

El niño y las actividades físico-deportivas: un enfoque pedagógico

Fernando Sánchez Bañuelos

Director del Instituto de Ciencias del Deporte. MADRID

RESUM

Revisió dels distins plantejaments en la introducció de l'educació físico-esportiva en el procés educatiu del nen, tant en l'àmbit pràctic com en l'ideològic, i anàlisi posterior de dos punts fonamentals sobre el tema sotmès a estudi, d'una banda observant el desplaçament que han sofert els objectius educatius de l'activitat física, i de l'altra, examinant alguns elements de la conducta del professor que pugui contribuir al sorgiment de nous patrons didàctics.

RESUMEN

Se hace una revisión de los distintos planteamientos en la introducción de la educación físico-deportiva en el proceso educativo del niño, tanto a nivel práctico como a nivel ideológico, pasando después a analizar dos puntos fundamentales sobre el tema a estudio: de una parte observando el desplazamiento que han sufrido los objetivos educativos de la actividad física y de otra, examinando algunos elementos de la conducta del profesor que puedan contribuir en la aparición de nuevos patrones didácticos.

ABSTRACT

A reexamination is made of the process by which physico-athletic education is introduced into child's upbringing both at the practical level and with respect to the values and attitudes. This is followed by an analysis of two key points concerning the subject in question: first, a consideration of the margination which the educational goals of physical training have experienced; secondly, an examination of some aspects of behaviour and attitude on the part of the teacher that may contribute positively to the emergence of new didactic patterns.

Si hay alguna tentación en la que no debe caer de modo alguno una ciencia de carácter tan profundamente humanístico como es la pedagogía, es adoptar posturas dogmáticas, una de las características de los planteamientos educativos a lo largo de la historia ha sido el propugnar como verdades incontrovertibles premisas doctrinales que el paso del tiempo se ha encargado sin ningún tipo de contemplaciones en demoler. Es verdad que a lo largo de la historia, también han emergido una serie de valores educativos que por su permanencia podemos calificar de universales, pero también es cierto que la prioridad que se les ha dado ha estado muy mediatizada por la coyuntura. Por ejemplo, la antigua directriz pedagógica de parquedad en la alabanza al niño ya que se pensaba que el elogio podía producir un envanecimiento perjudicial y una desmotivación hacia el trabajo, no encuentra ninguna apoyatura en la psicología experimental y su aplicación a la educación, siendo el refuerzo positivo uno de los recursos de incentivar el aprendizaje que parecen más claros de acuerdo a la investigación en este área.

Cuando se habla de educación y pedagogía la asociación más corriente e inmediata de estos conceptos se hace con la enseñanza formal, esto es, pensamos en el sistema educativo institucionalizado y polarizamos la figura del educador en el docente. Tengo el pleno convencimiento de que, aunque en efecto el sistema educativo está para educar y desde luego que el docente debe ser un educador profesional, el proceso a lo largo del cual se forma un individuo es algo que rebasa con mucho a lo que el sistema institucional tiene de incidencia y desde luego al impacto concreto que el docente puede tener.

En la misma escuela, el niño forma multitud de hábitos y actitudes más por lo que percibe en la realidad fáctica del entorno físico y social que le rodea, que por lo que le aportan unas enseñanzas concretas vertidas de una forma verbal. El signifi-

cado educativo del aprendizaje de una serie de asignaturas y el impacto de unos métodos de enseñanza se han magnificado en el pasado, cuando en el fondo pueden no suponer algo que esté mucho más allá de meros adiestramientos y por lo tanto su influencia en la formación integral de la persona es evidentemente limitada. Aprendizajes que por otro lado son, en muchos casos, de una aplicación práctica muy restringida a la vida real.

