

Elección de un método en educación física: las situaciones - problema

Domingo Blázquez Sánchez

Los planteamientos pedagógicos tradicionales de la educación física nos inducen a menudo a considerar los aspectos didácticos únicamente como un proceso de fragmentación de las tareas educativas. Encarnados en un principio de racionalidad, el recurso a las "progresiones" se ha constituido como el elemento base (y prácticamente el único) de la didáctica de las actividades físicas. La "progresión" defiende la idea de una división analítica de las tareas, al mismo tiempo que proporciona un encadenamiento lógico de los ejercicios de aprendizaje. El alumno es conducido de un punto A a un punto B que representa el nivel mínimo determinado por las pruebas de examen. Esta forma de plantear el proceso educativo comporta situar siempre al alumno frente a un modelo preestablecido, determinado casi siempre por la técnica, la cual hay que dominar.

A su vez, es normal ver cómo algunos autores, refiriéndose a los métodos de enseñanza, proclaman que el método está en función del contenido o de la actividad a realizar; y que a cada actividad corresponde un método (ideal) diferente. Es más, se llega a decir, que "una enseñanza bien planteada debe utilizar todo tipo de métodos".

Si estamos de acuerdo en que el método no es algo neutro y que de él depende en gran medida la reproducción y transmisión de los modelos ideológico-educativos, nos parece incoherente realizar, en el terreno pedagógico, este tipo de afirmaciones. No vemos como pueden aislarse los fines educativos de los métodos de enseñanza.

Cuando se argumenta que los métodos son un medio para conseguir un fin y que el mejor método es aquel que nos conduce a los mejores resultados, nos parece que es reducir la educación a simples términos de rendimiento o instrucción; como si el

método fuese algo exterior al proceso educativo, una especie de "caja negra" aséptica, que no influyese en el alumno; lo importante son los objetivos a conseguir. ¿Acaso el proceso de enseñanza no es tan o más importante que el fin que se persigue?

Es fácil argüir que los métodos de enseñanza "son medios para conseguir un fin: el de educar al individuo y prepararlo para la vida". Pero no nos podemos engañar quedándonos en la simple utilización de frases construidas. ¿Qué es educar? ¿Educar para qué? Preparar para la vida sí, pero ¿para qué tipo de vida? No vamos a entrar aquí en el análisis de estas cuestiones, únicamente insistir que cuando se responde seriamente a estos interrogantes y cuando estamos convencidos de nuestra respuesta, no nos queda más remedio que ser consecuentes y llevar esa coherencia a todos los terrenos, "incluido el de los métodos de enseñanza". No podemos ser "directivos" en un momento y "activos" en otro. Nuestra interpretación de la vida no puede estar en función del tipo de actividad.

Si nos centramos en el dominio de la educación física, podemos observar, como la pedagogía tradicional basada en el "modelo adulto", va dejando sitio, poco a poco, a una pedagogía más cercana a la actividad infantil y a una acción educativa que parte del propio niño y de su entorno: son las denominadas pedagogías activas o no-directivas.

A la hora de llevar estos planteamientos educativos —ya aplicados en otras áreas de la enseñanza— al terreno de la actividad física, nos vemos obligados a analizar profundamente, cuales son las variables que plantea la actividad motriz para, a partir de ellas, poder establecer los criterios que fundamenten este tipo de didáctica.

La actividad motriz está compuesta entre otros por los siguientes factores:

—los componentes del acto motor: son aquellos aspectos sobre los que se estructura cualquier movimiento (coordinación, equilibrio, precisión, etc). Existen diversas clasificaciones o categorías.

—el medio en el que se desarrolla la acción: determina en gran medida los aspectos cualitativos del acto motor (medio acuático, gimnasio, bosque, etc.).

—los objetos que pueden ser utilizados: el material induce a una infinita variación de las respuestas (pelotas, aros, aparatos, etc.).

—los canales de comunicación que se establecen: las relaciones intra e inter-grupales influyen en la forma en que se realiza cada respuesta motriz (los juegos son un claro ejemplo).

Estos factores designan esencialmente aquellos aspectos sobre los cuales el profesor puede actuar e intervenir. La modificación o variación de cada uno de estos aspectos por parte del educador, va a determinar diferentes respuestas por parte del niño.

Sin embargo, existe un elemento fundamental que define de forma taxativa la relación del niño con el entorno: la consigna o instrucción. En efecto, los factores citados anteriormente, designan esencialmente aquellas variables externas al niño y sobre las que el profesor puede intervenir. No obstante resultan insuficientes para analizar una situación pedagógica. El elemento que influye más directamente en la relación del niño con estas variables es la consigna. El mensaje o comunicación que el profesor proporciona al alumno es en realidad, el elemento que caracteriza más especialmente la acción educativa. Es decir, que la intervención verbal del profesor en la acción pedagógica puede modificar el contexto didáctico.

