

METODOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Pensando su relación con las teorías del aprendizaje

Mariana Sarni¹

Resumen

La metodología es un tema de interés para el docente de Educación Física. Tradicionalmente, se la entendió como la preocupación central para enseñar, y centro de ello. Conocer el método parecía ser la clave para poder enseñar “todo a todos”. Cierta panacea fue en tanto tal asunto, y en él se centraba mucho de la preparación para la enseñanza.

Las corrientes actuales de la Didáctica, en la búsqueda de su objeto de estudio, comenzaron a aclarar que siendo el método sin duda importante, es la consecuencia de elecciones previas que le otorgan sentido y forma.

Revisar el método como práctica educativa (no instrumental) que se integra a otras prácticas de enseñanza, puede ser la condensación de esas ideas previas, o al menos, es deseable que así se considere.

El siguiente trabajo surge en este caso, como intento de analizar a la metodología en relación a sus posibles engarces con el aprendizaje y sus teorías.

Palabras clave: *didáctica, método, teorías del aprendizaje.*

Introducción

Partiremos para desarrollar el artículo de algunas premisas que informan de nuestro encuadre:

¹ Profesora de Educación Física egresada del ISEF. Licenciada en Ciencias de la Educación. Magíster en Educación. Diplomada en Educación Superior (México). Posgraduada en Gestión de Centros Educativos y Deportivos. Docente de las asignaturas “Evaluación” y “Práctica Docente I” en la Licenciatura del ISEF, Centro Montevideo. Mail: marianasarni@gmail.com

1. Ningún método es malo o bueno en sí mismo. Todos aquellos métodos trabajados en Educación Física, son posibles y deseables de conocerse por parte de los docentes, y desde dicho conocimiento, valorarse o no para articularse al momento de pensar la práctica de enseñanza en clase.
2. La elección/construcción del método, deberá considerar: las características e intenciones del propio *docente*, el adecuado o posible tratamiento del *contenido o saber a enseñar por éste*, el *sujeto* que aprende, y las *finalidades* institucionales en la cual se desarrolle (Edelstein, 1999).
3. Podemos tratar las técnicas metodológicas con mayor claridad que al método de trabajo².
4. El docente, de tratar al método como práctica intencional (no meramente técnico-instrumental), deberá revisar entre otros asuntos que a través de las formas seleccionadas de enseñar el contenido, se desliza lo que es aprender para él, para el método que escoge/crea, y para la apertura a los diversas formas de aprender de quienes comparten con él, el sistema didáctico concreto.
5. Desde esta perspectiva, el método no es algo *dado (acabado)*, neutro y acrítico. Se concibe como algo (re) inventado, que debiera ser tratado más desde la construcción intencional de quien enseña –desde una didáctica que por tanto reconoce su sesgo teórico, histórico y político-, en relación a las posibilidades planteadas en el punto anterior. “(...) *Definir lo metodológico, implica el acercamiento a un objeto que se rige con una lógica particular en su construcción (...) para luego atender el problema de cómo abordar esa lógica (...)*” (Edelstein. 1999:81).
6. Todo método empleado, sea seleccionado entre varios posibles –asumiendo a ello posible en primer término, sin reconstrucción alguna-, o creado por el docente, conlleva *una forma particular de entender el aprender y promover el aprender.*
7. No es lo mismo hablar de método que de didáctica. En este sentido, afiliamos a la concepción didáctica que se ocupa principalmente de establecer el análisis y

² Según Edelstein, el corrimiento que sufriera el método en el auge de la Tecnología Educativa, centra la atención en las técnicas más que en el método. A través de las técnicas, en el quehacer educativo, “(...) *el docente pareciera de este modo encontrar la respuesta necesaria a los problemas concretos (...)*” (1999:78). De allí la universalidad del método.

reflexión de las prácticas de enseñanza y de las relaciones que se establecen entre docente, estudiantes y saber a enseñar. Estos elementos constituyen un *sistema didáctico* (Chevallard, 1997) ternario que debe reconocerse abierto, y como tal, se sostiene únicamente en relación a su legitimación con el proyecto social en el cual se inscribe³. Por su parte, el método, propondrá las formas para aprender el saber definido a enseñarse, y desde aquella reflexión que supone previamente una definición teleológica y política.

Con estas salvedades y desde ellas, trataremos el concepto de método; presentaremos algunas propuestas metodológicas empleadas por los profesores de educación física en sus prácticas docentes, y posteriormente pasaremos juntos a revisar de ellas en este caso, **¿cuál es el concepto de aprender que proponen/promueven en los estudiantes?**

Finalmente, presentaremos conclusiones generales, a los efectos de clarificar alguna confusión que hubiera surgido durante la marcha, e incursionaremos en pistas acerca del tratamiento del método en formación docente de Educación Física, para lo que puede ser en el trabajo orientado de los practicantes.

¿A qué le llamamos método?