Las experiencias de carácter lúdico en las edades evolutivas están reconocidas por muchos e importantes autores como Piaget, de una importancia capital en la formación del niño. Sin embargo, no es extraño todavía oír en labios de ciertos padres frases hechas como "niño no juegues" o "de este niño no hay quien haga carrera, se pasa el día jugando". El juego vinculado al movimiento desde la infancia a la adolescencia aporta a la persona humana un cúmulo de vivencias cuya importancia en la formación de hábitos y actitudes no está asumida en la realidad docente práctica, aunque si lo esté en la teoría o en el afán de los pioneros de una renovación pedagógica.

Paradójicamente la Educación Física institucionalizada como asignatura y por lo tanto, en principio, responsable de establecer una pauta educativa en este sentido ha estado sujeta a un mimetismo formal de casi todos los dogmas pedagógicos coyunturales hoy en día contestados. Esto ha sido probablemente a causa de una gran preocupación por ganar estatus académico, cosa que inicialmente se materializó mediante una adhesión a los aspectos formales más ostensibles en la clase tradicional de aula, quizás sin caer en la cuenta que por la propia naturaleza y entidad de la actividad física, las posibilidades de nuestra materia son mucho mayores a la hora de atender una serie de aspectos globales en la formación del individuo, que las de las materias confinadas al aula.

Muchas clases de Educación Física o simples sesiones de trabajo relacionadas con el ejercicio físico e impartidas con un talante progresista pueden aparecer al exterior como bulliciosas y un poco caóticas. A la vista de esto hay quien añora los días en los que las "clases de gimnasia" presentaban un aspecto formal y una estructura comportamental en todo similar al aula; hileras de pupitres con niño, hileras de niños sin pupitre, prohibición expresa de intercomunicación entre los alumnos, escasa posibilidad de dirigirse al profesor u obtener a nivel individual la atención de éste. Esas clases presentaban la clara imagen de una pedagogía centrada en la consecución de unos resultados concretos (adiestramientos específicos) desatendiendo lo que el proceso en sí podía aportar sobre aspectos educativos más integrales. La ausencia del elemento lúdico en este contexto de enseñanza ha sido proverbial.

La explicación a la mencionada añoranza, por otra parte, tan poco justificada a la luz de un razo-

namiento pedagógico actual, podemos encontrarla, sin embargo, si consideramos que en muchos casos lo que se pierde de apariencia ordenada y clara estructura al modificar los aspectos formales, no se gana con mejores planteamientos de fondo en los cuales se aborden realmente la consecución de objetivos educativos más trascendentales y los beneficios que en este sentido puede aportar el proceso en sí mismo. Hay que caer ineludiblemente en la cuenta, de que no modificamos sustancialmente la situación si rompemos la formación, pero continuamos basando las clases mayoritariamente en ejercicios de carácter analítico, en los cuales lo lúdico sigue estando ausente.

Por otra parte, una propuesta de juego cuyo desarrollo sea fundamentalmente aleatorio, por ejemplo, arrojar el balón para que los alumnos jueguen un "partidillo" no resulta admisible ya que la intencionalidad educativa es insuficiente y el resultado a nivel formativo imponderable.

A nivel ideológico, los beneficios que se derivan de la práctica de las actividades físico-deportivas se han ido estableciendo a lo largo de este siglo de una manera exhaustiva, ejemplo de ello es la obra de nuestro insigne filósofo del deporte José María Cagigal. Sin embargo a nivel de la práctica pedagógica y docente habitual en nuestro campo los avances no han sido tan grandes, de forma que existe una laguna considerable entre los beneficios teóricos y las realizaciones prácticas. Esto supone un reto para aquellos que nos dedicamos a los aspectos didácticos de las actividades físico-deportivas. El reto de ser capaces por un lado, de discernir mediante la adecuada investigación lo que la teoría tiene de realizable, de lo que meramente tiene de utópico, y por otra parte, de tender un puente que posibilite la realización práctica de los otros aspectos teóricos.