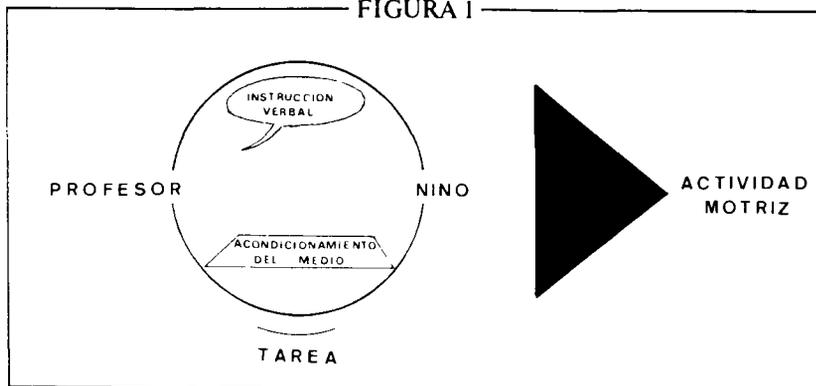
Naturalmente, además de la consigna, existen otros aspectos que in-

fluyen en una situación pedagógica, es necesario tener en cuenta la actitud del niño, sus motivaciones, sus capacidades, sus experiencias anteriores, etc.

Así pues, podemos constatar que cualquier situación pedagógica viene caracterizada fundamentalmente por la relación "profesor-niño-tarea", y que da como resultado la actividad motriz. (Fig. 1.)

Aceptada la importancia de la instrucción verbal o consigna del profesor, nos parece indispensable definir el concepto de "tarea".

FIGURA 1



LA TAREA

Entendemos por tarea la información proporcionada por el profesor, la cual está constituida por los siguientes aspectos:

A.— Preparación y acondicionamiento del medio.

B.— Instrucciones para la utilización de este acondicionamiento.

A.— Preparación y acondicionamiento del medio

Es el conjunto organizado de los objetos, materiales, instalaciones u otros aparatos que sirven de soporte a la actividad física del niño.

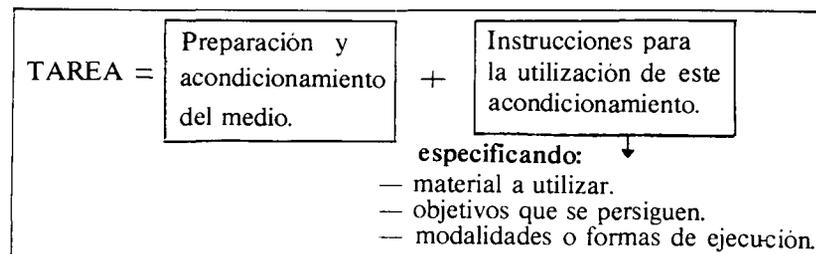
Aunque este acondicionamiento suele estar preparado por el profesor, en algún caso puede tratarse simplemente del estado en que se encuentre el lugar (situación libre y espontánea).

El acondicionamiento del medio está siempre vinculado a dos nociones:

— **Su valor simbólico:** es decir, las posibilidades que ofrece el material al niño, para despertar su imaginación. (Por ejemplo, las cuerdas permiten identificarse con Tarzan, etc.).

— **Su valor funcional:** es decir, el valor habitual de un objeto. (Por ejemplo, un tobogán permite al niño deslizarse).

En cualquier caso es evidente, que la organización del material en el



espacio nunca es neutra. Su simbolismo o su funcionalidad inducen a comportamientos motores que pueden tener un mayor o menor grado de dificultad, pero que sabiéndolos utilizar, pueden provocar un innumerable tipo de respuestas motoras sin necesidad de mediar una palabra entre profesor y alumno.

B.— Instrucciones para la utilización de este acondicionamiento

Estas instrucciones definen las modalidades de interacción entre el niño y el medio, especificando:

1.— Bien sea el **material** a utilizar. El profesor proporciona exactamente el material sobre el que quiere centrar la actividad. En algún caso, únicamente aconseja la incorporación de cierto tipo de material.

2.— Bien sean los **objetivos** a perseguir. Los fines hacia los que se conduce al niño y que constituyen la conducta final esperada de un aprendizaje o de la resolución de un problema.

3.— O bien sean las **modalidades o formas de ejecución:** es decir las

operaciones motrices a efectuar y las acciones a realizar para que de una forma progresiva o no, se consiga la conducta final.

Un ejemplo puede ilustrar estas variables:

El profesor proporciona a los niños sticks y pelotas y sitúa algunos objetos en el suelo = **Especificación del material.**

¡Golpear la pelota y tocar algún objeto! = **Especificación del objetivo.**

¡Conducir la pelota con el stick! ¡golpear la pelota con el stick! ¡coger el stick con las dos manos! etc. = **Especificación de las operaciones motrices a efectuar.**

Las **instrucciones** pueden estar más o menos definidas. Según sea el grado de precisión ello determinará un tipo u otro de tarea. En efecto, según se especifique o no, uno o varios de estos elementos, (material, objetivo, modalidades de ejecución), obtendremos una clasificación de las tareas pedagógicas:

- * TAREAS NO DEFINIDAS
- * TAREAS SEMI-DEFINIDAS
- * TAREAS DEFINIDAS

TAREAS NO DEFINIDAS

Lo que caracteriza esencialmente este tipo de tareas es la no especificación del objetivo final del comportamiento motor del niño y la no especificación de las operaciones o acciones a realizar.

En esta clase de tareas encontramos tres sub-grupos diferentes:

1.— **Tareas no definidas del tipo I:** en estas tareas nada está definido. Los niños entran en la sala, donde ha sido preparado y dispuesto material al azar; cada uno escoge libremente el material y la actividad que prefiere. La consigna es mínima y se trata únicamente de conducir a los niños a este tipo de situación.

