

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA IDENTIFICACIÓN DE COMPORTAMIENTOS DE APRENDIZAJE EN EL ALUMNADO

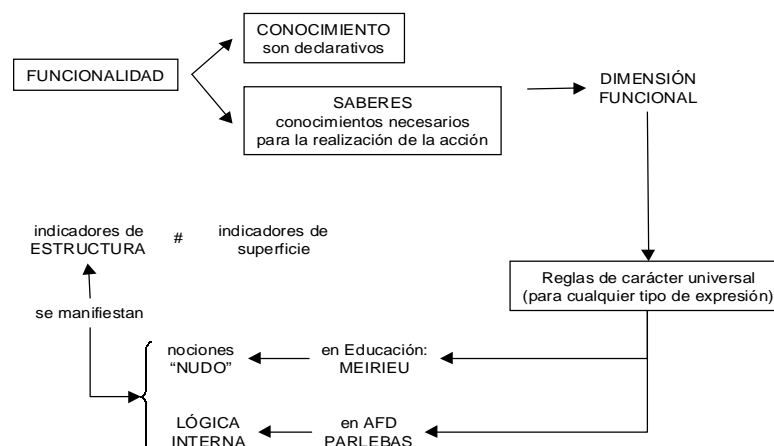
Una interpretación de las experiencias de la Academia de Nantes

La presente comunicación tiene por objeto exponer las bases del trabajo que M. Delaunay desarrolla en el seno del “Grupo de la Academia de Nantes” (Francia), así como el proceso que estamos llevando a cabo en torno a su estudio y las propuestas de futuro que nos surgen ante las interesantes aportaciones del mencionado autor.

INTRODUCCIÓN

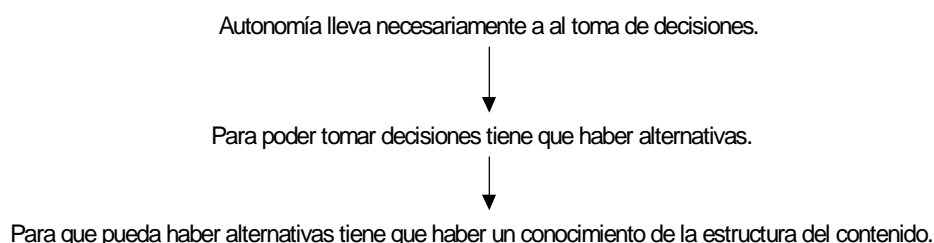
Partiendo de la ordenación académica existente en Francia y de las investigaciones que se están llevando a cabo en el Instituto de Nantes y más concretamente en el referente de M. Delaunay el cual está trabajando en conceptos muy relacionados como el de lógica interna [“Sistema de los rasgos pertinentes de una situación motriz y de las consecuencias que entraña para la realización de la acción motriz correspondiente”; Parlebas (2001, 302)] o el de operacional [“Que puede traducirse en forma de operaciones o de acciones con un funcionamiento eficaz probado y cuyas manifestaciones puedan observarse, e incluso en algunos casos medirse”; Parlebas (2001, 342)], nos hemos puesto en marcha para tratar de comprender el tipo de enseñanza que se propone, en el que el alumno es el centro de la enseñanza, concediéndole la posibilidad de ser el protagonista en la construcción de competencias útiles para distintos momentos de su vida.

Tomamos como referencia concreta la exposición que M. Delaunay presentó en el Congreso Aragonés de Educación Física celebrado en Jaca en Septiembre de 2001, en el cual exponía la noción de **Fundamentalidad**. Este concepto ha sido estudiado desde diversos ámbitos de entre los que pueden destacarse los trabajos de F. de Saussure y N. Chomsky en lingüística, J. Lacon o M. Foucault en el psicoanálisis, Meirieu en educación y en enseñanza de las Actividades Físicas y Deportivas (AFD a partir de ahora) si bien, es P. Parlebas quien mejor ha llegado a expresar este concepto desde la idea, ya expuesta, de lógica interna. Desde la definición de este concepto nos introduciremos en una terminología compleja con algunos conceptos como puedan ser “fundamentalidad”, “principios invariantes” o “competencia”, que trataremos de explicar con la mayor claridad posible, para así poder llegar a entender el esquema general de los objetivos que se plantean en este procedimiento o de forma de programar.



