara del stick a la diana. Para lanzar, empuja la mano izquierda hacia adelante y, al mismo tiempo, tira la derecha atrás hacia el cuerpo. Lanza la pelota recta por encima del hombro.
- d. Da un paso adelante con el pie derecho e inclina el cuerpo adelante mientras ejecutas el lanzamiento.
- e. Movimiento de continuidad extendiendo totalmente el brazo izquierdo y apuntando el stick directamente a la diana mientras la pelota deja el stick.

log.	n.t.

La tarea: Decide entre la tarea 1 o la 2, y también sobre si lanzas desde la distancia 1 o desde la 2.

Tarea 1 Desde la posición de parado, ejecuta 10 lanzamientos a gol. Anota el número de veces que marcas gol. Lanza desde la distancia 1 —7 metros— o desde la distancia 2 —14 metros.

Tarea 2 Mientras corres, ejecuta 10 lanzamientos a gol. Anota el número de veces que marcas un gol. Lanza desde la distancia 1 —7 metros— o desde la distancia 2 —14 metros.



Distancia	DESDE LA POSICIÓN PARADO										
1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Distancia	CORRIENDO										
1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Figura 6.21

Nombre _____ Estilo A B C D **E**
 Clase _____ Programa individualizado nº _____
 Fecha _____

Habilidades de fútbol americano

Al alumno:

Las tareas de fútbol que se indican a continuación te ayudarán a determinar tu nivel actual de ejecución en diversas habilidades. Tu rol es seguir este programa a tu propio ritmo. Cualquier pregunta sobre el programa, fórmala a tu profesor.

Tu rol:

1. Decidir qué tarea realizas en primer lugar.
2. Leer los criterios de ejecución.
3. Escoger un nivel inicial y marcar con un círculo el número que esperas realizar.
4. Ejecutar la tarea y tachar el número de veces que realmente la has llevado a cabo.
5. Comparar tu ejecución de la tarea con los criterios establecidos.
6. Decidir si repites la tarea al mismo nivel, a otro diferente, o pasas a otra tarea.

«Field Goal» (Gol de campo) — Tiro libre directo (Criterios):

1. Da dos pasos. El último, con el pie que no chuta, debe ser largo y de arremetida. Sitúa el pie ligeramente detrás y al lado del balón.
2. Balancea hacia adelante la pierna con la que chutas, con la rodilla flexionada y el tobillo firme.
3. Endereza la rodilla y contacta con el balón exactamente debajo del centro, con la zona de la punta del pie.
4. Mantén la cabeza baja y el peso del cuerpo ligeramente sobre el balón.
5. Movimiento de continuidad con una patada con la pierna recta y alta.

log. n.t.

La tarea: Decide con respecto a la distancia (10, 15, 20 o 25 metros) y decide también sobre el punto de lanzamiento, angulado desde las marcas de las líneas, o centrado. Efectúa 10 patadas de lanzamiento y anota el resultado.



- △ △ 10 m. △
- △ △ 15 m. △
- △ △ 20 m. △
- △ △ 25 m. △

Distancia	TIRO ANGULADO										
10 m	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15 m	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20 m	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25 m	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Distancia	TIRO CENTRADO										
10 m	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15 m	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20 m	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25 m	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

log. n.t.

Centrar la pelota (Criterios):

1. Adopta una posición flexionada o agachada, con los pies separados según la anchura de los hombros.
2. Agarra el balón del mismo modo que en el pase hacia adelante, con la mano que lanza encima del mismo. Usa la otra mano como guía.
3. Mantén la cabeza baja y mira a través de tus piernas hacia la diana.
4. Pon la pelota en juego rápidamente con una sacudida de los brazos hacia atrás y un impulso de la muñeca que lanza.

La tarea: Busca un compañero y elige una distancia desde la cual centrar (5, 7, 8,5 o 10 metros). Pasa directamente a tu compañero/a de modo que pueda tocar el balón con ambas manos sin mover los pies. Completa 10 pases y anota los resultados.

- C -0
- △ 5 m
- △ 7 m
- △ 8,5 m
- △ 10 m

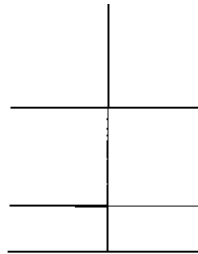
Distancia	COMPANERO COMO DIANA										
5 m	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7 m	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8,5 m	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10 m	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

log. n.t.

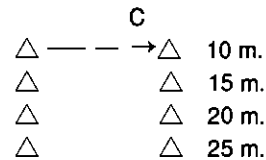
El pase en profundidad (Criterios):

1. Agarra el balón con los dedos extendidos, de modo que el 4º y 5º dedos crucen los cordones.
2. Coloca los pies separados según la anchura de los hombros, el pie trasero perpendicular, y el delantero en ángulo de 45º con respecto a la dirección del pase.

3. «Amartilla» el balón detrás de la cabeza, guiándolo atrás con la mano opuesta. Apunta entonces el brazo opuesto hacia adelante en la dirección del pase para conseguir el equilibrio del cuerpo.
4. Suelta el balón extendiendo el brazo con un movimiento alto por encima de la cabeza. Da un pequeño paso adelante con el pie delantero para trasladar el peso del cuerpo hacia adelante durante el lanzamiento.
5. Movimiento de continuidad con el brazo que lanza en la dirección del pase.



La tarea: Busca un compañero y escoge una distancia desde la cual vayas a efectuar el lanzamiento (10, 15, 20 o 25 metros) y el tipo de acción de pase (desde una posición inmóvil o mientras corres). Pasa de modo que tu compañero pueda tocar el balón con ambas manos sin mover los pies. Completa 10 pases y anota los resultados.



Distancia	LANZAMIENTO DESDE POSICIÓN PARADO										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10 m	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15 m	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20 m	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25 m	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Distancia	LANZAMIENTO CORRIENDO										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10 m	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15 m	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20 m	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25 m	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Figura 6.22

El siguiente ejemplo de diseño de tareas no es adecuado para el programa individualizado en el estilo E porque:

1. Algunas de las actividades son, verdaderamente, secuenciales en términos de grado de dificultad; mientras que otras están colocadas arbitrariamente en esta lista. ¿Puede identificar cuáles?
2. Lo más importante para nuestro análisis aquí es que las habilidades relacionadas diagonalmente sobre la cuerda inclinada representan actividades distintas, tareas *diferentes*. El principio de diseño de programa individualizado exige utilizar el concepto de la cuerda inclinada para la *misma* tarea.

Esta ilustración es un ejemplo de cómo *no* diseñar el programa individualizado.

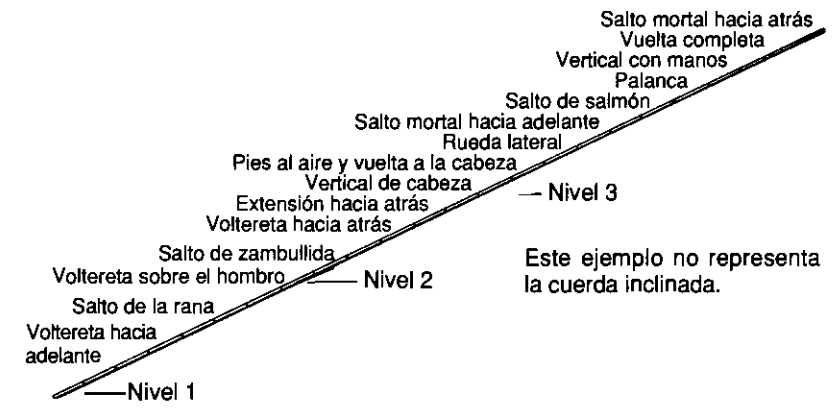


Figura 6.23 Diseño inadecuado de tareas

Por consiguiente, éste es el estilo E. ¿Cuáles serán las características del estilo siguiente? ¿Qué decisiones habrá que traspasar ahora para deducir una enseñanza y un aprendizaje diferentes del comportamiento?

SOBRE LOS ESTILOS A-E

Antes de que pasemos a otros estilos, es necesario tratar sobre dos temas principales que se aplican a los estilos A-E en conjunto:

1. Opciones de organización.
2. Demostración.

Las dos secciones siguientes tratan sobre las relaciones de estos temas con este conjunto de estilos. Es imperativo observar que ningún tema es específico de un estilo, sino que cada uno es parte de cada uno de los estilos A-E.

OPCIONES DE ORGANIZACIÓN

Uno de los problemas en la educación física es el del aprendizaje eficiente, que depende de una relación proporcional adecuada entre la cantidad de una actividad y la unidad de tiempo. Para aprender cualquier tarea física y alcanzar un nivel razonable de rendimiento, ¡el alumno debe repetir la tarea! El alumno debe realizar la actividad, recibir frecuente feedback, y seguir practicando. Entonces, ¿cómo puede organizar la clase el profesor para utilizar eficientemente el tiempo?

Durante la última década, el tema de tiempo-en-la-tarea, o tiempo académico de aprendizaje, ha llegado a ser fundamental como punto focal en la investigación educativa para mejorar la enseñanza.

En la educación física, el tema es la organización de los alumnos, el equipamiento, el espacio, y el tiempo en sus relaciones particulares para crear las condiciones para un aprendizaje eficiente.

La literatura profesional proporciona muchos estudios que verifican la necesidad de mejorar este aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje. Nuestro propósito es analizar este problema y ofrecer algunas soluciones. Las siguientes sugerencias no son específicas para un estilo, sino que son aplicables a todos ellos. Dado que una eficiencia razonable es importante en la educación, todo estilo debe desarrollarse dentro de condiciones de organización que promuevan un aprendizaje eficiente.

El tema de la eficiencia

Las páginas siguientes incluyen diversos gráficos que ilustran modelos de organización ineficaces que todavía existen en las escuelas; otros gráficos presentan opciones de mejora. La organización de espacio, equipamiento, y personas que muestra la figura 7.1 es común en muchas escuelas. Obsérvese particularmente la considerable cantidad de espacio sin utilizar y el número de alumnos por cesto. Es una distribución inapropiada de personas, espacio y equipamiento —repercute negativamente en el tiempo que cada alumno tiene para practicar.

Examine la organización alternativa indicada en la figura 7.2. Esta distribución proporciona oportunidades *frecuentes* para que todos los alumnos practiquen habilidades específicas —todas dentro de la misma actividad, en este caso baloncesto—. Las nueve tareas asignadas representan diversos aspectos de prácticas de tiros, y los grupos pequeños efectúan rotaciones de una tarea a otra a intervalos determinados de tiempo. El porcentaje de participación de cada alumno por unidad de tiempo aumentará considerablemente con esta distribución, y en consecuencia también el aprendizaje y el desarrollo.

Para jugar bien a baloncesto, se debe aprender a lanzar, driblar, pasar el balón de diversas maneras, moverse alrededor del oponente, y así sucesivamente. Cada una de estas habilidades constituye una tarea particular que hay que practicar. La figura 7.3 ofrece un ejemplo de organización del espacio para acomodar todas estas tareas al mismo tiempo, aumentando la eficiencia del aprendizaje. Este procedimiento y esta organización se utilizan con éxito en el «entrenamiento por circuitos», en las pruebas de aptitud física y durante las sesiones de entrenamiento. Si se utiliza durante las clases de educación física permite que más personas se beneficien de la actividad. Distribuciones similares pueden adaptarse para béisbol, fútbol, hockey, o cualquier otro deporte que se juegue con pelota.

Antes de presentar un análisis y unas alternativas similares de organización para la gimnasia, es necesario identificar los requisitos previos de la gimnasia para trabajar en los aparatos. Uno necesita desarrollar agilidad, equilibrio, flexibilidad, fuerza y otras cualidades antes y durante el trabajo en el aparato. Ciertamente esto es aplicable al gimnasta novato. En lugar de sentarse y esperar a que les llegue su turno en un aparato, los estudiantes *pueden y deben* estar aprendiendo movimientos de desarrollo que les ayuden a progresar en áreas en las que necesiten mejora.

Ésta es una oportunidad excelente para desarrollar tareas múltiples. Por ejemplo, algunos estudiantes pueden necesitar un trabajo extensivo en ejercicios de flexiones de brazos para desarrollar la fuerza precisa para soportar el cuerpo en una simple secuencia de barras paralelas. Estos estudiantes deben implicarse en dicho desarrollo en vez de sentarse cerca de las barras paralelas sin hacer nada.

Podría ser muy revelador para el profesor medir el despilfarro real de tiempo que se produce en una sala tradicional de gimnasia para una clase grande. Seleccione dos o tres estudiantes y sígales a través de la lección;

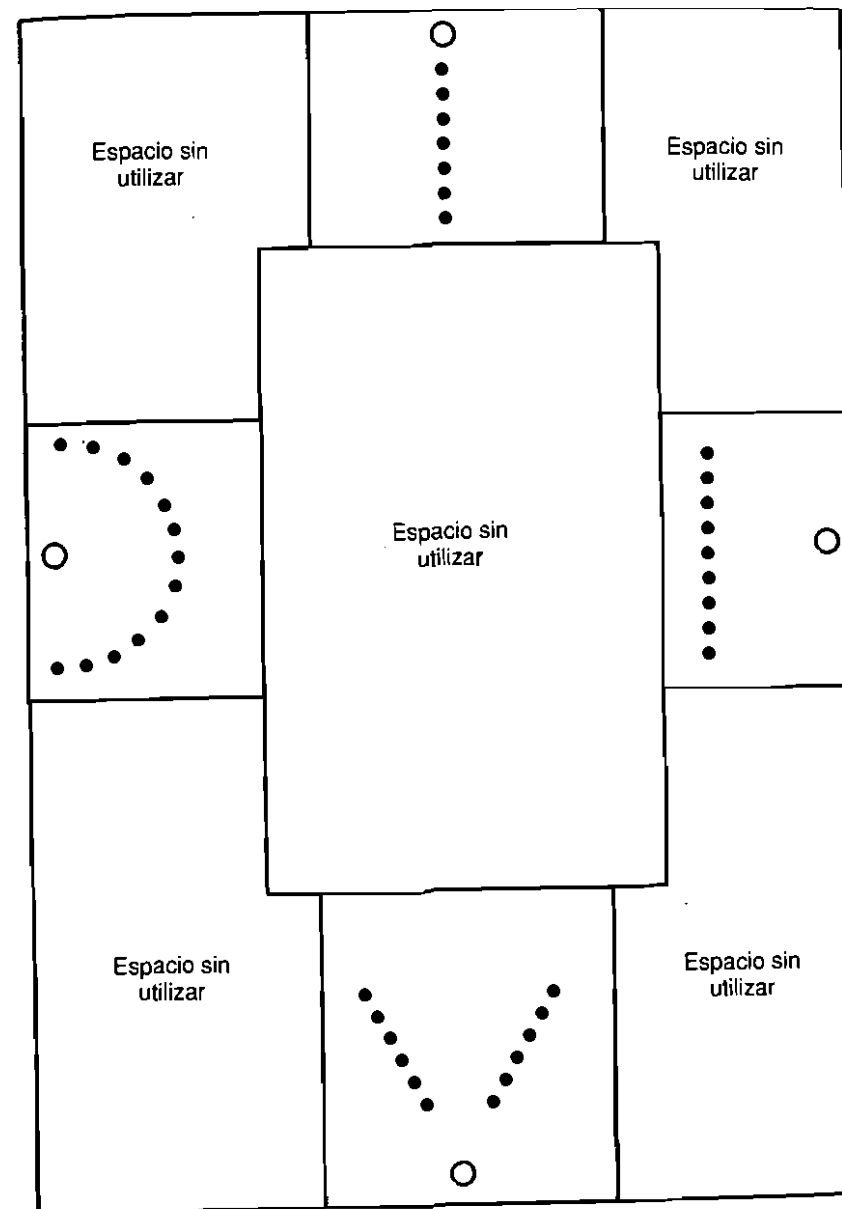
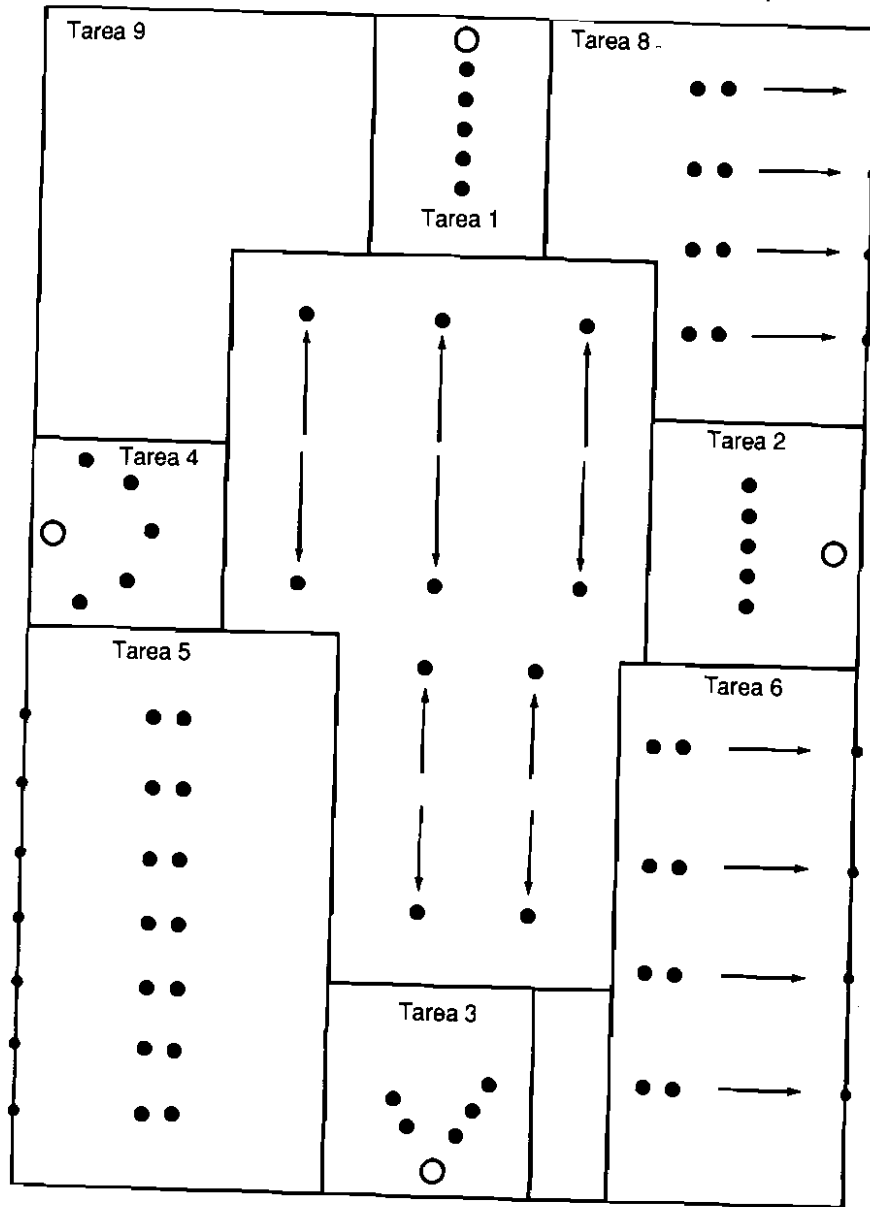


Figura 7.1. Baloncesto —equipamiento común y organización del espacio (cuatro cestos en el gimnasio)

anote el tiempo real empleado tanto pasiva como activamente utilizando los aparatos. Descubrirá que la mayor parte de tiempo de un estudiante lo ha empleado en estar sentado y en esperar su turno. Es obvio que esto exige una distribución alternativa.

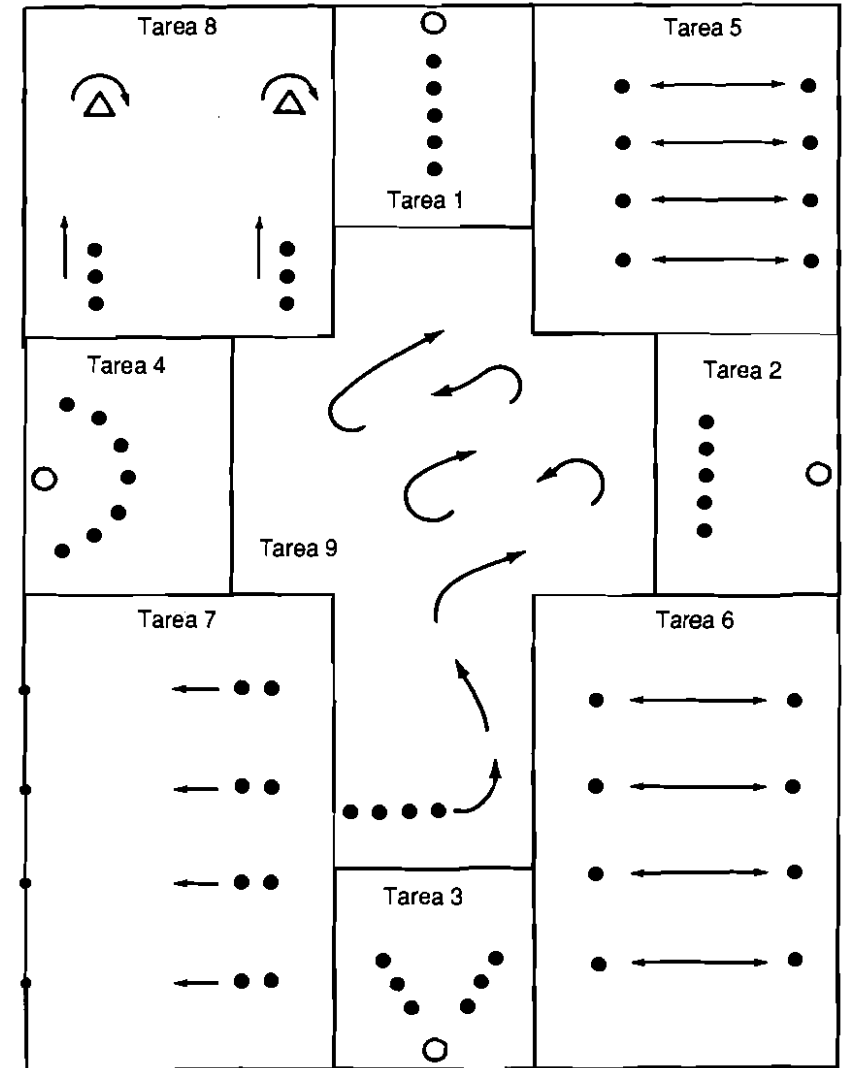
En muchas escuelas con clases grandes, comprobará que existen espacios sin utilizar en el gimnasio, como se aprecia en la figura 7.4, porque los estudiantes están agrupados de acuerdo con el número de aparatos de



• Puntos en las líneas laterales: blancos u objetivos marcados en las paredes para practicar lanzamientos con control de precisión y ganchos.

Figura 7.2. Organización muestra de espacio

gimnasia. Con un gran número de estudiantes y con pocos aparatos, la frecuencia de actuación es baja, y el desarrollo de la agilidad, el equilibrio, la fuerza, etc., es insignificante. Debido a que los estudiantes utilizan rara-



Tareas 1-4: Tareas de lanzamientos, ya sean tiros diferentes, ya diferentes tareas dentro del mismo lanzamiento.

Tareas 5-6: Tareas de pases (con un compañero).

Tarea 7: Práctica de pases contra una pared (y uso de blancos).

Tarea 8: Práctica de dribling.

Tarea 9: Carrera driblando (cambiando de dirección).

Figura 7.3. Baloncesto: organización del espacio para tareas múltiples

mente los aparatos, muchos de ellos no sólo tienen un rendimiento deficiente en las técnicas gimnásticas, sino que también carecen de las cualidades físicas para esas actividades —carecen de fuerza, flexibilidad y resistencia para proseguir con éxito un programa de gimnasia—. Además, cuando el desarrollo es insignificante y no se produce el aprendizaje, la actitud del estudiante hacia la actividad suele ser negativa o, en el mejor de los casos, neutral.

Utilizando el suelo vacío y los espacios de las paredes, usted añade en realidad equipamiento a su programa. Presente actividades a la clase que

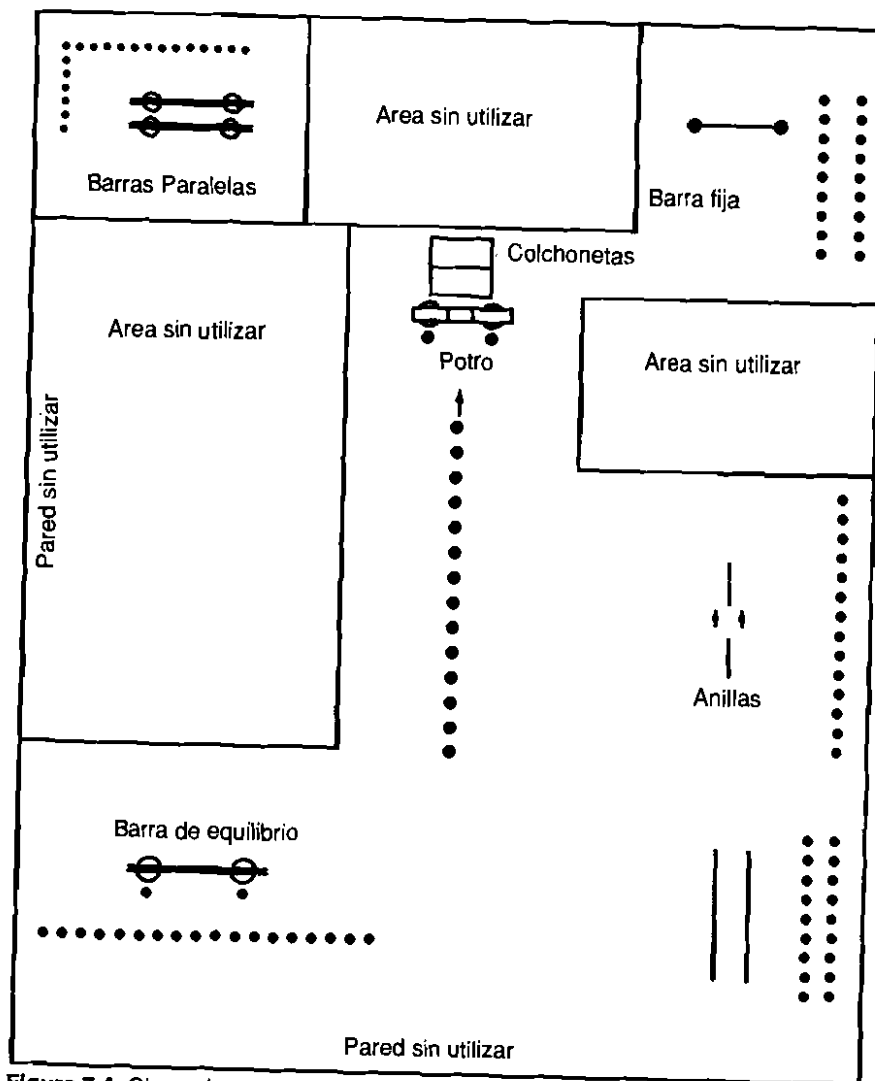


Figura 7.4. Gimnasia —organización común de aparatos-espacio mostrando los espacios sin utilizar

sean relevantes para la unidad de gimnasia y sus estudiantes desarrollarán las cualidades y las técnicas requeridas para la gimnasia. Sin embargo, es importante explicarles la conexión entre la variedad de tareas en el suelo, el desarrollo del cuerpo, y la aplicación para un mejor rendimiento en el aparato. Es útil, por ejemplo, que el estudiante se percate de que la ejecución de varias flexiones de brazos y otros ejercicios de apoyo (existen muchos juegos en la posición de apoyo que pueden servir a este propósito) es absolutamente necesaria para desarrollar los músculos de hombros, brazos y pecho. Explique que este desarrollo es vital en los ejercicios de las barras paralelas, porque la mayoría de movimientos y secuencias de movimiento se ejecutan mientras el cuerpo se apoya constantemente en los brazos. (La masa del peso del cuerpo está generalmente por encima de la base de apoyo en las secuencias en las barras paralelas.) Por otra parte, las anillas y la barra fija trasladan el centro de gravedad abajo y encima de la base de apoyo. Por consiguiente, los músculos implicados en la suspensión deben ser desarrollados de tal modo que el ejecutante pueda colgarse con comodidad y sin esfuerzo durante algún tiempo.

Todas estas actividades suplementarias pueden realizarse en cualquier clase regular utilizando el plan alternativo de suelo y la secuencia de tiempo-actividades. La ventaja de tal distribución es impresionante, ya que incluso el estudiante más flojo puede mostrar progresos significativos.

La figura 7.5 presenta una muestra de distribución alternativa de un sistema de relaciones aparatos-espacio. Usted puede hacer fotocopias del plan en el suelo, con las tareas escritas en los diversos espacios, de modo que cada estudiante tenga una guía de las mismas. Esto ahorra mucho tiempo y elimina la necesidad de explicaciones repetidas. Entonces el profesor tiene libertad para moverse alrededor, observar y hacer indicaciones para mejorar.

Los espacios sin utilizar de la figura 7.4 se organizan tal como indica la figura 7.5 para actividades gimnásticas relevantes. Aquí se observa el principio de máxima actividad por estudiante y por unidad de tiempo. Las experiencias más frecuentes por parte de cada estudiante contribuyen a mejorar el aprendizaje, el desarrollo y la satisfacción.

Examinemos el uso del tiempo en la distribución que muestra la figura 7.4. Si se reúnen 15 estudiantes alrededor de las barras paralelas durante una lección de 30 minutos, y dedicamos 30 segundos a una secuencia corta, se tardará siete minutos y medio en concluir una «ronda». Durante la lección entera, cada miembro del grupo estará en las barras paralelas cuatro veces con un total de dos minutos. Así pues, cada estudiante tendrá 28 minutos de inactividad. Supongamos que reducimos el tiempo en las barras paralelas a la mitad (15 segundos); entonces cada participante estará en las paralelas ocho veces —un argumento más bien poco convincente sobre la contribución de la gimnasia al desarrollo de cada individuo—. Este cálculo es aplicable a cualquier actividad o unidad que emplee esta clase de relación equipamiento-espacio-tiempo. Esos 28 minutos perdidos pueden utilizarse más eficientemente.

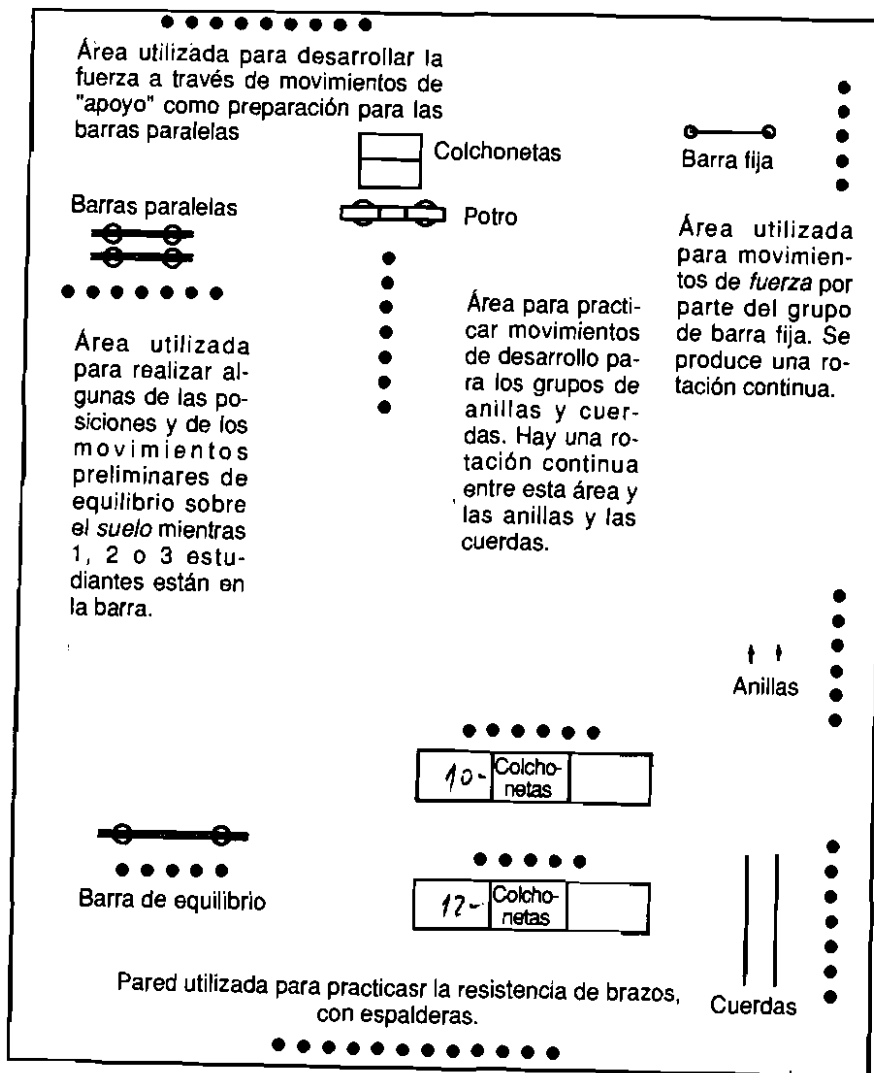


Figura 7.5. Gimnasia —organización alternativa de aparatos-espacio

Opciones de organización

El análisis de las relaciones entre el número de alumnos, tiempo y espacio nos ofrece cuatro opciones de organización:

1. Estación Única — Tarea Única (E.U./T.U.)
2. Estación Única — Tareas Múltiples (E.U./T.M.)
3. Estaciones Múltiples — Tarea Única (E.M./T.U.)
4. Estaciones Múltiples — Tareas Múltiples (E.M./T.M.)