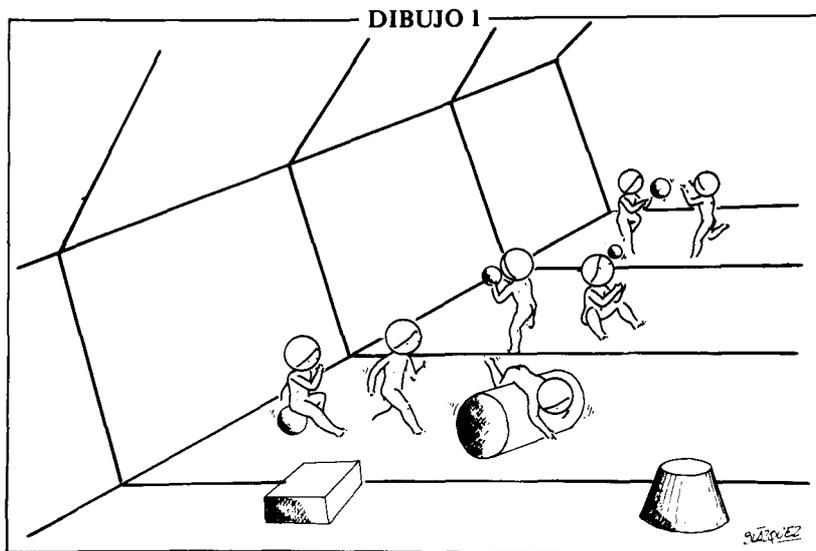
La labor fundamental del profesor es preparar el lugar y la disposición del material, preveyendo en cierta medida las posibles respuestas motrices. Después de la sesión, el profesor analiza lo ocurrido con vistas a la preparación de la clase siguiente:

2.— **Tareas no definidas del tipo II:** aquí, la consigna dada por el profesor especifica únicamente el acondicionamiento del medio; por ejemplo: "¡tomad una pelota y haced con ella lo que queráis!". En este caso:
 — el acondicionamiento está especificado (pelota).

— el objetivo de la acción no está especificado.
 — las operaciones a efectuar no están especificadas.

El profesor reduce y escoge un determinado tipo de material; y aunque conoce las posibilidades motrices que este material puede permitir, desconoce las respuestas de los niños.

3.— **Tareas no definidas del tipo III:** se diferencia de la anterior por el hecho de que el profesor prolonga la fase exploratoria a base de "reconducir" la situación, introduciendo nuevas tareas o nuevo material: "¿Qué se puede hacer además con las pelotas?", "Buscar otras maneras posibles de lanzar el balón..." (Fig. 2.)



Los niños entran en la sala, donde ha sido preparado y dispuesto material al azar.

TAREAS NO DEFINIDAS

TAREAS NO DEFINIDAS DEL TIPO I

- Acondicionamiento del medio
- Objetivos a lograr
- Operaciones a efectuar

NO determinado
 NO determinados
 NO determinadas

CONSIGNA MINIMA

TAREAS NO DEFINIDAS DEL TIPO II

- Acondicionamiento del medio
- Objetivos a lograr
- Operaciones a efectuar

SI determinado ← CONSIGNA
 NO determinados
 NO determinadas

TAREAS NO DEFINIDAS DEL TIPO III

- Acondicionamiento del medio
- Objetivos a lograr
- Operaciones a efectuar

SI determinado ← CONSIGNA INICIAL +
 CONSIGNAS DE EXPLORACION
 NO determinados
 NO determinadas

FIGURA 2

En resumen, lo que caracteriza las "tareas no definidas", es la no determinación del objetivo a lograr y la no especificación de las acciones a efectuar. Esto no excluye la posibilidad de que el niño se plantee por sí solo sus propios objetivos: en este caso podría hablarse de "proyecto del propio niño".

Hay que precisar que las "tareas no definidas" constituyen la base de las "situaciones exploratorias". Pero para que la situación sea exploratoria es necesario que suponga para el niño un carácter de novedad, de inédito, de imprevisible. Cuando el niño ha conocido todo el campo de posibilidades, la situación deja de ser de descubrimiento. En este caso la fase exploratoria se puede alargar introduciendo nuevas "tareas no definidas". Se trata de reactivar o reconducir la situación a base de introducir nuevo material o nuevas consignas.

DIBUJO 2

TAREAS SEMI-DEFINIDAS

Lo que caracteriza esencialmente este tipo de tareas es la determinación de un objetivo final a perseguir, sin que ello comporte ninguna indicación sobre las acciones que hay que efectuar. La consigna define el objetivo que el niño debe lograr y al mismo tiempo proporciona uno o varios criterios de evaluación. Pero en cambio, no indica la manera en que se puede lograr este objetivo.

En esta categoría de "tareas semi-definidas" podemos distinguir dos sub-tipos diferentes:

1.— Tareas semi-definidas del tipo I: como se puede ver a través de la consigna siguiente: "¡Hay que atravesar la sala sin poner los pies en el suelo, utilizando todos los objetos que queráis!"

—la utilización del material no está especificada, puesto que forma parte de la solución a encontrar.