Estas ideas, que se están aplicando en la Educación Nacional de Francia, se ordenan a partir de la definición de dos niveles de competencias: por una parte las competencias generales desde las que se orienta el desarrollo del individuo en todos los ámbitos de la conducta humana (psicoafectivo, motriz, relacional-social, cognitivo, etc.); por otra parte, unas competencias específicas, en las que se combinan los conocimientos, saberes y modos de acción fundamentales, los cuales son tratados en los distintos bloques de contenidos mediante un desglose del que se extraen los denominados principios operacionales como ideas clave o base para la enseñanza en cada uno de los deportes presentados en las correspondientes sistematizaciones programáticas.

A nuestro juicio todo esto cobra sentido dentro de un proceso de enseñanza de intención emancipadora, es decir, un proceso en el que el alumno accede progresivamente a su autonomía. Ello incluye la necesidad de estructurar los contenidos atendiendo al siguiente razonamiento:



Todo ello implica, entre otras cuestiones, que los aprendizajes deberán ser significativos, lo que implica que estén contextualizados, es decir, que sean aplicables a nuevas situaciones (recontextualizados) y que no estén alejados del conocimiento y comprensión de las capacidades del alumno (zona de desarrollo próximo).

Tras la recopilación y estudio de la diversa documentación del GAIP de Nantes así como de la puesta en práctica que se está llevando a cabo en los Institutos de Educación Secundaria exponemos unos conceptos básicos para introducir una propuesta didáctica con la pretensión de que el profesor de Educación Física (a partir de ahora E.F.) pueda disponer de un instrumento de evaluación con el que identificar directamente los comportamientos del alumno en el aprendizaje de los contenidos existentes según la metodología propuesta. Así, ante la perspectiva de contar con unos comportamientos observables en el alumno, podrá evaluar el grado de desarrollo de los mismos por medio de diversos modos en función de sus requerimientos en el momento de su puesta en marcha.

REFERENCIA DEL TRABAJO del GAIP de NANTES

El interés fundamental de los trabajos realizados por este grupo es centrar la enseñanza en el alumno, convirtiéndolo en el centro del sistema educativo. Para su consecución, plantean unos objetivos básicos que nos obligarán a introducirnos en una terminología novedosa y con un elevado interés didáctico.

Objetivos

- 1.- Permitir encontrar Conocimientos Universales: Aprendizajes Fundamentales

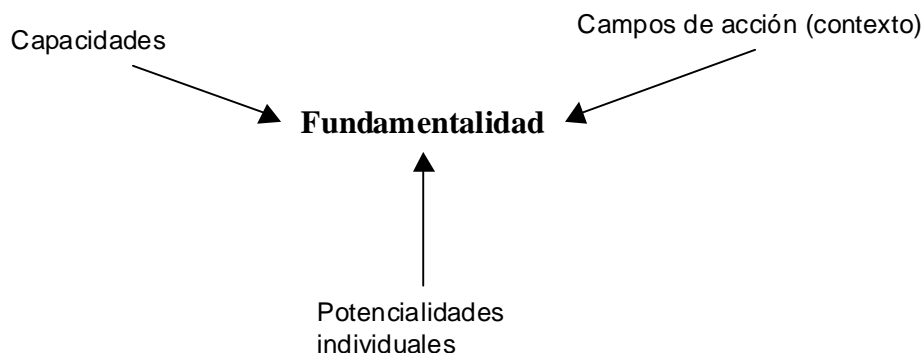
2.- Construir competencias útiles para distintos momentos de su vida, es decir, ser eficiente ante una situación desde la base que se haya formado.

Definición de los términos

1.- **Fundamentalidad:** Según M. Delaunay, se trata de conocimiento, saber o modo de acción necesario que:

- permite generalizar para poder tratar todas las situaciones de la misma clase.
- no depende de variables para su puesta en acción.