A continuación y dentro de la línea expuesta en esta introducción, se van a analizar dos puntos sobre el tema a estudio, con el ánimo de hacer, al menos, un breve análisis que nos permita esclarecer algunos aspectos pedagógicos de las actividades físico-deportivas. En el primero de ellos vamos a ver como se ha desplazado el énfasis en los objetivos educativos de la actividad física y a continuación algunos elementos de la conducta del profesor que pueden contribuir a que emerjan nuevos patrones didácticos, la conexión entre los dos aspectos elegidos se encuentra en que ambos hacen referencia al análisis afectivo.

El desplazamiento del énfasis en los objetivos de la educación física y deportiva

En un pasado reciente, la educación físico-deportiva se enfocaba por un lado, y principalmen-

te, al logro de un mejor rendimiento deportivo, y por otro lado de una manera asociada a promover los valores morales estandar del "stablishment". En la actualidad la tendencia pedagógica general, que podemos denominar como "movimiento educativo humanístico y personalizado", ha actuado sobre la opinión de los educadores de forma que el énfasis de los objetivos educativos en general, y por consiguiente de los objetivos de la educación físico-deportiva, se ha desplazado hacia los beneficios que el proceso educativo "en sí mismo" puede comportar para el individuo, en su desarrollo personal.

Esta tendencia fue promovida fuertemente desde el ámbito anglosajón, en el final de los sesenta y primera mitad de los setenta, por autores procedentes de diferentes áreas dentro del campo de las humanidades, por ejemplo, psicólogos como Glasser 1969 y Rogers 1969, filósofos como Kent y Nicholls 1972, socio-antropólogos como Becker 1967, pedagogos como Leclard, Weinstein y Fantini 1971 y también especialistas en Educación Física como Hellison 1973 y Cassidy y Cadwell 1974.

Como contrapartida a esta fuerte tendencia, los resultados de una encuesta de opinión realizada por Cohen 1970 son paradójicos en algunos aspectos. En la mencionada encuesta se pidió a una muestra de profesores que especificaran en orden jerárquico la lista de intereses que estimaban que los alumnos tenían hacia las clases. A una muestra de alumnos se le pidió que especificaran sus prioridades sobre el interés de las clases. Los profesores seleccionaron como aspectos preferenciales, factores relacionados con las relaciones profesor-alumno/s, mientras que los objetivos específicos de aprendizaje fueron situados en último lugar, sin embargo, los alumnos seleccionaron en primer lugar los objetivos específicos de aprendizaje, colocando en los últimos a los aspectos relativos a las relaciones interpersonales.

El mensaje es claro, los alumnos están más interesados en lo que están aprendiendo, mientras que los profesores creían que el interés de los alumnos se centraba en una buena relación interpersonal alumno-profesor. Cohen calificó a esta discrepancia como "culto a la personalidad del enseñante", y sugirió que muchos profesores se ven a sí mismos como la variable más importante en el entorno educativo.

El docente encargado de la formación físico-deportiva del niño, tiene la responsabilidad de enseñar cosas concretas, aplicables a la vida real, y en suma de utilidad para el individuo. Esta es una constante que ninguna tendencia puede desplazar. Afortunadamente esto puede realizarse de forma que del proceso de enseñanza-aprendizaje también se obtengan una serie de objetivos asociados. Estos logros que pueden conseguirse a través del proceso en sí mismo, dentro del campo de las actividades físico-deportivas caen principalmente

en el ámbito de lo afectivo.

La educación físico-deportiva, adecuadamente encauzada bajo el prisma de un talante pedagógico actual, debe cubrir inexcusablemente unos objetivos específicos de enriquecimiento motor, a la vez que, de una forma pragmática abordar el desarrollo de una serie de dimensiones de carácter afectivo y socio-afectivo, sobre las cuales la práctica bien encauzada de la actividad física puede tener una operatividad manifiesta, como son:

1. Conocimiento de uno mismo.
Aceptación de uno mismo.
Desarrollo y mejora del auto-concepto.
2. Capacidad para seguir instrucciones.
Respeto a las reglas convenidas.
Desarrollo del autocontrol.
3. Aceptación de los demás.
Cooperación en tareas sencillas.
Capacidad de trabajo en equipo.
Integración social.
4. Asumir responsabilidades.
Desarrollo de la capacidad de tomar decisiones.