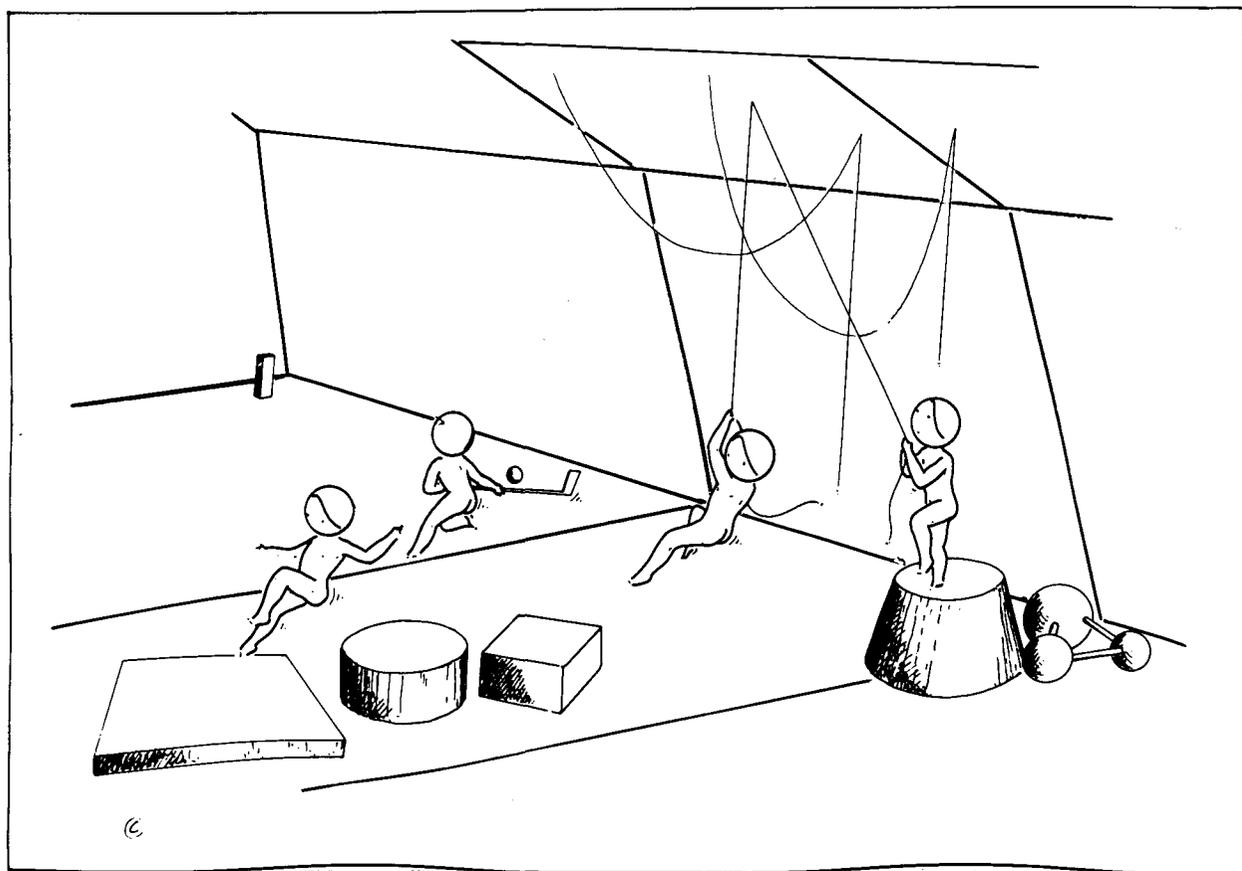
—el objetivo está especificado (atravesar la sala sin poner los pies en el suelo).

—las operaciones no están especificadas. Pueden haber múltiples soluciones y todas ellas válidas.

El profesor centra su atención sobre el problema a resolver y la acción motriz.

2.— Tareas semi-definidas del tipo II: se diferencia de la precedente porque aquí el acondicionamiento del material está especificado, el profesor dice: ¡Coged una pelota y un stick e intentad derribar el objeto situado en el fondo del gimnasio! — evidentemente el objetivo está especificado. (derribar el objeto). — pero las operaciones a efectuar siguen sin estar especificadas (fig. 3).

De estas "tareas semi-definidas" hay que retener fundamentalmente que los objetivos a conseguir, fijados por el profesor, introducen una norma sobre la cual el niño ajusta su actividad. Este tipo de tareas constituyen la base de lo que llamamos "situaciones problema".



La consigna define el objetivo que el niño debe lograr pero no indica la manera en que se puede lograr este objetivo.

TAREAS SEMI-DEFINIDAS

TAREAS SEMI-DEFINIDAS DEL TIPO I

—Acondicionamiento del medio	NO determinado	
—Objetivos a lograr	SI determinados ←	CONSIGNA
—Operaciones a efectuar	NO determinadas	

TAREAS SEMI-DEFINIDAS DEL TIPO II

—Acondicionamiento del medio	SI determinado ←	CONSIGNA
—Objetivos a lograr	SI determinados ←	CONSIGNA
—Operaciones a efectuar	NO determinadas	

FIGURA 3

Una situación es "situación problema" cuando el niño no tiene a su disposición respuestas adaptadas para conseguir el objetivo fijado.

En cualquier caso, no podemos tener en cuenta únicamente la difi-

cultad de la tarea sobre la cual el sujeto debe actuar. Es imprescindible conocer al niño, sus motivaciones y experiencias. Es evidente que una misma actividad será diferente para un niño que sepa ejecutarla que para

otro que no sepa. Incluso para un mismo niño, una misma tarea, supone dificultades diferentes, según se realice en un momento u otro. Sobre esta noción de "situación problema" hablaremos más adelante.