Estación Única — Tarea Única. Esta distribución permite que cada alumno o alumna tome una decisión sobre su ubicación (una posición) y realice una tarea en la misma. Después de que el profesor demuestre y/o explique una tarea particular a los alumnos reunidos, ellos van a sus posiciones en el gimnasio y ejecutan la tarea el número de veces indicado por el profesor (decisión de cantidad).

Estación Única — Tareas Múltiples. Esta distribución exige que se realice más de una tarea sucesivamente en la misma ubicación. El profesor demuestra y/o explica dos o más tareas y los alumnos las ejecutan una tras otra.

Ejemplo:

- Tarea 1. Driblar con el balón en un lugar, tal como se ha demostrado, 50 veces con la mano derecha.
- Tarea 2. Driblar con el balón en un lugar, tal como se ha demostrado, 50 veces con la mano izquierda.
- Tarea 3. Driblar con el balón en un lugar, tal como se ha demostrado, 60 veces; cambiar de mano cada 10 driblings.

Cada alumno, en este caso, tendrá oportunidad de practicar y desarrollar la habilidad de driblar en tres tareas consecutivas utilizando una ubicación. (Si no hay bastantes pelotas de baloncesto, use de voleibol o de cualquier otro tipo —¡aquí el propósito es driblar!)

Estaciones Múltiples — Tarea Única. Esta distribución proporciona a cada alumno la oportunidad de realizar una tarea en una ubicación (estación) determinada y, cuando la ha efectuado, pasar a otra estación y ejecutar una tarea en la nueva ubicación. Esta rotación puede continuar, dependiendo del número de estaciones y de tareas asignadas.

Esta distribución es muy eficiente cuando no hay bastantes aparatos para todos. (Ver los ejemplos para baloncesto en la figura 7.3 y para gimnasia en la figura 7.5.) Es una distribución popular en las sesiones de entrenamiento con pesas. Se distribuyen diferentes pesas y otros aparatos en las distintas estaciones y el alumno ejecuta una tarea en cada estación y luego pasa a la siguiente.

Estaciones Múltiples — Tareas Múltiples. Es lo mismo que en la distribución anterior, con la excepción de que en cada estación el alumno realiza más de una tarea.

Por ejemplo:

En la estación nº 1:

- Tarea 1. Veinte lanzamientos directos.
- Tarea 2. Veinte lanzamientos en gancho.

En la estación nº 2:

Tarea 1. 25 pases consecutivos al pecho hacia un blanco de la pared.

Tarea 2. 25 pases consecutivos botando contra la pared.

En la estación nº 3:

Tarea 1. Driblar con el balón hacia adelante a lo largo de la distancia asignada en la línea azul.

Tarea 2. Driblar con el balón hacia atrás a lo largo de la distancia asignada en la línea azul.

Tarea 3. Driblar como antes, pero lateralmente.

Puede tener tantas estaciones como permita el área, de modo que no quede ni un solo palmo cuadrado sin utilizar. Varios grupos de variaciones en estas tres estaciones darán resultados impresionantes.

Estas cuatro distribuciones de organización se acomodan a todos los estilos. Proporcionan a cada alumno el tiempo, el equipamiento y el espacio necesario para practicar la tarea. Mientras los alumnos se dedican a la tarea, el profesor tiene tiempo para ir de una estación a otra y señalar las correcciones apropiadas.

Otras opciones incluyen: (1) tener diferentes grupos que participen en distintos niveles de la misma tarea dentro del mismo estilo (figura 7.6); (2) presentar el profesor varias tareas, de las cuales cada alumno seleccionará cierto número de ellas (4 de 6, por ejemplo). El alumno toma la decisión sobre cuáles cuatro elige. (Estas tareas pueden realizarse en el mismo estilo, o en diferentes.) (3) Tener alumnos que participen en estilos concurrentes. Una vez que los alumnos se han familiarizado con varios estilos, es posible conducir la clase por estilos concurrentes (figura 7.7).

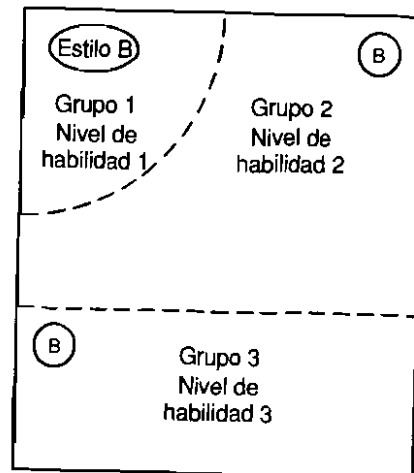


Figura 7.6. Diferentes niveles de una tarea dentro del mismo estilo

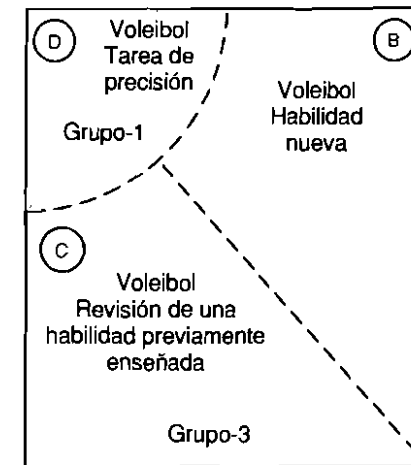


Figura 7.7. Estilos concurrentes

En esta distribución, se divide la clase en tres grupos, cada uno de ellos dedicado a un estilo diferente. Sin embargo, el tema objetivo es el mismo. (En la figura 7.7, el tema objetivo es el voleibol). Tanto la tarea como los objetivos en cada estilo son diferentes.

DEMOSTRACIÓN

La demostración merece un estudio especial a causa de su importancia en la enseñanza de las actividades físicas. Una demostración del profesor (o de un deportista delegado) tiene un impacto enorme sobre el alumno que observa. Una demostración tiene las siguientes características:

1. Presenta una imagen o un modelo de la actividad.
2. Este modelo establece la realización estándar para el alumno.
3. Es rápida (a menos que se muestre en vídeo a cámara lenta).
4. Puede presentar la actividad completa, partes de ella, o cualquier combinación de las partes.
5. Ahorra tiempo. La explicación verbal es algunas veces demasiado larga y tediosa. Una demostración lo aclara todo rápidamente, y el impacto visual es muy poderoso.
6. Puede integrarse dentro de una explicación verbal precisa de la tarea y/o de sus partes.
7. ¿Alguna otra?

La demostración puede ser presentada a los alumnos por medio de una persona o por medio de diversas tecnologías:

1. El profesor.
2. Un estudiante que puede realizar la tarea.

3. Una película.
4. Una cinta de vídeo.
5. Fotografías (en libros, o láminas de instrucciones, en carteles en la pared, etc.).
6. Diapositivas.
7. Filminas.
8. ¿Otras?

Papel del profesor

Dado que el impacto de una demostración visual es tan poderoso y efectivo en la enseñanza de una tarea física, el profesor, o la profesora, debe ser bastante cuidadoso, o preciso, cuando demuestre la tarea. Esa demostración se convierte en el modelo para el alumno. Si el profesor demuestra una tarea de modo erróneo o incompleto, ése es el modelo que el alumno capta en ese episodio. Si un profesor delega la demostración en otras personas o tecnologías, prevalece el mismo principio. El profesor debe estar seguro de que la demostración describe el modelo deseado.

Papel del alumno

El rol del alumno es observar, escuchar, hacer preguntas, y luego practicar la tarea. Mientras el alumno, o la alumna, practica, debe tener presente mentalmente el objetivo de aproximación al modelo.

Demostración en los estilos A-E

Cada estilo de A a E incluye la presentación de las tareas, o de la tarea, en la fase de impacto; por consiguiente, la demostración puede ser una parte de los estilos A-E. La demostración es necesaria siempre que se precise una imagen visual para desarrollar la tarea. Considerar que la demostración es sinónima del estilo A es erróneo. Los alumnos en los estilos B-E también necesitan saber específicamente qué hacer y cómo hacerlo.

EL DESCUBRIMIENTO

En los estilos A-E, el alumno se ha movido a lo largo de tres canales de desarrollo —físico, social y emocional—. En cambio en el cuarto canal —el cognitivo— su movilidad ha sido limitada. Esto es debido principalmente a que el alumno actúa y practica según se le indica.

La esencia del conjunto de estos estilos A-E es la reproducción de modelos, hecho frecuente en determinados movimientos en educación física. La relación entre alumno y contenidos se desarrolla como respuesta a las demostraciones y órdenes del profesor, y a través de la práctica de tareas específicas diseñadas por éste.

Las operaciones cognitivas utilizadas son principalmente la memorización y el recuerdo, ambas fundamentales para el aprendizaje. Es importante recordar y memorizar los aspectos específicos de cada tarea para ejecutarla de forma precisa y apropiada.

Los estilos A-E, no implican un *proceso de descubrimiento*, donde los alumnos vayan más allá de los datos ofrecidos y de las tareas diseñadas por el profesor para descubrir algo por sí mismos.

El alumno no participa en el *acto de descubrimiento* en operaciones cognitivas específicas tales como:

comparar
 contrastar
 clasificar
 hipotetizar
 sintetizar
 resolver problemas
 extrapolar
 inventar
 y muchas más...

¿Cómo puede crear el profesor las condiciones para que se den todas estas operaciones? ¿Qué nuevas relaciones deben aparecer entre profesor y alumno para que éste se implique en el descubrimiento? ¿Cómo hacerlo de modo deliberado? ¿Cuál es el nuevo procedimiento de aprendizaje?

Desde el punto de vista teórico y práctico, se busca la transición de un grupo de condiciones a otro, de la reproducción de hechos conocidos, reglas, y modelos, a la producción de nuevas ideas y nuevos movimientos —nuevos para el alumno—. ¿Cuál es, pues, la naturaleza de esta transición? Existe una línea teórica e invisible en el Espectro, llamado *Umbral de Descubrimiento*, que diferencia un grupo de condiciones y relaciones (estilos A-E) y los otros (estilos F-?).

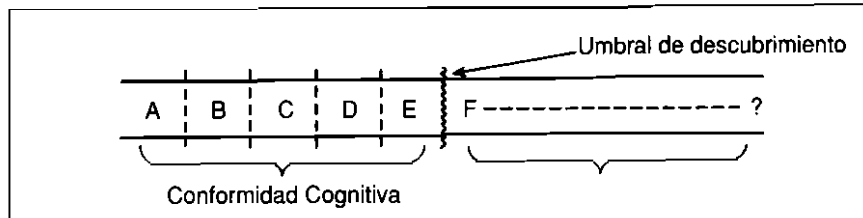


Figura 8.1. El umbral de descubrimiento

En los estilos anteriores, el alumno recibe conocimientos proporcionados por los demás, dentro de un estado de conformidad cognitiva necesaria para el cumplimiento de un tipo concreto de objetivos. Para conseguir otros objetivos, sin embargo, el alumno debe cruzar el Umbral de Descubrimiento para activar las ya citadas operaciones cognitivas.

CRUZAR EL UMBRAL DE DESCUBRIMIENTO

La *Teoría de la Disonancia Cognitiva* de Festinger, afirma que una perturbación o irritación cognitiva crea la necesidad de buscar una solución para erradicarla.* Sólo así se podrá restablecer la paz y la tranquilidad. Esta teoría tiene muchas implicaciones, tanto para la enseñanza como para el aprendizaje. La *conformidad cognitiva* cesa cuando aparece la *disonancia cognitiva*, ésta induce el *proceso de indagación* debido a la necesidad de buscar una respuesta o solución. Este proceso de indagación conduce al *descubrimiento*. Así pues, la acción de descubrimiento se produce como resultado de la disonancia cognitiva.** Examinemos estos tres pasos con el diagrama:

Disonancia Cognitiva → Indagación → Descubrimiento

Según este esquema, el descubrimiento proviene de una operación anterior —la indagación— que no aparece a menos que sea necesario averiguar algún parámetro. Esta necesidad de descubrir se crea, suscita y estimula, por la insatisfacción mental, que fuerza a la mente a centrarse en el

problema y despierta la posibilidad del descubrimiento. Cuando estas tres fases del proceso cognitivo operan en una sucesión integrada, el alumno cruza el Umbral de Descubrimiento.

¿Cómo traducir esta teoría en una acción deliberada? Examinemos a continuación un modelo que crea las condiciones e induce este proceso. Es necesario entender la naturaleza de los estímulos (E) que generan la disonancia cognitiva, saber qué es lo que ocurre durante la fase de indagación o mediación (M), y describir el descubrimiento de la/s respuesta/s (R), que culminan este proceso. El modelo operativo puede esquematizarse del siguiente modo:

E → M → R

El estímulo

El estímulo, como factor desencadenante de este proceso, puede consistir en un problema o situación que exija una solución. Dicho problema plantea un interrogante en la mente del alumno, que no puede responderse a través de la memorización. En vez de ello, el interrogante motiva la indagación, la búsqueda de una respuesta desconocida.

La mediación

La fase de mediación es el tiempo necesario para que el cerebro se ponga a «investigar», utilizando todas sus capacidades para producir ideas, soluciones y respuestas previamente desconocidas por el individuo (y quizá por los demás). El cerebro inicia una interacción recíproca al azar o bien sistemática, entre una operación cognitiva dominante y otras varias de soporte. La naturaleza de la mediación depende, en gran medida, del carácter específico de los estímulos. Por ejemplo, si el problema o la situación requiere la *clasificación* como operación dominante, el cerebro toma la *comparación* y el *contraste* como operaciones de soporte para iniciar el proceso. Así, el estímulo debe ser diseñado para centrarse en la clasificación como operación dominante. La comparación y el contraste podrán ser operaciones dominantes en otras situaciones y con distintos propósitos. Todo depende de la naturaleza (y del diseño) del estímulo y la operación cognitiva que desencadena.

La respuesta

La interacción recíproca entre estímulos y operaciones cognitivas, da como resultado la producción de nuevas respuestas a preguntas, nuevas soluciones a problemas, en definitiva nuevas ideas, todas ellas dentro del dominio de la operación cognitiva dominante. Estos resultados finales pue-

* Leon Festinger, *The Theory of Cognitive Dissonance* (Evanston, Ill:Row, Peterson, 1957).

** Jerome S. Bruner, «The Act of Discovery», *Harvard Educational Review* 31 (1961): 21-32.

den ser una respuesta final —el proceso convergente—, o bien múltiples respuestas finales —proceso divergente.

Este proceso de descubrimiento, es el mismo tanto para niños curiosos motivados para encontrar respuestas como para el pensador intrigado y movido por el poder de las preguntas. El sentido de aventura cognitiva y la excitación para conseguir lo desconocido, nos lleva más allá del umbral de descubrimiento.

¿Cuáles son los estilos de enseñanza que ofrecen este tipo de experiencias?

EL ESTILO DEL DESCUBRIMIENTO GUIADO (ESTILO F)

El primer estilo que implica al alumno en el descubrimiento, es el llamado *descubrimiento guiado**. La esencia de este estilo consiste en una relación particular entre el profesor y el alumno, donde la secuencia de preguntas del primero conlleva una serie de respuestas del segundo. Cada pregunta del profesor provoca una sola respuesta correcta descubierta por el alumno. El efecto acumulativo de esta secuencia —proceso convergente— lleva al alumno a descubrir el concepto, principio, o idea perseguidos.

OBJETIVOS DEL ESTILO

Este proceso específico tiene los siguientes objetivos:

1. Iniciar al alumno en un proceso particular de descubrimiento: el proceso convergente.
2. Desarrollar una relación precisa entre la respuesta descubierta por el alumno y el estímulo (pregunta) presentado por el profesor.
3. Desarrollar destrezas para la búsqueda secuencial que lleven al lógico descubrimiento de un concepto.
4. Desarrollar la paciencia tanto en el profesor como en el alumno, cualidad que se requiere para este proceso.

ANATOMÍA DEL ESTILO

El profesor toma todas las decisiones en la fase de preimpacto. Las decisiones más importantes son los objetivos, la finalidad del episodio y el diseño de la secuencia de preguntas que guiarán al alumno a descubrir la finalidad.

En este estilo, existen más decisiones traspasadas al alumno en la fase de impacto. El hecho de descubrir las respuestas significa que el alumno toma decisiones sobre algunas partes del contenido en el tema concreto

* George Katona, *Organizing and Memorizing* (Nueva York: Columbia University Press, 1949).

seleccionado por el profesor. La fase de impacto abarca una secuencia de decisiones congruentes realizadas por el profesor y por el alumno.

En la fase de postimpacto, el profesor verifica la respuesta del alumno a cada cuestión planteada. En algunas tareas, esta verificación pueden realizarla los propios alumnos. Los roles de tomar decisiones continuas y congruentes tanto en el impacto como en el postimpacto son únicos en este estilo.

	A	B	C	D	E	F	?
Preimpacto	(P)	(P)	(P)	(P)	(P)	(P)	
Impacto	(P) →	(A)	(e)	(A) →	(A) →	(P/A)	
Postimpacto	(P)	(P) →	(o) →	(A) →	(A) →	(P/A)	

Figura 9.1. Anatomía del descubrimiento guiado

APLICACIÓN DEL DESCUBRIMIENTO GUIADO

Quizás el mejor modo de hacerse una idea de un episodio del descubrimiento guiado, sea leyendo las siguientes secciones que describen el preimpacto, y estudiando luego los dos o tres primeros ejemplos acerca del diseño de secuencias. Pida un alumno voluntario para que participe en una breve sesión experimental. Durante ésta, el rol del profesor consistirá en:

1. Aprender a presentar cada pregunta según el diseño.
2. Esperar la respuesta del alumno.
3. Ofrecer feedback (una combinación de feedback neutro y de evaluación).
4. Pasar a la siguiente pregunta.

Al finalizar el episodio se deben repasar los resultados del experimento. ¿Fue capaz de seguir la secuencia y esperar la respuesta? ¿Utilizó las formas adecuadas de feedback? ¿Fue apropiada la secuencia de preguntas? ¿Necesitó añadir más preguntas? Una vez respondidas estas preguntas, el profesor ya está preparado para practicar el proceso con otro alumno. Se trata de un proceso nuevo para la mayoría de personas, por eso requiere un tiempo de aprendizaje. Veamos los roles del profesor y el alumno en cada fase.

Preimpacto

Las decisiones del preimpacto en el descubrimiento guiado, se refieren al contenido específico a enseñar y aprender. Una vez elegido éste, el si-

guiente paso y el más importante, consiste en determinar la *secuencia* de pasos a seguir. Se trata de preguntas o indicios que poco a poco, de forma gradual y segura, llevarán al alumno a descubrir el resultado final (un concepto, un movimiento concreto, etc.). *Cada paso se basa en la respuesta previa dada en el paso anterior.* Es decir, que debe ser sopesado, juzgado, examinado, y establecido cuidadosamente en cada punto particular de la *secuencia*. Esto significa también que existirá una conexión interna entre ellos, relacionada con la *estructura* del contenido. Para el diseño de estos *pasos*, el profesor debe anticipar las posibles respuestas del alumno frente a un estímulo dado (paso). Si éstas parecen demasiado diversificadas o *tangenciales*, entonces se requiere el diseño de otro paso, quizá más pequeño y próximo al anterior, para reducir el número de respuestas. De hecho, la forma ideal del descubrimiento guiado, está estructurada para la obtención de una sola respuesta por indicio. Siempre que pueda aparecer más de una respuesta, el profesor debe estar preparado para ofrecer un nuevo indicio que ayude al alumno a seleccionar sólo una posibilidad (la más apropiada para el fin perseguido) y abandone las demás. Esta *digresión* ocurre fácilmente en el descubrimiento guiado, debido a las diferencias de mentalidad en las personas, y así se producen distintas respuestas ante un mismo indicio (aunque éste se seleccione meticulosamente). A menudo, el alumno se acerca a la respuesta correcta, pero debe ser guiado hacia la respuesta deseada con una nueva pregunta o un indicio adicional.

Los dos diagramas siguientes (figuras 9.2 y 9.3) representan la estructura de la secuencia del descubrimiento guiado. El primero describe la relación entre cada estímulo (la pregunta) y su respuesta correspondiente. El *segundo* representa el tamaño del paso y la necesidad de diseñar pasos al alcance de la mayoría (si no todos) de los alumnos.

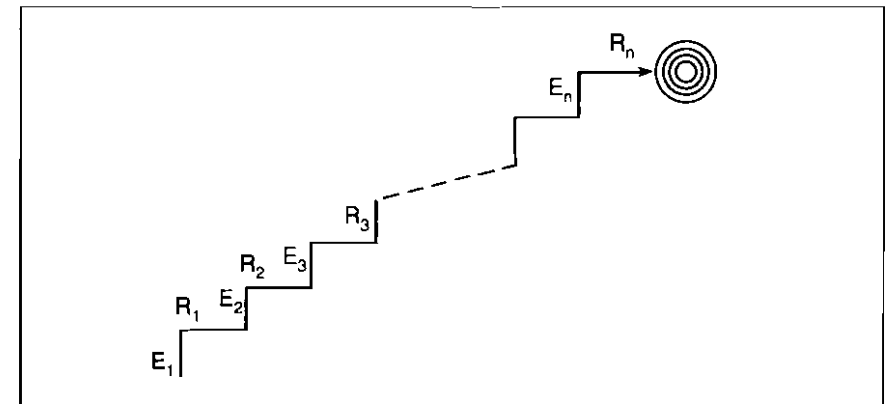


Figura 9.2. Pasos en el descubrimiento guiado

El proceso del descubrimiento guiado, incluye la relación E-M-R en cada paso. El primer estímulo (E₁) se diseña para llevar al alumno a la me-

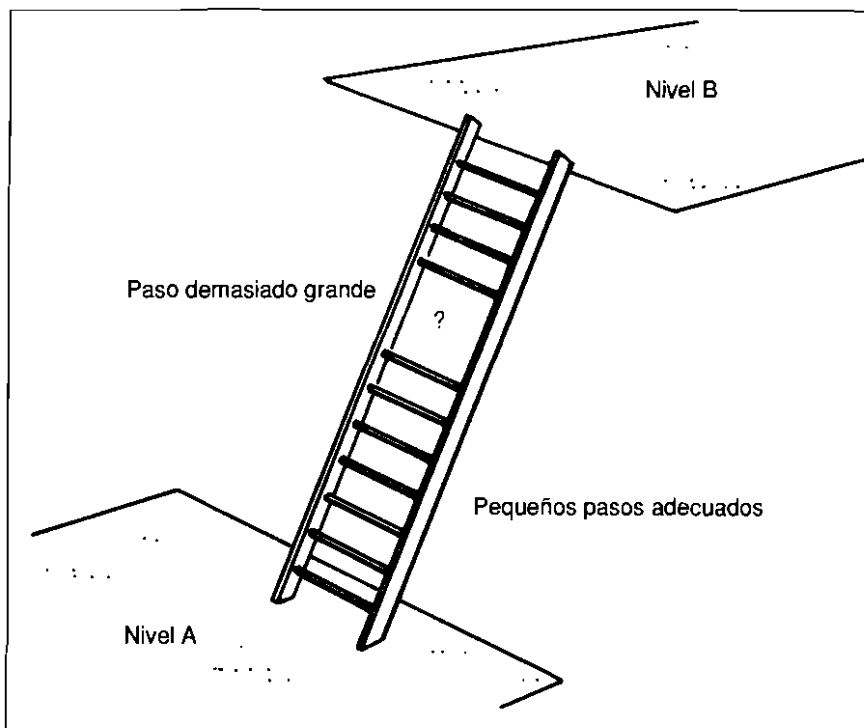


Figura 9.3. La escalera del descubrimiento guiado

diación (M), donde busca la solución y al encontrarla, produce la respuesta (R_1). El profesor prosigue, presentando el segundo estímulo (E_2), que vuelve a llevar a la mediación del alumno, con el resultado de una nueva respuesta (R_2), y así hasta que el último estímulo (E_n) provoca la respuesta (R_n) que es el descubrimiento del objetivo final. Esta última respuesta puede ser expresada estableciendo el concepto descubierto y/o demostrándolo a través del movimiento.

Impacto

En la fase de impacto, se comprueba el diseño de la secuencia. Una secuencia diseñada minuciosamente y experimentada individualmente por alumnos, rediseñada y experimentada de nuevo, tiene la oportunidad de convertirse en el prototipo para el objetivo determinado. Cuando se alcanza este nivel, se puede utilizar la misma secuencia en distintos episodios con una elevada probabilidad de éxito.

Cualquier fallo importante en la respuesta del alumno, indica el diseño inadecuado del paso concreto o bien de toda la secuencia.

Además de la necesidad de un diseño preciso de la secuencia, el profesor debe seguir algunas «reglas» en este proceso:

1. No decir nunca la respuesta.
2. Esperar siempre la respuesta del alumno.
3. Ofrecer feedback frecuente.
4. Mantener un clima de aceptación y paciencia.

Estos comportamientos pueden parecer muy exigentes, pero son necesarios para el éxito del estilo. La primera regla es obligada —si se dice la respuesta se aborta todo el proceso de conectar un pequeño descubrimiento con otro—. La segunda, esperar la respuesta, es necesaria para proporcionar tiempo al alumno a entrar en la mediación, tiempo que acostumbra a ser corto, de unos segundos por respuesta. Además, el profesor debe aprender a no intervenir durante este periodo. (Existen investigaciones sobre el tiempo de espera, que revelan que algunos profesores son incapaces de esperar más de dos segundos.)*

La tercera regla consiste en el uso frecuente de feedback. Un simple «Sí», un asentimiento, o «¡Correcto!» son suficientes ante las respuestas en las experiencias iniciales del estilo. En las tareas donde el feedback es intrínseco, el alumno ya conocerá los resultados de algunas respuestas sin necesidad del profesor. En este caso, el rol del profesor consistirá en seguir planteando cuestiones, hecho que indicará que el alumno va por buen camino.

Las cuarta regla se refiere al aspecto afectivo. El profesor debe mostrar paciencia y aceptación, para mantener el flujo del proceso. Las reprimendas y la impaciencia provocarán frustración e incomodidad en el alumno, entorpeciendo dicho proceso. Los canales cognitivo y emocional están claramente entrelazados durante el proceso de aprendizaje mediante el descubrimiento guiado.

La fase de impacto, consiste en una delicada acción recíproca de las dimensiones cognitiva y emocional entre profesor y alumno, ambas ligadas íntima y estrechamente con el contenido. La tensión y anticipación que tienen lugar en cada paso, se alivian sólo cuando se consigue el objetivo final, es decir, cuando el alumno, sin que se le haya dado la respuesta, logra el propósito, encuentra lo desconocido, en definitiva ¡aprende!

En esta fase, el profesor debe tener en cuenta los siguientes factores:

1. El objetivo o la finalidad.
2. La dirección de la secuencia de pasos.
3. El tamaño de cada paso.
4. La interrelación de los pasos.
5. La velocidad de la secuencia.
6. Los sentimientos del alumno.

* Nota: La espera forma parte de todos los estilos que relacionan al alumno con el descubrimiento. En los estilos basados en la memorización, superar el tiempo de espera no va a producir ningún tipo de respuesta, sino al contrario, va a producir frustración.

Postimpacto

La naturaleza del feedback en el descubrimiento guiado es única. De algún modo, éste es intrínseco a cada paso del proceso. El comportamiento reforzador que indica el éxito del alumno en cada paso, constituye un feedback positivo sobre su aprendizaje y sus logros. Se obtiene una evaluación total por el hecho de haber finalizado el proceso, conseguido el propósito, y aprendido el contenido.

Una respuesta de aprobación en cada paso, constituye una evaluación inmediata, precisa y personal. Así, la inmediatez del feedback positivo y el refuerzo, sirve de continua motivación para buscar soluciones, investigar y aprender más.

Este tipo de feedback, consiste en el comportamiento de aceptación y aprobación del profesor frente a respuestas correctas, y tiene un potente efecto social en una situación de grupo. Cuando se desarrolla este proceso en la clase, las ganas de participar y manifestar respuestas abiertamente (verbales o físicas) se contagian. Cada vez son más los alumnos que van perdiendo el miedo a dar respuestas y van ganando en seguridad y confianza. Aunque este proceso es más eficiente y prometedor con clases de tamaño medio, la experiencia y energía del profesor pueden garantizar buenos resultados en grupos numerosos. En este caso, resulta difícil saber si cada alumno está siguiendo el camino adecuado; no obstante, el entusiasmo general en el aprendizaje parece penetrar incluso en los grupos numerosos, ayudando a los alumnos a participar activamente en el proceso cognitivo y físico.

Cuando una respuesta es incorrecta o tangencial a la dirección del proceso del descubrimiento guiado, el profesor debe actuar de la siguiente manera:

1. Repetir la pregunta o indicio que precedió a la respuesta errónea. Si esta vez la respuesta es correcta, proseguir con las siguientes. Si por el contrario, se sigue dando una respuesta errónea, el profesor deberá introducir otra pregunta que represente un paso menor para el alumno.
2. La comunicación verbal a utilizar por el profesor incluye: «¿Has comprobado tu respuesta?» o «¿Por qué no piensas un poco más?» Esto indica al alumno que el profesor es paciente y le considera como punto focal de la relación.

CARACTERÍSTICAS DEL ESTILO

El uso de este estilo implica que:

1. El profesor está dispuesto a cruzar el umbral de descubrimiento.
2. El profesor está dispuesto a emplear su tiempo en estudiar la estructura de la actividad y en diseñar la secuencia adecuada de las preguntas (indicios).

3. El profesor está dispuesto a *aventurarse* experimentando con lo *desconocido*. Así pues, los estilos A-E son estilos seguros para el profesor; las tareas son diseñadas y presentadas de distintas maneras, y el rol de este último es su cumplimiento. La responsabilidad de la ejecución recae principalmente en el alumno. En el descubrimiento guiado, en cambio, la responsabilidad es del profesor. Éste diseña las preguntas que conllevarán la respuesta *correcta*. ¡La ejecución del alumno está estrechamente relacionada con la del profesor!
4. El profesor confía en la capacidad cognitiva del alumno.
5. El profesor está dispuesto a esperar la respuesta tanto tiempo como el alumno necesite para encontrarla.
6. El alumno es capaz de hacer pequeños descubrimientos que lo llevarán al descubrimiento de un concepto.

SELECCIÓN Y DISEÑO DE CONTENIDOS

Antes de pasar al estudio de los ejemplos que ilustran el descubrimiento guiado en diferentes áreas del contenido, hay que considerar los tres puntos siguientes:

1. Los alumnos pueden descubrir muchas cosas distintas, tales como
 - a. Conceptos
 - b. Principios (reglas)
 - c. Relaciones entre entidades
 - d. Orden o sistema
 - e. Cómo
 - f. Por qué
 - g. La razón de algo
 - h. Límites (por ejemplo, las dimensiones de «cuánto»)
 - i. Cómo descubrir
 - j. Otros
2. El tema y objetivo final a descubrir deben ser desconocidos para el alumno. No se puede descubrir lo que ya se sabe.
3. Al seleccionar los temas, se debe considerar la elección de los objetivos en áreas discutibles y sensibles. Los temas religiosos, sexuales, o políticos no son apropiados para este estilo. Puesto que el descubrimiento guiado incita a los alumnos a ver y decir cosas seleccionadas por el profesor (el objetivo final), quizá se entraría en conflicto con el ambiente del alumno o sus preferencias personales. El conflicto y la confusión no constituyen el propósito del episodio y no servirán para mejorar la relación entre profesor y alumno. Estos temas pueden tratarse con un intercambio de puntos de vista, aunque este proceso no entra en el estilo F.

COMENTARIOS ESPECÍFICOS

1. A menudo, los profesores dicen: «Acostumbramos a usar este estilo; solemos hacer preguntas». El mero hecho de preguntar no implica la utilización del estilo F. Como ya se ha dicho, las preguntas son diseñadas en una secuencia lógica relacionada con la estructura del contenido del episodio. Las preguntas al azar no forman parte de este estilo.
2. Si los alumnos no consiguen el objetivo final, suele ser debido a que la secuencia de preguntas les permite divagar. Se debe entonces repasar la secuencia, corregirla y probar de nuevo.
3. Pueden utilizarse episodios cortos de este estilo dentro de episodios donde se siga otro estilo (excepto el A), para clarificar la tarea. El estilo F puede aplicarse al alumno concreto a quien el profesor le esté ofreciendo feedback individual. Es obvio que el profesor debe ser hábil para saber utilizarlo en el momento adecuado.
4. El estilo F es muy útil como introducción a un nuevo tema, puesto que motiva inmediatamente al alumno y despierta su curiosidad para conocer sus puntos específicos.
5. Es difícil indicar un periodo de tiempo determinado para los episodios con este estilo, pero los cortos son más sencillos de llevar a cabo y facilitan la concentración de los alumnos.