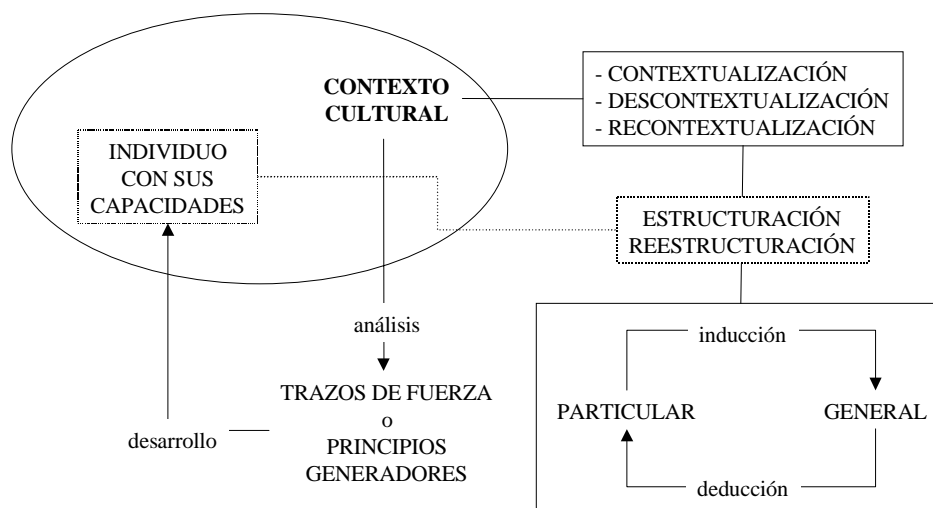
y que se podría expresar como el siguiente punto de encuentro:



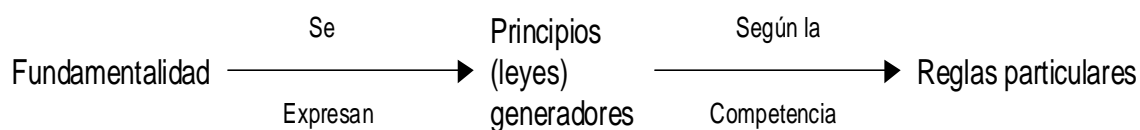
Las posibilidades de intervención docente directa se limitan a los “campos de acción” o si se quiere expresar en otros términos a las variables de “contexto cultural”, entendiendo este, claro está, en una versión más amplia, y no identificándolo, por analogía, exclusivamente con el entorno.

Los análisis de estas condiciones de contexto cultural permiten desprender “trazos de fuerza” o “principios generadores” que están en la base del desarrollo del individuo, (potencialidades: capacidades), inmerso en un contexto cultural determinado, algunas de cuyas variables pueden ser controladas por el enseñante, con lo que se acabaría de cerrar el bucle.

Ahora bien, ¿cómo interviene el docente en la “manipulación” de esas variables de contexto cultural?. Una forma de explicar esa intervención vendrá dada por la sucesión de “contextualización – descontextualización – recontextualización” de modo que un conocimiento aprendido en un contexto dado, es aplicado en otros contextos semejantes (generalización, trasposición), lo que permitirá su asimilación y en un camino de retorno, volver a ser eficaz en un contexto nuevo (recontextualización).



En el análisis de este proceso, representado gráficamente en el esquema anterior, surge otra idea que ayuda a entender el concepto tratado de otro modo, mediante los denominados “Principios o Leyes generadores” que se establecerán dentro de cada categoría o situación educativa y permitirán llevar a cabo su resolución.



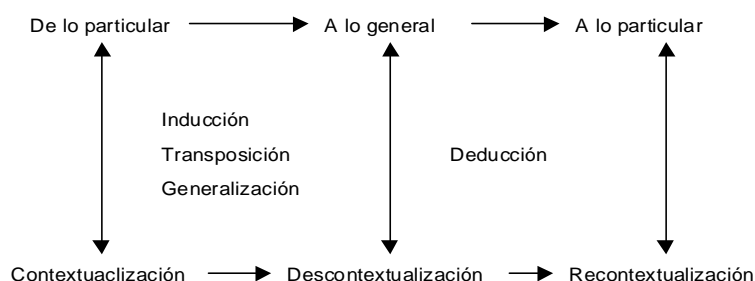
En definitiva y apoyándonos en el léxico de P.Parlebás, podemos decir, que en la relación que se establece entre los elementos que participan en la acción motriz realizada, se manifiesta mediante operaciones, “Principios Operacionales” (PO a partir de ahora) cuyos efectos pueden ser observados. Destacaremos, que en este caso, serán aquellos indicadores de estructura (Meirieu; ver esquema en la página inicial de este texto) que definen la acción o deporte en su conjunto.