TAREAS DEFINIDAS

Estas tareas nos preocupan menos en la medida en que forman parte de la pedagogía del "modelo" ("drill"). Lo que las caracteriza esencialmente es la forma unívoca de especificar las operaciones a realizar.

En este tipo de tareas podemos distinguir dos sub-divisiones:

- 1.— Tareas definidas del tipo I:
 - acondicionamiento del medio especificado (por ejemplo: banco sueco, espaldera,...)
 - objetivo a conseguir no especificado.
 - operaciones especificadas (subir y bajar encima del banco).

Estas tareas son las típicas de la gimnasia construida, basadas en el mando directo (repetición de ejercicios que no suponen ningún problema motor al alumno).

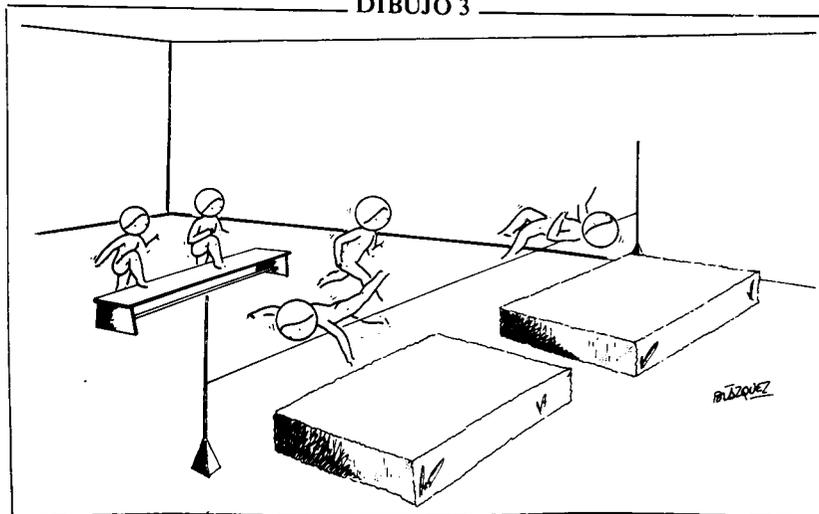
- 2.— Tareas definidas del tipo II:
 - acondicionamiento del medio especificado (por ejemplo un saltómetro de altura)

- objetivo especificado (saltar el listón).
- modalidades de ejecución especificadas (estilo fosbury o rodillo ventral).

Estas son las tareas típicas de la

iniciación deportiva tradicional. Ciertamente se podría concebir una iniciación deportiva diferente, donde la estrategia motriz no estuviera especificada y supusiese un problema a resolver.

DIBUJO 3



El niño no se enfrenta a ningún problema motor que deba resolver. Se limita a reproducir el modelo exterior del adulto.

TAREAS DEFINIDAS

TAREAS DEFINIDAS DEL TIPO I

—Acondicionamiento del medio	SI determinado	← CONSIGNA
—Objetivos a lograr	NO determinados	
—Operaciones a efectuar	SI determinadas	← CONSIGNA

TAREAS DEFINIDAS DEL TIPO II

—Acondicionamiento del medio	SI determinado	←
—Objetivos a lograr	SI determinados	← CONSIGNA MAXIMA
—Operaciones a efectuar	SI determinadas	←

FIGURA 4

Lo que caracteriza de forma esencial este tipo de tareas, es la determinación de la acción motriz. Esta determinación comporta la aceptación tácita de las modalidades de ejecución ya establecidas. En el caso de una modalidad específica, todo comportamiento producido, puede ser evaluado según una variable binaria: correcto - incorrecto, tomando como referencia un modelo dado. Se puede concebir como un fenómeno de todo o nada: no hay posibilidades intermedias entre la adaptación y el error. Existe pues un método riguro-

so de comparación entre lo que se propone y lo que se exige (es el caso del enceste en baloncesto, por ejemplo).

Este tipo de tareas constituyen el 90% de las actividades que se realizan comunmente.

Los diferentes tipos de tareas que acabamos en función del nivel de disciplina que confieren a la motricidad del niño. Es decir, según el grado de libertad que se les deja en la exploración del material y en la formulación de las soluciones. Así pues, están clasificados según la puesta en

acción de los comportamientos: de los más espontáneos a los ya previstos. (fig. 5).

La tarea menos restringida es la tarea "no definida" del tipo I, ya que es la que permite al niño una mayor posibilidad de elección. El grado de indeterminación del movimiento es total.

La tarea más restringida es la tarea "definida" del tipo II, puesto que no es posible ninguna decisión autónoma.