No interesa manejar diferentes clasificaciones de método, o citar variados autores que traten dicho tema, a los efectos de comparar conceptualizaciones. Intentaremos no asumir ninguna definición elaborada. Pretendemos centrarnos en su perspectiva etimológica en tanto genérica, y desde ella, tratar la relación entre método y aprendizaje.

Etimológicamente entonces, método significa por un lado “*Methodos = meta*”, por otro “*odos = camino*”; en relación a su concepto básico, el diccionario refiere al “orden que se sigue en las ciencias para investigar y enseñar la verdad”

³ “(...) En consecuencia, la Didáctica de la Educación Física, como ciencia social, se configura como una disciplina que trata de comprender la realidad social que se concreta en los problemas relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje de las manifestaciones culturales del movimiento que tiene lugar en un contexto determinado (...)” (Hernández Álvarez. 2004:37)

Al hablar de método, se hace referencia desde su génesis, a buscar caminos para alcanzar metas, establecer un orden para enseñar la verdad. Ya Comenio, preocupado de encontrar un camino para que los sujetos aprendieran el latín, creó un método, la *Didáctica Magna*, la cual pretendía enseñarle todo a todos; “(...) *Se trata según Díaz Barriga del mito del orden natural como orden único para enseñar y aprender, relacionado por cierto con una concepción de ciencia, de verdad, que niega el conjunto de relaciones que inciden en los procesos de conocimiento. La idea de orden único lleva a priorizar la prescripción, desde la que se intenta regular la actividad docente (...)*” (Edelstein 1999:79). Esas metas y esos caminos, sean cuales sean en educación, llevan de por sí la intención que el sujeto que aprende, aprenda.

Una definición más elaborada acerca del método, pero en el mismo sentido, plantea “(...) *caminos que nos llevan a conseguir el aprendizaje en los estudiantes, es decir, alcanzar los objetivos de enseñanza (...)*”. (Sicilia y Delgado. 2002:24). O, en una versión simplificada de la didáctica, “(...) *un modelo de instrucción basado en técnicas que predefinen pasos organizados rigurosa y linealmente, para lograr diseños que permitan obtener productos óptimos y válidos en diferentes contextos (...)*” (Edelstein 1999:79)

Partir de ese tipo de definiciones, implica necesariamente aclarar por quien las propone, ***¿qué entienden por conseguir el aprendizaje de los estudiantes?***⁴ Si partimos de la base de indicar que *conseguir el aprendizaje, o alcanzar el producto del aprendizaje* por parte de los estudiantes, supone como causa directa, *haber presentado los caminos o pasos organizados*, y en consecuencia alcanzar asimismo los objetivos de enseñanza, partimos de pensar al aprender como efecto del enseñar, capaz de ser controlado y regulado por quien enseña, y capaz de ser aprendido desde esa perspectiva por los estudiantes; al enseñar, como la causa lógica y única del aprender. En este caso, *enseñar-aprender* formarían parte de un binomio causal, que supondría que *una buena propuesta de enseñanza-instrucción por parte de quien enseña, desencadena naturalmente el éxito en el aprendizaje*. El método, abordado desde esta lógica, es el que lo aseguraría. Este mito simplista, es o fue el que soportó las ideas y

⁴ En otro tono del cual no nos ocuparemos en este caso, hablar de método puede ser sinónimo también de decir *alcanzar los objetivos de enseñanza*.

las propuestas de enseñanza en Educación y en Educación Física, en gran parte del siglo pasado.

Ahora: ¿qué pasa cuando alguien no aprende? ¿Es error del método o de la enseñanza/instrucción? ¿Es de ambos? ¿Es del estudiante que no aprendió por no estar en condiciones de realizarlo? Qué pasa cuando alguien aprende más allá del método e incluso con sus propios métodos: ¿diremos que es un superdotado?, ¿que seguramente ya tenía experiencias previas en el tratamiento del contenido?, ¿que el sujeto puede aprender más allá de la existencia o no de alguien que enseña? En primer término, este tipo de razonamientos, parecen ir en contra de entender el aprendizaje únicamente como producto de la enseñanza de un docente.

Lejos de pretender irnos de tema, entendemos lo antedicho necesario para:

- Expresar nuestra forma de entender el aprendizaje y la enseñanza como dos procesos, que interrelacionados en torno a lo didáctico, suponen al docente en tanto responsable primario de la enseñanza, definir qué puertas abrirá para facilitar el tratamiento del contenido, y eventualmente, algún aprendizaje por parte del estudiante.
- Definir el sentido del contenido, así como el tipo de aprendizaje a promover. A partir de allí, se estará en condiciones de plantear algún camino (algún método), vigilarlo, y abrir en todo caso nuevas puertas para invitar a aprender.
- Re centrar una visión sobre ¿qué es método?, y porqué afirmamos que de ello depende el promover ese tipo particular de aprendizaje, que es el que en definitiva se presenta en relación a la articulación interna y organización del camino armado/sugerido, al momento de pensar y presentar el contenido a enseñar.