CANALES DE DESARROLLO

Examinemos una vez más la posición del alumno en los canales de desarrollo, en esta nueva relación entre el profesor, el alumno y el contenido.

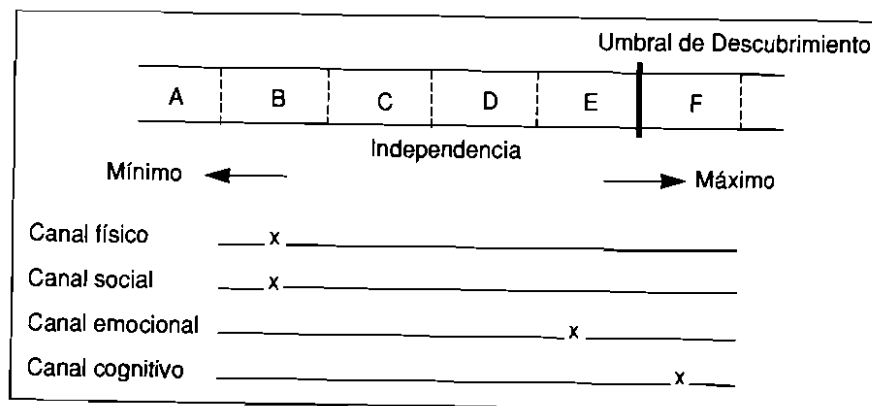


Figura 9.4. El descubrimiento guiado y los canales de desarrollo

En el canal físico, el alumno depende de los estímulos específicos facilitados por el profesor. Tomando la independencia como criterio de situa-

ción en los canales de desarrollo, en este caso el alumno se ubicará hacia el mínimo.

Lo mismo ocurre con el canal social, puesto que el alumno está tan estrechamente relacionado con el profesor que hay un mínimo contacto social con los demás compañeros.

La posición en el canal emocional se desplaza hacia el máximo, ya que al tener éxito en cada paso del descubrimiento se crea un sentimiento positivo de logro de los objetivos.

En el canal cognitivo aparece un cambio significativo, debido a las operaciones cognitivas y el cruce del umbral de descubrimiento que tienen lugar en el estilo. Esto provoca un desplazamiento de la posición del alumno hacia el máximo.

Desde el estilo de mando directo, se ha recorrido un largo camino en el que se han proporcionado a los alumnos varias realidades alternativas. Se ha comprobado que cada estilo tiene su sitio dentro del programa de educación física. Es importante recordar que el Espectro se basa en la noción de *no-controversia*: la constatación de que cada estilo de enseñanza puede conseguir unos determinados objetivos que otro no puede. La razón del profesor para seleccionar un estilo particular para un episodio concreto está en función de los objetivos *específicos* que éste quiera lograr.

EJEMPLOS DE DESCUBRIMIENTO GUIADO EN EDUCACIÓN FÍSICA Y ÁREAS RELACIONADAS**Ejemplo 1**

Contenido: Fútbol.

Objetivo específico: Descubrir el uso del golpeo con la punta del pie en pases largos y altos.

Pregunta 1: «¿Qué tipo de golpeo es necesario si quieres pasar la pelota a un jugador que está lejos de ti?»

Respuesta anticipada: «¡Un pase largo!» (Respuesta: «¡Correcto!»)

Pregunta 2: «Imagina que hay un jugador del equipo contrario entre tú y tu compañero. ¿Cómo puedes pasar la pelota a tu compañero de un modo seguro?»

Respuesta anticipada: «¡Golpeando el balón para que vuele alto!» («¡Correcto!»)

Pregunta 3: «¿Dónde se debería aplicar la fuerza para elevar el balón del suelo?»

Respuesta anticipada: «¡Tan abajo como sea posible!» («¡Sí!»)

Pregunta 4: «¿Cuál es la parte del pie que puede llegar a la zona más baja del balón cuando corres?»

Respuesta anticipada: «La puntera» («¡Muy bien, probémoslo!»)

Analicemos este breve proceso de interacción entre las preguntas y las respuestas inevitables subsiguientes. Siempre funcionará, porque existe una relación intrínseca (lógica, si se prefiere) entre la pregunta y la respuesta en términos del propósito establecido —el golpeo de puntera—. A veces quizá sea necesario añadir una nueva pregunta según la edad del alumno, el nivel de comprensión verbal y variables similares. A pesar de ello, la estructura básica de la secuencia se mantiene intacta. Después de haber utilizado la secuencia varias veces, el proceso se va puliendo y tiene éxito.

Se puede observar por qué los dos ajustes de comportamiento propuestos al inicio de este capítulo son necesarios para lograr el nexo conocimiento-movimiento. El mismo *objetivo físico* de utilizar la puntera de los pies para el golpeo alto, podría haberse logrado *demostrándolo* o *explicándolo*. Los alumnos lo habrían aprendido según la demostración del profesor, a base de observar y repetir la acción, pero la comprensión de las relaciones, del «por qué», que es esencial para un aprendizaje de alta calidad, habría desaparecido.

Intentemos comprender el aspecto técnico del diseño de la secuencia. ¿Cómo decidir cuál es la primera pregunta, la segunda? Como regla básica, se debe pasar de lo *general a lo específico*, refiriendo cada pregunta al *objetivo específico* del movimiento. El objetivo del golpeo largo y elevado es pasar la pelota a un jugador alejado. Si se presenta al alumno la situación de dos jugadores alejados, es obvia la necesidad de un golpeo largo. Puesto que existen entre otros dos tipos de pases largos —uno raso y otro de trayectoria elevada—, el profesor introduce la condición de un oponente en la pregunta 2, que sugiere la necesidad de elevar la pelota. Vayamos ahora a la mecánica simple (que está al alcance de la experiencia de todo niño); si se quiere elevar la pelota del suelo, se debe aplicar en la mayoría de los casos, fuerza por la parte inferior del balón en una dirección ascendente. La pregunta 3 nos lleva a esta respuesta apropiada e inevitable. La siguiente pregunta aparece por sí misma, se necesita aplicar una parte determinada del pie para cumplir las condiciones establecidas en la respuesta anterior.

De este proceso se derivan los siguientes beneficios:

1. El alumno ha aprendido la respuesta física de la sesión de fútbol planeada por el profesor.
2. El alumno ha aprendido la relación entre la trayectoria de la pelota y el pie —tanto el aspecto de su mecánica básica como la oportunidad de cada golpeo a nivel táctico.
3. El alumno ha aprendido que puede descubrir estas cosas por sí mismo.
4. Los psicólogos creen que cuando se utiliza este proceso con frecuencia y a propósito, el alumno empieza a hacer preguntas siempre que aparece una nueva situación; será capaz de transferir este proceso de reflexión y descubrimiento a nuevas situaciones.

La belleza del descubrimiento guiado alcanza su máxima evidencia al enseñar a alumnos principiantes. Es más interesante utilizar este estilo con alumnos que no saben nada sobre los contenidos a desarrollar, ya que responden casi ininterrumpidamente a la secuencia de indicios, y no se desvían con conocimientos parciales o recuerdos difusos de algunos detalles de los movimientos. El aprendizaje es fresco, claro y fluido.

Ejemplo 2

Contenido: Lanzamiento de pesa.

Propósito específico: Descubrir la posición para el lanzamiento.

Pregunta 1: «¿Cuál es el objetivo principal del lanzamiento de pesa en competición?»

Respuesta anticipada: «Lanzarla todo lo lejos que sea posible.»

Pregunta 2: «¿Qué es necesario para llegar lejos?»

Respuesta anticipada: «¡Fuerza, potencia!»

(Respuesta del profesor: «¡Correcto!»)

Pregunta 3: «¿Qué más?»

Respuesta anticipada: «¡Velocidad!» («Bien.»)

Pregunta 4: «En el conjunto de movimientos para el lanzamiento de pesa, ¿dónde debe alcanzar su punto máximo la potencia y la velocidad?»

Respuesta anticipada: «¡En el punto de la suelta!» («¡Correcto!»)

Pregunta 5: «¿Dónde está el punto mínimo de fuerza y velocidad?»

Respuesta anticipada: «¡En la posición inicial parado!» («Muy bien.»)

Pregunta 6: «Para conseguir la potencia y la velocidad máximas en el punto de suelta, ¿qué distancia debe haber entre este punto y la posición inicial?»

Respuesta anticipada: «¡La mayor posible!» («¡Correcto!»)

Esta es la razón fundamental que respalda la posición inicial adoptada por los mejores lanzadores. Si no se obtiene una respuesta rápida a la pregunta nº 6, debe darse un paso adicional: «Para conseguir el máximo impulso, ¿debe haber entre el cuerpo y la trayectoria de lanzamiento una distancia corta o larga?» Luego pregunte: «¿Cuánta?» A partir de este punto, se piden respuestas físicas.

Pregunta 7: «Si el punto de suelta está en esta línea delante de tu cuerpo, ¿qué posición inicial *tuya* cumpliría los requisitos de la respuesta 6?»

Respuesta anticipada: Aquí algunos alumnos podrían colarse en posición abierta, con la bola descansando en alguna parte sobre el hombro. (El requisito de equilibrio se manifiesta inmediatamente con claridad, y generalmente se ofrece algún tipo de posición abierta. Si esto no es evidente, se puede preguntar: «¿Estás bien equilibrado?» y esperar la nueva respuesta física.) Sin embargo, otros pueden tomarse al pie de la letra el concepto de «máxima distancia desde el punto de suelta», intentando extender el brazo que sujeta la bola; aquí el profesor interviene con otra pregunta.

Pregunta 8: «Dado que la bola es muy pesada, ¿puede el brazo hacer solo el trabajo, o podría ayudar el cuerpo?»

Respuesta anticipada: «¡El cuerpo podría ayudar!» (El alumno ya ha comprobado el peso de la bola y la incomodidad que significa sostenerla con el brazo extendido.)

Pregunta 9: «¿Dónde colocarías la bola para conseguir el máximo impulso con el cuerpo?»

Respuesta anticipada: «¡Sobre el hombro!» («¡Correcto!»)

Pregunta 10: «Para conseguir el máximo impulso, ¿distribuirías por igual el peso de tu cuerpo sobre ambas piernas?»

Respuesta anticipada: «No. ¡Sobre la pierna trasera!» («¡Correcto!»)

Pregunta 11: «¿Cuál debería ser la posición de esta pierna para conseguir la máxima fuerza propulsora desde el suelo?»

Respuesta anticipada: «¡Ligeramente flexionada!» («¡Sí!»)

Pregunta 12: «Ahora, ¿cuál debería ser la posición del tronco para cumplir las condiciones que acabamos de descubrir?»

Respuesta anticipada: «¡Ligeramente flexionado y girado hacia la pierna trasera!» («¡Es cierto!»)

Profesor: «¡Bien! ¿Parece esta posición la inicial que estábamos buscando?»

Quizás este concienzudo procedimiento asuste al profesor no iniciado, pero es fácil acostumbrarse. Dado que los logros de aprendizaje superan con mucho las dificultades iniciales, el profesor hallará motivación suficiente para utilizar este estilo siempre que la situación lo exija.

La secuencia desarrollada aquí sigue los mismos principios que en el ejemplo anterior. Como siempre, el mayor obstáculo es qué pregunta formular en primer lugar. Una vez llega a verse claro el objetivo del lanzamiento de bola, los pasos interrelacionados hacia la consecución de dicho objetivo aparecen más claros. En realidad, la *estructura intrínseca* del lanzamiento de peso llega a ser más clara tanto para el alumno como para el profesor. Hemos progresado en el proceso de enseñanza-aprendizaje moviéndonos hacia atrás, retrocediendo en los movimientos y las posiciones desde el resultado final (el lanzamiento) hasta la posición inicial (postura de partida). Es la misma técnica utilizada para descubrir el camino entre el punto A y el punto B en un laberinto. A menudo uno empieza desde el punto B y traza el camino hacia atrás hasta el punto A.

Conjuntamente hemos desarrollado la técnica de estructuración del proceso de descubrimiento guiado. Polya lo resume del siguiente modo:

Realmente hay algo en este método que no es superficial. Hay cierta dificultad psicológica en dar la vuelta, en alejarse del objetivo, en trabajar hacia atrás, en no seguir el camino directo hacia el fin deseado. Cuando descubrimos la secuencia de operaciones apropiadas, nuestro cerebro tiene que proceder en un orden que es exactamente el opuesto al de la ejecución real. Existe cierta repugnancia psicológica a este orden inverso, que puede impedir que un alumno muy hábil comprenda el método, a no ser que se presente con sumo cuidado.

Sin embargo, no se necesita ser un genio para resolver un problema concreto trabajando hacia atrás; cualquiera puede hacerlo con un poco de sentido común. Nos concentramos en el fin deseado, visualizamos la posición final en la que nos gustaría estar. ¿Desde qué posición anterior podríamos llegar allí? Es natural formular esta pregunta, y al hacerlo así trabajamos hacia atrás.*

Ejemplo 3

Contenido: Movimientos de desarrollo, baile, gimnasia.

Propósito específico: Descubrir el efecto de la base de apoyo y el centro de gravedad en el equilibrio. (Esta lección se ha enseñado con éxito numerosas veces en los grados 3-5.)

Pregunta 1: «¿Sabes lo que es el equilibrio?»

Respuesta anticipada: La contestación se da con el movimiento; aquí no hay necesidad de una respuesta verbal. Algunos niños se colocarán por sí mismos en diversas *posiciones* de equilibrio, y otros se *moverán* lateralmente, lo cual requiere un grado de equilibrio diferente del «normal». *Todos* los niños tendrán que dar una respuesta que ilustre el equilibrio.

Pregunta 2: «¿Puedes *conseguir* el máximo equilibrio?» (Algunas veces es necesario utilizar la palabra *más* en vez de *el máximo*.)

Respuesta anticipada: Generalmente aquí las respuestas varían. Algunos adoptarán diversas posiciones erguidas, y otros adoptarán posiciones agachadas que han visto en espectáculos de fútbol, lucha o gimnasia. Quizá sea necesario repetir esta pregunta.

Pregunta 3: «¿Es ésta tu posición más equilibrada?» (Compruebe las soluciones empujando ligeramente a cada niño, desbaratando así la posición de equilibrio.) Al cabo de un breve período de tiempo, varios niños se acercarán al suelo en posiciones de bajo equilibrio. Algunos incluso pueden tumbarse planos sobre el suelo. (Éstas serán las posiciones más difíciles de desbaratar con un ligero empujón.)

Pregunta 4: «¿Podrías ahora adoptar una posición que sea un poco *menos* equilibrada?»

Respuesta anticipada: La mayoría de los niños, o todos ellos, adoptarán una nueva posición reduciendo el tamaño de la base. Frecuentemente esto se consigue apartando una mano de apoyo, elevando la cabeza en posición supina, o dando la vuelta hacia un costado desde una posición supina.

Pregunta 5: «Ahora, ¿podrías pasar a una nueva posición que sea todavía *menos* equilibrada?»

Respuesta anticipada: Ahora el proceso está en movimiento. Todos los niños adoptarán una posición que presente menos zona de contacto entre el cuerpo y el suelo. Algunos empezarán a levantarse del suelo. Al cabo de dos o tres pasos más para reducir el equilibrio, la mayoría de la clase se situará en posiciones bastante altas, cercanas al punto mínimo de contacto entre el cuerpo y el suelo (Preguntas 6, 7, 8).

* György Polya: *How to Solve It* (Garden City, NY: Doubleday & Company, Inc., 1957).

Pregunta 6: «¿Podrías ponerte ahora en posición de *mínimo* equilibrio?»

Respuesta anticipada: La mayoría de los niños se apoyan sobre los dedos de un solo pie; algunos elevan los brazos. En ocasiones alguien sugerirá apoyarse sobre una mano o incluso sobre un solo dedo.

De este modo, por medio del movimiento, los alumnos ofrecen las respuestas correctas y descubren algunos factores que afectan al equilibrio. Descubren que una posición baja y amplia es más equilibrada que una alta y con poca base.

Esto es suficiente —el concepto se ha comprendido por medio del uso del movimiento—. Es innecesario explicar verbalmente los principios. Sin embargo, si el profesor cree que se necesita un resumen verbal, puede preguntar: «¿Cuál es la diferencia entre la posición más equilibrada y la menos equilibrada?» y «¿A qué se debe que sea así?» Los alumnos deducirán prontamente las respuestas correctas. Los niños pueden aprender a descubrir no sólo nuevos movimientos, sino también los principios que los fundamentan.

Ejemplo 4

Una lección clásica en el descubrimiento guiado es enseñar a los alumnos a descubrir los tres grados de palancas, y los roles del fulcro o punto de apoyo, del brazo de potencia, y del brazo de resistencia en el funcionamiento de la palanca de cada uno de esos grados.

Esta lección se ha utilizado muchas veces en clases de quinesiología. Para comprender la relación entre los tres grados de palancas y las acciones musculares, el alumno debe ver claramente los componentes de cada grado de palanca y su integración dentro de un sistema. El método basado exclusivamente en la memorización y la rutina raramente permite una comprensión clara de algo nuevo, y dificulta el análisis adecuado de la palanca. En cambio, el uso del descubrimiento guiado ha demostrado su eficacia con la mayoría de alumnos, tanto por lo que se refiere a la comprensión como a la aplicación.

El material para esta lección es la regla de metro estándar y una plataforma de equilibrio como las que se usan en las clases de física. Dos pesas iguales (50-100 gramos), dos ganchos para pesas, y un cordón completarán el juego.

Paso 1: Colocar la regla de metro sobre la plataforma de equilibrio en posición equilibrada.

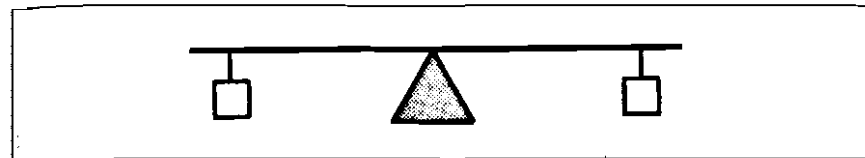
Paso 2: Pregunte: «¿Cómo podemos alterar el equilibrio?»

Respuesta anticipada: «¡Empujando un lado hacia abajo o hacia arriba!» («¡Correcto!»)

Paso 3: Pregunte: «¿Podemos hacer lo mismo utilizando pesas?» Generalmente uno de los alumnos coloca una de las pesas en un lado de la regla métrica. («¡Bien!»)

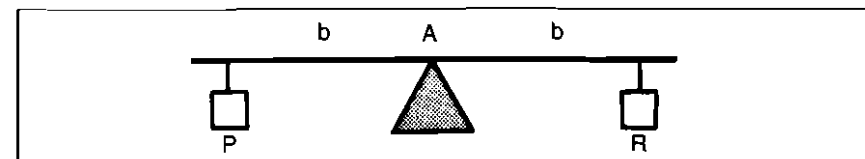
Paso 4: Pregunte: «¿Puedes equilibrar ahora el columpio?»

Respuesta anticipada: Otro alumno colocará la otra pesa en el otro lado de la regla métrica, moviéndola de sitio hasta lograr el equilibrio.



Paso 5: Pregunte: «¿Qué factores se dan en el mantenimiento del equilibrio?»

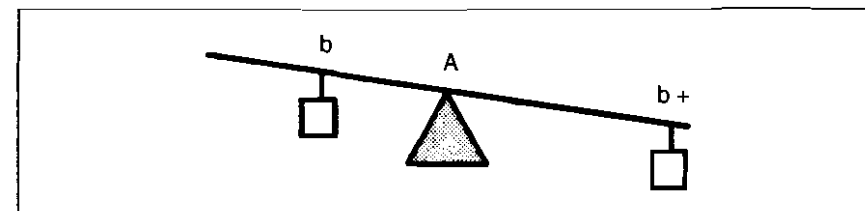
Respuesta anticipada: «Pesos iguales a distancias iguales del punto de apoyo A.»



Paso 6: Pregunte: «¿Qué factor podemos cambiar ahora para alterar el equilibrio?»

Respuesta anticipada: «La distancia de cada pesa con respecto al punto de apoyo.» (Se pide a uno de los alumnos que lo haga moviendo una de las pesas.)

Paso 7: Pregunte: «¿Hasta dónde puedes moverla?»



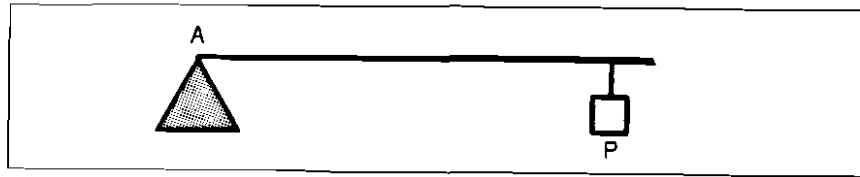
Respuesta anticipada: «Hasta el extremo de la regla métrica.»

Paso 8: Pregunte: «¿Es ésta la máxima distancia posible entre la pesa en el extremo de la regla y el punto de apoyo A?»

Respuesta anticipada: «No. Es posible mover más lejos el punto de apoyo.»

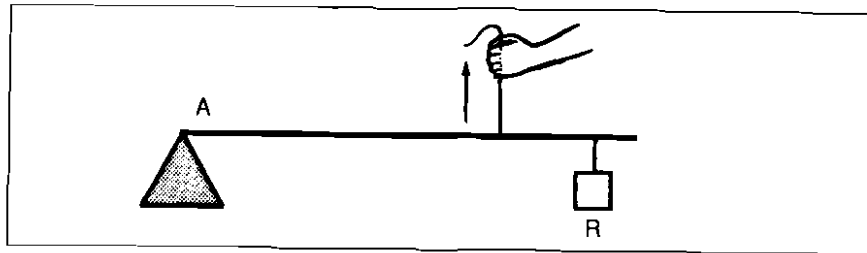
Paso 9: Pregunte: «¿Quieres hacerlo, por favor?»

Respuesta anticipada: Acción:



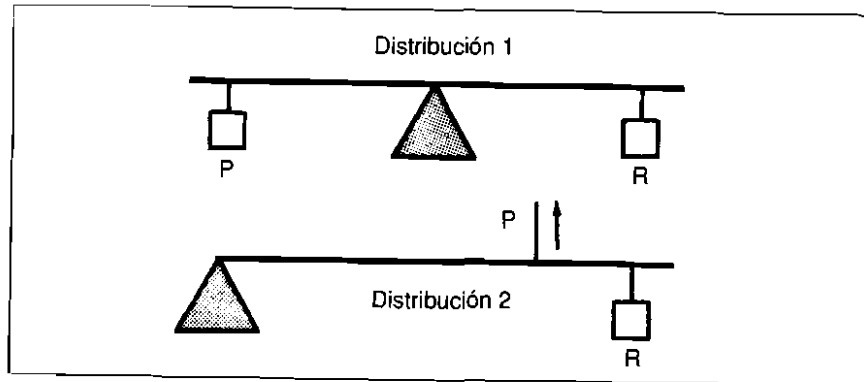
Paso 10: «Ahora, ¿podrías hacer algo, utilizando este material, para equilibrar la regla?»

Respuesta anticipada: Con bastante frecuencia los alumnos descubren la siguiente solución: Ponen el cordón alrededor de la regla entre el punto de potencia (P) y el punto de apoyo (A) y lentamente tiran de la regla hacia arriba hasta que queda equilibrada en posición horizontal.



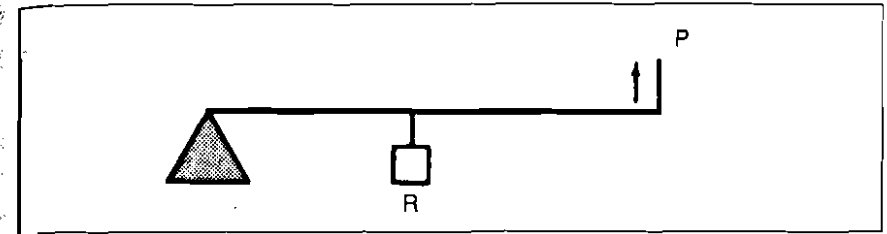
Paso 11: Pregunte: «En términos de A, P y R, ¿qué clase de distribuciones de equilibrio hemos tenido hasta ahora?»

Respuesta anticipada:

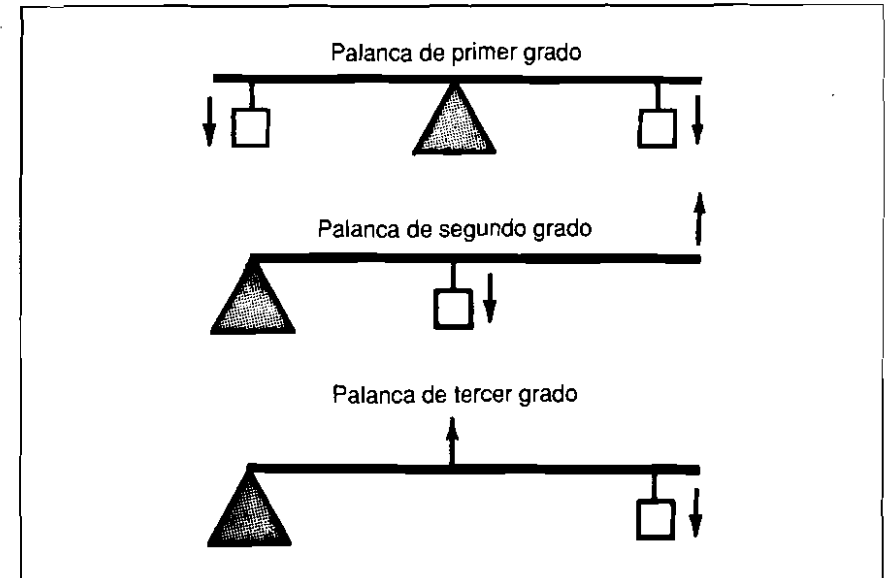


Paso 12: Pregunte: «Observa la segunda distribución. ¿Es posible cambiar algunos factores y tener una nueva distribución equilibrada?»

Respuesta anticipada: Después de una posible pausa breve se ofrecerá lo siguiente:



Paso 13: «Estas son las únicas tres distribuciones posibles de palancas.» Se denominan:



El siguiente paso es relacionar esto con las acciones musculares, identificando las articulaciones del esqueleto como el punto de apoyo (A), el peso del miembro como la resistencia (R), y el músculo que tira como la potencia (P). Esto facilita que el alumno relacione el principio de la palanca con una parte concreta del cuerpo implicada en un movimiento determinado. Esto también se enseña por medio del descubrimiento guiado.

Bruner, al analizar las ventajas del proceso de descubrimiento, señala que la memorización se refuerza considerablemente cuando el alumno o la alumna descubren las cosas por sí mismos.* El aprendizaje de la palanca por medio del descubrimiento guiado hace que se recuerde durante mucho tiempo.

*Jerome S. Bruner, "The Act of Discovery," *Harvard Educational Review* 31(1961): 21-32.

En realidad, esta lección se ha enseñado a niños de ocho años y medio, quienes, después de comprender las relaciones requeridas, eran capaces de reproducir las tres distribuciones exactas descubiertas en el juego del columpio un año antes.

Antes de concluir este capítulo sobre el descubrimiento guiado, indicaremos algunos puntos o fases de diversas actividades que pueden enseñarse por medio del descubrimiento guiado. Se elige un tema cada vez y se desarrolla una lección, que no tiene que ser demasiado larga, ni siquiera es preciso que ocupe un periodo completo. Cuando la comprensión es crucial para aprender con éxito una actividad física, 15 minutos de descubrimiento guiado (si se hace con cierta frecuencia) desarrollarán un nuevo ambiente de aprendizaje en la clase: ¡un ambiente cognitivo!

Tal como se ha señalado anteriormente en el capítulo, para lograr la completa participación en el aprendizaje, el profesor debe hacer que el alumno pase del estado de conformidad cognitiva al estado de disonancia cognitiva, con el fin de cruzar el umbral de descubrimiento. Esto acelerará el proceso de indagación y conducirá al descubrimiento.

Una vez haya enseñado la lección, trate de identificar y aislar los obstáculos que surjan durante la misma. Si puede identificar estos momentos delicados, puede retroceder a su secuencia de indicios o preguntas y realizar ajustes. Compruebe si cada paso ha sido relevante para el desarrollo del contenido en cuestión. Procure analizar la respuesta o las respuestas recibidas de la clase ante un indicio concreto; intente averiguar el *porqué* los alumnos no dieron la respuesta anticipada. ¿Fue poco claro el paso? ¿Condujo su indicio a dos o más opciones aparte de la correcta? ¿Fue demasiado grande el paso? ¿Necesitó dar demasiados indicios o pistas adicionales?

Después de responder a todas estas preguntas, el profesor podrá introducir las modificaciones necesarias en la secuencia.

Vuelva ahora al gimnasio y pruébelo otra vez, enseñando a otro alumno o grupo reducido. Las experiencias y observaciones de los profesores que utilizan el descubrimiento guiado indican que, después de varios intentos y análisis del proceso, se puede llegar a ser muy experto empleando el estilo F. Empiece desde abajo. Asegure el éxito en un episodio breve en una fase de una actividad. Entonces puede seguir enseñando otro episodio por medio del descubrimiento guiado. Con el tiempo, es posible que llegue a ser muy adepto de este estilo.

ALGUNOS TEMAS QUE PUEDEN ENSEÑARSE POR MEDIO DEL DESCUBRIMIENTO GUIADO

Gimnasia

1. El rol del centro de gravedad en la ejecución de giros sobre la barra de equilibrio.

2. El rol del impulso en el mantenimiento del equilibrio sobre la citada barra.
3. La relación entre el tronco y los miembros en el desarrollo del equilibrio.
4. Los factores que afectan a la estabilidad en las posiciones sobre la barra de equilibrio.
5. Los factores que afectan a la estabilidad en los movimientos sobre la barra de equilibrio.
6. Los factores que afectan a la suavidad de la conexión de elementos en una secuencia continua de movimientos sobre la barra de equilibrio.
7. Indique una fase concerniente a las entradas en la barra de equilibrio que le gustaría enseñar por medio del descubrimiento guiado.
8. Indique una fase concerniente a las salidas.
9. Indique un tema en cualquier fase de la enseñanza del equilibrio que pudiera enseñarse por medio del descubrimiento guiado.

Todos estos temas implican algo más que el mero aprendizaje de un movimiento determinado; implican un principio, un *concepto*. Los principios y los conceptos son las piedras angulares de cualquier actividad y han sido desarrollados a lo largo de los años por eminentes profesores, entrenadores y atletas de elite. El descubrimiento de estos principios y conceptos por el alumno origina una comprensión más completa de la actividad, lo cual le proporciona los instrumentos y la motivación para seguir en la búsqueda, aprender más ampliamente, y mejorar en sus ejecuciones.

Este nivel de captación y de comprensión sólo puede alcanzarse a través de la implicación cognitiva, y para que ésta sea aún más completa se deben utilizar estilos de enseñanza que, por su estructura y procedimientos operativos, propicien el proceso heurístico. ¡No permita que las facultades cognitivas del alumno se adormezcan ni siquiera un breve instante durante una sesión!

Continuamos con algunos ejemplos más de gimnasia:

10. Las categorías que existen en las diversas volteretas en el suelo.
11. Los principios que relacionan las diversas volteretas entre sí.

El profesor que se inicia en el descubrimiento guiado y en otros estilos de descubrimientos quedará sorprendido al hallar la nueva riqueza de contenidos que los alumnos sugieren a medida que el proceso de descubrimiento se desarrolla y florece. Utilice a sus alumnos como una fuente de inventiva.

12. La relación entre las direcciones y las posturas en los movimientos en el suelo.
13. La relación entre la longitud de la palanca producida por la piernas, y el éxito en la ejecución del salto con giro.
14. La relación entre el principio del salto con giro aprendido en la colchoneta y el utilizado para diversas entradas en las barras paralelas.

15. El rol de la palanca (todo el cuerpo) en la producción de diversos grados de impulso al balancearse en las barras paralelas.
16. Sugerir otros aspectos de ejecución en las barras paralelas.
17. ¿Pueden conducir sus indicaciones para las barras paralelas a descubrir la aplicación a otros aparatos?
18. En el salto de potro, las diversas fases implicadas en el mismo.
19. Las ventajas y desventajas en cada fase de un salto de potro, y descubrimiento de un principio general.
20. Aplicación del principio general a un salto específico de potro.
21. Las variables que afectan a los cambios en la forma de un determinado salto de potro.
22. Indique otro aspecto del salto de potro.
23. Indique dos aspectos consecutivos que puedan enseñarse por medio del descubrimiento guiado.
24. ¿Tres aspectos consecutivos?
25. ¿Algunas otras propuestas?