La consecución de estos principios por el sujeto que actúa, podrá hacerle crear una imagen de la situación que le permita identificar con exactitud los principios que debe aplicar. Esta identificación podrá hacerse espontáneamente de manera intuitiva o por el contrario, mediante la asimilación o análisis reflexivo de manera deductiva.

De este modo la clave de los programas habla de que debemos enseñar a los alumnos a identificar semejanzas o diferencias entre aquellas situaciones de aprendizaje con características comunes.

El proceso a seguir vendrá determinado por el contexto, a lo largo de tres fases sucesivas:

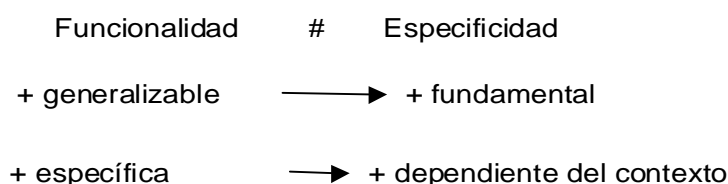
- 1º.- Contextualización: extracción de lo fundamental a partir de una variedad de situaciones de aprendizaje.
- 2º.- Descontextualización: identificar los indicadores de estructura (principios invariantes estructurales) comunes a los saberes construidos.
- 3º.- Reconocer ante una nueva situación, “homologías” de estructura con una situación que se haya vivido anteriormente, permitiendo elegir procedimientos y reglas pertinentes para resolver el nuevo enigma.



2.-Competencia: “poder” de un individuo que le permite ser eficiente en situaciones del mismo orden contextualizadas, entendiendo esta contextualización en términos de recontextualización.

Los conocimientos y saberes, modos de acción fundamentales, serán combinados en función del nivel adquirido en el proceso comentado anteriormente.

Cuanto más generalizable sea la competencia, más necesitará de los aprendizajes fundamentales y cuanto más específica, más dependerá del contexto.

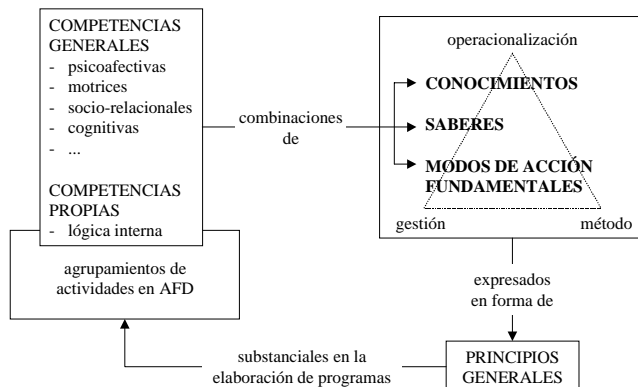


Para su desarrollo adecuado, habrá que tener en cuenta:

- Recursos: en los distintos ámbitos (psicológico, afectivo-relacional, motor y cognitivo) y desde distintos tratamientos.
- Estructuración: contextualizar – descontextualizar – recontextualizar.
- Contexto: estudiarlo y fijar tanto proyectos que fijen los puntos de partida como los fines.
- Evaluación: saber en que términos se encuentra el alumno para tener en cuenta las adquisiciones realizadas así como la eficacia del proyecto que se está llevando a cabo.