Para asumir estos nuevos objetivos, es más importante quizás, la adecuación didáctica y metodológica a estos propósitos, que una variación drástica en los contenidos. Los juegos relacionados con la actividad física y los deportes, el correcto uso del elemento lúdico-agónico, son sin duda un medio muy adecuado para el desarrollo de las dimensiones afectivas y socio-afectivas propuestas. Para ello como ya se ha indicado la didáctica y la metodología tienen que estar muy de acorde en este sentido, y diseñadas específicamente al efecto de la consecución de estos fines. A este respecto los trabajos de Perlebas 1984, sobre la utilización del juego y su concepto del "juego paradójico", son sumamente ilustrativos y marcan una línea a seguir.

El comportamiento afectivo del profesor en su relación con los alumnos

Un planteamiento bastante clásico sobre la actitud del profesor acerca de su comportamiento en las clases, es que actúe con "naturalidad", que sea "él mismo". Esta forma de ver las cosas aboga en el fondo por el postulado de que el "buen pedagogo nace y no se hace". Sin embargo este punto de vista plantea una serie de problemas que vamos a analizar a continuación.

En primer lugar, este es un concepto estático de la capacidad docente, en la actualidad se cree que la capacitación del profesor puede y debe ser desarrollada en todos los sentidos. En segundo lugar, podemos considerar el hecho de que la percepción de la conducta de profesor vista por sí mismo y por los demás, puede variar notablemente en multitud de ocasiones. Esto es bastante evidente

en los alumnos que están realizando sus prácticas didácticas, la propia percepción de las clases de Educación Física impartidas y la del supervisor de las prácticas difieren con frecuencia. En tercer lugar, puede ocurrir que un profesor con su personalidad perfectamente integrada en la actividad de enseñanza, carezca del impacto necesario sobre los alumnos para llevarlos a un desarrollo significativo.

Este problema se mezcla, a menudo, con el hecho de que la percepción del adulto de lo que constituye una buena relación personal, el concepto que el adulto tiene de la imagen del profesor ideal, puede no coincidir ni tener relevancia alguna con los puntos de vista de los niños-alumnos.

A continuación, de acuerdo con la idea de que un profesor puede desarrollar una serie de características, hábitos y habilidades de enseñanza que le hagan llegar a tener un buen dominio de la relación afectiva con sus alumnos, se van a presentar una serie de directrices pedagógicas y didácticas para rellenar la laguna entre unos objetivos bienintencionados y la realidad. Para ello, sin duda, el docente con aspiraciones de mejora deberá trabajar sistemáticamente y con tenacidad.

1. Consistencia en la interacción con el alumno

Los profesores que actúan de una forma arbitraria, cambiando sus normas y la manera de enjuiciar las cosas, según las circunstancias o su humor, no adquieren la confianza del alumno.

Para tener una conducta consistente desde el punto de vista afectivo, el profesor deberá hacerse las siguientes reflexiones, en primer lugar acerca del tipo de comportamientos o situaciones en los que va a manifestar aprobación explícita, y en segundo lugar, decidir el tipo de conductas que va a ignorar y aquellas sobre las que decididamente va a efectuar una labor disuasora. Establecidos estos puntos, el profesor tendrá, en principio, una pauta clara de actuación, aunque posteriormente la puesta en práctica de estas decisiones le lleve a efectuar una serie de ajustes.

La consistencia en las interacciones con los alumnos tiene además otro significado, que se puede expresar en la siguiente pregunta: ¿trata el profesor a todos los alumnos por igual? Si existe la apariencia de un trato de favor o desfavor discriminatorio, esto afectará en gran medida a la credibilidad del profesor. Esto no significa que haya que tratar a todos los alumnos de la misma manera, sino que las reglas deben aplicarse por igual para todos, la misma "gracia" que se le aplaude a un alumno porque "cae bien", no puede ser causa de una severa reprimenda para otro.