En gimnasia, con toda su variedad, hay docenas de fases que pueden enseñarse por medio del descubrimiento guiado, creando una comprensión más profunda de los movimientos gimnásticos.

Movimientos de desarrollo

Una de las áreas de la educación física más adecuada para ser enseñada por medio del descubrimiento guiado es la referente a los movimientos de desarrollo. Ejemplos para sesiones específicas:

1. Las características físicas que existen como requisitos previos para los movimientos (agilidad, equilibrio, flexibilidad, fuerza, resistencia, etc.).
2. El tipo de movimientos que contribuye a desarrollar una característica específica.
3. Movimientos específicos que contribuyen a desarrollar una característica concreta.
4. Movimientos que superponen dos características físicas.
5. Movimientos que desarrollan una característica concreta utilizando una parte o zona específica del cuerpo.
6. Implicación de una determinada zona del cuerpo en un movimiento específico.
7. Límites de la implicación de una determinada zona del cuerpo en un movimiento específico.
8. Variables que afectan al grado de dificultad en un ejercicio de desarrollo de fuerza (cantidad de resistencia, y duración, repetición e intervalos de la misma).
9. Movimientos y modelos específicos que causarán el cambio en el grado de dificultad en el desarrollo de la fuerza, manipulando una o más de las variables mencionadas.

10. ¿Puede indicar temas similares para descubrimiento en el área de flexibilidad, agilidad, equilibrio, otras?

Las lecciones de descubrimiento guiado en los movimientos de desarrollo pueden integrarse con la quinesiología de manera muy satisfactoria y cooperante. ¿Puede imaginar algunas conexiones?

11. La relación entre una característica física determinada, una fase de un deporte concreto, y un movimiento específico de desarrollo.
12. La relación entre la necesidad de flexibilidad en el hombro para un lanzador de jabalina y movimientos específicos de desarrollo.
13. La relación entre la necesidad de flexibilidad en la articulación de la cadera para un corredor de vallas y movimientos específicos de desarrollo.
14. La relación entre la necesidad de fuerza en la pierna en el lanzamiento de peso y movimientos específicos de desarrollo.
15. La relación entre la necesidad de fuerza abdominal en una gimnasta sobre las barras paralelas asimétricas y movimientos específicos de desarrollo.
16. ¿Puede indicar otros aspectos de movimientos de desarrollo que puedan enseñarse por medio del descubrimiento guiado?

Baloncesto

1. La necesidad de variedad de pases.
2. La relación entre diversas situaciones del juego y la variedad de pases disponible.
3. La *conexión* posible entre dos pases consecutivos, tres pases, una serie de pases.
4. La lógica (o razón) detrás de una determinada distribución de los jugadores en la pista.
5. La viabilidad de esta distribución en *variedad* de situaciones.
6. El mejor posicionamiento en defensa por zonas contra una determinada estrategia de ataque.
7. Factores de eficacia de una determinada estrategia de ataque contra una concreta distribución defensiva.
8. ¿Puede enseñar, por medio del descubrimiento guiado, *todas* las técnicas de baloncesto? ¿Sólo algunas? ¿En cuáles preferiría no utilizar el descubrimiento guiado? ¿Por qué?
9. ¿Puede enseñar todos los aspectos de la estrategia en baloncesto por medio del descubrimiento guiado? ¿Sería útil que sus jugadores comprendieran bien cada aspecto de la estrategia por medio de este estilo?
10. ¿Puede indicar otros aspectos y temas de baloncesto para enseñarlos por medio del descubrimiento guiado?

Natación

1. Los principios de flotabilidad.
2. Posturas específicas para propósitos concretos (postura de «hacer el muerto» para flotar mejor, por ejemplo).
3. El principio de propulsión en el agua.
4. El rol de la respiración durante la propulsión.
5. El rol de cada parte específica del cuerpo en la propulsión.
6. El rol de cada parte específica del cuerpo en la propulsión en una dirección determinada.
7. La relación entre una fase particular en una brazada y la característica física necesaria.
8. ¿Puede enseñar otros aspectos técnicos de la natación por medio del descubrimiento guiado?
9. ¿Puede descubrir cuáles son los aspectos preferidos de la natación adecuados para enseñarlos por medio de este estilo?

Otros deportes

1. Piense en algunas fases de fútbol americano, hockey, voleibol, tiro con arco, lucha, fútbol, baile moderno, o carreras de campo y pista que puedan enseñarse por medio del descubrimiento guiado.
2. ¿Puede descubrir qué aspectos de las *técnicas* de estos deportes son adecuados para enseñarlos por medio de este estilo?
3. ¿Puede descubrir qué aspectos de la *estrategia* de estos deportes son adecuados para enseñarlos por medio del descubrimiento guiado?

Ahora que ya se ha cruzado el umbral de descubrimiento, ¿cuál es el estilo siguiente?

EL ESTILO DIVERGENTE.

RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS (ESTILO G)

El estilo divergente, ocupa un lugar especial en el Espectro. Por primera vez, el alumno inicia el descubrimiento y la producción de opciones con relación al contenido. Hasta ahora, el profesor ha tomado las decisiones acerca de las tareas específicas del contenido —el rol del alumno ha consistido en repetir y ejecutar, o en descubrir el objetivo final específico—. En el estilo G, dentro de ciertos parámetros, el alumno toma las decisiones acerca de las tareas específicas del tema elegido. Este estilo involucra al alumno en la capacidad humana de la diversidad, le invita a ir más allá de lo conocido.

Las áreas de educación física, deportes, y danza ofrecen grandes oportunidades para el descubrimiento, el diseño y la inventiva. Siempre existe un posible nuevo movimiento o combinación de movimientos, otra manera de pasar el balón o plantear una estrategia o coreografía. La variedad de movimientos humanos es infinita y las posibilidades de episodios con este estilo innumerables. ¿En qué consiste, pues, el cambio en la enseñanza del comportamiento que va a invitar al alumno a participar en la producción divergente? ¿Cuáles son las nuevas relaciones E-A-O? ¿Cuándo y con qué objetivo debe utilizarse este estilo?

ESTRUCTURA DEL ESTILO

La estructura del estilo G es similar, en cuanto a los pasos a seguir, al estilo anterior: *disonancia cognitiva* → *indagación* → *descubrimiento*. La diferencia significativa consiste en que los puntos específicos de estos pasos llevan a descubrir varias alternativas. El siguiente diagrama representa el proceso que tiene lugar en este estilo:

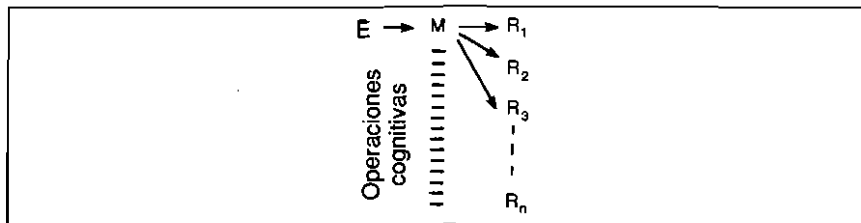


Figura 10.1. El proceso del estilo G

El estímulo (E)

El estímulo, en forma de pregunta, problema, o situación, lleva al alumno a un estado de disonancia cognitiva, creando la necesidad de buscar soluciones. El estímulo se diseña y expresa para incitar la búsqueda de respuestas múltiples y divergentes.

La mediación (M)

Durante este intervalo de tiempo, el alumno busca la variedad de respuestas que puedan solucionar el problema. Este proceso se centra en una operación cognitiva principal apoyada por otras de soporte. El estímulo es diseñado para que el cerebro inicie una producción divergente según la operación cognitiva concreta. Por ejemplo, es posible dirigir episodios que generen ideas divergentes por parte del alumno, en una operación cognitiva específica como clasificar, hipotetizar, resolver, etc.

Las respuestas (R)

La búsqueda en la fase de mediación concluye con el descubrimiento y la producción de ideas múltiples y divergentes. Estas ideas, las respuestas, pueden expresarse bajo distintas formas únicas e intrínsecas a su propia área temática. En poesía, las respuestas pueden expresarse con palabras; en música, a través de melodías; en educación física, a través de movimientos humanos. Todos estos ámbitos siguen el mismo proceso a pesar de que se expresan de distinto modo.

OBJETIVOS DEL ESTILO

Los objetivos del estilo son:

1. Estimular las capacidades cognitivas del profesor en el diseño de problemas para una área temática determinada.

2. Estimular las capacidades cognitivas del alumno para el descubrimiento de múltiples soluciones para cualquier problema dentro de la educación física.
3. Desarrollar el conocimiento de la estructura de la actividad y el descubrimiento de sus posibles variaciones.
4. Alcanzar el nivel de seguridad afectiva que permita tanto al profesor como al alumno ir más allá de las respuestas convencionalmente aceptadas.
5. Desarrollar la habilidad para verificar soluciones y organizarlas para propósitos específicos.

ANATOMÍA DEL ESTILO

Para el diseño de los episodios de este estilo, tiene lugar un traspaso adicional de decisiones. Los roles del profesor y del alumno cambian de nuevo, experimentando nuevas realidades y logrando nuevos objetivos.

	A	B	C	D	E	F	G	?
Preimpacto	(P)	(P)	(P)	(P)	(P)	(P)	(P)	
Impacto	(P) → (A)	(e)	(A) → (A) → (P/A) → (A/P)					
Postimpacto	(P)	(P) → (o) → (A) → (A) → (P/A) → (A/P)						

Figura 10.2. Anatomía de este estilo

Preimpacto

En la *fase de preimpacto*, el profesor toma las tres decisiones principales acerca del contenido:

1. Una decisión acerca del contenido a tratar en el siguiente episodio (gimnasia en el suelo, golf, baile moderno, etc.);
2. Una decisión acerca del tema concreto que constituirá el *punto focal* del episodio (paloma, golpe de putt en golf, giro, etc.);
3. Una decisión sobre el diseño del problema o serie de problemas específicos que provocarán *soluciones* múltiples y divergentes.

Esta última decisión es crucial para el profesor, y constituye la tarea que más demanda cognitiva le exige. Debe tener conocimiento de los elementos específicos de la actividad, su secuencia, y su estructura.

Impacto

En la *fase de impacto*, el alumno decide cuáles de las soluciones divergentes son aplicables al problema, buscando las respuestas alternativas para solucionarlo. Estas soluciones constituyen el *contenido específico* descubierto por el alumno en este episodio. Así pues, en la fase de preimpacto el profesor toma todas las decisiones acerca del contenido general; en la fase de impacto el alumno *especifica* el contenido a través de sus soluciones, que se *convierten* en el contenido del episodio.

Las decisiones acerca del diseño de las soluciones son cruciales para el alumno. Éste entra en el estado de disonancia cognitiva, inicia el proceso de búsqueda de soluciones a los problemas, la prueba con movimientos reales, y toma las decisiones acerca del producto final.

Postimpacto

En la *fase de postimpacto*, el alumno evalúa las soluciones descubiertas, preguntándose a sí mismo «¿Responde mi solución al problema? ¿Solucionó mi respuesta el problema?» Si la respuesta es «sí», el alumno sabe que la suya es una de las posibles soluciones al problema. Si la respuesta es «no», el alumno sabe que su solución no es válida.

Siempre que el alumno sea capaz de ver la solución, no necesita la verificación de nadie más. Por ejemplo, al analizar soluciones alternativas al problema de golpear el balón de fútbol, el alumno puede ver el resultado mirando la trayectoria del balón; así puede verificar la solución. Por otro lado, en algunas actividades esto no será del todo posible, siendo necesaria la verificación externa con la ayuda de una cinta de vídeo o del mismo profesor. Cuanto más participe el alumno en el postimpacto, más fácil será conseguir los objetivos de este estilo.

APLICACIÓN DEL ESTILO

Para visualizar mejor el proceso y la secuencia de acontecimientos que tienen lugar en este estilo, la descripción general de un episodio resulta de gran ayuda. Para empezar, el profesor sitúa la clase explicando a los alumnos la producción divergente y la legitimidad de buscar y producir alternativas. Asegura a los alumnos que sus ideas y soluciones a los problemas serán aceptadas dentro de los parámetros de la situación. En los primeros episodios se debe establecer un nivel razonable de comodidad afectiva, puesto que los alumnos acostumbrados a producir respuestas únicas y correctas, dudan a menudo cuando se les pide que diseñen y desarrollen movimientos alternativos. (Después de varios episodios con este estilo, ya no será necesario hablar de la aceptación de soluciones. El proceso del episodio y comportamiento del profesor sirven de mecanismo de seguridad para los alumnos.)

El siguiente paso consiste en presentar la pregunta o el problema a los alumnos. Éstos se dispersan y empiezan a diseñar y analizar soluciones al problema. El tiempo asignado proporciona a cada alumno la oportunidad de indagar, explorar, diseñar, desplazarse, y valorar las alternativas que ha producido. El profesor verá como cada alumno se involucra en el proceso de disonancia → indagación → producción de soluciones. Se trata de un periodo de tiempo muy especial y personal para que el alumno participe en la operación cognitiva concreta, produzca sus propios movimientos, y analice su validez respecto al problema.

El rol del profesor durante este periodo, consiste en esperar y observar el desarrollo del proceso, desplazándose de un alumno a otro (inicialmente a una cierta distancia) para examinar las soluciones producidas y observar el grado de participación de cada alumno. Al cabo de un tiempo, el profesor empieza a ofrecer feedback que puede darse de dos maneras: una es ofreciendo feedback neutro o valorativo al grupo entero, haciendo saber que el proceso de descubrimiento y producción divergente va por buen camino. El profesor no se centra en ninguna solución particular de un individuo concreto. La segunda opción consiste en el contacto personal con cada alumno, dando de nuevo feedback neutro o bien valorativo acerca del proceso de producción divergente, pero sin elegir ninguna solución específica. El profesor que se inicia en este estilo puede encontrar difícil abstenerse de comentar alguna de las soluciones (es muy tentador decir «Me gusta este movimiento»), pero se debe recordar que el objetivo de este estilo consiste en desarrollar la capacidad del alumno para producir sus movimientos independientemente de los criterios o valores del profesor.

A veces, habrá alumnos que pararán momentáneamente la producción de soluciones, debido a la necesidad de periodos de pausa en la producción cognitiva. Las ideas no siempre fluyen de forma ininterrumpida. El profesor debe esperar que el proceso continúe. En otras ocasiones, sin embargo, algún alumno quizá tenga dificultades para la producción de alternativas, sin que ello sea debido a limitaciones físicas o cognitivas, sino a la incertidumbre afectiva que impide al alumno continuar con el proceso. El rol del profesor consistirá aquí en reiterar el objetivo del proceso y recordar al alumno que lo que se persigue en esta sesión es la búsqueda, asegurándose que el alumno sabe que su rol se basa en la producción de ideas y movimientos. Esta nueva relación profesor-alumno necesitará un tiempo de acomodación y sobre todo paciencia por parte de ambos. Se necesita tiempo para cruzar el umbral de descubrimiento, y ello exige contactos más frecuentes. Los estilos A-E piden una respuesta casi inmediata por parte del alumno; el estilo F exige cierto tiempo de reflexión y una respuesta aplazada. En el estilo G, el tiempo necesario para descubrir cada solución depende únicamente de cada alumno. El proceso de individualización se manifiesta por el ritmo del individuo —primero en el proceso cognitivo, y luego en la ejecución física—. Con tiempo y práctica, los dos se desarrollan en cantidad y calidad.

Al final del episodio el profesor reúne al grupo para la conclusión, que puede realizarse en forma de preguntas del alumno acerca del proceso del

estilo, o de feedback masivo acerca de la participación del grupo en el proceso de producción divergente. Se debe dar confianza a los alumnos e invitarles a participar en este estilo único donde el punto focal es su capacidad cognitiva.

PRODUCCIÓN COGNITIVA Y EJECUCIÓN FÍSICA

El proceso descrito, se refiere a las relaciones teóricas y operativas entre la producción cognitiva y las respuestas físicas. A veces, la realidad del gimnasio o campo de juego impone unas limitaciones en este proceso. Hay dos tipos de limitaciones.

Limitaciones físicas

A veces, un alumno puede diseñar soluciones alternativas a un problema sin poderlas ejecutar. Se trata de una situación donde los procesos cognitivos funcionan y producen, pero donde las capacidades físicas, la ejecución, se ven limitadas. Esta es una realidad que debe ser aceptada tanto por el profesor como por el alumno, siendo conscientes de esta diferencia.

Una forma de sobrellevar este dilema en potencia es pedir al alumno que identifique dos grupos de soluciones, uno con soluciones producto de las capacidades cognitivas del alumno, y otro con soluciones seleccionadas del primer grupo y que el alumno sea capaz de *ejecutar*, realmente.

Una variación, llamada *proceso de reducción*, podría consistir en pedir a un compañero habilidoso que ejecute y verifique las soluciones que él no puede llevar a cabo. Se trata de una reducción de las *posibles* soluciones cognitivas a las soluciones aceptables de *ejecución*.

Limitaciones culturales

Las limitaciones culturales son aquellas impuestas por *acuerdo* entre las personas. Se suelen llamar las reglas del juego, y siempre definen lo «permitido» y lo «prohibido», los límites para llevar a cabo una actividad. En educación física, es necesario distinguir entre dos *condiciones*:

1. La condición en la que la estructura de la actividad depende de las reglas acordadas. Existen muchos ejemplos que representan esta categoría, cualquier deporte jugado según reglas nacionales o internacionales, competición de atletismo a nivel nacional o internacional, o actuación de danza que refleje una «escuela» particular. Cualquier problema diseñado para este tipo de actividades debe cumplir las reglas correspondientes. Esto significa que a pesar de que son *posibles* muchas alternativas, sólo algunas son *aceptables*.

De nuevo encontramos el *proceso de reducción* de las posibles soluciones cognitivas a las soluciones de ejecución aceptables.

2. La condición en la que el objetivo de la actividad no consiste en competir contra otros según una reglamentación, sino en competir contra los límites presentes del conocimiento. El objetivo del descubrimiento es desarrollarse hacia lo desconocido, yendo más allá de los límites establecidos. Este sentido de indagación y expansión puede ser el campo de acción de todo alumno en educación física. Siguiendo la noción de no-controversia, el profesor de educación física debe programar actividades según las dos condiciones —la condición de practicar y perfeccionar lo conocido, y la condición de descubrir y experimentar con lo desconocido.

CARACTERÍSTICAS DEL ESTILO

La utilización del presente estilo implica que:

1. El profesor está preparado para traspasar el umbral de descubrimiento.
2. El profesor está preparado para diseñar problemas adecuados en una o más áreas del contenido.
3. El profesor puede aceptar la posibilidad de nuevos diseños dentro de contenidos que fueron previamente concebidos (en estilos anteriores) como fijos.
4. El profesor está preparado para proporcionar a los alumnos el tiempo necesario para el proceso de descubrimiento.
5. El profesor valora el proceso de descubrimiento y puede aceptar soluciones divergentes presentadas por los alumnos.
6. El profesor es lo suficientemente seguro como para aceptar soluciones distintas a las suyas.
7. El profesor acepta la noción de que el desarrollo de la habilidad de producción cognitiva divergente, es uno de los fines de la educación física.
8. Los alumnos son capaces de producir ideas divergentes siempre que se les presenten problemas relevantes.
9. Los alumnos pueden aprender la relación entre producción cognitiva y ejecución física.
10. Los alumnos son capaces de producir nuevas ideas para la expansión de los horizontes del contenido.
11. Los alumnos son capaces de aceptar las respuestas divergentes de los demás.
12. ¿Existen más implicaciones?

SELECCIÓN Y DISEÑO DE CONTENIDOS

Tal como se ha mencionado previamente, el conocimiento o el pensamiento implican operaciones cognitivas concretas, como la comparación,

el contraste, la clasificación, la resolución de problemas, la hipótesis, la extrapolación, etc. En educación física, es posible dirigir los episodios con la participación de los alumnos en todas ellas; a pesar de ello parece que la resolución de problemas es la más apropiada cuando la finalidad del episodio consiste en una producción divergente del diseño de movimientos.

Esta sección se centra en los siguientes aspectos:

1. El diseño de un solo problema y sus consecuencias;
2. El diseño de una secuencia de problemas;
3. Indicaciones para el diseño de problemas en varias actividades.

El diseño del problema único

En el diseño del problema, el punto crucial para el proceso de resolución de problemas consiste en la identificación de la pregunta específica que va a desencadenarlo. Utilizando el paradigma $E \rightarrow M \rightarrow R$, analicemos el contenido conocido de gimnasia de suelo, centrándonos en el concepto de voltereta. Es obvio que este contenido concreto está intrínsecamente compuesto por muchas opciones. En teoría, existen infinitud de posibilidades de realizar volteretas en distintas direcciones, posturas, ritmos, y combinaciones. El problema diseñado debería producir algunos de estos posibles movimientos. La práctica de un solo problema sirve como calentamiento para la resolución de problemas.

Los objetivos de un episodio basado en un problema único son:

1. Experimentar la resolución de problemas.
2. Aprender a relajarse afectivamente y experimentar la capacidad de producir ideas.
3. Llevarlo a cabo con una actividad concreta.
4. Experimentar la conexión entre la producción cognitiva y la ejecución física.

Centrándose en el concepto de voltereta, la experiencia inicial puede desencadenarse preguntando: «¿Cuáles son las cuatro posibilidades de hacer volteretas?» Prácticamente todo el mundo ha realizado volteretas en el gimnasio, por tanto el resultado será bastante correcto. Cada alumno, como respuesta a la pregunta, ejecutará cuatro formas distintas de volteretas, unos siguiendo una rápida sucesión, y otros tomándose tiempo de pausa entre ellas. El aspecto importante, es que esta pregunta (problema) ha invitado al alumno a decidir las cuatro volteretas a ejecutar.

Hay muchas posibilidades de que las volteretas realizadas fueran previamente conocidas por el alumno por sus experiencias anteriores; esto da seguridad en las fases iniciales y el profesor debe aceptarlo y continuar con el episodio. Se ofrece feedback a todo el grupo y se prosigue planteando más alternativas: «Tu tarea consiste en diseñar y ejecutar cinco nuevas volteretas.» Tanto el profesor como el alumno siguen con el problema original. En este segundo intento, algunos alumnos irán más allá de

las experiencias recordadas y empezarán a diseñar y ejecutar nuevos tipos de volteretas. A menudo, será necesario pedir que realicen más ensayos para sobrepasar los límites de la memoria. Cuando esto sucede, el alumno está empezando a participar en la producción divergente dentro de la operación cognitiva de resolución de problemas. De hecho, el profesor puede observar a algunos alumnos en estado de disonancia cognitiva. Después de una pausa para buscar un nuevo tipo de voltereta, lo prueban. A medida que este proceso continúa, se van logrando los objetivos del episodio.

En lecciones subsiguientes, el profesor puede diseñar sesiones en otras actividades, teniendo siempre en cuenta los objetivos del diseño del problema único. Este proceso se representa esquemáticamente de la siguiente forma:

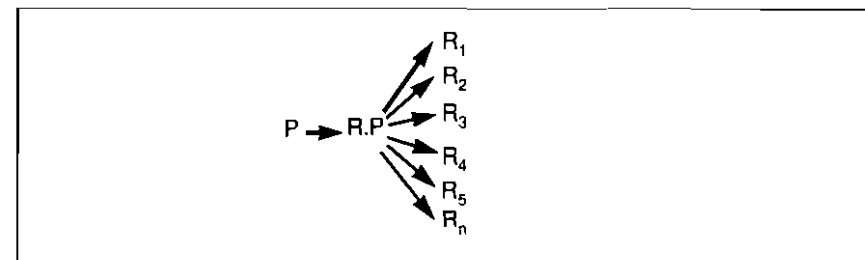


Figura 10.3. El proceso de pregunta \rightarrow mediación \rightarrow respuesta

La pregunta acerca de las posibilidades en la voltereta, activa la fase de mediación dando como resultado la producción de múltiples y diferentes volteretas por parte de cada alumno.

Es necesario darse cuenta de que el objetivo de este tipo de episodios no es «cualquier cosa vale»; la comunicación verbal del profesor no debe incluir la frase «Haced lo que os parezca», puesto que ésta produce exactamente lo que sugiere —los alumnos harán lo que ellos quieran—. A menudo, las respuestas no tienen nada que ver con la tarea.

Los episodios de problema único no tienen que centrarse obligadamente en grandes conceptos con soluciones infinitas, sino que pueden centrarse en el descubrimiento de alternativas en una parte de la actividad. Por ejemplo, si el profesor dice: «Tu tarea consiste en diseñar y ejecutar seis tipos diferentes de volteretas hacia adelante», la especificación de la dirección incluye nuevos parámetros en el *ámbito* del descubrimiento, pero no en el *proceso*. Este tipo de episodios puede servir con fases iniciales para conseguir los objetivos del estilo previamente citados.

El diseño de una secuencia de problemas

Una vez el profesor y los alumnos van más allá de la etapa inicial de los episodios de problema único, frecuentemente se ven confrontados con la

pregunta «¿Qué viene ahora?» Los episodios diseminados para resolver problemas relacionados con actividades distintas producen a menudo una sensación de desasosiego y una falta de dirección y finalidad. Estos episodios no desarrollan la destreza requerida para la resolución de problemas. Es necesario un plan más sistemático para mitigar estas desventajas, aumentando la frecuencia de este tipo de episodios y estableciendo una conexión entre los problemas. El profesor tiene, como mínimo, dos opciones para este diseño:

Opción 1. El profesor identifica varios aspectos de la actividad y entonces diseña un problema dentro de cada uno de ellos. Por ejemplo, siguiendo con el concepto de voltereta, se puede centrar en el descubrimiento de la voltereta hacia adelante, luego hacia atrás, y finalmente de lado. El descubrimiento de alternativas en cada aspecto viene dado por el problema diseñado para ese objetivo concreto.

Se pueden presentar los problemas a los alumnos de uno en uno, o bien como un grupo de tareas consecutivas. Los alumnos, a su vez, buscan la solución alternativa para cada problema a su propio ritmo cognitivo y físico. La resolución de estos problemas consecutivos, va a permitir a los alumnos participar en resoluciones durante periodos de tiempo más largos, y ver las relaciones entre los varios aspectos de la voltereta. De forma esquemática, estos episodios son como sigue:

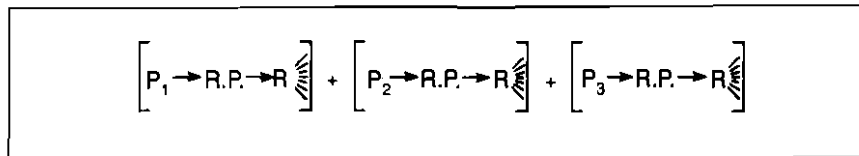


Figura 10.4. Resolución de problemas consecutivos (R.P.)

Cada proposición entre corchetes, representa un episodio compuesto por una pregunta, tiempo para la resolución del problema y tiempo para la ejecución y ratificación de las múltiples soluciones. Una lección puede programarse para uno, dos o más episodios con este estilo, cada uno de ellos con su objetivo, razonablemente claro.

El resultado de tales episodios será un cúmulo de movimientos en un área concreta de la educación física, descubiertos todos ellos por los alumnos. El total de estos descubrimientos es el «cuerpo de conocimientos» en un área determinada. En el ejemplo citado anteriormente, el total de descubrimientos constituirá algunos de los movimientos posibles dentro del concepto de voltereta.

Toda persona que ha experimentado el estilo G, ha descubierto que muchos de los movimientos van más allá del vocabulario de movimientos del profesor. El profesor debe desarrollar una actitud de aceptación, de

bienvenida a estas nuevas posibilidades. La proyección de otros sentimientos acerca del proceso y de los movimientos descubiertos abortaría la producción divergente en un periodo de tiempo muy corto. Antes de seleccionar el contenido para este estilo, el profesor debe examinar sus propios valores acerca de esta área, puesto que si su conexión con el contenido le obliga a permanecer dentro del ámbito de lo «conocido», los estilos a utilizar deberán ser los A-E. Si, a pesar de ello, el profesor está dispuesto a cruzar el umbral de descubrimiento con los alumnos y arriesgarse a lo desconocido, el estilo G es el más apropiado.

Opción 2. La segunda opción para el diseño de episodios con múltiples problemas, puede denominarse *ramificación*. Para arrancar el proceso, se pregunta: ¿Cuáles son las posibilidades de hacer volteretas? Al cabo de un rato, el profesor interrumpe el episodio y selecciona un tipo de solución (una variable), presenta el siguiente problema dentro de esta variable, y los alumnos continúan con los descubrimientos. Por ejemplo, pregunta: «¿Cuáles son las posibilidades de volteretas hacia adelante (variable en el concepto de voltereta)?» El segundo problema centra al alumno en una variable, pero dentro de ésta descubre y ejecuta las múltiples soluciones. En este momento, el alumno ya ha acumulado una cantidad de distintas volteretas hacia adelante. (Ver la figura 10.5.)

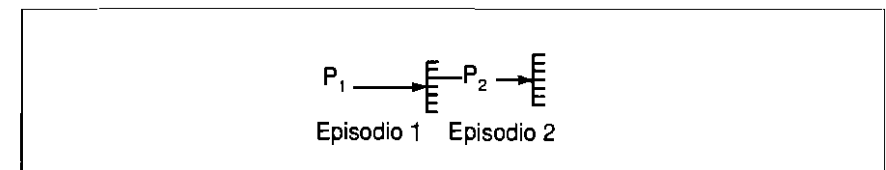


Figura 10.5. La opción de ramificación

A continuación, el profesor interrumpe de nuevo al grupo y presenta el tercer problema: «¿Continuando con la misma dirección hacia adelante, qué posibilidades hay de realizar volteretas con distintas posiciones de piernas?» Los alumnos, siguiendo el mismo concepto general de voltereta y con la variable de la dirección hacia adelante, van a descubrir y analizar la siguiente variable —la postura durante la voltereta; en este caso, la postura consiste en las múltiples posibilidades de variación de la posición de las piernas. De forma esquemática:

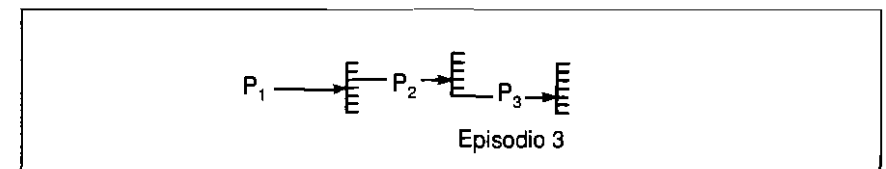


Figura 10.6. Continuación del proceso de ramificación

Este proceso puede continuar durante un periodo de varias sesiones. El profesor sigue presentando problemas que se centran en variables adicionales, conectadas todas ellas con las anteriores. El resultado consiste en que cada alumno ha descubierto y ejecutado múltiples movimientos dentro de un mismo contenido, y ha empezado a darse cuenta de la conexión existente entre las variables.

Pautas para el diseño de problemas en varias actividades

La siguiente pregunta es: ¿Cómo diseña el profesor los problemas para actividades específicas, tales como los juegos de pelota, gimnasia, danza, actividades al aire libre, etc.? ¿Cómo saber dónde empezar?

Quizá sea posible diseñar un problema (o una secuencia de problemas) para cualquier actividad, pero se debe considerar si la experiencia es adecuada y vale la pena. Los episodios en el estilo G deben estar relacionadas con la estructura de la actividad, así como con su significado y su objetivo. Algunos deportes están bastante estabilizados (sin variables) en el diseño de sus movimientos, debido a la experiencia y al seguimiento de principios biomecánicos, siendo inútil su práctica en el estilo G. En remo por ejemplo, los movimientos vienen determinados por el tipo de casco de la embarcación. La postura y finalidad del deporte son tales que no tiene sentido el diseño de problemas para crear alternativas, pues aparte de irrelevantes, éstas no son útiles a la ejecución. (No estamos hablando aquí de detener el proceso de búsqueda de las mejores técnicas de remo, sino de la impropiedad del estilo G para quienes aprenden a remar.) Otro ejemplo lo constituye el lanzamiento de disco, donde han surgido técnicas generales y específicas que determinan su ejecución. Se trata de técnicas bastante fijas (a pesar de las ligeras variaciones debidas a las idiosincrasias individuales) y cualquiera que quiera conseguir el objetivo de esta prueba (la distancia) debe seguir el modelo.