3.- Conexión competencias - conocimientos y saberes

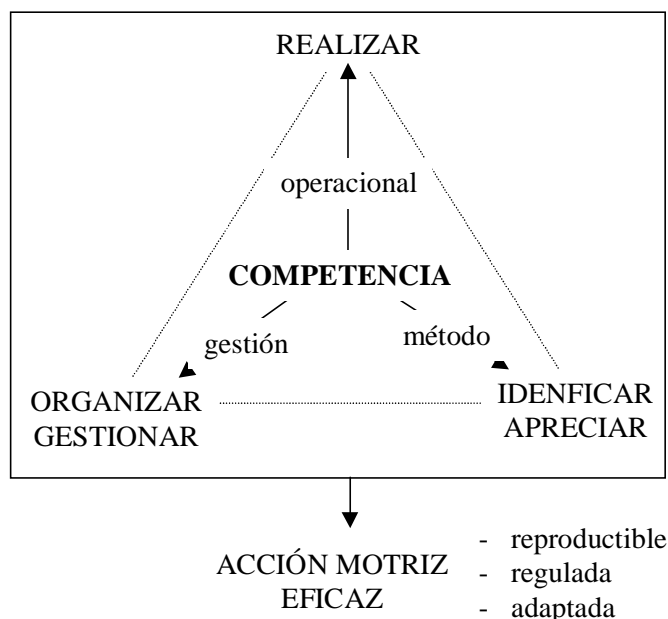
Expuesta la idea anterior, podemos entender que las competencias, generales o propias, son combinaciones de conocimientos, saberes y modos de acción fundamentales, estructurados desde una triple polaridad: operacionalización, gestión y método:



La estructuración de conocimientos, saberes y modos de acción fundamentales expresada en forma de “principios generales” supone una aportación substancial en la elaboración de programas al constituir una base fundamental en el agrupamiento, y por tanto ordenación, de actividades en AFD.

De este modo cabe entender cada competencia concreta con una mayor o menor grado de declinación hacia un tipo u otro de adquisición y por supuesto de cualquiera de las combinaciones que puedan darse, o si se quiere describir de otra forma, podemos decir que cada competencia se define a lo largo de tres dimensiones (operacional, de gestión y de método) que marcan, respectivamente, el mayor o menor predominio en “realizar”, “organizar-gestionar” e “identificar-apreciar”.

En el ámbito de las AFD la combinación de las dimensiones marcadas (operación – gestión – método) aparecen, igualmente, las distintas competencias que en todo caso se manifiestan como “acciones motrices eficaces”, es decir, que pueden ser repetidas, el ejecutante las ejecuta bajo un completo control y se concreta de una manera u otra en función de la naturaleza de la situación en la que se desarrolla. En consecuencia, la identificación de la competencia motriz puede operacionalizarse (observarse y, en su caso, medirse) en la medida en que sea posible plantear situaciones de reproductibilidad, regulación y adaptación.



PROPUESTAS

Una vez estudiado el documento y las posibilidades educativas que ofrecen en el campo de la enseñanza de las AFD así como las propuestas prácticas que se están llevando a cabo en torno a esta labor de investigación, nos planteamos la posibilidad de realizar una propuesta didáctica que pueda completar la labor docente del profesor en una misma línea.

El campo de trabajo que se está llevando a cabo es la puesta en práctica de programaciones con la metodología expuesta en diversos centros y el objetivo que nos parece interesante a nosotros es la ampliación de este material mediante una propuesta didáctica para que el profesor pueda identificar directamente la existencia de los comportamientos a trabajar en el alumno

METODOLOGÍA PROPUESTA

* Extraer los principios operacionales del deporte a trabajar dentro de los bloques de contenidos que se han estudiado y que engloban las distintas prácticas deportivas.

Para la elaboración de los programas, proponen cuatro ejes de tratamiento:

- 1.- El proyecto, la elección del alumno
- 2.- El alumno y el grupo
- 3.- el alumno y el medio humano y/o material
- 4.- Los aprendizajes

de los que se concretan los conocimientos y saberes fundamentales que deben adquirir los alumnos en cada uno de los ciclos y además se relacionan con las competencias propias de los agrupamientos de actividades (actividades atléticas, actividades gimnásticas, actividades artísticas, actividades de combate, actividades de raqueta, actividades colectivas, juegos predeportivos y actividades en la naturaleza) y de estos se extraen las competencias específicas para cada uno de los ciclos.

El análisis de las lógicas internas de los deportes permite lograr un número “de invariantes”, ordenación en sistema, que serán los denominados principios operativos.

Para ilustrar la idea ejemplificaremos desde el análisis de las lógicas internas de los distintos deportes de raquetas. Se distinguirán los siguientes principios operativos:

EL MÉTODO DE ACCIÓN N° 1: anticipación - coincidencia,.