En definitiva, el método es pensado para presentar un contenido, y pretendiendo facilitar que este sea aprendido por el alumno. Dicho camino, conlleva para nuestro interés en el día de hoy, una o varias ideas, explícitas o implícitas, sobre qué es aprender y promueve en el que aprende, un acercamiento que privilegia la puesta en marcha de diferentes capacidades en la tarea y no otras. Dichas ideas además, por ser ideas de otro (del que enseña), deslizan su propio concepto de aprender, que probablemente suponga una concepción particular de qué es enseñar para éste.

El término método, es uno de los más complejos y polivalentes, por lo que necesariamente y más allá definirlo, requerimos conocerlo en tanto práctica y pensar sus posibles relaciones teóricas con otras prácticas asociadas. En nuestro caso, la reflexión que compartiremos son sus relaciones con las teorías de aprendizajes.

A partir de aquí analizaremos el Método en Educación Física, teniendo en cuenta que la adopción intencional de un método particular por quien enseña, proyecta según Edelstein (1999), **un estilo singular de formación**, lo cual establece entre otras cosas, uno o varios estilos particulares de aprender

La relación del método y el aprendizaje.

Algunas propuestas metodológicas empleadas por los profesores en Educación Física.

A continuación, en base a los aportes clásicos de Mosston (1978), luego retomados por Mosston y Ashworth (1996), y otros autores que en base al primer texto los recrean, recortamos algunas propuestas metodológicas empleadas comúnmente en Educación Física. Las mismas, lejos de ser las únicas, pueden ser de las más empleadas.

Hemos elegido para este artículo tres de ellas:

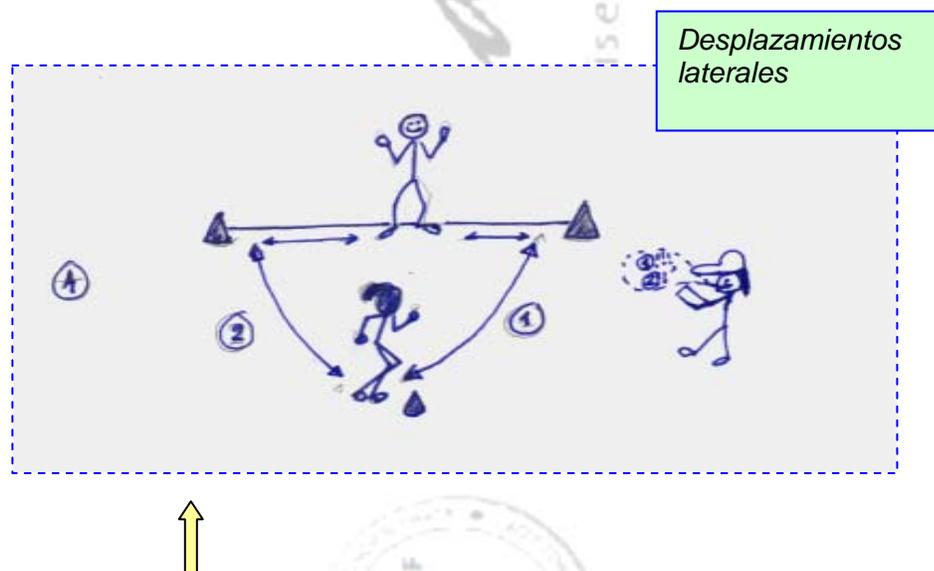
1. El comando, o mando directo.
2. La enseñanza recíproca o en pequeños grupos.
3. La resolución de problemas.

Cada uno de estos métodos, y las actividades con las cuales se ponen en marcha, se articulan con diversas técnicas no exclusivas, que se presentan en la clase a modo de consignas verbales, auditivas, táctiles o visuales. Asimismo dichas consignas buscan generar o promover en quien aprende, determinado tipo de procesos de aprendizaje, mediante el encuentro con el contenido, con el saber a enseñar.

El comando. Tratado como estilo de enseñanza de la Educación Física⁵, sobre todo desde el abordaje que Mosston realizara en 1978, supone que un docente intentará “(...) provocar una respuesta o muchas de una o más personas respecto de un tema determinado (...) Debe haber algo que inicia la acción; ha de ofrecerse algún estímulo

⁵ Ver Muska Mosston (1978), Mosston y Ashworth (1986), Sicilia y Delgado (2002), etc