2. Centrar las interacciones del profesor hacia aspectos significativos de la conducta del alumno

El profesor debe saber detectar no sólo lo que es importante en términos objetivos del proceso enseñanza-aprendizaje, sino también lo que es importante desde el punto de vista subjetivo del alumno.

Cuando el profesor aprende a relacionarse con los alumnos en términos de lo que a ellos les interesa, es cuando se empieza a establecer una buena relación afectiva y el clima en el que se desarrolla la actividad quedará muy favorecido.

3. El refuerzo debe ser proporcional a la importancia de lo conseguido por el alumno

Los alumnos perciben la sinceridad del profesor en función de la magnitud de la reacción de éste ante sus logros. Cuando ante la consecución de algo insignificante el profesor manifiesta un elogio o crítica fuera de lugar, el interés del profesor por el progreso del alumno es visto como falso. Una buena directriz en este sentido, es el relacionar el esfuerzo directamente con la tarea realizada, es decir, dar información específica de porqué aprobamos o desaprobamos la ejecución del alumno.

4. Apoyar la manifestación de sentimientos y emociones por parte de los alumnos

En este sentido, el profesor debe relacionarse de una manera positiva con los alumnos, o si no corre el riesgo de herir sus sentimientos. La expresión de sentimientos y emociones por parte de los alumnos puede ser verbal o no verbal. Es especialmente importante que el profesor sepa comprender las señales no verbales de ánimo o desánimo del alumno y actuar en consecuencia. La actividad física es rica en las posibilidades de comunicación no verbal, esta fuente de expresión afectiva debe ser entendida, encauzada adecuadamente y reforzada por el profesor.

5. Ayudar al alumno a clarificar su escala de valores

A la toma de decisión sobre patrones de conducta que tienen una escala de valores (nivel de preferencia) asociada a ellos, se les concede hoy en día más importancia que nunca. Los medios de comunicación y las alternativas de actividad que se le presentan al individuo, son en la actualidad mayores de lo que han sido en el pasado. Esto hace que el niño se encuentre ante problemas de toma de decisión delicados, por información conflictiva que le proporciona el entorno social donde vive.

Las situaciones que el profesor puede proponer deliberadamente a través de la actividad física, en los juegos y deportes, son un elemento inestimable en este caso, ya que pueden ofrecer al alumno una

serie de referencias para que clarifique por sí mismo, sin necesidades de máximas moralizantes por parte del profesor tan a menudo estériles, cuando no contraproducentes. Esto se aplica sobre todo

en lo que se refiere a la toma de decisión en el contexto de interacción social, tolerancia-intolerancia hacia los demás, solidaridad-insolidaridad.

Bibliografía

BECKER, ERNEST. *Beyond Alienation*. George Braziller, New York, 1967.

CASSIDY, ROSALING, and STRATTON CALDWELL. *Humanizing Physical Education*, 5th ed. Wm. C. Brown, Dubuque, Iowa, 1974.

COHEN, ARTHUR. "Technology: Thee or Me." *Educational Technology*, 10 (November 1970), 57-60.

GLASSER, WILLIAM. *Schools Without Failure*. Harper & Row, New York, 1969.

HELLISON, DONALD. *Humanistic Physical Education*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J., 1973.

KENT, IAN, and WILLIAM NICHOLLS. *I Amness: The Dis-*

covery of Self Beyond Ego. Bobbs-Merrill, Indianapolis, 1972.

LEONARD, GEORGE. *Education and Ecstasy*. Delacorte Press, New York, 1968.

PARLEBAS. *Apuntes del Curso de Jaca sobre análisis de los juegos*. 1985.

ROGERS, CARL. *Freedom to Learn*. Charles E. Merrill, Columbus, Ohio, 1969.

WEINSTEIN, GERALD and MARIO FANTINI. *Toward Humanistic Education: A Curriculum of Affect*. Praeger, New York, 1971.