PO1: Principio de anticipación perceptiva

Poner en marcha un programa motor de devolución por golpeo, se acompaña necesariamente de la percepción y del análisis de las variables balísticas: parámetros de fuerza / dirección / amplitud / duración.

PO2: Principio de estabilidad en el golpeo

El golpeo será más eficaz, en la medida en que el sujeto llegue al lugar de impacto (coincidencia) con un tiempo de ventaja suficiente para poner en marcha un programa motor de golpeo sin que éste sea “parasitado” por cualquier precipitación.

PO 3: Principio de organización y de control gestual

Durante el impacto, el desarrollo del programa motor estará condicionado por una competencia para disociar segmentos, crear y conservar velocidad gestual, en un volumen de intervención dado.

MÉTODO de ACCIÓN N°2: comunicación estratégica

PO4: Principio de la reducción / aumento de los espacios y de las duraciones

La posibilidad de desequilibrar y/o romper un intercambio aumenta para un jugador, correlativamente a la disminución del tiempo para recorrer/actuar y al aumento del espacio a recorrer por el otro jugador (y recíprocamente). Se podrá jugar, así, sobre dos combinaciones:

- “crisis” temporal y “crisis” espacial
- “crisis” temporal o “crisis espacial”

PO5: Principio de alternativa táctica

Para pasar de un juego en continuidad a un juego de ruptura, el jugador deberá ordenar sus acciones motrices según el esquema de alternativas tácticas:

<u>jugador A</u>	<u>jugador B</u>
cerca de la red (mesa)	“lobe” (lento) / “pase” (rápido)
alejado	corto cruzado / paralelo (lento/rápido), etc.

PO5 bis: Principio de adaptación a la relación de fuerzas

La organización motriz del jugador debe tener en cuenta también su representación/percepción del estado de la relación de fuerza en un momento dado del juego.

estado momentáneo de la relación de fuerzas	dominado	equilibrado	dominante
búsqueda de un golpeo para una ruptura diferida	busca el equilibrio	toma iniciativas	acentúa el dominio
rompe el intercambio	contraataque	busca desbordarlo	finaliza el punto

adaptado de R. DHELLEMES y P. BECHADE, revista EPS, nº 209

PO6: Principio de legibilidad/ilegibilidad

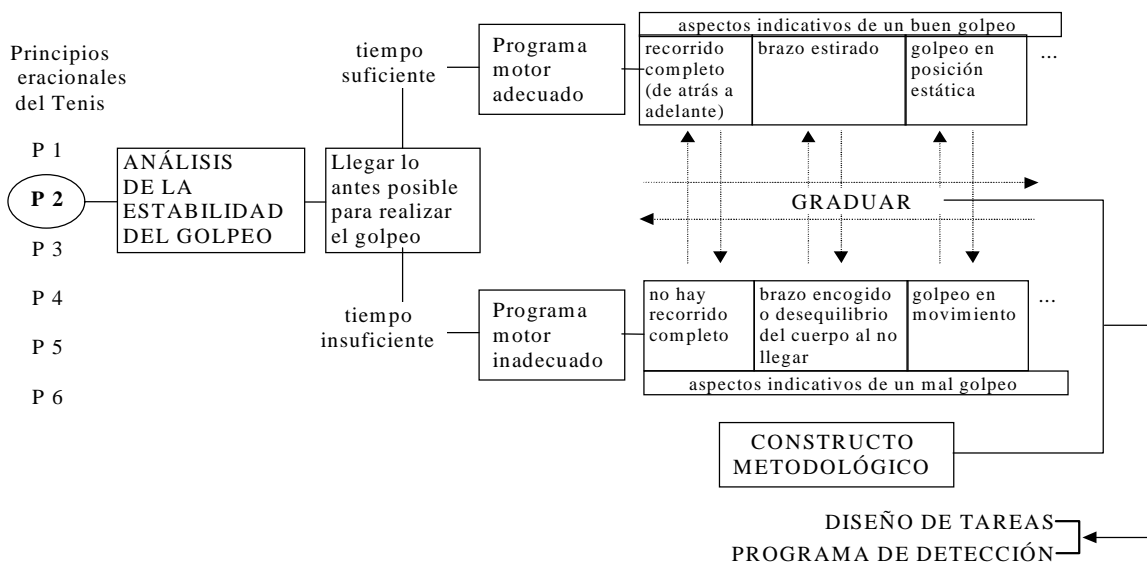
La eficacia y el éxito de un proyecto táctico serán dependientes a la vez del enmascaramiento, de la legibilidad de las acciones emprendidas y de la capacidad "para leer" las acciones del adversario (codificación/desciframiento).