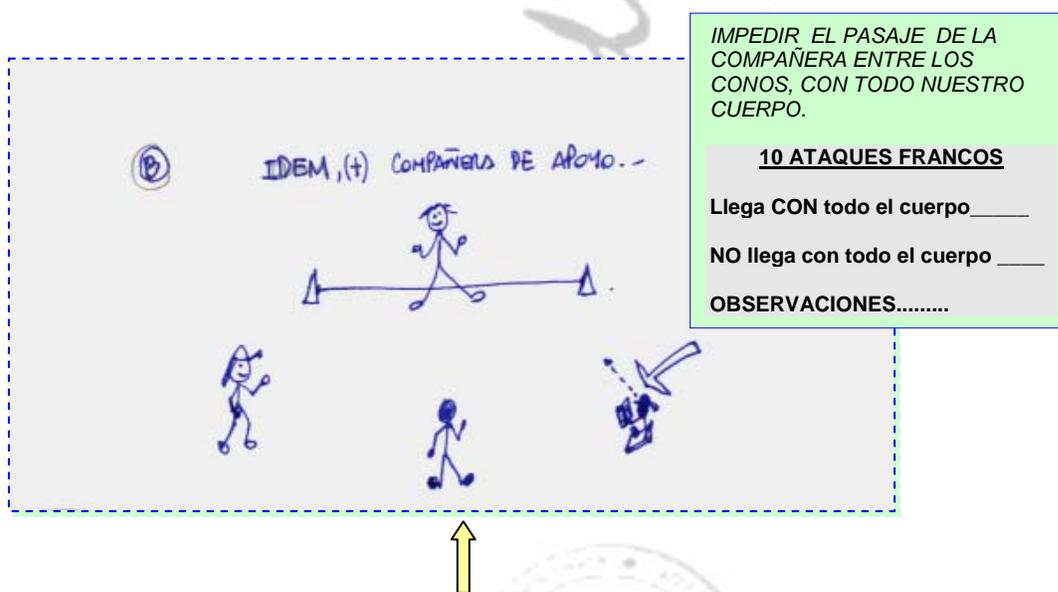
(...) se basa en el supuesto que determinados estímulos producen la respuesta deseada (...) por consiguiente el maestro aprende a presentar la clase de estímulos que producirán las respuestas esperadas (...)” (Mosston.1978:35). En relación a los roles decir: a) el docente toma las decisiones acerca de los estímulos y cual o cuales deben ser las respuestas esperadas; b) el alumno, responde a los estímulos del maestro. Se establece un proceso estímulo-respuesta. Las técnicas más empleadas son: explicación, indicación, demostración. Se trabajará en torno a correcciones y reforzadores. A menudo, se detiene la clase y se dan correcciones auditivas, resaltando el error, como conducta equivocada, y a partir de allí se puede repetir el estímulo, ya sea en base a otro tipo de consignas ya sean auditivas, táctiles, verbales o visuales, que aclaran la corrección, y dan paso a la repetición en torno a reanudar el movimiento. Finalizada la ejecución, ordena el cese de la actividad. Cuanto más concuerden las respuestas con los estímulos, más eficiente ha sido la lección.



Por medio del dibujo (A), se muestra al docente, que ha generado los estímulos necesarios que conducen al alumno a ejecutar la respuesta “adecuada” y preestablecida.

Enseñanza recíproca. En este método, la idea del docente es darle mayor independencia al estudiante, posibilitándole tomar algún tipo de decisión. En este caso, “(...) se limita el concepto de evaluación a la simple corrección de errores, ayudando al

estudiante a seguir y ejecutar una serie de tareas y ofreciéndole frecuentes estímulos tras el cumplimiento adecuado de ellas. (...) La función propuesta aquí, implica confiar a un alumno la observación de la ejecución de una tarea determinada, además de proporcionarle información sobre los aciertos y los errores. (...) copartícipe en el papel de observador, corrector y estimulador (...)” (Mosston.1978:87). Rol del alumno: corregir y estimular al compañero ejecutor. Rol del docente: supervisar a todos, corregir al observador. Se establece un proceso estímulo-respuesta. Las técnicas más empleadas son: explicación, demostración, tarea de ejercicio. Se realizan aportes a modo de consignas auditivas y visuales, resaltando el error y el acierto. Finalizada la ejecución, se da término y cese de la actividad y el observador da el veredicto de lo observado y del docente en relación al observador. Cuanto más concuerden las respuestas con los estímulos, más eficiente ha sido la ejecución.



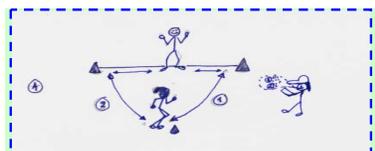
Podríamos plantear que cuanto más cercana sea la corrección del observador acerca de la respuesta correcta, mejor será la tarea de éste para lo que el método procura. El profesor requiere abstenerse de corregir a los estudiantes, dando pistas generales a todos para continuar en la tarea de coparticipación en el aprendizaje. Las correcciones deberán recaer en el observador.

Mostramos en el dibujo (B) una actividad que plantea esta metodología como camino elegido para plantear la enseñanza.

En el dibujo anterior, se muestra una forma particular de presentar el contenido desplazamiento individual, en relación a una actividad con superioridad numérica ofensiva. El defensor (triángulo), deberá encontrar la forma de desplazarse más efectiva para mantener su área protegida.