Las tareas "semi-definidas" pueden clasificarse como "no autorita-

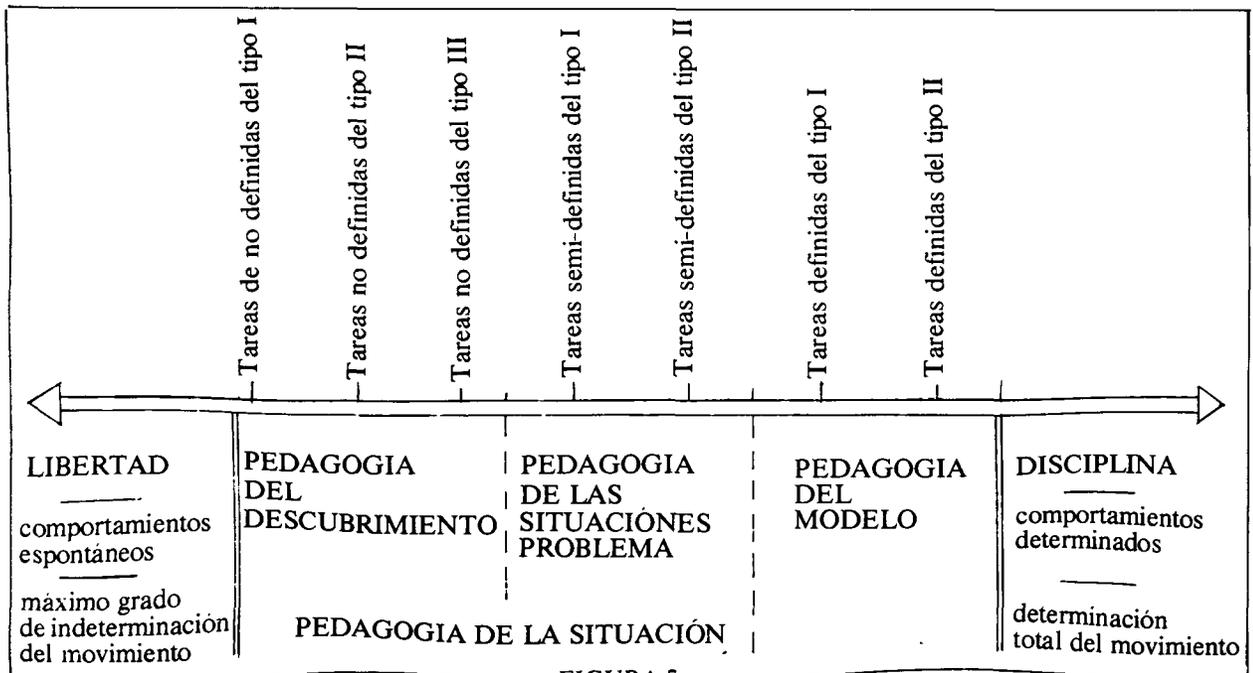


FIGURA 5

rias", puesto que admiten una multiplicidad de soluciones que son equivalentes en su aceptabilidad, dado que el único criterio de juicio es el éxito.

En cambio, la utilidad de estas estrategias, las sitúan sobre una escala de calidad relativa, en función de los gustos energéticos e informacionales del niño (la motivación del niño juega un papel importante en la eficacia de estas modalidades).

Podemos afirmar que las "tareas no definidas" y las "tareas semi-definidas" forman parte de lo que se ha dado en llamar "pedagogía de la situación" y que las "tareas definidas" pertenecen a la "pedagogía del modelo o pedagogía tradicional".

Las "tareas no definidas" caracterizan la pedagogía del "descubrimiento" (creatividad), y las "tareas semi-definidas" una pedagogía de las "situaciones problema". En la primera el objetivo no está especificado: "Haced lo que queráis con la pelota". En la segunda el objetivo está especificado: "Lanzad la pelota al blanco"; en este caso el niño conoce el objetivo pero busca los medios de conseguirlo. Si se le dan estos medios ya no existe la situación problema y entramos entonces en la pedagogía del modelo o tradicional.

Esta clasificación permite también situar el tipo de aprendizaje utilizado por el niño y la actitud pedagógica del educador.

En lo que concierne al aprendizaje:

En lo que concierne al aprendizaje:

Tareas no definidas: = aprendizaje autoadaptativo.

Tareas semi-definidas = aprendizaje semi-autoadaptativo.

Tareas definidas = aprendizaje instructivo.

En lo que concierne a la actitud del maestro:

Tareas no definidas = actitud no directiva

Tareas semi-definidas = actitud semi-directiva.

Tareas definidas = actitud directiva.

¿Por qué esta clasificación?

Para que una clasificación sea válida es necesario que posea, no solamente unos principios de clasificación teóricamente válidos, sino que también permita responder prácticamente y concretamente a los objetivos que se han fijado.

En el caso de la enseñanza de la

educación física esta clasificación nos permite saber a que tarea precisa se enfrenta el niño y lo que la distingue de las otras, pudiendo entonces observar de manera rigurosa el comportamiento de los niños en función de las diversas variables tales como: la motivación, el aprendizaje, la evaluación de los proyectos, etc.

LA NOCIÓN DE SITUACIÓN PROBLEMA

Reservamos el término de situación problema a las tareas que necesitan la elaboración y la organización de una respuesta. Existe "situación problema" cada vez que las exigencias de la tarea (grado de complejidad) sobrepasan las capacidades inmediatas del sujeto (grado de habilidad). Cuando esto ocurre el niño debe plantearse una estrategia o cambio de estrategia para superar el obstáculo.

Aunque esta noción de exigencia de la tarea puede parecer simple en un primer momento, es difícilmente definible en un análisis profundo. La

importancia de esta noción es capital, puesto que a través de ella intentaremos ordenar las "situaciones problema".

Precisamos simplemente que podrían distinguirse diferentes tipos de exigencia en relación con las principales funciones:

- orgánicas
- biomecánicas
- bio-informacionales
- sociales.

Con relación a las exigencias bio-informacionales es posible identificar:

— Las exigencias perceptivas: por ejemplo el número de informaciones a tener en cuenta, grado de incertidumbre, duración de la presentación de la señal, su intensidad,...