Por otro lado, existen actividades y deportes que proporcionan variabilidad y alternativas. De hecho, éstas conforman su esencia. Hay abundantes ejemplos en el desarrollo de la estrategia en los juegos de pelota, donde la búsqueda de opciones es continua. La gimnasia también es una actividad rica en oportunidades para el descubrimiento de nuevos movimientos y combinaciones, puesto que más allá de los movimientos básicos, la variabilidad constituye la estructura de este deporte. La danza, en su variedad de orígenes culturales y escuelas coreográficas, ofrece infinitas posibilidades para descubrir nuevas ideas. En estas áreas concretas no sólo vale la pena realizar episodios con el estilo G, sino que es esencial para su desarrollo y perfeccionamiento.

En el siguiente esquema se proponen pautas para diseñar problemas que conduzcan a las opciones de descubrimiento.

Cada actividad (deporte) contiene varias partes (variables) que deben existir para que esta actividad sea lo que es. Estas variables definen la es-

tructura general de la actividad. Por ejemplo, en gimnasia, las experiencias con la barra de equilibrio consisten siempre en la entrada a la barra, desplazamientos por encima de ella, realización de giros, y salida. Todas las posibilidades de movimiento suceden dentro de estas variables, pudiendo así el alumno descubrir las variaciones en movimientos, posturas, y combinaciones. (Ver la figura 10.7.)

Gimnasia — barra de equilibrios							
Variables	Entrada	Desplaz. adelante	Desplaz. atrás	?	Giros	?	Salida
Variaciones							
Movimientos							
Postura							
Combinaciones							
¿Otros?							

Figura 10.7. Tabla de diseño de problemas

La línea horizontal identifica las variables dentro de la actividad. Las variables sugeridas aquí son sólo algunas de las posibles. ¿Puede identificar otras que formen parte de su experiencia con la barra de equilibrios? La columna vertical muestra los aspectos a descubrir —variaciones de movimientos, postura, y combinaciones dentro de cada variable—. Cada casilla es el objetivo de un episodio, diseñándose el problema para producir opciones en relación a tal objetivo. (Ver figura 10.8 en la pág 234.)

El problema nº 1 está diseñado para producir formas alternativas de desplazarse hacia adelante en la barra de equilibrios. La casilla señalada por la flecha identifica claramente el objetivo del episodio. La casilla en los que «giros» y «postura» convergen, identifica el objetivo de ese episodio y guía el diseño del problema nº 2.

El profesor puede utilizar la tabla de diseño de problemas para cualquier actividad dentro del estilo G. Con las dos opciones de diseño de un problema único y diseño de una secuencia de problemas, el profesor tiene infinitas posibilidades de llevar a cabo episodios de desarrollo de la capacidad de producción divergente del alumno. En realidad, al diseñar tales episodios el profesor desarrolla al mismo tiempo su propia capacidad de producción divergente.

Los juegos de pelota proporcionan una gran oportunidad para organizar episodios de resolución de problemas, sobre todo en aquellas partes relacionadas con la táctica y la estrategia. El propósito de estos episodios no

consiste en un mero ejercicio de resolución de problemas, sino en involucrar al alumno en la esencia del juego —la reflexión necesaria para tener éxito en cada actividad—. La existencia de un oponente exige más que la mera ejecución de movimientos (destrezas); cada participante debe reunirse con el resto de compañeros para hallar las formas de aventajar al equipo adversario. Esto requiere la reflexión más allá de la rutina de las pautas ofensivas y defensivas, reflexión que puede ser enseñada siguiendo este estilo.

Gimnasia — barra de equilibrios							
Variables	Entrada	Desplaz. adelante	Desplaz. atrás	?	Giros	?	Salida
Variaciones							
Movimientos							
Postura							
Combinaciones							
¿Otros?							

PROBLEMA Nº 1: ¿Cuáles son las tres opciones de desplazamiento hacia adelante en la barra?

PROBLEMA Nº 2: ¿Cuáles son las cuatro posibilidades de giros mientras el cuerpo está en posturas angulares?

Figura 10.8. Tabla de diseño de problemas

El fútbol proporciona algunos ejemplos de solución de problemas, puesto que muchos de sus temas tácticos pueden enseñarse por medio del descubrimiento. La esencia de un tema táctico es que es un problema. Analizando la estructura del fútbol, comprobamos que muchas situaciones tácticas requieren soluciones alternativas para los mismos problemas. Un ejemplo fundamental lo constituye la siguiente situación: El jugador A tiene la posesión del balón, y se desplaza hacia el campo contrario; el adversario B aparece delante del jugador A. ¿Qué puede hacer A? Obviamente tiene muchas opciones; cada respuesta depende de las circunstancias específicas. El punto focal es la relación entre A y B dentro de un conjunto de circunstancias posibles, que se relacionan a su vez con el resto del equipo y el propósito de la manipulación del balón. Examinemos las clases de relaciones que pueden existir, que determinan consecuentemente la naturaleza de los problemas a diseñar.

La primera relación a tener en cuenta es la *distancia* entre los dos jugadores A y B, lo que nos lleva al siguiente problema (suponer que el jugador A tiene el balón y que el B está situado a una distancia entre 66 cm y 1 metro):

1. ¿De qué dos maneras el jugador A puede evitar (sin tocarlo) al jugador B y seguir con la posesión de la pelota?
2. ¿De qué dos maneras se puede conseguir tocando al jugador B dentro de los límites del reglamento?
3. Lograr realizar 1 y 2 estando de cara al jugador B.
4. Lograrlo estando de lado al jugador B.
5. Lograrlo estando de espaldas al jugador B.
6. ¿Puedes utilizar otras direcciones con relación al jugador B?
7. Realizarlo lentamente. Rápidamente. ¿Cuál es la velocidad más adecuada? ¿Por qué?
8. ¿Cuál de las situaciones anteriores sería preferible si el jugador A estuviese parado? ¿Por qué?
9. ¿Qué solución sería preferible si el jugador B indicase con la posición de su cuerpo la intención de desplazarse hacia la izquierda? ¿Y a la derecha? ¿Adelante? ¿Atrás? ¿Sabe el porqué?
10. ¿Qué se puede hacer si el jugador B carga contra el jugador A?
11. ¿De qué otra manera puede el jugador B desplazarse contra A?

- a. _____
- b. _____
- c. _____

12. ¿Qué puede hacer el jugador A si el jugador B realiza 11a y sigue con la posesión del balón? ¿Y si es 11b? ¿Y 11c?
13. Repetir 1-12 con una distancia diferente entre A y B.

Estos son problemas *reales* con los que se encuentran todos los jugadores durante un partido, y que se centran en fases específicas; ser capaz de solucionarlos de forma eficiente, precisa y frecuente va a ayudar al jugador a que se ajuste mejor a la secuencia de los partidos, a ser más imaginativo y ¡mejor jugador!

Otro tipo de relación entre A y B podría resultar de las *características* de los jugadores:

1. ¿Qué se puede hacer si el jugador B es mucho más alto?
2. ¿Qué se puede hacer si el jugador B es mucho más rápido?
3. ¿Qué dos cosas se pueden hacer si el jugador B es igual de alto y rápido que A, pero bastante más pesado?
4. ¿Cómo determinaríamos cuál de sus soluciones es la más adecuada en 1-3?

El siguiente tipo de relación tiene que ver con la *situación* de los jugadores A y B.

1. B podría estar situado entre A y la portería.
2. B podría estar situado entre A y un compañero de A, que está:
 - a. Detrás del jugador B.
 - b. A un lado u otro del jugador B.
 - c. ¿Otras situaciones?
3. B podría estar situado entre un compañero suyo y A, estando el compañero:
 - a. Detrás del jugador B.
 - b. A su lado.
 - c. ¿Otras situaciones?
4. El jugador B podría estar situado entre A y dos jugadores más —uno del equipo A y otro del B.
5. B podría estar situado entre dos compañeros y A.
6. B podría estar situado entre A y dos compañeros de éste.
7. ¿Dónde más podría estar B?
8. ¿Qué es lo que A puede hacer en cada situación?
9. ¿Cuál de las soluciones previas aplicaría a cada una de estas situaciones?
10. ¿Existe sólo una solución para cada situación, o hay alternativas?

A nivel organizativo, este proceso de resolución de problemas requiere el trabajo en parejas y a veces en grupos pequeños de tres o cuatro. Se debe, pues, dividir la clase; a cada grupo se le puede asignar una zona del terreno de juego o bien dejarles que la escojan. Se les da un balón, no necesariamente de fútbol, y una serie de problemas (en forma de fichas o dibujos que permitan un trabajo eficaz). Cualquier tipo de balón puede servir, incluso de goma o plástico, puesto que los alumnos no van a jugar un partido, sino que están aprendiendo a pensar y ejecutar la variedad de elementos que constituyen la estructura del fútbol. Esto les llevará más adelante a una mejor actuación en la situación real del juego.

Un aspecto interesante del fútbol, que puede servir como punto focal para el diseño de problemas, es el tiro a portería. Se pueden diseñar series de problemas que produzcan descubrimientos en relaciones, preferencias, limitaciones, variaciones, o cualquier otra dimensión.

Algunas situaciones de gol que requieren una decisión y una solución, son las que enfrentan a un jugador contra el portero. Los elementos de esta situación serán:

1. Distancia entre el jugador y la portería.
2. El ángulo entre el plano sagital del jugador (plano que pasa por la nariz del jugador cuando su cabeza y cuerpo miran hacia adelante) y la portería.
3. La situación del portero en relación a 1 y 2.

4. La relación entre las posturas del cuerpo del jugador y la portería.
5. La relación entre el cuerpo del jugador y la pelota.
6. ¿Otros?

Si el profesor identifica variaciones en cada una de estas relaciones, puede convertirlas en problemas. Para el diseño de problemas intencionados y apropiados, se debe tener un buen conocimiento del contenido y ser capaz de analizar sus componentes individuales y sus relaciones. Sólo así los problemas pueden llegar a ser secuenciales y con objetivos concretos. Las soluciones a dichos problemas van a sintetizar los elementos dispersos en una sola estructura —la actividad en cuestión.

Tirar a portería también puede servir como centro focal de problemas donde participen el portero y un defensa. Esta nueva situación puede tener las siguientes dimensiones:

1. Distancia entre los dos participantes en esta situación.
2. Ubicación de cada participante. (Ejemplo: ¿Qué dos cosas se pueden hacer cuando el portero está cerca de un poste de la portería y el defensa está más lejos?)
3. Dirección del movimiento de cada participante en la situación citada.
4. La velocidad de movimiento de cada participante.
5. Sus respectivas posturas en un momento dado. (Ejemplo: ¿Qué se puede hacer cuando el defensa está semiflexionado delante del centro de la portería y el portero está arrodillándose detrás suyo?)
6. ¿Otras dimensiones?

Otra situación de juego podría implicar a un jugador, un compañero de equipo, un defensa, y el portero, llevando a la creación de múltiples problemas.

Un profesor puede diseñar problemas en todas estas situaciones siguiendo la fórmula —*si esto ocurre, entonces ¿qué se puede hacer?*— Es posible continuar la cadena de jugadores adicionales —cada adición crea nuevas circunstancias con nuevos problemas que exigen nuevas soluciones— hasta que el equipo completo esté en el campo de juego resolviendo problemas en acción, apropiados para el fútbol, para los jugadores como miembros individuales del equipo, y para el objetivo final del equipo.

Ahora que ya se han visto algunas técnicas y tácticas individuales del fútbol, el profesor o entrenador debe proceder a abordar la mayor —la estrategia táctica colectiva—. Se aplica el mismo proceso; el profesor puede analizar los componentes y requisitos de una estrategia y presentarlos a los jugadores en forma de problemas. Los jugadores van a indagar, probar, examinar, y *aprender* la estrategia, siendo capaces de ejecutarla mejor, tanto mental como físicamente.

La Tabla o «Parrilla» de resolución de problemas, puede ser un instrumento de planificación útil para los juegos de pelota. En la línea horizontal superior se identifican las variables del juego, tales como una situación táctica concreta, el número de adversarios, el área particular del terreno de

juego o pista, etc. En la columna vertical se designan las variaciones perseguidas: variaciones en las posibles opciones de cada jugador, de dos jugadores, del rol ofensivo, etc.

La combinación entre los estilos B y G en un mismo programa individual (designado como B/G) es de gran ayuda para el alumno principiante en el estilo G. Esta combinación es una forma cómoda de pasar de lo conocido a lo nuevo. Obsérvese que esto es para los «principiantes en el estilo G» y no para los «principiantes en el fútbol», debido a que se trata de un nuevo comportamiento de producción divergente (estilo G) y no de un ejercicio particular del fútbol.

Nombre _____	Estilo B/G _____	
Fecha _____	Programa individual _____	
Sección _____	_____ Logrado	
	_____ Necesita más tiempo	
Gimnasia		
<i>Al alumno:</i>		
En las últimas semanas, hemos tratado sobre las cualidades de agilidad y equilibrio. La semana pasada, valoramos de manera específica el rol de la agilidad y el equilibrio en el trampolín. El trabajo de esta semana incluye estas cualidades e introduce la <i>flexibilidad</i> , que definimos como la habilidad de incrementar la gama de movimientos de una determinada articulación.		
<i>Instrucciones:</i>		
1. Realizar el movimiento citado, en el aparato correspondiente, tres veces.		
2. Comprobar cuál es la cualidad principal en la ejecución de ese movimiento.		
3. Ahora, diseña y ejecuta tres variaciones de cada uno de ellos (utiliza otra hoja aparte).		
Aparato	Movimiento	Cualidad Principal (marca una)
Paralelas	1. Salto con apoyo frontal	_____ Equilibrio _____ Agilidad _____ Flexibilidad
	2. Balanceos (6 veces)	_____ Equilibrio _____ Agilidad _____ Flexibilidad
	3. Sentarse a horcajadas	_____ Equilibrio _____ Agilidad _____ Flexibilidad
	4. «Giros de gato»	_____ Equilibrio _____ Agilidad _____ Flexibilidad

Paralelas Asimétricas	1. Sentarse de lado en la barra inferior, con las manos extendidas al lado	_____ Equilibrio _____ Agilidad _____ Flexibilidad
	2. Ángel en la barra inferior cogiéndose a la superior con una mano	_____ Equilibrio _____ Agilidad _____ Flexibilidad
	3. Realizar balanceo hacia adelante con salida por detrás	_____ Equilibrio _____ Agilidad _____ Flexibilidad
Barra de equilibrios	1. Ángel	_____ Agilidad _____ Flexibilidad
	2. Salto con giro de 180°, salida	_____ Agilidad _____ Flexibilidad
	3. Salto de 90°, giro sobre la barra	_____ Agilidad _____ Flexibilidad
Barra fija	1. Salto para colgarse de los brazos	_____ Equilibrio _____ Agilidad _____ Flexibilidad
	2. Balanceos	_____ Equilibrio _____ Agilidad _____ Flexibilidad
Barra fija	3. «Giros de gato»	_____ Equilibrio _____ Agilidad _____ Flexibilidad
	4. Balanceos para giro de 180°, salida	_____ Equilibrio _____ Agilidad _____ Flexibilidad

Figura 10.9

Examinemos el ejemplo siguiente en el diseño del programa individualizado (Figura 10.10). El contenido es el salto de potro y el objetivo es que el alumno participe en el descubrimiento de *variaciones* en las partes específicas del salto. Para conseguirlo, el diseñador del programa indica al alumno que en todo salto hay tres partes específicas: (a) la aproximación, (b) la postura sobre el obstáculo, y (c) el aterrizaje. Entonces se prescriben condiciones específicas (parámetros) para el diseño de cada salto.

El salto de potro nº 1 se diseña con

1. Una aproximación de 90°, aunque ésta *no* se especifica. La tarea del alumno es descubrir y diseñar la aproximación. Hay muchas aproximaciones posibles al aparato dentro de los parámetros de una aproximación de 90°.

2. Una postura de contacto con las dos manos con el cuerpo en posición encogida. De nuevo, éstos son los parámetros. No se ha especificado la postura exacta del cuerpo. La tarea del alumno consiste en examinar las condiciones y diseñar una postura que cumpla con estos parámetros. (Es obvio que alumnos distintos descubrirán posturas diferentes dentro de estos parámetros; por tanto, se da una producción divergente dentro de la clase. Si se pide a un alumno que diseñe más de una variación, entonces cada individuo participará en una producción divergente.)
3. Un aterrizaje sobre los dos pies, sin giro. Dentro de estos parámetros, pueden descubrirse y ejecutarse muchas variaciones de aterrizaje. Se puede variar la posición de los pies en su relación mutua, la posición del tronco, de los brazos, y combinaciones de todas ellas. Este programa individualizado particular exige el diseño de cinco saltos de potro.

Imagine lo que sucedería si se le pidiera a una clase que diseñara dos o tres saltos de potro diferentes para cada serie de condiciones (parámetros).

Nombre _____	Estilo G
Fecha _____	Programa individualizado
Sección _____	
Gimnasia (Salto de potro)	
<i>Al alumno:</i> Hay tres partes específicas en cada salto:	
a. Aproximación	
b. Postura sobre el obstáculo	
c. Aterrizaje	
Cada una de éstas puede variarse de numerosas maneras para aumentar o disminuir el grado de dificultad del salto.	
Diseña dos saltos que cumplan las condiciones indicadas.	
Ejecuta cada uno de los saltos diseñados 4 veces.	
Aparato: Potro lateral (sin aros)	
Condiciones	
Salto 1 a. Aproximación: b. Postura: c. Aterrizaje:	Aproximación en ángulo de 90° al aparato Contacto con las dos manos, cuerpo en posición encogida Dos pies, sin giro
	<input type="checkbox"/> Tarea lograda <input type="checkbox"/> Necesita más tiempo

Salto 2 a. Aproximación: b. Postura: c. Aterrizaje:	Aproximación en ángulo de menos de 90° Contacto con las dos manos, contacto con los dos pies, cuerpo en posición encogida Los pies juntos, giro de 90°
	<input type="checkbox"/> Tarea lograda <input type="checkbox"/> Necesita más tiempo
Salto 3 a. Aproximación: b. Postura: c. Aterrizaje:	Aproximación corriendo en ángulo de 45° A tu elección Una pierna
	<input type="checkbox"/> Tarea lograda <input type="checkbox"/> Necesita más tiempo
Salto 4 a. Aproximación: b. Postura: c. Aterrizaje:	Aproximación corriendo, menos de 45° Movimiento giratorio Dos pies, cuerpo totalmente estirado
	<input type="checkbox"/> Tarea lograda <input type="checkbox"/> Necesita más tiempo
Salto 5 a. Aproximación: b. Postura: c. Aterrizaje:	Corriendo o andando, distinta a 45° 6 puntos de contacto entre el cuerpo y el aparato de salto Un punto de contacto entre el cuerpo y la colchoneta
	<input type="checkbox"/> Tarea lograda <input type="checkbox"/> Necesita más tiempo

Figura 10.10

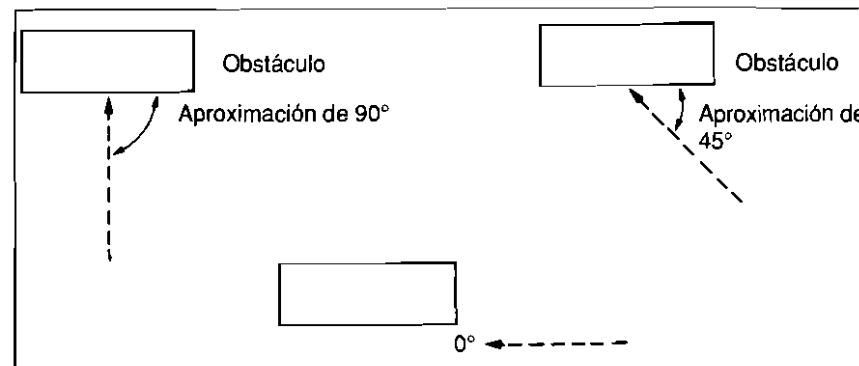


Figura 10.11. Ángulos de aproximación

El ejemplo siguiente (Figura 10.12) implica el descubrimiento y el diseño de movimientos en dos aparatos seleccionados por el alumno, el cual primero toma una decisión sobre los aparatos a utilizar, y luego diseña movimientos para cada uno dentro de los parámetros indicados.

El aspecto curioso de este programa es que el problema se diseña de modo que el alumno esté obligado a descubrir movimientos (dentro de los parámetros) que se adapten a los dos aparatos elegidos.

Este problema requiere que el alumno examine más posibilidades, ya que aunque algunas veces una solución única se adaptará a ambos aparatos, en otras pueden ser necesarias dos soluciones diferentes.

Las posibilidades de producción divergente en este programa son, por tanto, muy evidentes y pueden estimular la imaginación.

Nombre _____	Estilo G	
Fecha _____	Programa individualizado	
Sección _____		
Gimnasia		
<i>Al alumno:</i>		
Utilizando dos aparatos de tu elección, diseña un movimiento para cada uno, de acuerdo con los parámetros en cada cualidad indicada a continuación. Utiliza descripciones escritas de cada movimiento y usa dibujos esquemáticos de figuras.		
Aparato nº 1 _____		
Aparato nº 2 _____		
Parámetros	Movimiento diseñado para Aparato nº 1	Movimiento diseñado para Aparato nº 2
A. Movimiento de fuerza que implique fuerza con los brazos		
B. Movimiento de agilidad que implique un giro de al menos 90° en el aire		

C. Movimiento de flexibilidad de las caderas (no en posición de pie)		
D. Equilibrio dinámico con dos puntos de contacto entre el cuerpo y el aparato durante todo el ejercicio		
E. Equilibrio estático con dos puntos de contacto entre el cuerpo y el aparato (distinto al erguido sobre los dos pies)		

Figura 10.12

Los ejemplos siguientes del programa individualizado en el estilo G se refieren a los movimientos de desarrollo.* Este concepto, tal como lo presenta Mosston, preconiza un modelo para la estructura de los movimientos humanos. Muestra las relaciones entre tres dimensiones que existen *siempre* que se ejecuta un movimiento. Este modelo tridimensional se compone de:

1. *La dimensión anatómica* —implica identificación de la(s) parte(s) que intervienen en el movimiento dado.
2. *El «tipo» de movimiento* producido o ejecutado por una parte determinada del cuerpo.
3. *La cualidad* involucrada y desarrollada mientras se ejecuta el movimiento determinado.

Estas tres dimensiones están conectadas intrínsecamente. Existen siempre. Cada vez que movemos una parte del cuerpo (brazos, piernas, tronco, etc.), producimos un tipo determinado de movimiento (balanceo, elevación, giro, flexión, etc.). Cada vez que se produce este tipo de movimiento, se solicita y desarrolla una cualidad específica. Este concepto representa un modelo universal para la estructura de todos los movimientos humanos. Estas relaciones existen siempre. Trascienden la ubicación geográfica, la cultura, el tiempo y el diseño de un deporte concreto. Cualquier deporte o actividad física, que se realice por medio de un aparato, con un

* Muska Mosston, *Developmental Movement*.

material específico, o con una serie de reglas —por muy elaboradas que estén— representa una *porción seleccionada* de la infinita variedad de movimientos humanos.

Esta diferencia entre *movimientos seleccionados* (diseñados para los propósitos y objetivos específicos de un deporte o actividad física determinados) y *movimientos de desarrollo* se refleja en el grado de libertad posible en el diseño del problema. En los deportes (tal como hemos observado anteriormente), pueden diseñarse problemas para producir soluciones múltiples, pero los diseños vienen siempre dictados por la estructura, propósito y reglas de cada deporte o actividad. En los movimientos de desarrollo (y en algunas ramas de la danza), *no* existen estos límites. El concepto de movimientos de desarrollo constituye un intento de abarcar todas las variedades de los movimientos humanos. Por tanto, las posibilidades del diseño de problemas son ilimitadas.

En los siguientes programas individualizados, la tarea del alumno es empezar a descubrir las relaciones posibles entre las tres dimensiones —las partes del cuerpo, los movimientos que producen, y la cualidad que se desarrolla con cada movimiento.

El primer ejemplo se ilustra en la figura 10.13. La primera columna de la izquierda identifica la cualidad. Se pide al alumno que busque y descubra movimiento(s) que representen *principalmente* a esa cualidad. Para que los alumnos puedan hacerlo, deben conocer la definición (y la descripción) de cada cualidad. La definición debe ser universal. No puede depender de una idiosincrasia particular, ni puede representar la opinión de una persona. Si los movimientos de desarrollo constituyen un concepto que representa un modelo universal, entonces cada una de sus dimensiones y de sus definiciones también debe ser universal.

Por consiguiente, antes de dar un programa individualizado a los alumnos, se les deben dar y explicar las definiciones. Por supuesto, ello puede llevarse a cabo por medio del estilo B. El profesor identifica la cualidad por su nombre, la define, y da unos cuantos ejemplos de movimientos que la representan. Selecciona movimientos que representen claramente esa cualidad. Por ejemplo, cuando se habla de la fuerza como una cualidad, se puede levantar un peso, trepar a una cuerda, y empujar un carrito como ejemplos de movimientos que representan esta cualidad. (¿Cuál es la definición de fuerza? ¿Tiene la educación física definiciones para algunos de estos conceptos universales?) Aún mejor, una vez que el profesor ha definido la cualidad, puede pedir a sus alumnos que le den algunos ejemplos (y los demuestren, si pueden). Conviene asegurarse de que los ejemplos se centren claramente en la cualidad principal. Siempre hay cualidades secundarias que forman parte del cuadro, pero para efectos ilustrativos la cualidad reseñada debe ser la más importante en el ejemplo. Los alumnos apreciarán claramente que la principal cualidad en los tres ejemplos recién citados es la fuerza.

La segunda columna identifica la(s) parte(s) del cuerpo que se utilizan.

La tercera columna está en blanco, ya que en ella deberá anotarse el movimiento diseñado. (Un subproducto de esta experiencia es que el

alumno aprende la terminología, la forma correcta en que se deletrean los términos, y las frases precisas que describen los movimientos.)

La cuarta columna identifica hasta qué punto el alumno ejecuta bien los movimientos que ha diseñado. Una vez que el alumno ha diseñado el movimiento, lo ejecuta para hallar este nivel.

La última columna proporciona a los alumnos la oportunidad de proyectar sus aspiraciones. Las columnas cuarta y quinta constituyen medios útiles y prácticos para utilizar las ideas descubiertas y anotadas en la tercera columna. Esto conecta la producción cognitiva con la ejecución física. El punto crucial de este ejercicio es descubrir movimientos para la parte del cuerpo en cada cualidad. Sin embargo, la ejecución física real es la culminación de este ejercicio.

El programa de la figura 10.13 contiene 14 ejercicios de resolución de problemas. Cuando los alumnos hayan completado el programa, el profesor les pedirá que diseñen y ejecuten otro movimiento para cada una de estas condiciones. Cada alumno habrá diseñado 28 movimientos nuevos. (Hay que recordarles que fijen un determinado número de repeticiones para la ejecución de cada movimiento. ¡No basta con realizarlo una sola vez cuando el objetivo es el desarrollo!)

¡Imagine la cantidad y diversidad de producciones que se dan cuando los alumnos participan realmente en este programa!

Nombre _____	Estilo G
Clase _____	Programa individualizado
Fecha _____	

Movimientos de desarrollo

Al alumno:

1. El programa individualizado (diseño del estudiante) te ofrece la oportunidad de tomar decisiones sobre los contenidos que afectan a tu desarrollo.
2. Tu tarea consiste en diseñar movimientos que correspondan a la *Cualidad Física* (columna de la izquierda). Anota tu idea (tu diseño) en la columna de *Movimiento diseñado*.
3. El diseño debe ser un movimiento *nuevo* para ti.
4. Identifica tu nivel actual en la tarea descrita.
5. Identifica tus *expectativas* de ejecución en esta tarea, y calcula la *cantidad de tiempo* que necesitas para llegar ahí (parámetros de tiempo).

AG = Agilidad; Flex = Flexibilidad; FU = Fuerza;
Equi = Equilibrio; Pre = Precisión

Cualidad física	Parte(s) del cuerpo	Movimiento diseñado	Nivel actual, nivel máximo aproximado	Expectativas de desarrollo y parámetros de tiempo
1. (AG)	Todo el cuerpo			
2. (AG)	Todo el cuerpo			
3. (AG)	Todo el cuerpo			
4. (Flex)	La zona de la columna vertebral			
5. (Flex)	La zona de los hombros			
6. (Flex)	La zona del cuello (para relajación)			

7. (Flex)	La zona de las caderas			
8. (FU)	Los músculos de muslo (cuádriceps)			
9. (FU)	Músculos abdominales (que no sean elevaciones de piernas)			
10. (FU)	Músculos de los brazos (bíceps o tríceps) —señalar el grupo elegido			
11. (Equi)	Con el cuerpo en posición baja			
12. (Equi)	Con el centro de gravedad alto			
13. (Equi)	Con el centro de gravedad tocando la base, o casi tocando			

14. (Pre)	Utilizando otras cualidades, diseña un movimiento que se centre en el desarrollo de la precisión			
--------------	--	--	--	--

Figura 10.13

En la figura 10.14 se pide al alumno que utilice objetos o a un compañero para diseñar movimientos que representen diversas cualidades. Esta condición adicional amplía aún más las posibilidades para el diseño de problemas. El alumno debe descubrir las relaciones posibles entre el movimiento que ha diseñado y el objeto determinado o el compañero. Esto exige que el alumno descubra, experimente y elija el movimiento apropiado, y lo verifique ejecutando la idea.

Nombre _____	Estilo G
Clase _____	Programa individualizado
Fecha _____	

Movimientos de desarrollo

Al alumno:
El punto central de esta tarea consiste en diseñar movimientos que no hayas visto antes. Basándote en tus conocimientos de fuerza, equilibrio, flexibilidad, y agilidad, diseña *tres* movimientos *distintos* que se adapten a cada una de las siguientes condiciones. Ejecuta cada diseño varias veces hasta que lo hagas bien.

1. Un movimiento "fácil" para agilidad, utilizando la pared.
2. Un movimiento "fácil" para fuerza de brazos, con un compañero.
3. Un movimiento "fácil" para fuerza de piernas, con un compañero.
4. Un movimiento "fácil" para equilibrio, utilizando tablas de madera.
5. Un movimiento "difícil" para agilidad, utilizando una cuerda.
6. Un movimiento "difícil" para flexibilidad, con un compañero.
7. Un movimiento "difícil" para flexibilidad, utilizando la pared.
8. Un movimiento "fácil" para flexibilidad de las caderas, utilizando una cuerda.
9. Un movimiento para fuerza (de cualquier parte del cuerpo), utilizando una cuerda.
10. Un movimiento para precisión, utilizando una taza de papel.

Figura 10.14

El tema

Otra forma para diseños del estilo G es el uso de un *tema*. El programa individualizado invita al alumno a descubrir y diseñar variedad de movimientos en diversas cualidades, todas las cuales se centran en el tema particular.

Nombre _____	Estilo G
Clase _____	Programa individualizado
Fecha _____	

Movimientos de desarrollo
Tema: Por parejas en beneficio mutuo

Al alumno:

- A. El punto central de este programa consiste en *nuevos movimientos*.
- B. «Por parejas en beneficio mutuo» significa que el movimiento se diseña para dos personas que están en *contacto físico* durante la ejecución y *ambas* trabajan la misma cualidad.
- C. Después de tu diseño, indica por escrito la *duración* de la ejecución (tiempo, número de repeticiones, distancia, etc.).
- D. Ejecuta el *programa completo* y controla los detalles y la precisión.

- | | |
|--|----|
| 1. Agilidad — Centro de gravedad relativamente alto
Duración: | 1. |
| 2. Agilidad — Centro de gravedad bajo
Duración: | 2. |
| 3. Agilidad — Distancia cubierta
Distancia: | 3. |
| 4. Equilibrio — Base: un pie
Duración: | 4. |
| 5. Equilibrio — Base: otra diferente a los pies
Duración: | 5. |
| 6. Equilibrio — Boca abajo
Duración: | 6. |
| 7. Equilibrio — Posición a tu elección
Duración: | 7. |

8. Flexibilidad — Zona de los hombros tumbado Duración:	8.
9. Flexibilidad — Columna vertebral, al arrodillarse Duración.	9.
10. Flexibilidad — Articulación de la cadera, mientras todo el cuerpo está en movimiento (locomoción) Duración	10.
11. Fuerza — Brazos y hombros: movimiento de empuje, no en posición de pie Duración:	11.
12. Fuerza — Abdominales, mientras el cuerpo está en movimiento Duración:	12.
13. Fuerza — Piernas, en posición invertida boca abajo Duración:	13.
14. A tu elección	14.
15. A tu elección	15.

Figura 10.15

Ahora, el tema en la figura 10.15 es «por parejas en beneficio mutuo», lo cual significa que:

1. Cada movimiento descubierto se diseña para ser ejecutado por parejas.
2. El *punto central* de este tema es el «beneficio mutuo»; cada alumno de la pareja participará y se beneficiará de la *misma* cualidad.
3. Los parámetros exigen que los alumnos estén en constante contacto físico durante la ejecución del movimiento.

El tema sirve como hilo de conexión a través de todo el programa y organiza los movimientos descubiertos. Obliga al alumno, o la alumna, a utilizar sus capacidades cognitivas de una manera organizada racionalmente y a producir ideas dentro de un contexto determinado.