¿Cuál es el concepto de aprender que promueve en los estudiantes estos diferentes métodos tratados?

Cada una de las formas de aprender presentes en la elección de diferentes formas de presentar el contenido a enseñar, facilitan o promueven junto a él, formas diferentes de asimilación/apropiación del conocimiento.



En el primer caso empleado, EL COMANDO, **prevalecen teorías de aprendizaje de corte asociacionista.**

La intención del docente está centrada en fijar determinado tipo de “modelo defensivo”, determinada forma de jugar defensivamente, técnicamente bien ejecutada, observable mediante la conducta realizada por parte del defensor, y en el tiempo correcto. “(...) *En estas concepciones, el motor de la conducta se encuentra fuera del organismo. El ambiente produce y controla el aprendizaje. Las teorías asociacionistas se fundamentan en una epistemología empirista, es decir el conocimiento parte de los hechos (...)*” (Lorenzo, 1997)

Para ello el docente selecciona el comando como el método ideal, el cual le permite trabajar con el mayor grado de control sobre su enseñanza y sobre el tipo particular de aprendizaje que el estudiante demuestre haber aprendido.

La vigilancia de lo que se enseña (*deformación /transformación del saber a enseñar*), se centra en la técnica correcta y en la velocidad adecuada del desplazamiento del defensor. Dicha acción, la controla el docente, en relación a una orden auditiva, que indica al estímulo -su compañero-, el momento para ingresar a la zona de marca, moderadamente, velozmente, etc., con la pretensión de traspasar la última línea defensiva, y evadir al defensor.

OBJETIVO: fijar determinado tipo de forma de desplazamiento defensivo.

ESTÍMULO: ingreso del atacante.

CONSIGNA DEL DOCENTE: visuales, auditivas, táctiles

RESPUESTA ESPERADA: desplazamiento correcto técnicamente, y en tiempo real

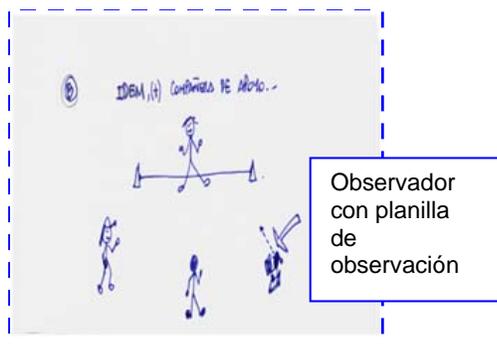
ERRORES: no interponerse con todo el cuerpo al ingreso del atacante (no llegar a tiempo, o llegar parcialmente) no realizar un desplazamiento fluido (error técnico). De observarse, se solicita a los estudiantes repetir la tarea.

Anatomía⁶ del método, en relación al tipo de aprendizaje.

- A. se trabaja en **base a la repetición** (tanto de atacante como de defensor), a la cual se le agregan por parte del docente, reforzadores. Ellos van a buscar fijar la idea que se pretende *aprender*. El centro de la tarea del docente, así como la actividad elaborada se piensa para que quien defiende, ejecute el desplazamiento correctamente. Sin embargo, aprenden ambos integrantes desde el mismo enfoque ya que ante un estímulo externo, dado por el docente, ambos tienen una tarea determinada que cumplir y ejecutar, uno atacar, el otro defender.
- B. Se presenta **el modelo para aprender el contenido**. Se estimula su ejecución por medio de una serie de **consignas** que intentarán mantener el trabajo preestablecido: visuales (explicación y demostración de la posición defensiva óptima), auditivas (el inicio del ejercicio y el lugar al que se dirige el atacante, indicaciones sobre la marcha, generales o particulares, dependiendo de los errores a modificar), táctiles (de ser necesario, reforzadoras de las anteriores, llevando a las estudiantes a los puestos correctos)
- C. Se atiende a **la respuesta correcta** por parte de quien aprende, a través de una asociación de estímulos:
 - a. orden del docente –movimiento del atacante – deslazamiento del defensor – logro del objetivo del defensor – **éxito = reforzador positivo**, tipo recompensa.
 - b. orden del docente –movimiento del atacante – deslazamiento del defensor – **no logro del objetivo – fracaso = repetición del estímulo**, tipo castigo.
- D. Se plantea una **actividad** que se desarrolla en dúos, un recorte del juego facilitado, sin adaptaciones temporo-espaciales reales.

⁶ El concepto de Anatomía, es empleado por Mosston (1978) cuando trabaja sus estilos de enseñanza, incluyendo en este caso otras variables a ser consideradas en el docente de Educación Física, al momento de planificar, ejecutar y evaluar su clase. Lo hacemos nuestro en este caso y para el artículo.

E. **Contenido, consignas y actividades, son decididas por el docente**, quien determina: cuándo, cómo y dónde, así como qué está bien y qué mal de los planteos.