— Las exigencias motrices: velocidad, precisión, coordinación,...

— Las exigencias de control: auto-evaluación, conocimiento de los resultados, etc.

Cualquier tipo de tarea puede comportar varias exigencias diferentes. El conjunto de estas exigencias determinan el grado de complejidad de la tarea.

En resumen, las tareas considera-

das como "situación-problema" se definen por tres elementos esenciales:

- el acondicionamiento
- las consignas y
- el índice de complejidad

Cada vez que los niños han resuelto el problema motor propuesto, el profesor actúa sobre la tarea aumentando su dificultad.

Este aumento de complejidad puede lograrse interviniendo sobre una o varias exigencias a la vez. Tomemos el ejemplo de la tarea donde el niño, con un stick y una pelota debe derribar un objeto. La complejidad podría lograrse:

1.— Sobre las exigencias perceptivas:

- disminuyendo el grosor de la pelota.
- golpeando la pelota en movimiento.
- ocultando su trayectoria inicial.

2.— Sobre las exigencias de elección y de decisión:

- golpeando todas las pelotas
- golpeando solamente las pelotas rojas

3.— Sobre las exigencias motrices:

- fuerza: aumentando la distancia alumno-objeto

— precisión: colocando un objeto más pequeño

- combinando las anteriores.

El profesor actúa pues, sobre las exigencias objetivas de la tarea. No actúa sobre el comportamiento de los niños. A este respecto hay que insistir en que las modalidades de ejecución son diferentes para cada niño e incluso para el mismo niño en diferentes ocasiones.

Existen pues, habitualmente, diferentes maneras o estrategias para ejecutar la tarea prevista. El educador, en el marco de una pedagogía de las situaciones-problema, no debe intervenir a este nivel y debe dejar al niño la elección de la estrategia que le convenga.

ELECCION DE UN METODO: LAS SITUACIONES-PROBLEMA

¿Por qué proponer pedagógicamente situaciones-problema? Creemos que la respuesta se encuentra en las nuevas teorías sobre la "auto-organización." Los conocimientos actuales sobre el funcionamiento de los organismos vivos introducen una distinción entre lo que concierne su parte **organizada**, es decir la expresión de un orden existente, y lo que ellos son capaces de modificar, es decir, su **función organizante**.

J. Paillard escribe a este respecto:

"Los organismos tienen una capacidad de **auto-organización** que les permite la creación de un orden, un orden que no existía previamente en sus estructuras pero que han creado por sus propias actividades."

Hablar de una función organizadora quiere decir que el organismo tiene una capacidad autónoma de creación de un orden no predeterminado inicialmente.

Si el organismo dispone de capacidades propias de **auto-organización**, puede ser interesante y deseable su utilización. Esta capacidad **auto-organizante** tiene un margen de funcionamiento más o menos grande. En el caso del niño, utilizarla dejándole expresar su deseo de creación y de búsqueda de soluciones de manera natural, supone no

solamente respetar este margen sino aumentarlo. La pregunta clave es saber como y que es lo que hay que organizar.

Organizar es, según Paillard, por una parte, colocar, informar; es decir, poner orden donde no lo había; y por otra parte, transformar (cambiar la forma existente) es decir modificar un orden existente para responder a nuevas exigencias o normas, o a nuevos criterios de valor.

Examinemos el papel de las diferentes tareas que hemos definido en relación al posible desarrollo de esta capacidad de **auto-organización**.

Las tareas "definidas", que como ya hemos visto, corresponden a un aprendizaje instructivo, se guían siempre por referencias al modelo exterior (adulto). El progreso del niño se realiza en relación a este modelo. Proponer un modelo exterior (impuesto), no nos parece susceptible de requerir una función organizante por parte del niño. Efectivamente, en el momento que la consigna define completamente los movimientos que corresponden a la solución del problema propuesto, la búsqueda autónoma y la auto-organización dejan de ser necesarias. Así pues, las tareas definidas no son enriquecedoras desde el punto de vista de las capacida-

des de creación y de adaptación del niño.

Las tareas "no definidas", por la actividad exploratoria que comportan, favorecen la aparición de criterios de orden y organización. En efecto dejar al niño que encuentre por sí mismo la solución puede ser probablemente la actitud pedagógica más adecuada a esta función. Sin embargo, la cuestión que queda pendiente es saber si en este tipo de tareas, el niño, se auto-propone objetivos que pongan constantemente en dificultad su propia motricidad y lo lleven a reorganizar (transformar) su comportamiento motor (superarse constantemente).

En cambio, las "tareas semi-definidas", aunque sitúan al niño ante un problema motor nuevo para él, el profesor proporciona vías para que éste disponga o encuentre soluciones potenciales que le puedan conducir a desarrollar su capacidad auto-organizadora y a transformar o reorganizar su motricidad.

Esta razón es la que nos convence para sugerir este tipo de estrategia metodológica; que a su vez puede servir como vía de reflexión para analizar los diferentes elementos que componen la actividad motriz en referencia a una didáctica aplicada.

RESUMEN

La importancia de los aspectos formales en el proceso educativo como uno de los pilares básicos en la formación del niño, hace que la acción pedagógica del profesor deba centrar su interés en el análisis y estudio de las variables que interviene en las relaciones pedagógicas "profesor-niño-tarea".