Examinemos algunas de las condiciones que se establecen para el alumno. La condición nº 1 presenta a la pareja el problema de diseñar un movimiento para desarrollar la agilidad cuando el centro de gravedad esté relativamente alto. Es todo un problema. Los alumnos tienen que tomar la decisión y *estar de acuerdo* sobre el salto o vuelo concreto que represente

la condición de incluir un centro de gravedad alto. Además, deben descubrir los modos posibles de mantenerse en contacto físico mientras estén en el aire.

La condición nº 5 exige que los alumnos descubran una posición (o unas posiciones) que desafíen el equilibrio de ambos mientras están en constante contacto físico. Los parámetros indican que la base debe ser distinta a la clásica sobre los dos pies. Este problema provoca muchas soluciones posibles.

Imagine la experimentación que tendrá lugar cuando descubran los movimientos en el problema nº 10.

El problema nº 13 puede crear un fuerte estado de disonancia cognitiva. ¿Cuáles son las tres soluciones posibles a este problema? Como puede verse, cada problema por sí mismo representa condiciones para la producción divergente. Todos los problemas en el programa están ligados e interrelacionados por el tema del beneficio mutuo.

Hay muchos temas que pueden utilizarse de modo similar. Imagínese que está dentro del estilo G y trate de descubrir otros temas para el diseño de problemas.

COMENTARIOS ESPECÍFICOS

El ámbito afectivo

Cada estilo impone demandas al alumno en varios ámbitos. El estilo G crea condiciones únicas con las que cada alumno debe aprender a relacionarse; éstas se expresan principalmente en el ámbito afectivo, a través de la satisfacción del proceso de descubrimiento o bien a través del estrés (se producen a menudo en este estilo).

La expresión de satisfacción es el resultado de la participación del alumno en las nuevas ideas surgidas, sus propias ideas. Esta sensación de propiedad penetra en el clima de los episodios de este estilo, desarrollándose un sentimiento particular de intimidad entre el alumno y el contenido. Es razonable sugerir que cada estilo produce un cierto grado de intimidad con el contenido; la diferencia con los estilos anteriores consiste en que en ellos la relación establecida entre el alumno y la materia venía dada por otra persona. En este estilo, el contenido pertenece al alumno.

El otro aspecto es el estrés que a menudo aparece en los episodios del estilo G, y que varía en intensidad y frecuencia, pero que existe siempre que uno se enfrenta a las demandas de producción divergente, y a lo desconocido. Penetrar en lo desconocido implica siempre un riesgo, y ello produce el estrés. Además, el alumno puede experimentar sentimientos tales como el temor al fracaso, el temor a proceder incorrectamente, el temor a revelar las propias limitaciones cognitivas; todo esto añadido al estrés puede llevar a interrumpir el proceso de producción divergente. El profesor debe tener en

cuenta constantemente estas condiciones y manifestaciones, que le servirán de guía durante estos episodios. Estos comentarios no tienen por qué aplicarse a todos los alumnos, puesto que algunos trabajan muy bien bajo condiciones de estrés. O sea que el profesor debe desarrollar un sentido de distinción entre las capacidades de los diferentes alumnos.

Punto de partida

Con los alumnos principiantes, los episodios con problema único pueden servir como punto de partida apropiado para las experiencias en el estilo G. Los episodios cortos con problema único y el ofrecimiento de feedback neutro, ayudan a los principiantes a superar el estrés previamente citado. Una transición razonable en los episodios iniciales motiva a los alumnos a continuar. Por otro lado, los practicantes avanzados que trabajan correctamente con las tareas diseñadas por otros (principalmente en los estilos A y B) necesitan ver la adecuación de las experiencias en el estilo G, con sus objetivos como ejecutantes. Para ellos, puede ser más efectivo el sistema de «ramificación».

Familiarización con el contenido

Si los alumnos están familiarizados con el contenido, los episodios con el estilo G no producirán ninguna consecuencia, puesto que no se puede descubrir lo que ya se conoce. Las áreas de descubrimiento nuevas y desconocidas implican una alta motivación para algunos alumnos, que van a entrar rápidamente en el proceso.

Combinaciones G/B y G/D

Para sacar el máximo provecho de los episodios del estilo G, éstos deberían ir seguidos de otros de los estilos B o D. En educación física, el mero hecho del descubrimiento quizá no sea suficiente para la consecución de los objetivos en algunas actividades. La ejecución de los movimientos descubiertos debería seguir a los descubrimientos, puesto que el alumno necesita repetir algunos (o todos) de ellos para verificar las soluciones y para alcanzar los objetivos de desarrollo de las actividades dadas. Por tanto una serie de episodios en B o D que siguen a las del estilo G, dan unas combinaciones de estilos llamadas G/B o G/D.

Comunicación verbal

Al examinar la comunicación verbal involucrada en el diseño de problemas y las implicaciones que ésta comporta, aparecen los siguientes as-

pectos: Una de las frases que preceden a muchos de los diseños de problemas en los libros de educación física, es: «¿Puedes...?» Este tipo de pregunta da permiso al alumno para decir «No, ¡no puedo!» y le faculta para interrumpir la actividad.

La segunda frase predominante es: «¿De cuántas formas...?» o «¿De cuántas formas puedes...?» Existen dos problemas con este tipo de comunicación verbal. Primero, se da permiso al alumno para producir una sola respuesta y luego pararse. Cuando esto sucede (y sucede muy a menudo en los episodios de resolución de problemas), el profesor no puede decir nada, puesto que se trata de un comportamiento legítimo por parte del alumno, ya que la pregunta del profesor fue «¿De cuántas formas...?» y la respuesta del alumno fue «¡Una!» Obviamente, éste no es el objetivo de este estilo. Se entra, por consiguiente, en conflicto con la intención de incitar y desarrollar la capacidad de producción divergente.

Otro problema con esta segunda frase se refiere a la *magnitud* de respuesta. Cuando se presenta *inicialmente* el problema de este modo, muchos alumnos bloquean el flujo de respuestas siendo incapaces de expresarse. La pregunta «¿De cuántas...?», parece implicar unas connotaciones de número inmenso para muchos alumnos, provocando incomodidad afectiva que les inhibe, con independencia de su edad. *La incomodidad afectiva da como resultado la inhibición cognitiva*. Consecuentemente, aparecen muy pocas respuestas o ninguna, y no hay participación en el proceso de descubrimiento.

Se encadenan una serie de acontecimientos —la incomodidad afectiva lleva a la inhibición cognitiva, la cual, a su vez conduce a la expresión verbal («¡No puedo!») o a la culminación de respuestas físicas—. Todo esto puede ser provocado por la inapropiada comunicación verbal del profesor.

¿Cuál es la comunicación verbal alternativa que puede evitar estas reacciones del alumno? Consideremos la siguiente: «¿Cuáles son las tres posibles formas de...?» Primero, ello elimina el riesgo potencial del *verbo poder*. Segundo, elimina el pronombre *tú*, aligerando la carga del individuo, y focalizándose en la producción cognitiva divergente —lo posible—. Tercero, la introducción de un número limitado de soluciones (tres o cuatro) crea una condición manejable por el alumno. Cuando se dan las soluciones, el profesor debe mostrar una actitud de aceptación, sin juzgarlas. *¡El feedback debe ser neutro!* Esto indicará al alumno que todas sus respuestas fueron correctas y aceptadas.

Esta sensación inicial de seguridad crea una realidad de inclusión de la propia producción cognitiva: ¡la inclusión asegura la participación continuada! Cuando se pide al alumno que produzca tres soluciones más, habrá menos dudas, y si el profesor sigue con la aceptación y el feedback neutro, el alumno se verá aún más motivado a continuar y seguir produciendo. Así, acaba de empezar el proceso de producción cognitiva divergente.

Cuanto más se estudia el proceso de enseñanza más importante aparece el rol de la comunicación verbal, puesto que ésta afecta el diseño de problemas, a la inclusión del alumno, al feedback ofrecido, y a la continua participación en el descubrimiento.

Hay un par de pautas de comunicación verbal que deben evitarse. La frase «Puedes hacerlo mejor» indica al alumno que sus soluciones no son realmente valoradas por el profesor. También puede indicar al alumno que el profesor tiene en mente soluciones *particulares* y que, por tanto, no acepta las suyas. Este tipo de clima no sólo es contrario al proceso y al espíritu del estilo G, sino que lo aborta, interrumpiendo la producción divergente de los alumnos.

Otro tipo de comunicación verbal bastante común en el gimnasio es: «¡Parad todos! ¡Mirad la solución de María!» Y cuando se ha terminado la demostración a menudo se puede oír «¡Muy bien, María!», etc. Esto parece a simple vista un acto inocente. Muchos profesores explican este comportamiento diciendo «Quería que la clase viese una buena solución; sólo quería motivarles». A menudo se consigue todo lo *contrario*, pues al mostrar el ejemplo, los alumnos ven lo que el profesor *prefiere*. Este estilo no está diseñado para mostrar las preferencias del profesor hacia un alumno o hacia su solución. Si esto sucede con frecuencia, se va a abortar el proceso de desarrollo para el que el estilo está diseñado. Lo que acostumbra a ocurrir, es que los alumnos restringen sus respuestas para ajustarse a las soluciones demostradas y reforzadas, abandonando la producción divergente.

El rol del profesor consiste en observar y aceptar la solución ofrecida por cada alumno (siempre que la solución resuelva el problema). En caso contrario el profesor puede decir simplemente «Esta solución no es válida porque no resuelve el problema. Prosigue tu búsqueda».

El grupo

Muchos de los ejemplos de resolución de problemas citados previamente, implican la participación individual en el proceso. A pesar de ello, el estilo G ofrece una oportunidad única para la interacción del grupo. Cuando un grupo tiene el mismo objetivo, o un problema común para resolver, se reúnen fuerzas y dimensiones increíbles para producir una solución. La participación del grupo en la resolución de problemas es la única condición que lleva a los ámbitos social, emocional y cognitivo a interactuar con gran intensidad y equilibrio. Este proceso de interacción, para conseguir el fin de encontrar una solución para el beneficio de todo el grupo, implica el equilibrio de los siguientes componentes:

1. Oportunidad de que todos los alumnos puedan sugerir una solución.
2. Oportunidad de probar la solución de cualquiera de ellos.
3. La negociación y modificación de soluciones.
4. El refuerzo del grupo con respecto a la solución válida.
5. La tolerancia del grupo con respecto a la solución no válida.
6. Un clima de inclusión.
7. ¿Otros?

Cuando estos componentes interactúan, se crea una base social para la producción de una solución que, en el caso de la educación física, se manifestará a través de respuestas físicas, las cuales moverán a su vez a todo el grupo hacia su objetivo común. Un ejemplo excelente lo ilustra la situación de un grupo de personas que deben superar un obstáculo en el bosque o la montaña, utilizando sólo las condiciones naturales del entorno. Por ejemplo, un grupo que quiera superar un arrecife rocoso, ha de integrar todos estos componentes y aspectos. Si alguno de ellos falla, el resultado será la no consecución del objetivo común. Todos estos componentes se reúnen, en varios grados de intensidad, siempre que un grupo de personas se junte para resolver problemas como en el caso de los juegos de pelota, la danza, y otras actividades de equipo. Diseñar episodios del estilo G para la solución de problemas en grupo, constituye una oportunidad maravillosa para reunir los ámbitos social, afectivo, cognitivo y físico.

CANALES DE DESARROLLO

En el canal de desarrollo físico, la posición del alumno está casi en el máximo, ya que como el alumno es responsable de la toma de decisiones sobre sus respuestas y desarrollo físico, éste es muy independiente. (La independencia es el criterio seguido para la posición en el canal.)

En el canal cognitivo —el punto crucial de este estilo— el alumno también se sitúa hacia el máximo, puesto que la propia estructura del estilo exige la independencia del alumno en la producción de ideas. De hecho, ningún otro estilo en el Espectro proporciona al alumno una oportunidad tan legítima para examinar ideas divergentes y descubrir alternativas.

En el canal emocional, el alumno se sitúa hacia el máximo. Sólo cuando ha sido capaz de reducir la inhibición afectiva, puede ser más independiente en la producción de ideas divergentes.

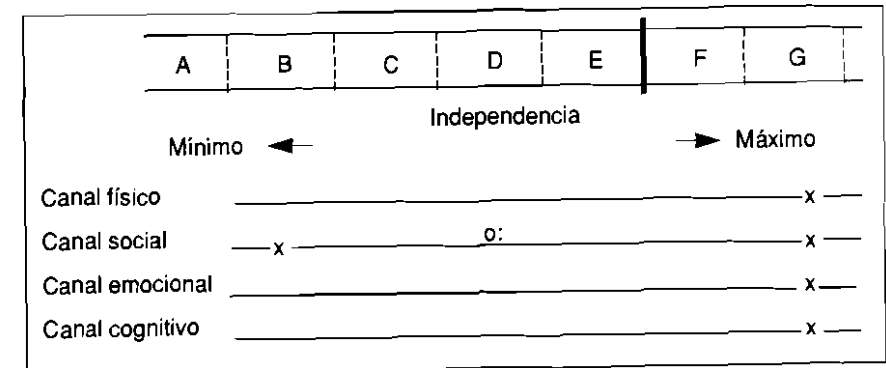


Figura 10.16. El estilo G y los canales de desarrollo

En el canal social, existen dos posibilidades: (1) Si el alumno participa individualmente en la producción de soluciones, entonces el proceso de descubrimiento es privado, y por tanto el contacto social es mínimo. (2) Sin embargo, si el proceso de descubrimiento se realiza con un compañero (o compañeros), entonces la situación en este canal tiende hacia el máximo.

CONCLUSIONES

La enseñanza y el aprendizaje por medio de la resolución de problemas crea un nivel de persistencia automotivado. Saber que siempre hay otra forma, mantiene despierto el proceso cognitivo y lleva a la indagación, que a su vez conduce al descubrimiento. Esta cadena de comportamiento de disonancia cognitiva → indagación → descubrimiento, representada en el proceso de resolución de problemas, tiene una dimensión que *sólo* sucede en la resolución de problemas dentro del Espectro de los Estilos de Enseñanza.

La resolución de problemas constituye un proceso abierto en dos direcciones: Primero, el contenido es abierto porque siempre existe la posibilidad de otra solución, otro movimiento, otra forma de pasar el balón, u otra forma de romper la defensa contraria. Así, el contenido es dinámico porque se renueva constantemente. Segundo, el proceso de descubrimiento se perpetúa a sí mismo, porque el hecho de encontrar una nueva solución prueba la validez del descubrimiento. La satisfacción de descubrir es tan fuerte que la propia acción del descubrimiento se convierte en el agente reforzador y motivador que impulsa al alumno a buscar más soluciones, alternativas, e ideas.

A este respecto, todos los estilos anteriores del Espectro son diferentes, puesto que tienen la dimensión de *finalidad*. Sus definiciones, las descripciones de sus anatomías, sus implicaciones para el individuo que emerge connotan *finalidad*—finalidad en la estructura y contenido del tema, y finalidad en el proceso de aprendizaje—. Esta verificación clarifica, en parte, la *dependencia* del profesor con respecto al contenido en todos los estilos previos, así como la motivación y feedback externos, y la involucración en el propio proceso de aprendizaje. El proceso de resolución de problemas propone el desarrollo de una mayor *independencia* tanto en las respuestas cognitivas como en las físicas, y es hasta el momento, el *único* del Espectro que demuestra realmente la relación cognitiva-física en sus diversas dimensiones.

EL PROGRAMA INDIVIDUALIZADO.

EL DISEÑO DEL ALUMNO (ESTILO H)

El umbral de descubrimiento ya ha sido cruzado en los estilos F y G. En el primero, el proceso del descubrimiento guiado ilustra cómo las respuestas del alumno dependen de la meticolosa secuencia de estímulos (preguntas, indicios) presentados por el profesor. La respuesta *específica* constituye un descubrimiento para el alumno. En el estilo G, el proceso de producción divergente ilustra una mayor independencia del alumno en el descubrimiento de movimientos alternativos, disminuyendo la dependencia del profesor. Cada solución del alumno no requiere un nuevo estímulo del profesor. Sin embargo, la estructura y la realidad de este estilo, aún promueve un fuerte nexo entre profesor y alumno, puesto que el primero es quien diseña la pregunta. Es decir, en el estilo G el alumno gana independencia mientras produce movimientos divergentes, pero el profesor decide el diseño del problema.

El estilo H representa un paso más allá del umbral de descubrimiento, puesto que el *alumno* descubre y diseña la pregunta o el problema.

En este estilo el profesor decide el contenido y el tema general a tratar, y el alumno toma las decisiones acerca de las preguntas (problemas) y las múltiples soluciones, organizándolas por categorías, temas y objetivos, constituyendo un programa individualizado que el alumno ha descubierto y diseñado. Este programa guía al alumno en la ejecución y desarrollo del tema específico.

OBJETIVOS DEL ESTILO

El objetivo de este estilo consiste en proporcionar al alumno la oportunidad de desarrollar un programa por sí mismo, basado en las capacidades cognitivas y físicas para el tema dado. El conocimiento y las destrezas físicas que se necesitan para participar en este estilo, son el resultado de las experiencias acumuladas en los estilos anteriores (A-G). Para iniciarse en el estilo H, se requieren una serie de conocimientos acerca de las habilidades físicas propias, así como la familiarización con los procesos de descubrimiento y producción divergente. Además, el alumno debe tener la capa-

idad afectiva suficiente para soportar el desarrollo y uso de un programa a gran escala.

	A	B	C	D	E	F	G	H	?
Preimpacto	(P)	(P)	(P)	(P)	(P)	(P)	(P)	(P)	(P)
Impacto	(P) → (A)	(e)	(A)	(A) → (A)	(P/A)	(A/P)	(A/P)	(A/P)	
Postimpacto	(P)	(P) → (o)	(A)	(A)	(P/A)	(A/P)	(A/P)	(A/P)	

Figura 11.1. Anatomía de este estilo

ANATOMÍA DEL ESTILO

Preimpacto

1. El profesor decide sobre el contenido general seleccionado.
2. El profesor decide el tema que el alumno utilizará para desarrollar su programa individualizado.

Impacto

1. En esta fase se produce el traspaso de decisiones. El alumno decide el diseño de las preguntas y las múltiples soluciones.
2. El alumno decide qué es lo que constituirá el programa completo. Estas pautas serán de utilidad como criterios en el postimpacto.

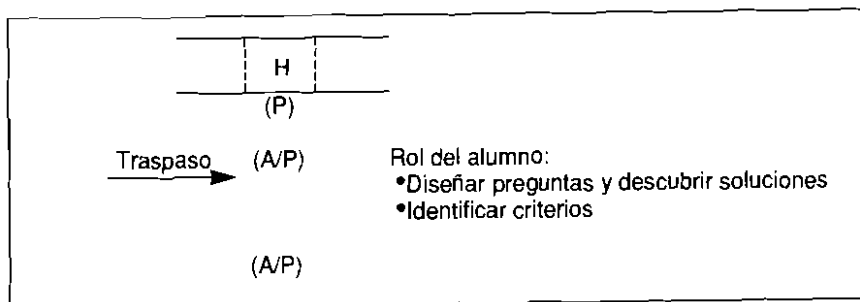


Figura 11.2. El traspaso de decisiones

3. El rol del profesor consiste en estar disponible cuando el alumno inicia las preguntas sobre el contenido y/o el estilo.
4. El profesor también inicia la toma de contacto con el alumno para verificar en qué punto se encuentra éste y cómo está progresando, para volver a examinar las conexiones con el contenido, etc.

Postimpacto

1. El rol del alumno consiste en examinar las soluciones, darles validez con relación a los problemas, establecer conexiones, organizarlas en categorías, y mantener el desarrollo del programa individualizado.
2. El profesor debería establecer diálogos con el alumno acerca del progreso del programa, los criterios, las discrepancias existentes, y responder a sus preguntas.

APLICACIÓN DEL ESTILO

1. En este contexto, el término *área de contenido* define parámetros amplios de la actividad, como por ejemplo los juegos de pelota, la gimnasia, los movimientos de desarrollo, y las actividades en la naturaleza. El *tema* es definido como una parte (o partes) de un área de contenido, como puede ser el voleibol, los saltos de potro, el desarrollo de la fuerza, y la escalada.
2. Quizá la principal consideración para elegir el estilo H sea la disposición de los alumnos, puesto que se requieren experiencias previas desde el estilo A al G. Los alumnos deben tener un nivel de ejecución del tema elegido razonablemente correcto (como resultado de la práctica en los estilos A-E) y deben sentirse cómodos en el proceso de descubrimiento (estilos F-G). Sólo con estas premisas, el estilo H será productivo, puesto que un principiante no puede responder a sus exigencias; el resultado en este caso sería frustración e incapacidad.
3. La introducción a este estilo debe ser paciente y detallada. Los alumnos deben entender claramente su rol y las expectativas del profesor.
4. El tiempo es un parámetro crucial, puesto que los alumnos necesitan tiempo para pensar, experimentar, actuar, y registrar los resultados. En el estilo H no se puede ir con prisas, el tiempo es indispensable para que fluyan las ideas. El profesor asimismo, necesita tiempo para observar la producción y actuación de cada alumno, para escuchar a los alumnos, y para llevar a cabo consultas periódicas de tipo individual.
5. El proceso del estilo H es apasionante para los alumnos, debido al reto constante para desarrollar e integrar ideas, que motiva a los que son capaces de soportar el estilo. Hay alumnos que empiezan con un gran entusiasmo y variedad de ideas, pero no pueden soportar el rigor de la experimentación y el descubrimiento continuos. En este caso, se debe cambiar de estilo y esperar a otro momento más apropiado.

do. El profesor no debe insistir para que todos los alumnos participen, puesto que se trata de un estilo altamente individualista que refleja un elevado grado de independencia.

6. Es virtualmente imposible dar ejemplos sobre este estilo puesto que los episodios dependen de la elección, imaginación y decisiones de cada alumno. Las secciones precedentes presentan el espíritu del estilo y las pautas para el proceso.

Es importante darse cuenta de que en el estilo H no se trata de «todo vale» o «haz lo que quieras». Al contrario, puesto que es una aproximación *altamente disciplinada* al desarrollo de las capacidades de cada alumno. Es un modelo sistemático para la exploración y examen de una idea. Es un medio sistemático para el descubrimiento de sus componentes e interrelaciones, y su posible orden y secuencia. Es una forma de descubrir la *estructura* del tema que se está tratando. El alumno debe conocer algunos hechos para ser capaz de identificar las categorías, entrar en el análisis, y luego construir el esquema. Las destrezas físicas y cognitivas aprendidas en todos los estilos anteriores están integradas en éste. Cabe decir que las ideas espontáneas y el descubrimiento al azar no se excluyen ni rechazan, puesto que siempre pueden constituir una trama con el resto de la estructura.

CANALES DE DESARROLLO

La posición del alumno es cercana al máximo en los canales físico, emocional y cognitivo en el estilo H, si se sigue el criterio de la independencia. Por otro lado, es obvio que este estilo altamente individualista no proporciona oportunidades para el desarrollo social. El cuadro que se deriva de esto es el siguiente:

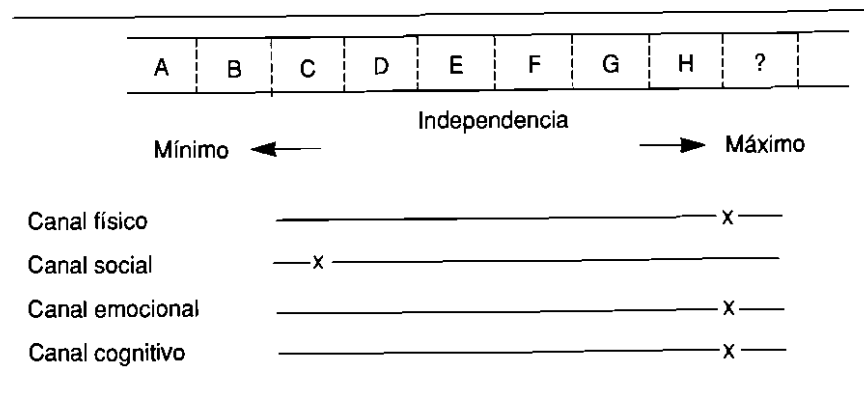


Figura 11.3. El estilo H y los canales de desarrollo

EL ESTILO PARA ALUMNOS INICIADOS

(ESTILO I)

Hemos recorrido un largo camino desde el mando directo, identificando una gran variedad de estilos, situándolos en el Espectro, y examinando sus contribuciones para el desarrollo del alumno.

Hemos llegado al momento donde el alumno ya está preparado para tomar el máximo número de decisiones durante los episodios de enseñanza-aprendizaje.

Este estilo, a pesar de ser bastante parecido al anterior en su estructura y procedimientos, representa un cambio importante, puesto que es la primera vez que el alumno *inicia* la actividad; éste reconoce si está preparado para continuar adelante, indagar, descubrir, diseñar un programa, y ejecutarlo para su propio desarrollo.

El alumno va hacia el profesor y le manifiesta la voluntad de llevar a cabo una serie de episodios con el estilo I. ¡Esto es bastante diferente! La disposición y habilidad para iniciar el proceso crean una realidad distinta tanto para el alumno como para el profesor —realidad donde el alumno toma la máxima responsabilidad para llevar a cabo los episodios de enseñanza-aprendizaje.

Puesto que la esencia del estilo es el inicio individual del proceso, toda la clase no puede conseguirlo al mismo tiempo. Se trata de un estilo individual. (Ver figura 12.1 en la pág. 262.)

Por primera vez en el Espectro, las decisiones del preimpacto se traspasan del profesor al alumno. A nivel operativo, esto significa que:

1. El alumno *inicia* la participación en este estilo. «Quiero estar en el estilo I, estoy preparado para diseñar mis propios problemas y buscar sus soluciones.» Esta actitud refleja la disposición individual del alumno para participar en este estilo. (Toda la clase no puede estar preparada para ello al mismo tiempo.)

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	?
Preimpacto	(P)	(P)	(P)	(P)	(P)	(P)	(P)	(P)	(P)→(A)	
Impacto	(P)→(A)	(e)	(A)→(A)	(A)→(A)	(A)→(P/A)	(A/P)	(A/P)	(A/P)	(A/P)	
Postimpacto	(P)	(P)→(o)	(A)→(A)	(A)→(A)	(P/A)	(A/P)	(A/P)	(A/P)	(A/P)	

Figura 12.1. La anatomía de este estilo

2. El alumno toma *todas* las decisiones en la fase de preimpacto.
3. En la fase de impacto, el alumno toma todas las decisiones acerca del descubrimiento y la ejecución de movimientos de acuerdo con los problemas diseñados en el preimpacto. Así, su rol es el mismo que en la fase de impacto del estilo H —descubrir y examinar soluciones.

Además, durante el impacto, el alumno «controla» periódicamente con el profesor para compartir las decisiones tomadas en el preimpacto, y los descubrimientos y las ejecuciones que tienen lugar durante el impacto.

El rol del profesor en esta fase consiste en escuchar, observar, hacer preguntas, y alertar al alumno sobre las decisiones omitidas. Es decir, su rol es de apoyo.

4. En el postimpacto, el alumno toma todas las decisiones en la valoración y evaluación de las actividades. Esta evaluación se realiza utilizando los criterios de acuerdo con los procedimientos evaluativos decididos en la fase de preimpacto. Todo esto se realiza *por y para* el alumno. De nuevo, el rol del profesor es de apoyo, escuchando al alumno y observando sus soluciones a través del movimiento. Si el profesor identifica discrepancias, debe hacer preguntas al alumno que permitan que éste también las identifique. El profesor nunca evalúa ni juzga.

En educación física, el «producto final» de los descubrimientos podría darse como una presentación que puede incluir un documento escrito, un modelo visual, y una ejecución física de partes o de todo el descubrimiento.

Examinemos un ejemplo de un alumno en este estilo:

Preimpacto

1. El alumno decide acerca de la *selección* del área temática general (actividades acuáticas, utilización de los aparatos de gimnasia, utilización de otros aparatos, danza, actividades en la nieve, etc.)

2. El alumno selecciona un tema concreto del área temática. Por ejemplo, en el área de actividades acuáticas, el alumno puede decidir centrarse en «el transporte y los juegos acuáticos».
3. El alumno decide qué entorno utilizar para examinar y descubrir las posibilidades del tema. Por ejemplo, el entorno podría ser una pequeña isla en un lago, relativamente cerca de «tierra firme», con algunas rocas y medio cubierta de altos árboles. Entre la isla y tierra sobresalen algunas rocas. En tierra hay muchos arbustos.
4. El alumno decide las herramientas y los materiales necesarios para trabajar los aspectos incluidos en el tema.
5. El alumno toma ahora las decisiones acerca de las preguntas y el diseño de los problemas. Por ejemplo:
 - a. ¿Cuáles son los posibles usos del paso acuático entre la isla y tierra? ¿Se puede nadar? ¿Pasar sumergido? ¿Cruzar vadeando? ¿Colocar objetos flotantes alrededor de las rocas?
 - b. ¿Qué tipo de juegos terrestres y acuáticos se pueden diseñar para realizar en el estrecho entre la isla y tierra?
 - c. Existen muchas más preguntas que pueden plantearse.
6. El alumno toma el resto de decisiones del preimpacto, incluyendo un plan para la evaluación del proceso y las soluciones. La evaluación tendrá lugar en la fase de postimpacto.

Impacto

1. El alumno responde a cada problema experimentando, examinando, y descubriendo los múltiples movimientos que lo van a resolver. Algunas de estas respuestas permanecen únicamente dentro del ámbito cognitivo, y otras son producto del proceso cognitivo y la actuación física.

Las respuestas a las preguntas diseñadas en la fase de preimpacto, pueden incluir ejemplos de actividades acuáticas, de flotación, juegos terrestres, etc.

2. El alumno organiza los movimientos descubiertos en categorías requeridas por los parámetros diseñados. Estas categorías podrían ser:
 - a. Transportar el cuerpo a través y por encima del agua sin ninguna herramienta.
 - b. Transportar el cuerpo con herramientas (tronco para flotar, cuerda para balancearse por encima del agua, etc.).
 - c. Una carrera de obstáculos utilizando las rocas que sobresalen.
 - d. Propulsiones por debajo del agua (¡variaciones!).
 - e. Juegos utilizando pequeñas piedras.
 - f. Juegos utilizando las rocas de la orilla de la isla y una roca del agua.

- g. Posibilidades de zambullidas poco profundas y profundas.
- h. Otros.

3. Durante la experimentación en la fase de impacto, el alumno ajusta el diseño del problema, reorganiza el orden y la secuencia, comprueba la validez de las categorías propuestas, construyendo lentamente el programa completo integrado de los posibles movimientos adecuados al medio.

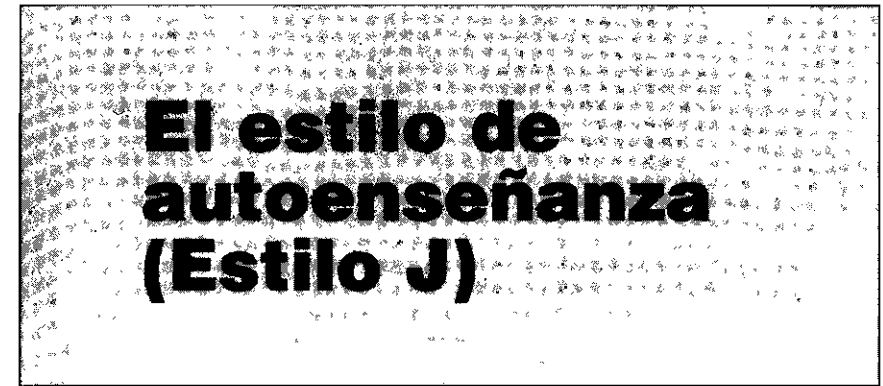
El estilo H sólo puede realizarse cuando se dispone de tiempo de práctica para toda una serie de sesiones, puesto que se requieren varias semanas para que el alumno pueda sumergirse en el proceso de descubrimiento.

Postimpacto

1. Las decisiones se toman cada vez que el alumno verifica una respuesta ejecutando el movimiento, comprobando su validez como solución al problema, y asegurándose que pertenece a la categoría en cuestión.
2. Durante todo el proceso, el alumno anota las soluciones de manera organizada, de modo que el producto escrito final refleje la relación entre los problemas y las categorías de las soluciones.
3. Como conclusión del proceso, el alumno podría ejecutar el programa entero o algunas de sus partes para el profesor observador o, en ocasiones, para el público formado por compañeros o invitados.

El mismo proceso y los mismos procedimientos pueden utilizarse para descubrir y organizar programas, examinando la relación entre los movimientos corporales y otros entornos, varios tipos de material, objetos y otra gente.

La omisión de otros ejemplos en este estilo es totalmente deliberada, puesto que la intención consiste en *invitarte* a participar en el estilo I. Si estás intrigado, sigue los pasos esbozados y sumérgete en la producción cognitiva divergente, descubre ideas, y experimenta las frustraciones y alegrías de ir más allá.