En el segundo caso, empleando **ENSEÑANZA EN PEQUEÑOS GRUPOS**, aunque con matices, **siguen prevaleciendo teorías asociacionistas** sobre la respuesta del defensor, dadas por el estímulo de la compañera que lo corrige, en relación a las 10 secuencias de sus respuestas

dadas, correcta o incorrectamente. Por otra parte, y **en la misma línea asociacionista**, la compañera correctora, es corregida por el docente, al supervisar sus buenas correcciones.

La enseñanza en pequeños grupos, le asegura al profesor/a, cierto grado de control sobre la corrección a realizar por parte de la compañera que observa al defensor observado, concentrando su atención sobre ésta y su planilla de observación/control.

El interés de poner en marcha este tipo de metodología supone: por un lado, multiplicar las miradas; por otro, otorgar el rol de control y *buena corrección* (de acuerdo al modelo dado por el profesor) a la observadora. Ésta sin embargo, no requiere realizar una tarea de cognición, interpretación o investigación acerca de lo que corregirá o devolverá. Más bien su tarea será apreciar si fue bien o mal ejecutada la acción indicada, lo que se respalda y encuadra en la planilla de observación. La compañera observadora aporta estímulos “correctores” a la ejecutante en términos –por ejemplo- de *cantidad de veces que realiza correctamente la acción*. Una vez finalizada la ejecución, será ella la encargada de informar al jugador defensor sus logros.

La intención del docente está centrada en que quien observa atienda de quien defiende, su correcta posición defensiva. Este deberá lograr en tiempo adecuado, el desplazamiento defensivo y la cobertura del hueco, para ganarse un punto positivo en la planilla. Por otra parte, el profesor trabajará en una nueva intención: corregir al

corrector. Sin embargo, la planilla es la que controla el trabajo de evaluación de la tarea, por tanto lo correcto o incorrecto.

Sintéticamente, el momento de inicio de la actividad del *gran grupo* la da el docente. La consigna es auditiva. El tiempo de trabajo queda definido ahora por la cantidad de ejecuciones previas al cambio de roles, es interna al grupo. La devolución al sub grupo queda a cargo de la compañera observadora, y el tipo de corrección viene dado y determinado por la planilla de observación, así como el tipo de devolución a realizar.

MARCA: IMPEDIR EL PASAJE DE LA COMPAÑERA ENTRE LOS CONOS, LLEGANDO CON TODO EL CUERPO a DEFENDER		
Nombre de observadora:	10 ATAQUES	Nombre de observada:
	Llega con todo el cuerpo a defender	
	<input type="checkbox"/>	
	No llega con todo el cuerpo	
	<input type="checkbox"/>	

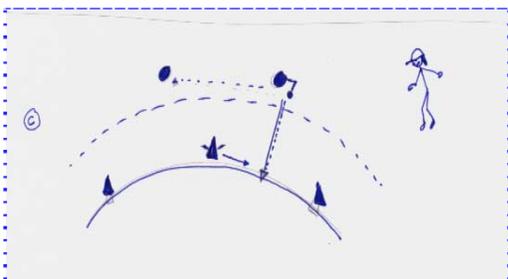
En este caso, se libera la decisión de la dirección del desplazamiento al atacante quien de todas formas –y más allá de ser tal vez el único que en este tipo de trabajos emplee otras estrategias al aprender, en relación a deber decidir alguna cosa con respeto a tipo de entrada, velocidad, cambio de ritmo, cambio de dirección, amagues, etc.- sigue siendo el desplazamiento del atacante, ahora con cierto grado de libertad definiendo cuando y hacia donde. Incluso se puede solicitar que el desplazamiento del atacante sea siempre de la misma forma en una de las variables, por ejemplo: *dirección del desplazamiento*. El cómo defender, es determinado por el docente, definido por éste, y corregido en cuanto a la forma correcta (técnica), por parte de la planilla mediada por el observador. *Se prepara el ambiente, se limita el terreno, y se limita el tipo de corrección y de desplazamiento defensivo.*

OBJETIVO: Legar a tiempo la marca.
ESTÍMULO: Ingreso del atacante.
CONSIGNAS: auditivas
RESPUESTA ESPERADA: 10 desplazamientos adecuados
ERRORES: no llegar con todo el cuerpo a interceptar al atacante.

Anatomía del método, en relación al tipo de aprendizaje.