El aspecto más importante en esta relación y el que juega un papel decisivo es la "información" del profesor (instrucción o consigna); según se realice ésta, puede alterar profundamente el tipo de didáctica utilizada (directiva-no directiva). Esta información puede dirigirse a tres aspectos fundamentales:

- a) preparación y acondicionamiento del medio.
- b) objetivos a perseguir.
- c) modalidades o formas de ejecución.

Según se precisen o no todos o algunos de estos aspectos, podremos obtener tareas de diferentes tipos:

- Tareas no definidas.
- Tareas semi-definidas.
- Tareas definidas.

Esta clasificación permite al profesor saber a que tipo de tarea se enfrenta el niño y lo que la distingue de las otras, pudiendo entonces observar de manera rigurosa el comportamiento de los niños en función de las diversas variables tales como: la motivación, el aprendizaje, la evaluación, etc.

Las teorías actuales respecto al aprendizaje desde el punto de vista neuro-biológico y psicológico muestran la importancia que tiene permitir al niño organizar su propia actividad, darle ocasiones y medios. Sus conocimientos deben ser el resultado de sus propias experiencias y no únicamente de la información proporcionada por el adulto.

En base a esta posible capacidad de auto-organización y a la intervención del profesor de cara a enriquecer y transformar la motricidad del niño, nosotros nos definimos (en general) por las situaciones problema = Tareas semi-definidas, como la mejor estrategia metodológica.

Dibujos: Angel Blázquez

BIBLIOGRAFIA

- BLAZQUEZ, D.— ORTEGA, E.— *La actividad motriz en el niño de 6 a 8 años*. Ed. Cincel. Madrid 1982.
- E.N.S.E.P.— *L'Activité Physique de l'enfant*. Amicale de l'ENSEP.— Paris 1980.
- Ministère de la Jeunesse.— *L'Education Physique et sportive au cycle préparatoire*. Rev. E.P.S.— Paris.
- MONTAGNER, H.— *L'enfant et la communication*. — Pernoud-Stock — Paris 1978.

- MUSKA MOSSTON.— *La enseñanza de la educación física*. — Ed. Paidós.— Buenos Aires 1978.
- RAIFFA, H.— *Analyse de la décision*. — Dunod. Paris 1973.
- PAILLARD, J.— *De l'espace corporel à l'espace écologique. Le traitement des informations spatiales*. P.U.F. Paris 1974.
- PARLEBAS, P.— *Activités Physiques et Education Motrice*. — Rev. E.P.S. Paris 1976.

FLEXAGIL

FLEXIBILIDAD · AGILIDAD

Fórmula: Por comprimido:

Carisoprodol 300 mgrs.
Propifenazona 150 mgrs.

Por supositorio: Doble cantidad.

Dosificación

1 ó 2 comprimidos o 1 supositorio 3 veces al día.

Indicaciones terapéuticas

Esguinces, torceduras y contusiones musculares. Miositis inflamatorias, infecciosas o víricas (gripe). Artrosis. Torticolis. Lumbago. Artritis (escapulo-humeral, síndrome hombro-mano, lumbalgias, hernia discal).

Síndrome del escaleno. Medicina laboral y deportiva.

Contraindicaciones

Úlcera gastro-intestinal en fase de actividad.

Incompatibilidades

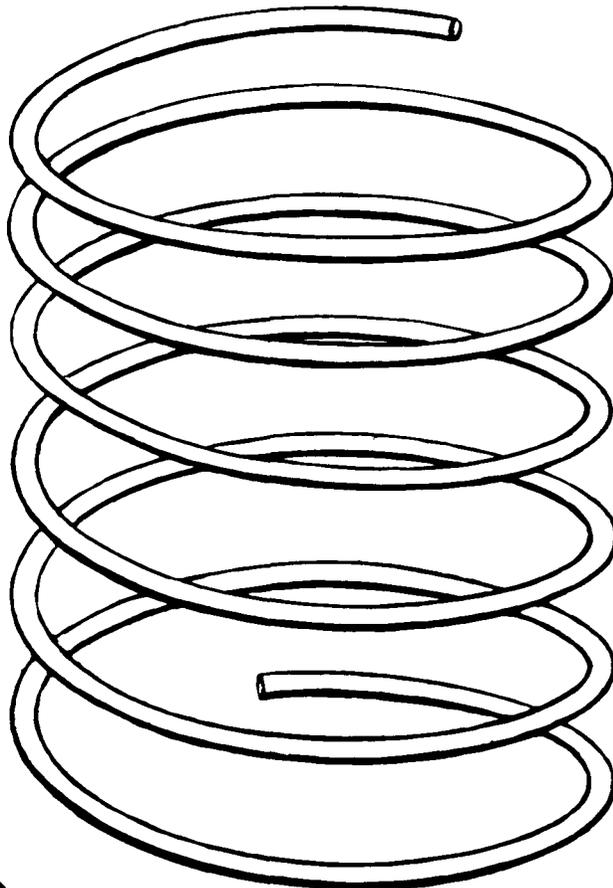
No presenta.

Efectos secundarios

Somnolencia o euforia. Dispepsia gástrica. Sensibilidad cutánea o alérgica a los componentes de FLEXAGIL.

Caja con 24 comprimidos. P.V.P. 158'— Ptas.

Caja con 12 supositorios. P.V.P. 158'— Ptas.



Industrial Farmacéutica de Levante, S.A.

Mallorca, 216 - BARCELONA-8
Plaza Isabel II, 5 - MADRID-13