Sólo es necesario decir pocas cosas acerca de este estilo, que existe porque el Espectro identifica el traspaso de decisiones del profesor al alumno. La lógica interna del Espectro nos lleva a la constatación de que realmente es posible que una persona tome todas las decisiones —en el preimpacto, el impacto, y el postimpacto— por sí misma. Este estilo no existe en el aula, pero sí en situaciones donde un individuo participa en su propia enseñanza. En tales situaciones, el mismo individuo toma todas las decisiones que fueron previamente tomadas por el profesor y por el alumno, participando así en los roles tanto del profesor como del alumno.

Esta reciprocidad de roles se produce en la intimidad de la propia mente y de las propias experiencias. No necesita obligatoriamente un público, ni un receptor externo, ni tampoco un observador externo. Si lo necesitase, podría desplazarse fuera del ámbito privado del individuo. Este estilo puede utilizarse en cualquier momento, en cualquier lugar y en cualquier contexto social, medio, o sistema político. Constituye un testimonio de la extraordinaria capacidad del ser humano para enseñar, aprender y progresar.

Sólo para disfrutar de ello, a continuación mostramos su estructura:

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
(P)	(P)	(P)	(P)	(P)	(P)	(P)	(P) →	(A) →	(A)
(P)	(A)	(e)	(A) →	(A) →	(P/A) →	(A/P) →	(A/P) →	(A/P) →	(A)
(P)	(P) →	(o) →	(A) →	(A) →	(P/A) →	(A/P) →	(A/P)	(A/P) →	(A)

Figura 13.1. El espectro de los estilos de enseñanza

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL ESPECTRO

El propósito de este capítulo es ofrecer algunas consideraciones sobre las implicaciones y relaciones del Espectro con diversos aspectos y temas de la enseñanza. Si el Espectro es una estructura que propone un cambio de paradigma en los modos de considerar la enseñanza, entonces es imperativo contemplar dicha estructura desde varias perspectivas amplias que vayan más allá de la propia estructura y de la función de cada estilo individual.

LOS GRUPOS A-E Y F-J

Todo el Espectro está organizado en dos grupos de estilos, uno a cada lado del umbral de descubrimiento. Estos dos grupos son fundamentalmente diferentes entre sí por sus objetivos, los comportamientos del profesor, y las expectativas de comportamiento del alumno. El umbral sirve de importante línea de demarcación entre dos comportamientos humanos fundamentales: la reproducción de lo conocido (A-E), y el descubrimiento y producción de lo desconocido (F-J).*

Los estilos de cada grupo comparten características comunes (u objetivos generales) que son el distintivo del grupo. La tabla de la figura 14.1 presenta algunas de estas características.

Hay que recordar que todo el Espectro se basa en la noción de *no controversia* en la enseñanza. Muchos de los conflictos filosóficos sobre métodos de enseñanza se dan a causa del empeño de situarse exclusivamente en un lado del umbral, en un grupo y, a veces, en un estilo.

El Espectro exige una realidad de no controversia, sin enfrentamientos, en nuestras escuelas donde la movilidad deliberada a lo largo del mismo, en ambas direcciones, es un acontecimiento cotidiano. (Ver figura 14.2.)

* Adaptado del libro de Mosston & Ashworth: *From Command to Discovery: The Spectrum of Teaching Styles*.

Características comunes (objetivos) de los estilos A-E	Características comunes (objetivos) de los estilos F-J
1. Reproducción de conocimientos y habilidades (conocidos por el profesor y/o el alumno).	1. Producción de conocimientos y habilidades nuevas para el alumno y/o el profesor.
2. El contenido es concreto, y consta básicamente de datos, reglas y habilidades específicas. (Conocimientos básicos, conocimientos fijados.)	2. El contenido es variable, y consta básicamente de conceptos, estrategias y principios.
3. Hay un modo correcto de ejecutar la tarea –seguir el modelo presentado.	3. Se exigen alternativas en diseño y en ejecución. No hay un modelo único a seguir.
4. Se necesita tiempo para practicar y aprender la adhesión al modelo.	4. Se necesita tiempo para el proceso cognitivo implicado.
5. Las operaciones cognitivas principalmente implicadas son la memoria y el recuerdo.	5. Se necesita tiempo para desarrollar un clima afectivo tendente a producir y aceptar alternativas y opciones.
6. El feedback es específico y se refiere a la ejecución de la tarea y su aproximación al modelo.	6. Las operaciones cognitivas implicadas son la comparación, el contraste, la clasificación, la solución de problemas, la inventiva, y otras.
7. Las diferencias individuales se aceptan sólo dentro de los límites físicos y emotivos del alumno.	7. El descubrimiento y la creatividad se manifiestan a través de estas operaciones cognitivas.
8. El clima de la clase (el espíritu del entorno de aprendizaje) es de ejecución del modelo, repetición, y reducción de errores.	8. El descubrimiento por parte del alumno se desarrolla a través de procesos convergentes y divergentes, o una combinación de ambos.
	9. El feedback se refiere a la producción de alternativas, y no a una solución única.
	10. Las diferencias individuales en cantidad, proporción y clase de producción son esenciales para mantener y continuar estos estilos.
	11. El clima de la clase (el espíritu del entorno de aprendizaje) es de búsqueda, examen de la validez de las alternativas, e ir más allá de lo conocido.

Figura 14.1. Características de los grupos de estilos de enseñanza.

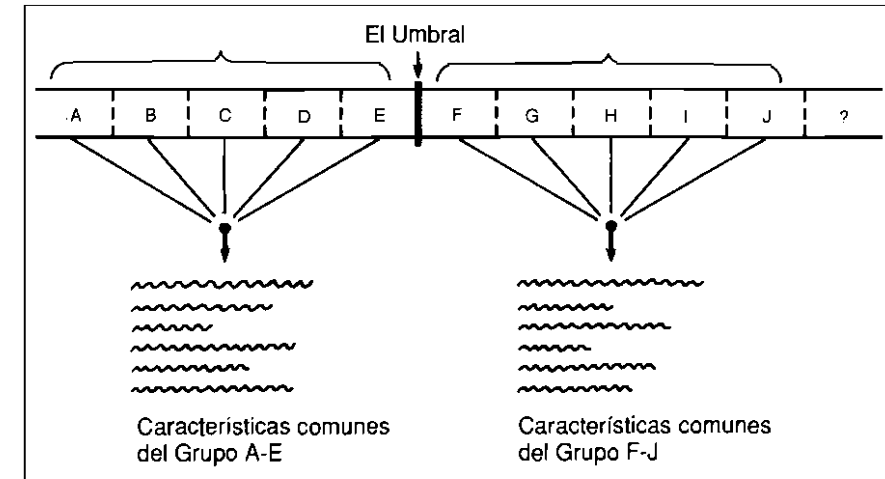


Figura 14.2. La realidad de no controversia

RELACIONES CON DIVERSOS ASPECTOS DE LA ENSEÑANZA

Recientemente se han hecho varias exposiciones sobre diversos aspectos y variables de la enseñanza. Se han efectuado investigaciones sobre dirección de clases, motivaciones, tiempo dedicado a la tarea (o Tiempo de Aprendizaje Académico-EF)*, disciplina, feedback, etc. Se han propuesto sistemas para tratar estas variables, y también se han desarrollado técnicas de mejora (cuando era necesario).

Estas propuestas, identificadas como habilidades, estrategias o modelos de enseñanza, se han diseñado con fines de mejora.

La experiencia en el Espectro aporta información diferente y variada sobre estas variables de enseñanza. Si aceptamos que en la relación cara a cara el comportamiento del profesor afecta al comportamiento del alumno, entonces debemos contemplar cada una de estas variables de enseñanza a la luz de cada estilo. Cuando experimentamos con el Espectro de esta manera, deducimos significados diferentes para estas variables.

Dado que el Espectro ofrece un esquema para estilos diferenciados, definido cada uno de ellos por su intrínseco E-A-O, también deben diferenciarse las implicaciones para las variables de enseñanza. Por ejemplo, el comportamiento de feedback *debe* ser diferente en el estilo B que en el estilo D, distinto en el E que en el G, y así sucesivamente. Por consiguiente,

* EF: Educación Física (N. del T.)

el estudio del feedback debe estar relacionado con el estilo concreto que se utilice.

Del mismo modo, no puede generalizarse a la disciplina como una variable de enseñanza. Los requisitos y las expectativas de la disciplina varían de un estilo a otro. Las definiciones y los tratamientos de los problemas de disciplina también varían, y están siempre relacionados con el estilo determinado (E-A-O) que se utilice en una sesión concreta. Esto también es cierto para TAA-EF (Tiempo de Aprendizaje Académico en Educación Física), procedimientos de dirección, y cualquier otra variable que tenga impacto sobre aprendizaje —pues todas surgen del estilo determinado que se utiliza en un momento dado.

Estas habilidades, o estos modelos, de enseñanza son el resultado de decisiones anteriores —quizá decisiones primarias— integradas en la estructura (E-A-O) de cada estilo.

La figura 14.3 representa la red de implicaciones que son intrínsecas y propias de cada estilo.

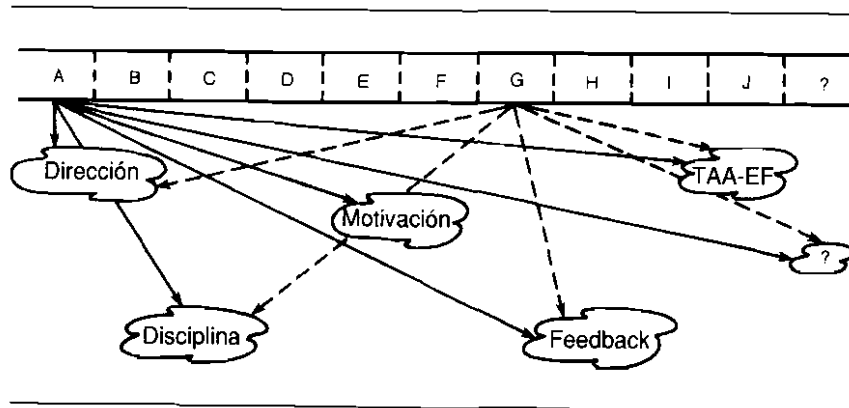


Figura 14.3. Red de implicaciones para cada estilo

ESENCIA DE CADA ESTILO

Si se conoce el Espectro es posible observar una sesión en el gimnasio al cabo de pocos segundos identificar el estilo operativo. Cada estilo tiene una *esencia*, un núcleo de comportamientos instantáneamente visible. Pueden observarse las relaciones E-A-O. Este rápido reconocimiento ayuda a saber lo que pasa entre el profesor y el alumno, la actividad (el deporte), el objetivo de la sesión, y la congruencia de la intención con la acción.

La siguiente lista es una descripción sucinta de la esencia de los estilos, desde el A hasta el G.

1. Estilo A

- a. Respuesta inmediata al estímulo.

- b. La ejecución es precisa e inmediata.
- c. Ejecución sincronizada cuando está involucrado un grupo.

2. Estilo B

- a. Se da tiempo a cada alumno para que realice una tarea individual y privadamente.
- b. El profesor dispone de tiempo para dar feedback a todos, individual y privadamente.

3. Estilo C

- a. Los alumnos trabajan en relación con un compañero.
- b. Los alumnos reciben feedback inmediato de un compañero.
- c. Los alumnos siguen los criterios de ejecución y el feedback diseñado por el profesor.
- d. Los alumnos desarrollan habilidades sociales.

4. Estilo D

- a. Los alumnos se proporcionan feedback a sí mismos utilizando los criterios desarrollados por el profesor.
- b. Los alumnos pueden recibir feedback intrínseco para la tarea.

5. Estilo E

- a. Se diseña la misma tarea para diferentes grados de dificultad.
- b. Los alumnos deciden su nivel de situación dentro de la tarea.
- c. Están incluidos todos los alumnos.

6. Estilo F

- a. El profesor conduce sistemáticamente al alumno hacia el descubrimiento de un objetivo predeterminado que era previamente desconocido para el alumno.

7. Estilo G

- a. Los alumnos dan respuestas divergentes a una pregunta única.
- b. No se busca una respuesta única correcta.
- c. Las respuestas múltiples son evaluadas por el Proceso de Reducción Posible-Aceptable. (Ver estilo G.)*

ESTILOS «DISTINTIVOS» Y EL «PABELLÓN»

Los estilos A-J han sido identificados como estilos «guía» o «distintivos» a causa de su estructura de decisiones mutuamente exclusivas, y de sus relaciones E-A-O significativamente diferentes. Sin embargo, en el gimnasio y en el campo de juego, existen situaciones que caen entre un

* Para un desarrollo más amplio de este punto, ver la sección correspondiente de la obra de Mosston & Ashworth: *From Command to Discovery: The Spectrum of Teaching Styles*.

estilo distintivo y otro. Esta situación surge cuando no se han traspasado todas las decisiones requeridas en una sesión concreta. Por ejemplo, una condición común en la gimnasia es que la ubicación de un aparato determina la localización de una actividad; por tanto, cuando se utiliza el estilo B, el alumno no toma la decisión de ubicación. Algunas veces, una institución decide la indumentaria (uniformes, etc.): De nuevo, en el estilo B el alumno no toma esta decisión. No se trata de constataciones demasiado sorprendentes, pero identifican diferentes realidades en términos de decisiones.

La postura es siempre intrínseca a la estructura de una determinada tarea; por consiguiente, en los estilos B-E esta decisión no se traspasa al alumno. Un test escrito es un ejemplo de una situación donde se ejecuta una tarea y se demora el feedback en su mayor parte —no es una sesión de estímulo-respuesta (estilo A), ni es el tiempo de práctica (B), etc.— Lo mismo ocurre en el caso de una conferencia. Todos los ejemplos, de acuerdo con el análisis de las decisiones, caen entre A y B. Se dice que están bajo el pabellón de \widehat{A} o el pabellón de \widehat{B} , dependiendo de la proximidad al estilo distintivo concreto. Las sesiones dirigidas bajo el pabellón de un estilo determinado nos ayudan a comprender y a diferenciar posibilidades que existen en el aula. Nuestra habilidad para identificar las decisiones y el comportamiento de un estilo nos ayuda a determinar si la acción ha sido congruente con la intención.

En la enseñanza se han utilizado ciertas palabras y expresiones que no cumplen estos dos criterios: (1) no identifican las decisiones tomadas por el profesor y/o el alumno, y (2) no describen específicamente el comportamiento. Algunas de estas expresiones son: *exposición, enseñanza directa/indirecta (directiva/no directiva), socialización, instrucciones individualizadas, enseñar a pensar*. Estas expresiones son vagas y dan licencia a casi cualquier actividad. A menudo estas expresiones han representado eslógans de enseñanza que han estado de moda en un momento dado.

La exposición puede dirigirse en el estilo B y en el estilo G, dependiendo de los objetivos de la sesión; la enseñanza directiva (directa) puede dirigirse en los estilos desde el A hasta el E, y así sucesivamente. Las expresiones generales no son útiles para comprender las relaciones de enseñanza-aprendizaje.

CREATIVIDAD

Sobre la creatividad se ha escrito mucho. Existen diversos puntos de vista, pero consideramos que la creatividad es la capacidad de ver algo nuevo al participar en una determinada operación cognitiva durante un periodo de tiempo concreto. Uno no es creativo «aisladamente»; al contrario, no es creativo al comparar, al clasificar, al resolver, y al inventar durante un tiempo concreto. El proceso creativo fluye al participar en una operación cognitiva determinada durante un tiempo dado.

Este flujo puede variar de una operación cognitiva a otra, pero sólo puede desencadenarse una operación cada vez. Un profesor puede ser creativo al diseñar sesiones para el alumno, quien «practicará» creatividad en una operación cognitiva u otra. Nos referimos aquí a comportamiento deliberado y a enseñanza deliberada, que es el distintivo del Espectro. El estilo G representa esta noción y este proceso. La expresión de la capacidad creativa —el producto final— puede adoptar muchas formas. En realidad, muchos productos del proceso creativo se manifiestan y ofrecen a través de una presentación en el estilo A.

La mayoría de exhibiciones públicas de danza, bailes folclóricos, o gimnasia se presentan al unísono, unidas a modelos predeterminados. Todas ellas son episodios nacidos en el estilo A y diseñados a través del estilo G por medio de un proceso creativo. Las actividades como éstas, que quizá parezcan una paradoja incomprensible, se convierten en una combinación única de comportamientos: ¡una relación G/A! Con un poco de esfuerzo creativo, pueden surgir muchos casos más de inventiva.

EL GRUPO

Un grupo es una unidad determinada, una forma particular de organización de las personas. Un grupo no es un estilo de enseñanza, aunque la mayoría de estilos pueden realizarse en un grupo. Por ejemplo, el estilo A puede realizarse con un alumno o con muchos. Lo mismo sucede con los estilos B, D, E y G. El estilo C requiere al menos una pareja (el grupo más pequeño posible). El estilo F es más eficaz uno por uno. Así pues, todos los estilos (excepto el C) cuando se utilizan con grupos se acomodan a los requisitos de organización de la clase y a la estructura de un determinado deporte o de un objetivo social concreto.

El tamaño del grupo, la tarea de cada individuo, y la naturaleza del contacto social dependen de la estructura del deporte y del objetivo de la sesión. Considere estas dimensiones cuando analice el concepto de grupo en un acontecimiento de bailes sociales, y en un grupo de montañeros que intentan llegar a una cima.

CÓMO SELECCIONAR UN ESTILO

«¿Cómo enseñaré a mis alumnos en el siguiente episodio?» Un profesor que tenga conciencia de los alumnos, del contenido y del objetivo de la enseñanza, siempre está considerando esta pregunta. Cuando el profesor adquiere experiencia en la utilización de todos los estilos, debe decidir cuál es el apropiado para un episodio determinado. La siguiente serie de pasos servirá como guía para seleccionar deliberadamente un estilo.

1. Piense siempre en la relación E-A-O. Debe recordar que este intrincado nexo existe en cada episodio.

2. Piense siempre en los episodios que comprende la lección.

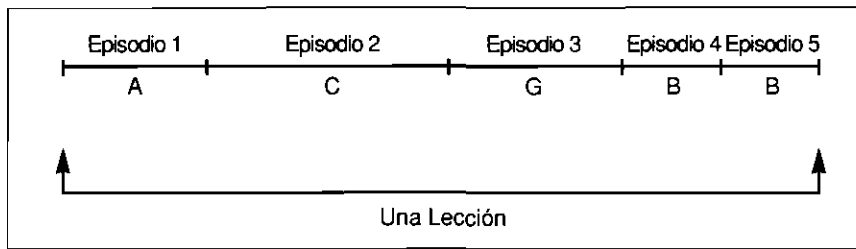
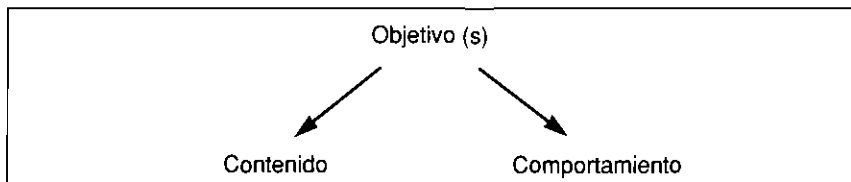


Figura 14.4. Una lección

3. ¿Cuáles son sus *objetivos* para un episodio concreto?

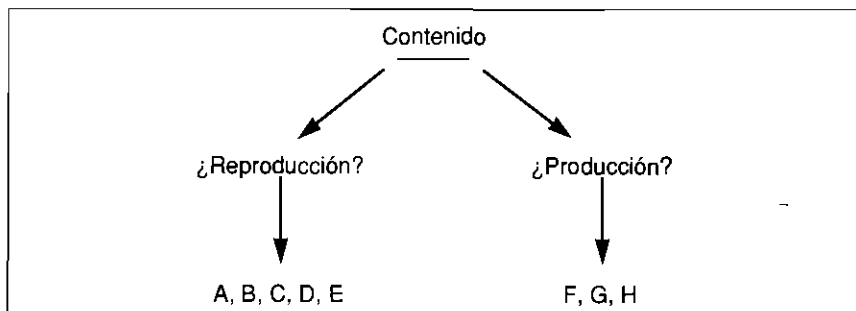


¿Qué le gustaría que realizaran los alumnos en el contenido? ¿Cuál es la tarea? ¿Cuál es el estándar de ejecución?

¿Qué comportamiento está intentando desarrollar en el alumno? O, desde su conocimiento del alumno, ¿qué comportamiento necesita examinar el alumno?

Una vez haya contestado a estas preguntas y tenga razonablemente claros sus objetivos para el siguiente episodio, pase a la próxima fase.

4. ¿Ha seleccionado una tarea en el contenido (o una serie de tareas) que requiera *reproducción*? ¿O es una tarea que invita al alumno a descubrir o producir sus propias ideas?



Si la tarea requiere reproducción (significando que pertenece al lado izquierdo del umbral de descubrimiento) entonces tiene cinco estilos para escoger, además de los posibles pabellones: ¡un número bastante grande de opciones!

Si la tarea invita al descubrimiento y a la producción de alternativas y al examen de estas ideas (significando que pertenece al lado derecho del umbral) entonces tiene la opción de los estilos F y G (y con más experiencia, del estilo H).

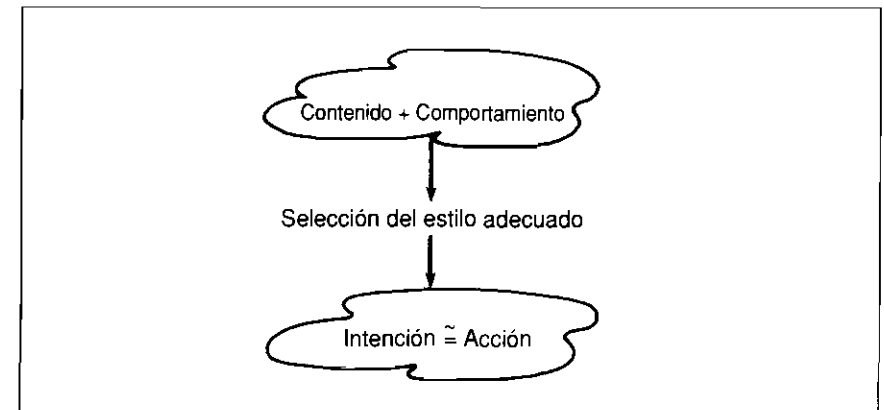
La identificación y situación de la tarea en el lado adecuado del Umbral es un paso *crucial* al seleccionar un estilo.

5. ¿Qué comportamiento desea desarrollar? O, ¿qué comportamiento necesita el alumno examinar, experimentar o desarrollar? ¿Busca usted uno de los siguientes?

- a. Precisión en la ejecución.
- b. Sincronización.
- c. Repetición de un modelo.
- d. Un inicio de independencia.
- e. Socialización. ¿Qué forma?
- f. Autoevaluación y feedback.
- g. Examen de la autopercepción.
- h. Desarrollo de opciones en el contenido.
- i. Diseño. Inventiva. Resolución de problemas.
- j. Otros.

Dado que cada uno de éstos (o un grupo de éstos) puede desarrollarse por medio de un estilo particular, ahora se está a punto para el paso siguiente.

6. Equipare los objetivos del contenido y del comportamiento buscado, que le conducirán a la selección de un estilo adecuado.



Con el tiempo, con razonable experiencia en el Espectro, sus alumnos serán capaces de participar en la selección de estilos para las diferentes sesiones. Cuando esto suceda, sus alumnos demostrarán su capacidad de movilidad a lo largo del Espectro y su disposición a progresar más allá de sus experiencias anteriores.

Para recoger los beneficios de cualquier estilo, las sesiones deben tener cierta duración. Al igual que sucede con cualquier otra habilidad, tanto el profesor como el alumno deben practicar el estilo. Lleva tiempo aprender las decisiones, sus relaciones y sus implicaciones. Lleva tiempo absorber el comportamiento de los estilos. Quizás el único estilo donde breves sesiones de pocos minutos pueden producir los resultados deseados sea el estilo A, aunque también en ese caso las sesiones deben repetirse con cierta frecuencia. Por tanto, se necesita tiempo y persistencia para el desarrollo con éxito de la enseñanza deliberada.

Algunas veces existe la tendencia de asociar un estilo con todo un deporte (la gimnasia se enseña mejor por medio del estilo—; la natación, por medio del estilo—; etc.). Las pautas anteriores para la selección de estilos serán útiles para evitar esta tendencia. Distintos aspectos de un deporte (o de una actividad) pueden (y deben) enseñarse por medio de estilos diferentes—dependiendo del objetivo.

POSIBILIDADES DE INVESTIGACIÓN

El Espectro ofrece nuevas posibilidades de investigación sobre la enseñanza de la educación física, debido a la capacidad de diferenciar entre distintos comportamientos (estilos) de enseñanza, y la capacidad de persistencia dentro de cada estilo. Algunos aspectos aconsejables de investigación son:

1. Investigación dentro de cada estilo. La comprensión del carácter único de cada relación E-A-O ofrece muchas posibilidades para investigar estas relaciones dentro de cada estilo. Esto implica también que los estilos no compiten entre sí por la supremacía. La investigación que busca averiguar qué estilo es «mejor» es teórica y prácticamente fútil.
2. Investigación dentro del grupo. La característica común de cada estilo dentro de un grupo ofrece muchas posibilidades para averiguar más cosas acerca de las relaciones entre los estilos. Los investigadores deben tener presente que examinar los estilos de un grupo y enfrentarlos a los resultados de aprendizaje que pertenecen al otro grupo producirá resultados inadecuados e inexactos.
3. Investigación que examine hipótesis sobre las posibles relaciones existentes entre cada estilo, los canales de desarrollo, y las diversas variables de enseñanza. Recientemente se han realizado considerables investigaciones centradas sobre las variables del tiempo dedicado a la tarea (o Tiempo Académico de Aprendizaje en Educación Física: TAA/EF). Existen abundantes datos para verificar el impacto de

esta dimensión sobre el aprendizaje. Si estamos básicamente interesados en esta dimensión y en su contribución al desarrollo físico, entonces los estilos A y B tendrán su mejor aplicación.

Sin embargo, si el objetivo más amplio de la educación física es desarrollar otras muchas dimensiones humanas, entonces deben estudiarse otros estilos en relación con los canales de desarrollo y con otras variables de enseñanza.

4. Cuando la investigación tiene lugar en la realidad del gimnasio, donde la enseñanza es arbitraria e idiosincrásica en su mayor parte, el comportamiento de enseñanza que se observa suele estudiarse como un «conjunto». El Espectro ofrece diferenciaciones concretas entre los estilos, lo cual permite que pueda verificarse y repetirse la fidelidad del comportamiento que se enseña en cada estilo.* Los resultados de la investigación en tales condiciones pueden producir resultados significativamente diferentes.

RELACIONES CON OTRAS IDEAS SOBRE LA ENSEÑANZA

Con los años, se han desarrollado muchas ideas sobre la enseñanza. Se han diseñado numerosos programas, se han identificado y probado modelos, se han expuesto teorías filosóficas como guía, y se han llevado a cabo investigaciones para comprender todo esto. La pregunta que se plantea es: ¿Cuál es la relación entre cada una de estas ideas y el Espectro de los Estilos de Enseñanza? ¿Se apartan del Espectro todos estos programas y modelos?

Si cada episodio de enseñanza tiene una estructura sobre decisiones, entonces la identificación de las mismas en cada programa hace posible situarlo en el Espectro. Sabiendo quién toma cada tipo de decisiones, acerca de qué y cuándo, podemos identificar quién toma las decisiones sobre la tarea, la naturaleza de la misma, quién da el feedback, etc. En resumen, surge una identificación de la relación E-A-O para los modelos bajo observación. Esta relación E-A-O puede situarse en alguna parte del Espectro—ya sea con uno de los estilos guías, o distintivos, ya sea bajo uno de los pabellones.

Esta situación ayuda a identificar las relaciones entre intención y acción del modelo o programa y sus relaciones con otros modelos y programas. Por ejemplo, «Aprendizaje de la Destreza» es un excelente ejemplo del estilo B operando durante un largo período de tiempo. Las diferentes máquinas o aparatos utilizados para el desarrollo de la fuerza representan el estilo D. Algunos de los episodios de las propuestas de «Enseñanza Directa» (Directiva) son estilos A, \widehat{A} , B, \widehat{B} . Todas ellas caen en el lado izquierdo del umbral de descubrimiento.

* Ver los instrumentos de análisis en Mosston & Ashworth: *From Command To Discovery: The Training Program*.

Los programas de indagación, los diseños de movimientos creativos que se centran en alternativas, los procesos de búsqueda de diferentes estrategias en los juegos de pelota —todos ellos representan diversas formas del estilo G y caen en el lado derecho del umbral—. Si el Espectro representa una teoría de enseñanza unificada, entonces por medio del análisis de las decisiones puede ofrecer un discernimiento de la estructura e implicaciones de cualquier episodio de enseñanza-aprendizaje.

CONCLUSIONES

Hemos recorrido un largo camino en el Espectro. La invitación a la movilidad, a ampliar nuestra visión del proceso de enseñanza es muy exigente. Es necesario examinar valores, fijar y alcanzar objetivos, y reorganizar procedimientos. Inicialmente, el aprendizaje y la actuación dentro de los estilos del Espectro puede ser difícil o quizá poco agradable. Todo el mundo se siente más ligado y cómodo con un comportamiento determinado; todo el mundo tiene preferencias. El Espectro exige examinar de nuevo estos ligámenes y capacidad para ampliar las preferencias. El Espectro exige un cambio de paradigma en nuestra manera de contemplar la enseñanza. Es exigente y a veces arduo; lleva tiempo. El proceso de independencia, tanto para el profesor como para el alumno, lleva tiempo, y sólo llega a ser posible cuando creemos que las personas pueden aprender a moverse, en ambas direcciones, a lo largo del Espectro de Estilos de Enseñanza —desde el mando directo hasta el descubrimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS DE LECTURA

La aparición de investigaciones sobre la enseñanza de la educación física ha producido un considerable número de publicaciones en medios y revistas profesionales especializadas. Invitamos al lector a estudiar estas publicaciones, y a descubrir cuáles ofrecen apoyo a las ideas presentadas por el Espectro, cuáles apuntan perspectivas diferentes, y cuáles plantean cuestiones que pueden estimular posteriores consideraciones y estudios. La siguiente lista puede ser útil para los estudiantes de la enseñanza de la educación física.