- A. Se trabaja en **base a la repetición (del defensor)**, a la cual se le agregan por parte del docente, nuevos reforzadores: el corrector. Ellos van a buscar fijar la idea que se pretende *aprender, devolviendo ahora en cantidad*. El centro de la tarea del docente, así como la actividad elaborada se piensa para que quien defiende ejecute el desplazamiento. Aparece la figura del corrector, quien multiplica la mirada del profesor, y quien es corregido por éste. Podemos decir que tanto observador (dirigido por la planilla), como defensor (realizando los desplazamientos orientados por el atacante), aprenden desde una lectura basada en estímulos-respuestas, de corte asociacionista. No podemos afirmar lo mismo del atacante.
- B. Se presenta **el modelo** para aprender el contenido. Se estimula su ejecución por medio de una serie de **repeticiones** que intentarán mantener el trabajo preestablecido por medio de consignas auditivas (el inicio del ejercicio por parte del profesor, las devoluciones por parte del observador). Se atiende a la **respuesta correcta** por parte de quienes realizan la tarea, a través de una asociación de estímulos y respuestas esperadas y encadenadas a favor del cumplimiento del objetivo: el buen desplazamiento defensivo. En el caso a y b por la compañera observadora al defensor, y en el caso c y d por el docente a la observadora, a favor del defensor.
- movimiento del atacante-desplazamiento del defensor–logro del objetivo–**éxito = reforzador positivo** anotado en la planilla.
 - movimiento del atacante–desplazamiento del defensor–no logro del objetivo–**fracaso = error** registrado en la planilla.
 - Corrección del profesor–buena observación–logro de la tarea de observador =**reforzador positivo** (*¡bien realizado!*)
 - Corrección del profesor–mala observación–no logro de la tarea de observador =corrección de errores en la mirada (*no has tenido en cuenta...!*)
- C. Se plantea una **actividad** que se desarrolla en tríos, un recorte del juego facilitado, con adaptaciones temporo-espaciales reales; sin balón, y con un observador permanente.
- D. **Contenido, consignas y actividades, son decididas por el docente**, quien determina: cuando, cómo y dónde, así como qué esta bien y que mal de los que

realizó él ejecutante indirectamente a través de su corrección; por otra parte, determina también aquello que ha de observar el compañero.



En tercer caso empleado es la **RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS**. Se centra en las teorías **cognoscitivas del aprendizaje**. Se les solicita tanto al defensor como al atacante, de forma individual o grupal, generar la o las respuestas que permitan sortear o contener –según el rol

en el juego– la tarea del otro jugador. La resolución de problemas propone al estudiante, controlar su respuesta. Esto es: elegir previo proceso de génesis-sicogénesis-sociogénesis, la mejor salida para resolver la problemática. El interés de poner en marcha este tipo de metodología es por un lado, provocar la cognición, por otro, promover el autoaprendizaje, o el aprendizaje compartido. Por otra parte, manipular y aprehender el contenido a enseñar. Según Lorenzo (1997), los paradigmas que sostienen un enfoque cognitivo del aprendizaje, lo presentan como un proceso de incorporación de cogniciones en el que el sujeto es activo desde la intencionalidad hasta la autoevaluación.

La intención del docente será acompañar o (re) encuadrar el sentido de la propuesta, estimular la respuesta dada por los estudiantes, o plantear nuevos problemas para retomar o profundizar la intención de resolución. Se entiende aquí al aprendizaje como un proceso activo y de construcción que lleva a cabo en su interior el sujeto que aprende.

El momento de inicio de la actividad lo da el docente, marcando los parámetros del problema. Generalmente emplea consignas auditivas o visuales por medio de las cuales ubica y establece el problema. El tiempo de trabajo queda definido por la sesión o el cambio de problema, y el tiempo de respuestas óptimas, por el ritmo de aprendizaje individual y colectivo acerca del problema.

El docente al planear el problema, debería tener algunas alternativas para facilitar la resolución, así como manejar posibles respuestas. Finaliza, con la explicitación de lo

realizado y el sentido de lo realizado por los grupos de trabajo. El docente en este caso, da cuenta del logro al respecto del buen criterio de resolución en relación a los parámetros establecidos para la actividad.

En este caso, se libera la decisión al estudiante, quien tendrá que comprender el problema planteado, e investigar posibles inconvenientes para resolverlo. El error es tratado como clave para aprender, como potenciador del aprendizaje, y no como corrección en relación a la mejor respuesta.

OBJETIVO: Resolver la estrategia defensiva.

“ESTÍMULO”: Problema

CONSIGNAS: Auditivas y visuales

RESPUESTA ESPERADA: aquella que logre resolver el problema con eficiencia para los actores y la resolución de la tarea.

ERRORES: no llegar a la marca con todo el cuerpo al interceptar al atacante, salirse de los límites planteados, faltas.

Anatomía del método, en relación al tipo de aprendizaje.