- ANDERSON, W. G. *Analysis of Teaching Physical Education*, St. Louis: C.V. Mosby, 1980.
- ASHWORTH, S. «A Comparison of Feedback Behavior of Teachers Trained in Mosston's Spectrum and Teachers Not Trained in the Spectrum». Temple University. Unpublished doctoral dissertation, 1983.
- BRYANT, W. «Comparison of the Practice and Reciprocal Styles of Teaching». Unpublished project, Temple University, 1974.
- CHAMBERLAIN, J. R. «The Effects of Mosston's Practice Style and Individual Program Teacher Design on Motor Skill Acquisition and Self-Concept of Fifth Grade Learners.» Unpublished dissertation, Temple University, 1979.
- CHEFFERS, J. T. «Validation of an Instrument Designed to Expand the Flanders System of Interaction Analysis to Describe Nonverbal Interaction, Different Varieties of Teacher Behavior, and Pupil Responses.» Unpublished doctoral dissertation, Temple University, 1972.
- DODDS, P; RIFE, F. y METZLER, M. «Academic Learning Time in Physical Education: Data Collection, Completed Research and Future Directions.» Paper presented at the AIESEP Annual Meeting, Boston, Agosto 1982.
- DOUGHERTY, N. J. «A Comparison of the Effects of Command, Task, and Individualized Program Styles of Teaching in the Development of Physical Fitness and Motor Skills.» Unpublished dissertation, Temple University, 1970.
- GERNEY, P. E. «The Effects of Mosston's Practice Style and Reciprocal Style on Psychomotor Skill Acquisition and Social Development of Fifth Grade Students.» Unpublished dissertation, Temple University, 1979.
- GOLDBERGER, M; GERNEY, P. y CHAMBERLAIN, J. «The Effects of Three Styles of Teaching on the

- Psychomotor Performance and Social Skill Development of Fifth Grade Children.» *Research Quarterly for Exercise and Sport* 53 (1982): 116-124.
- GRAHAM, G. «Research on Teaching Physical Education: A Discussion with Larry Locke and Daryl Siedentop.» *Journal of Teaching in Physical Education* 1 (1981): 3-15.
- GRAHAM, G. y HEIMERER, E. «Research on Teaching Effectiveness: Implications for the Real World Teacher.» Paper presented at the AAHPERD National Convention, Detroit, Abril 1981.
- GRIFFEY, D. C. «What is the Best Way to Teach?» *Journal of Teaching in Physical Education* 1 (1981): 18-24.
- HAAG, H., ed. *Physical Education and Evaluation Proceeding of the XXII ICHPER World Congress Kiel, Alemania*, Julio 1979.
- JACOBY, D. J. «A Comparison of the Effects of Command, Reciprocal, and Individual Styles of Teaching on the Development of Selected Sports Skills.» Unpublished dissertation, Ohio University, 1975.
- LOCKE, L. «Qualitative Research in Physical Education: Theory and Methods.» Unpublished workshop materials for the Teaching Behavior Research Workshop, Ohio State University, Junio 1982.
- LOCKE, L. «Research on Teaching Physical Education: New Hope for a Dismal Science.» *Quest* 28 (1977): 2-16.
- LOCKE, L. «Teaching and Learning Processes in Physical Activity: The Central Problem of Sport Pedagogy.» *Physical Education and Evaluation: Proceedings of the XXII ICHPER World Congress Kiel*, editado por H. Haag, Alemania, Julio 1979.
- LOCKE, L.; SIEDENTOP, D. y MAND, C. *The Preparation of Physical Education Teachers: A Subject-Matter-Centered Model*. Undergraduate Physical Education Programs: Issues and Approaches, editado por H. Lawson. Washington, DC: AAPHERD, 1981.
- MCCLEARY, E. «A Comparison of the Task and Problem-Solving Styles in Teaching Kindergarten and First Grade Students. A Unit on Self-Testing Activities.» Unpublished project, Temple University, 1976.
- PICHERT, J. W.; ANDERSON, R. C.; ARMBRUSTER, B. V.; SURBER, J. R. y SHIRLEY, L. L. *Final report: An Evaluation of the Spectrum of Teaching Styles*, Urbana, Illinois: Laboratory for Cognitive Studies in Education, 1976.
- PIERON, M. *Readings in Teaching Analysis*. Bélgica, Universidad de Lieja, 1984.
- PIERON, M. y MATHY, J. «Study of Teaching Physical Education; Teaching Effectiveness; Teacher Students Interactions and Related Subjects; Teaching bibliography.» Bélgica, Universidad de Lieja, 1981.
- SIEDENTOP, D. *Developing Teaching Skills in Physical Education*, 2ª ed. Palo Alto, CA: Mayfield Publishing Co., 1983.
- SIEDENTOP, D. «Teaching Research: The Intervention View.» *Journal of Teaching in Physical Education* 1 (1982): 46-50.
- SIEDENTOP, D.; BIRDWELL, D. y METZLER, M. «A Process Approach to Measuring Teaching Effectiveness in Physical Education.» Paper presented at the AAPHERD National Convention, Nueva Orleans, Marzo 1979.
- SIEDENTOP, D.; TOUSIGNANT, M. y PARKER, M. *Academic Learning Time - Physical Education Coding Manual*. Columbus, OH: Ohio State University, 1982.
- TELAMA, R. et al., eds. *Research in School Physical Education*. Jyväskylä, Finlandia. The Foundation for Promotion of Physical Culture and Health, 1983.
- VIRGILIO, S. J. «The Effects of Direct and Reciprocal Teaching Strategies on the Cognitive, Affective, and Psychomotor Behavior of Fifth Grade Pupils in Beginning Archery.» Unpublished dissertation, Florida State University, 1979.
- YERG, B. J. «The Impact of Selected Presage and Process Behaviors on the Refinement of a Motor Skill.» *Journal of Teaching in Physical Education* 1 (1981): 38-46. (b)
- YERG, B. J. «Reflections on the Use of the RTE Model in Physical Education.» *Research Quarterly for Exercise and Sport* 52 (1981): 38-47. (a)
- YOUNG, J. y METZLER, M. «Correlations between ALT-PE and Student Achievement in a Novel Skill ETU.» Paper presented at the AAHPERD National Convention, Houston, Abril 1982.

BIBLIOGRAFÍA

- ABELSON, PHILIP, H. et al. «Creativity and Learning.» *Daedalus* (Journal of the American Academy of Arts and Sciences). Cambridge, MA, 1965.
- ABERCROMBIE, M. L. JOHNSON. *The Anatomy of Judgement*. Nueva York: Basic Books, Inc., 1960.
- ALLPORT, GORDON W. *Becoming*. New Haven: Yale University Press, 1955.
- ANDERSON, RICHARD C. «Learning in Discussion: A Resume of Authoritarian-Democratic Studies.» *Harvard Educational Review*, 29 (1959): 201-15.
- ANDERSON, RICHARD C. y ANDERSON, R.M. «Transfer of Originality Training.» *Journal of Educational Psychology*, 54, no. 6 (1963): 300-304.
- ANDERSON, RICHARD C. y AUSUBEL, DAVID P., eds. *Readings in the Psychology of Cognition*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston, Inc., 1965.
- ANDREWS, GALDYS. *Physical Education for Today's Boys and Girls*. Boston: Allyn & Bacon, Inc., 1960.
- ASHTON-WARNER, SYLVIA. *Teacher*. Nueva York: Bantam Books, Inc., 1963.
- ATKIN, MYRON J. y KARPLUS, ROBERT. «Discovery or Invention?» *The Science Teacher* 29 (1962): 45-69.
- AUSUBEL, DAVID P. «Creativity, General Creative Abilities, and the Creative Individual.» *Psychology in the Schools* 1 (1964): 344-47.
- BERKSON, I. B. *Education Faces the Future*. Nueva York: Harper & Row, Publishers, 1943.
- BLOOM, BENJAMIN S., ed. *Taxonomy of Educational Objectives (Handbook I: Cognitive Domain)*. Nueva York: David McKay Co., Inc., 1956.
- . *Human Characteristics and School Learning*. Nueva York: McGraw-Hill Book Co., 1976.
- BORICH, GARY D. *The Appraisal of Teaching: Concepts and Process*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Co., 1977.
- BREHN, J. W. y COHEN, A. R. *Exploration in Cognitive Dissonance*. Nueva York: John Wiley & Sons, Inc., 1962.
- BROWN, GEORGE I. «A Second Study in the Teaching of Creativity.» *Harvard Educational Review* 35, no. 1 (Invierno 1965): 39-54.
- BRUNER, JEROME S. «The Act of Discovery.» *Harvard Educational Review* 31 (1961): 21-32.
- . «Needed: A Theory of Instruction.» *Educational Leadership* 20 (1963): 523-32.
- . *On Knowing: Essays for the Left Hand*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1962.
- . *The Process of Education*. Nueva York: Random House, Inc., 1963.
- BRUNER, J. S.; GOODNOW, J. J. y AUSTIN, G. A. *A Study of Thinking*. Nueva York: John Wiley & Sons, Inc., 1960.
- BUKH, NIELS. *Primary Gymnastics*. 6th ed. Londres: Methuen & Co., Ltd., 1941.
- CARIN A. y SUND, R. B. *Teaching Science Through Discovery*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Books, Inc., 1964.

- COLLINS, BARRY E. y GUETZKOW, HAROLD. *A Social Psychology of Group Processes for Decision-Making*. Nueva York: John Wiley & Sons, Inc., 1964.
- COPPERMAN, PAUL. *The Literacy Hoax*. Nueva York: William Morrow & Co., Inc., 1978.
- COWELL, C. C. *Scientific Foundations of Physical Education*. Nueva York: Harper & Row, Publishers, 1953.
- CRATTY, BRYANT J. *Movement Behavior and Motor Learning*. Filadelfia: Lea & Febiger, 1964.
- CHILDS, JOHN L. *Education and Morals*. Nueva York: Appleton-Century & Appleton-Century-Crofts, Inc., 1950.
- CHRISTIAN, ROGER W. «Guides to Programmed Learning.» *Harvard Business Review*, Noviembre - Diciembre, 1962.
- DAVID, ELWOOD C. y WALLIS, EARL L. *Toward Better Teaching in Physical Education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc., 1961.
- DEWEY, JOHN. *Democracy and Education*. Nueva York: The Macmillan Company, 1916.
- . *Experience and Education*. Nueva York: Collier Books, 1963.
- . *How We Think*. Boston: D.C. Heath & Company, 1933.
- DIEM, LISILOTT. *Who Can?* Trans. with an intro. by H. Steinhaus. Frankfurt del Main, Alemania: W. Limpert, 1957.
- DOUGHERTY, NEIL J. y BONANNO, DIANE. *Contemporary Approaches to the Teaching of Physical Education*. Minneapolis: Burgess Publishing, Co., 1979.
- JUNKIN, MICHAEL J. y BIDDLE, BRUCE J. *The Study of Teaching*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston, Inc., 1974.
- ESTINGER, LEON. *The theory of cognitive dissonance*. Evanston, Ill. Row Peterson, 1957.
- LANDERS, NED A. «Analyzing Teacher Behavior». *Educational Leadership* 19 (1961): 173-80.
- . *Analyzing Teaching Behavior*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Co., 1970.
- FLEISCHMAN, EDWIN A. *The Dimensions of Physical Fitness*. (Technical Report No. 4, Office of Naval Research, Department of Industrial Administration and Department of Psychology, Yale University). New Haven, CT, 1962.
- FORD, G. W. y PUGNO, L. eds. *The Structure of Knowledge and the Curriculum*. Chicago: Rand McNally & Co., 1964.
- FRIEDLANDER, BERNARD Z. «A Psychologist's Second Thoughts on Concepts, Curiosity, and Discovery in Teaching and Learning». *Harvard Educational Review* 35, no. 1 (Invierno 1965): 18-38.
- GAGE, N. L. «Toward a Cognitive Theory of Teaching». *Teachers College Record* 65 (1964): 408-12.
- . *Teacher Effectiveness and Teacher Education: The Search for a Scientific Basis*. Palo Alto: Pacific Books, Publishers, 1972.
- GAGNE, ROBERT M. *The Conditions of Learning*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston, Inc., 1965.
- GAGNE, ROBERT M. y BROWN, L. T. «Some Factors in the Programming of Conceptual Learning». *Journal of Experimental Psychology* 62 (1961): 313-21.
- GROSS, RONALD, ed. *The Teacher and the Taught*. Nueva York: Dell Publishing Co., Inc., 1963.
- GUILFORD, J. P. «Three Faces of Intellect». *The American Psychologist* 14 (1959): 469-79.
- HALLMAN, RALPH J. «Can Creativity Be Taught?» *Educational Theory* 14 (1964): 15-23.
- HALSEY, ELIZABETH. *Inquiry and Invention in Physical Education*. Filadelfia: Lea & Febiger, 1964.
- HARLOW, H. F. «The Formation of Learning Sets.» *Psychological Review* 56 (1949): 51-65.
- HETHERINGTON, CLARK W. *School Program in Physical Education*. Nueva York: World Book Company, 1922.
- HYMAN, RONALD T. *Ways of Teaching*. Filadelfia: J.B. Lippincott Co., 1974. *Individualizing Instruction*. (Association for Supervision and Curriculum Development Yearbook). Washington, DC, 1964.
- INHELDER, BARBEL y PIAGET, JEAN. *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*. Nueva York: Basic Books, Inc., Publishers, 1958.
- JOYCE, BRUCE y WEIL, MARSHA. *Models of Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc., 1972.
- KATONA, GEORGE. *Organizing and Memorizing*. Nueva York: Columbia University Press, 1949.
- KILPATRICK, W. H. *Philosophy of Education*. Nueva York: The Macmillan Company, 1951.
- KOZMAN, H. C.; CASSIDY, R. y JACKSON, C.O. *Methods in Physical Education*. Filadelfia: W. B. Saunders Co., 1958.
- KRATHWOHL, DAVID R.; BLOOM, BENJAMIN S. y MASIA, BERTRAM B. *Taxonomy of Educational Objectives (Handbook II: Affective Domain)*. Nueva York: David McKay Co., Inc., 1956.
- KUBIE, LAWRENCE S. *Neurotic Distortion of the Creative Process*. Nueva York: The Noonday Press, 1961.
- LINDHARD, J. *The Theory of Gymnastics*. 2ª ed. Londres: Methuen & Co., Ltd., 1939.
- LOCKE, LAWRENCE F. y NIXON, JOHN E. *Research on Teaching Physical Education*. (Borrador manuscrito, sólo para revisar.)
- MASLOW, ABRAHAM H. *Towards A Psychology of Being*. Princeton, NJ: D. Van Nostrand Co., Inc., 1962.
- MILLER, A. y WHITCOMB, V. *Physical Education in the Elementary School Curriculum*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc., 1963.
- MORRISON, RUTH. *Educational Gymnastics*. Liverpool: Speirs & Gledsdale Ltd., 1955.
- MOSSTON, MUSKA. *Developmental Movement*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Co., 1965.
- MUSE, M. B. *Guiding Learning Experience*. Nueva York: The Macmillan Company, 1950.
- NASH, J. B. ed: *Interpretations of Physical Education, Vol. 1: Mind-Body Relationships*. Nueva York: A. S. Barnes & Co., Inc., 1931.
- . *Physical Education: Interpretations and Objectives*. Nueva York: A. S. Barnes & Co., Inc., 1948.
- NEA. *Schools for the 60s*. Nueva York: McGraw-Hill Book Company, 1963.
- NEA Project on instruction. *Deciding What to Teach*. Washington, DC, 1963.
- NEILSON, N. P. y BRONSON, A. O. *Problems in Physical Education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc., 1965.
- NISSEN, HARTVIG. *A B C of the Swedish System of Educational Gymnastics*. Nueva York, Boston, Chicago: Educational Publishing Company, 1892.
- OXENDINE, JOSEPH B. *Psychology of Motor Learning*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts, 1968.
- Perceiving, Behaving, Becoming* (Association for Supervision and Curriculum Development Yearbook). Washington, DC, 1962.
- PIAGET, JEAN y INHELDER, BARBEL. *The Growth of Logical Thinking*. Nueva York: Basic Books, 1958.
- POLYA, G. *How to Solve It*. Garden City, N.Y.: Doubleday & Company, Inc., 1957.
- RATHS, LOUIS. «What Is a Good Teacher?» *Childhood Education* 40 (1964): 451-56.
- RICCIO, A. C. y CYPHERT, F. R. *Teaching in America*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Co., 1962.
- ROGERS, CARL. *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin, 1961.
- SANBORN, M. A. y HARTMAN, B. G. *Issues in Physical Education*. Filadelfia: Lea & Febiger, 1964.
- SCHWAB, JOSEPH J. «The Concept of the Structure of a Discipline».

- The Educational Record* 43 (1962): 197-205.
- SHAW, JOHN. «The Operation of a Value System in the Selection of Activities and Methods of Instruction in Physical Education». Fifty-ninth Annual Proceedings (National College Physical Education Association). Daytona Beach, FL., 1956.
- SHOBEN, EDWARD JOSEPH. «Viewpoints from Related Disciplines: Learning Theory». *Teachers College Record* 60 (1959): 272-82.
- SINGER, ROBERT N. *Motor Learning and Human Performance: An Application to Physical Education Skills*. Nueva York: The Macmillan Co., 1968.
- SKINNER, B. F. «The Science of Learning and the Art of Teaching». *Harvard Educational Review* 24 (1954): 86-97.
- SMITH, OTHANEL B. «A Conceptual Analysis of Instructional Behavior». *Journal of Teacher Education* 14 (1963): 294-98.
- . «The Need for Logic in Methods Courses». *Theory into Practice* 3 (1964): 5-7.
- STEBBING, SUSAN L. *Thinking to Some Purpose*. Baltimore: Penguin Books, Inc. 1961.
- TABA, HILDA y ELZEY, FREEMAN F. «Teaching Strategies and Thought Processes». *Teachers College Record* 65 (1964): 524-34.
- THOMSON, ROBERT. *The Psychology of Thinking*. Baltimore: Penguin Books, Inc., 1959.
- TORRANCE, PAUL E. *Education and the Creative Potential*. Minneapolis: The University of Minnesota Press, 1963.
- . «What Research Says to the Teacher». *Creativity* 28. Washington, DC: National Education Association, 1963.
- VANNIER, M. y FAIT, H. F. *Teaching Physical Education in Secondary Schools*. Filadelfia: W. B. Saunders Co., 1964.
- VANNIER, M. y FOSTER, M. *Teaching Physical Education in Elementary Schools*. Filadelfia: W. B. Saunders Co., 1963.
- WESTON, ARTHUR. *The Making of American Physical Education*. Nueva York: Appleton-Century & Appleton-Century-Crofts, 1962.
- WOODRUFF, ASAHIL D. «The Uses of Concepts in Teaching and Learning». *Journal of Teacher Education* 15 (1964): 81-97.

ÍNDICE ALFABÉTICO

- Abelson, Philip H., 281
- Abercrombie, M.L. Johnson, 281
- Abuso de poder, 38, 90
- Actividades con intervalos, 59
- Alumno, disposición del, 259
- Alumno, frustración del, 130 n
- Alumno, manipulación del, 51
- Alumnos de nivel superior, 94
- Alumnos en educación especial, 154
- Alumnos iniciados, estilo para, 261-264
- Allport, Gordon W., 281
- Ámbito afectivo, en el estilo divergente, 251
- Anatomía de cada estilo. 22, 27. *Ver también*: Fase de impacto; Fase de postimpacto; Fase de preimpacto
- Anderson, R.M., 281
- Anderson, Richard C., 280, 281
- Anderson, W.G., 279
- Andrews, Gladys, 281
- Aprendizaje de la destreza, 277
- Armbruster, B.V., 280
- Ashton-Warner, Sylvia, 281
- Ashworth, Sara, 22, 47 n, 139 n, 267 n, 271 n, 279
- Aspecto, 58
- Aspectos sociales del estilo recíproco, 97
- Austin, G.A., 281
- Ausubel, David, 281
- Autoenseñanza, el estilo de, 265
- Autoexamen, 127
- Autoselección de parejas, 91
- Autoevaluación, el estilo de, anatomía del, 125
- aplicación del, 126
- comentarios sobre, 130
- ejemplos de fichas de tareas, 131-137
- objetivos del, 125
- selección y diseño del contenido para, 128-130
- Baloncesto, 219
- Berkson, I.B., 281
- Birdwell, D., 280
- Bloom, Benjamin, 281
- Bonanno, Diane, 282
- Borich, Gary D., 281
- Brehn, J.W., 281
- Bronson, A.O., 283
- Brown, George I., 281
- Brown, L.T., 282
- Bruner, Jerome S., 196 n, 215 n, 281
- Bryant, W., 279
- Bukh, Niels, 281
- Canal cognitivo, 39-41
- Canal emocional, 39-41
- Canal físico, 39-41
- Canal social, 39-41
- Canales de desarrollo, para usar en el estilo de autoevaluación, 131-132
- para usar en el estilo recíproco, 46-97
- Canales de desarrollo en fichas de criterios, 131-132
- y el estilo de autoevaluación, 131-132
- y el estilo de inclusión, 155
- y el estilo de la práctica, 59
- y el estilo de mando directo, 39-41
- y el estilo del descubrimiento guiado, 206-207
- y el estilo divergente, 255
- y el estilo recíproco, 96-97
- y el programa individualizado, diseño del alumno, 260
- Características de los jugadores en los juegos de pelota, 233-237
- Carín, A., 281
- Cassidy, R., 283
- Cohen, A.R., 281
- Collins, Barry E., 282
- Combinaciones G/B, 252
- Combinaciones G/D, 252
- Competición, 226-227
- Completar la lección, 48
- Comunicación verbal para el estilo de autoevaluación, 130
- para el estilo de inclusión, 140 n, 144
- para el estilo divergente, 252
- para el estilo recíproco, 89
- Conclusiones en el estilo divergente, 225, 256
- en el estilo recíproco, 91
- Conformidad cognitiva, 196
- Controversia, el punto de, 18
- Copperman, Paul, 282

- Cowell, C.C., 282
 Cratty, Bryant J., 282
 Creatividad, 272-273
 Criterios, ficha de, 87
 canales de desarrollo en, 131-132
 diseño de, 86
 para usar en el estilo de autoevaluación, 128-129, 131
 para usar en el estilo recíproco, 87-88, 99-124
 Cualidades, 243-244
 diseño de movimientos para representar varias, 248
 Cyphert, F.R., 283.
 Chamberlain, J.R., 279
 Cheffers, J.T., 279
 Childs, John L., 282
 Christian, Roger W., 282
 Danza, 232
 David, Elwood C., 282
 Decisiones de organización, 47
 Decisiones previas, 20-24
 Decisiones sobre parámetros, 47
 Decisiones, clases de, ver: Fase de impacto; Fase de postimpacto; Fase de preimpacto
 Demostración, 193-194
 Desarrollo cognitivo, 40
 Desarrollo de tareas múltiples, 184
 Descubrimiento guiado, estilo del, 199
 anatomía del, 199
 aplicación del, 200
 características del, 204
 comentarios sobre el, 206
 ejemplos del, 207
 los canales de desarrollo y el, 206
 objetivos del, 199
 selección y diseño del contenido para el, 205
 temas indicados para ser enseñados, con el, 216
 Descubrimiento, 195-198
 la disonancia cognitiva y el, 196
 umbral de descubrimiento, 196, 216
 Despilfarro de tiempo, 184
 Ver también
 modelos eficientes de organización, en el estilo de la práctica, 45
 en el estilo de mando directo, 45
 Dewey, John, 282
 Diem, Lisilott, 282
 Dimensión anatómica de los movimientos, 243
 Disciplina, 270
 Diseño de movimientos en varios aparatos, 242-243
 Diseño de tareas, ejemplo de diseño inadecuado para el estilo de la práctica, 80
 opciones en el estilo de autoevaluación para, 131
 Diseño del problema único, 228-229, 252
 Disonancia cognitiva, 196
 Distancia entre jugadores en los juegos de pelota, 234-235
 Divergente, el estilo, anatomía, 223
 aplicación de, 224
 canales de desarrollo en, 255
 características de, 227
 comentarios sobre, 251
 conclusiones, 256
 diseño de contenidos para, 227
 estructura de, 221
 objetivos de, 222
 producción cognitiva y, ejecución física en, 226
 Dodds, P., 279
 Dougherty, Neil J., 279-282
 Dunkin, Michael, 282
 E-A-O, relaciones, 20-21, 269-272
 Ejecución física, producción cognitiva y, 226
 Ejecución
 conciencia de, 129-130
 decisiones de evaluación referente a la, 21-22
 decisiones sobre tareas y la, 21, 24-25
 recopilación de información referente a la, 24
 El aprendizaje, 20
 Elzey, Freeman F., 284
 Enseñanza del comportamiento, 20
 Error de rol, 58
 Espectro de los Estilos de Enseñanza, 20-21, 26, 27, 39, 267, 278
 creatividad en, 272-273
 esencia de cada estilo dentro de, 270-271
 estilos «distintivos» y «pabellón», 271-272
 grupos en, 267, 273
 grupos dentro de, 267-269
 posibilidades de investigación que ofrece, 276-277
 y relaciones con diversos aspectos de la enseñanza, 269-270, 277
 selección de estilo dentro de, 273-276
 Espejos, uso de, con el estilo de autoevaluación, 129
 Estaciones múltiples
 tarea única, opciones, 190-191
 Estaciones múltiples, tareas múltiples, opciones, 190-191
 Estación única, tarea única, opción, 190-191
 Estación única, tareas múltiples, opción, 190-191
 Estilos «distintivos» o «guía», 271
 Estímulo, y el estilo divergente, 222
 y el umbral de descubrimiento, 197
 Estrés, 251
 Exclusión, ver también: Inclusión, estilo de, 139-140
 Experiencias anteriores de profesores y entrenadores, 49-50
 Factor de visibilidad alta, 50
 Factores externos que afectan al grado de dificultad, 148
 Factores intrínsecos,

- que afectan al grado de dificultad, 148
 Fait, H.F., 284
 Fase de impacto, 21, 24
 Fase de mediación, y el estilo divergente, 222
 y el umbral de descubrimiento, 197
 Fase de postimpacto, 21, 24-26
 Fase de preimpacto, 21-24
 Fase de respuesta, y estilo divergente, 222
 y umbral de descubrimiento, 197
 Feedback, decisiones referentes a, 21-23, 24
 llamar de nuevo a los alumnos en grupo, 58
 tipos de, 24-25
 Feedback ambiguo, 28
 Feedback correctivo, 25
 Feedback de reforzamiento, 25, 143
 Feedback neutro, 26, 143
 Festinger, Leon, 196 n, 282
 Fichas de tareas, 50-51
 diseño de, 52-53
 para el estilo de autoevaluación, 132-137
 para el estilo de la práctica, 60-80
 y manipulación del profesor, 51
 Flanders, Ned A., 282
 Fleischman, Edwin A., 282
 Ford, G.W., 282
 Foster, M., 284
 Friedlander, Bernard Z., 282
 Frustración del alumno, 130 n
 Fútbol, 236
 Gage, N.L., 282
 Gagne, Robert M., 282
 Gerney, P.E., 279
 Gimnasia, descubrimiento de nuevas ideas, 232
 enseñada por medio del estilo de descubrimiento guiado, 216-217
 requisitos físicos para la, 184
 Goldberger, M., 279
 Goodnow, J.J., 281
 Grado de factor de dificultad, 145-145
 identificación del, 147-151
 Graham, G., 280
 Griffey, D.C., 280
 Gross, Ronald, 282
 Grupos de estilos de enseñanza, 267-269
 Grupos de tres, 96
 Grupos pequeños, 95-96
 en el Espectro de los Estilos de Enseñanza, 273
 Guetzkow, Harold, 282
 Guilford, J.P., 282
 Haag, H., 280
 Hallman, Ralph J., 282
 Halsey, Elizabeth, 282
 Harlow, H.F., 282
 Hartman, B.G., 283
 Heimerer, E., 280
 Hethenington, Clark W., 282
 Hyman, Ronald, 283
 Implicación cognitiva, 216
 Inclusión, estilo de, 139-140
 anatomía del, 141
 aplicación del, 142
 características del, 144
 comentarios sobre, 153
 ejemplos de programas individualizados en el, 155
 objetivos del, 140
 selección y diseño del contenido para, 145
 Incomodidad afectiva, 253
 Indagación, 196-197
 Independencia, el estilo de autoevaluación y, 131-132
 el estilo de mando directo y la, 39-40
 el estilo de la práctica y, 59-60
 el estilo del descubrimiento guiado y la, 206-207
 el estilo del programa, individualizado-diseño del alumno y el, 260
 Inhelder, Barbel, 283
 Inhibición cognitiva, 253
 Interacción del grupo, 254-255
 Interacción social, 94
 Investigación, posibilidades de, 276-277
 Jackson, C.O., 283
 Jacoby, D.J., 280
 Joyce, Bruce, 283
 Juegos de imitación, 37
 Juegos de pelota, solución de problemas en, 233-237
 Juegos de puntería, 131
 Katona, George, 283
 Kilpatrick, W.H., 283
 Kozman, H.C., 283
 Krathwohl, David R., 283
 Kubie, Lawrence S., 283
 Limitaciones culturales, 226
 Limitaciones físicas, 226
 Lindhard, J., 283
 Locke, Lawrence F., 280, 283
 Mand, C., 280
 Mando directo, estilo de anatomía del, 29
 aplicación de, 30
 características de, 36
 comentarios sobre, 36
 descripción de un episodio, 30
 objetivos de, 29
 problemas a evitar, 38
 y canales de desarrollo, 39
 Manipulación del profesor por el alumno, 51
 Masia, Berthram, 283
 Maslow, Abraham H., 283
 Mathy, J., 280
 McCleary, E., 280
 Mecanismo de seguridad, 58
 Mecanismos de protección, 58
 Memorización, 215
 Metzler, M., 279, 280, 281
 Miller, A., 283
 Modelo de comunicación en el aula, 47
 Modelos de organización eficiente, 184
 Modelos ineficaces de organización, 184-189
 Morrison, Ruth, 283
 Mosston, Muska, 22 n, 47 n, 50 n, 139 n, 150 n, 243 n, 267 n, 277, 283
 Movimientos de desarrollo, 243-251

- en el estilo de descubrimiento guiado, 218-219
 uso del tema en, 249-251
 vs. movimientos seleccionados, 243
- Movimientos humanos, 243, 244
 Movimientos seleccionados, 244
- Muse, M.B., 283
 Nash, J.B., 283
 Natación, 220
 Neilson, N.P., 283
 Nissen, Hartvig, 283
 Nixon, John E., 283
 Noción de no-controversia, 144, 145, 147, 207, 269
Ver también:
 Estilo de inclusión
- Normas estéticas, 49
 Objetivos, 20
 Observador, 82-85
 Opciones de organización, 183-190
 Oxendine, Joseph B., 283
 Pabellón, 271-272
 Parker, M., 280
 Piaget, Jean, 283
 Pichert, J.W., 280
 Pieron, M., 280
 Plan de lección, 54-57
 «Planning-loop»
 o nexos de planificación, 54, 56
- Polya, G., 211 n, 283
 Posición, 57, 272
- Práctica, estilo de la,
 anatomía del, 44
 aplicación del, 45
 características del, 48
 comentarios sobre el, 57
 descripción de un episodio en el, 45
 fichas de tareas para el, 60
 planes de lección para el, 54-55
 selección y diseño del contenido para el, 49
 y canales de desarrollo, 59
- Preguntas, procedimientos para responder a las, 92-95
- Principios biomédicos, 49
 Principios quinesiológicos, 49-50
 Proceso convergente, 198
 Proceso de diseño de problemas, 227-248
 comunicación verbal para el, 252-254
- Proceso de indagación, 196
 Proceso de ramificación, 231
 Proceso de reducción, 227
 Proceso divergente, 198
 Producción cognitiva, 226
- Programa individualizado,
 aplicación del, 259
 canales de desarrollo en, 260
 diseño del alumno,
 el estilo del, 257
 objetivos del, 257
- Pugno, L., 282
 Rath, Louis, 283
- Recíproco, el estilo
 anatomía del, 82
 aplicación de, 83
 canales de desarrollo en, 96
- características de, 86
 comentarios sobre, 89
 comunicación verbal, 89-90
 descripción de un episodio en, 83
 fichas de criterios para, 87, 98
 interpretaciones erróneas sobre, 93
 objetivos de, 81
 selección y diseño de contenidos, 86
 técnicas de emparejamiento, 91-92
- Resolución de problemas consecutivos, 230-232
- Riccio, A.C., 283
 Riesgos de lo desconocido, 251
 Rife, F., 279
 Rogers, Carl, 283
 Rol del profesor en las demostraciones, 194
 Salto de potro, 239-241
 Sanborn, M.A., 283
 Schwab, Joseph J., 283
 Selección del estilo de enseñanza, 273-276
 Sensación kinestésica, 129
 Señal de mando, 29
 Shaw, John, 284
 Shirley, L.L., 280
 Shoben, Edward Joseph, 284
 Siedentop, D., 280
 Singer, Robert N., 284
 Skinner, B.F., 284
 Smith, Othanel, 284
 Solución de problemas en grupo, 255
 Stebbing, Susan L., 284
 Sund, R.B., 281
 Surber, J.R., 280
 Taba, Hilda, 284
 Tabla de diseño de problemas, 233, 237
 Tabla de factores, 148-151
 Tablón informativo en la pared, 59
 Tareas fijas, 49
 Tarjeta de criterios *Ver:* Ficha de criterios
 Tarjetas de tareas. *Ver:* Fichas de tareas.
 Técnicas de emparejamiento, 91-92
 Telama, R., 280
 Tema, 249-251
 Tema de las idiosincrasias, 20
 Thomson, Robert, 284
 Tiempo de espera, 203
 Tiempo de intervalo, 59
 Tiempo en la tarea, 183
 investigación sobre, 276
 Tiempo de transición, 59
 Tolerancia social, 92-93
 Torrance, Paul E., 284
 Tousignant, M., 280
 Tríada, relación de, 82
 Unidad pedagógica, 20
 Uniformes, 58
 Vannier, M., 284
 Vestimenta, 58
 Vídeos, 129
 Virgilio, S.J., 280
 Volteretas, 228-230
 Wallis, Earl L., 282
 Weil, Marsha, 283
 Weston, Arthur, 284
 Woodruff, Asahel, 284
 Yerg, B.J., 281

atrevida de cómo llevar a la práctica la *Enseñanza de la Educación Física*.

Los profesionales y estudiantes de la educación física y el deporte tienen en este libro una buena fuente de información... y de inspiración.

OTRAS OBRAS DE INTERÉS SOBRE LA CONDICIÓN FÍSICA

- En forma.
- Desarrollo muscular.
- 1000 ejercicios y juegos de musculación.
- 1000 ejercicios y juegos de calentamiento.
- Gimnasia. Entrenamiento de la fuerza.
- Gimnasia para problemas de espalda.
- Gimnasia básica.
- Stretching.
- Fitness. Condición física para todos.
- Footing - Jogging.
- Gimnasia rítmica deportiva.
- Gimnasia en la infancia.
- Preparación física total.
- Entrenamiento óptimo.
- El entrenador.
- La enseñanza de los juegos deportivos colectivos.
- Psicología del deporte.
- El aprendizaje de las acciones motrices en el deporte.