- A. Se trabaja en **base a la resolución** (del defensor), a la cual se le agregan por parte del docente, nuevos problemas, que pretenden complicar/facilitar la resolución de la adaptación defensiva al cambio de situaciones. Aprender es sinónimo de comprender y actuar en virtud de dicha comprensión, la cual deberá ser socializada, para entenderla y comunicada al colectivo. El centro de la tarea del docente, así como la actividad elaborada se piensa para que quien defiende realice el desplazamiento, desde su capacidad cognitiva y su tratamiento fundamentando. Evidentemente cuestiones similares pueden o no pasar en el lado de los atacantes.
- B. Se presenta **el contenido** como problema a superar. Se estimulan sus posibles respuestas, así como fundamentarlas. Se intentarán mantener los parámetros de la actividad, por medio de consignas auditivas o visuales que permitirán nuevas entradas a reinterpretaciones del problema a resolver. Se atienden **todas las respuestas** por parte de quienes aprenden, de manera tal de comprender su fundamento, y colaborar en sus interpretaciones, así como dialogar sus sentidos.
 - movimiento del atacante-deslazamiento del defensor– logro del objetivo– éxito: generar la/s respuesta/s favorables según **el sujeto o los sujetos que la realizan.**

- C. Se plantea una **actividad** que se desarrolla en tríos, un recorte del juego facilitado, con adaptaciones temporo-espaciales reales, con balón. Se va complicando en la medida de agotar las posibilidades grupales (agregando más atacantes o marcadores, ampliando los espacios, incluyendo más materiales, etc.)
- D. **Contenido, consignas y actividades, son decididas por el docente**, quien determina qué enseñar, qué tipo de problema plantear, con cuáles consignas, y qué tipo de libertades otorga al estudiante para su aprendizaje.

En síntesis cada método empleado por el docente, supone alguna teoría de aprendizaje que se instala en él, y por tanto, debe ser atendido por el profesor/a. En el abanico de posibilidades, surgen hasta aquí únicamente tres ejemplos concretos. En sus extremos, se contraponen a la vez que subyacen a nivel de aprendizaje, corrientes empiristas tradicionales centrados en la reproducción del conocimiento, y enfoques cognitivos que sitúa la actividad mental personal del educando en la base de la apropiación del conocimiento (Lorenzo, 1997).

Proponer la enseñanza de un contenido a través de un camino concreto, posiblemente implique para el estudiante: el aprendizaje (o no) sobre éste, y el aprendizaje de una forma concreta de aprenderlo. Desde esta perspectiva, analizar los caminos así como lo que subyace en ellos a nivel estructural, parece importante.

Repercusión de este tipo de estudios en la formación del docente de Educación Física.

Entendemos lo planteado, una intención de desafiarnos como docentes de formación docente, a realizar intentos sostenidos sobre el pensar las prácticas educativas en torno en este caso, a la relación aprender-método.

En todas ellas está presente algún camino particular; deberíamos atender tanto a éste como a la forma particular de construirlo; ello nos conectará con los tipos de aprendizaje que propongan.

De acordar en estas ideas, la tarea será aprender a ver *lo oculto o implícito* en el método, en este caso desde el aprendizaje. Por otra parte, y durante la práctica del

practicante, promover intentos de explicitación sobre qué teoría/s se han puesto en marcha en determinados usos metodológicos en la clase de práctica.

En nuestra opinión, la Educación Física, guarda una deuda al respecto. Deuda amparada en sostener la ingenuidad del método como instrumento universal, capaz de enseñar todo a todos, a la vez que encubre la falta de problematización sobre los principios que subyacen a esos usos y sus teorías instaladas en ellos.

Entendiendo a la Didáctica centrada en la transposición del saber y ocupada de reflexionar las prácticas de enseñanza y sus relaciones en torno ese conocimiento, y al Método como la forma particular desde la cual se presenta al estudiante la actividad de enseñanza de ese contenido, se establecen los pasos a dar, se define el tipo particular de relaciones que el alumno realizará en torno a la mayor o menor manipulación del contenido, así como se vigila el tipo de aprendizaje que provocaría esa forma metodológica, estamos en condiciones de afirmar que el método es una práctica que:

- se relaciona con la didáctica en cuanto a que es una elección/construcción particular del docente para presentar el contenido a enseñar.
- se relaciona con el aprendizaje, en virtud de que cada camino favorece determinado tipo de aprehensión acerca del contenido.
- se relaciona por lo tanto con intencionalidades pedagógicas, en la medida que su proyección, trasciende en mayor o menor medida a lo que sucede en el sistema didáctico, favoreciendo determinado tipo de propósitos o finalidades de formación político-pedagógicas.

Bibliografía

ARISTOS (1973). **Diccionario Ilustrado**. Ramón Sopena, Barcelona

DÍAZ BARRIGA, Á. (1998) **La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos**. Revista digital Perfiles educativos, N° 79-80, México. Sitio: www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/79-80html/Frm.htm

EDELSTEIN, G. (1996). **Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo**. Cap. 3 (pag.75-89). En: corrientes didácticas contemporáneas. Paidós Bs. As.

MOSSTON, M. y ASHWORTH, S. (1996). **La enseñanza de la educación física.** La reforma de los estilos de Enseñanza. Ispanoeuropea, España.

MOSSTON, M. (1978). **La enseñanza de la Educación Física.** Piados, Barcelona.

SICILIA y DELGADO. (2002). **Educación Física y estilos de enseñanza.** INDE, Barcelona.

LORENZO, E. (1997), **Una nueva agenda para la didáctica de la Educación Física,** en Actas del 3º Encuentro de Investigadores, ISEF.