Dentro de cada uno de estos principios, vendrá dado el método de acción fundamental.

* Graduar cada uno de los principios del contenido a trabajar para poder comprobar posteriormente el grado de consecución de cada uno de los mismos en el alumno.

Para la aplicación lógica de cada uno de estos principios, según el ciclo en que nos encontremos y las características del alumno, deberemos establecer una graduación funcional en cada uno de los principios que vayamos a trabajar

En el siguiente tratamos de ilustrar esta idea, tomando como ejemplo el segundo de los principios operacionales del tenis:



* Seleccionar el método de trabajo más adecuado a nuestros requerimientos según el objetivo o condiciones de la sesión:

En este apartado son cuatro los métodos que proponemos: dos de ellos basados en la observación que el aprendiz realiza de su propia acción (esencialmente a través

del empleo del vídeo) o de la de otro ejecutante (observación directa o vídeo) y otros dos que suponen la intervención motriz directa y significativa del aprendiz, bien se en condiciones de juego modificado, o en condiciones de juego real.

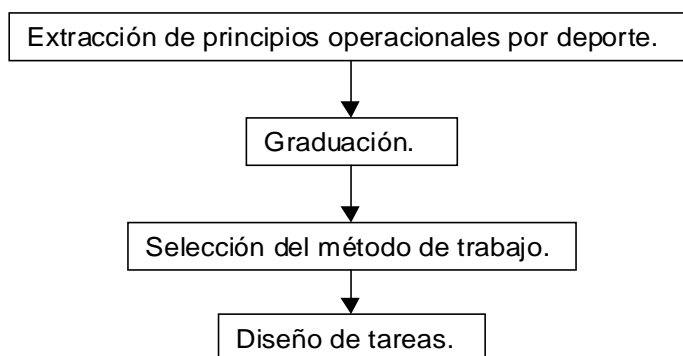
* Observación directa	No contextualizado
* vídeo	No contextualizado
* Juego modificado	Contextualizado
* Juego real	Contextualizado

Deberemos tener en cuenta que la metodología que nos proporcionará una información más real de los principios que queremos observar, será aquella en la que el alumno responda a las tareas en situaciones contextualizadas, es decir, que no desvirtuaran la forma de reaccionar ante una situación. Pero, del mismo modo debemos aceptar y aprovechar otros medios auxiliares que complementen el estudio de cada uno de estos principios y nos permitan cubrir aspectos cuyas características aconsejan la utilización de otras orientaciones metodológicas. Es el caso, por ejemplo, de la autoobservación por medio del vídeo cuando se trata de perfeccionamiento técnico en aprendices con cierto nivel de ejecución; o el aprovechamiento del tiempo en momentos determinados, ocupando a los alumnos en situación de espera, en la observación directa de sus compañeros que intervienen en la ejercitación motriz correspondiente.

* Establecer tareas dentro del método elegido que le permitan al profesor observar directamente si el alumno percibe o no el cumplimiento del principio sobre el que se este trabajando y en qué grado de cumplimiento.

Según la propuesta planteada, nuestro objetivo es proporcionar al profesor el medio para que el alumno no solo pueda adquirir los principios operacionales sino que a su vez, pueda observar si el alumno cumple o no los principios, así como si el propio alumno se da cuenta de su adquisición. Para ello, deberemos plantear diversas tareas, dentro de la metodología que nos interese, con las que se trabaje cada uno de los principios en el grado adecuado y además, se realicen respuestas que puedan ser observables y nos indiquen según el tipo de respuesta la percepción del alumno. Es lo que esquemáticamente hemos querido expresar en la parte inferior del gráfico anterior, cuando indicamos que de la convergencia entre graduación y constructo metodológico surgen las ideas para el diseño de tareas de enseñanza-aprendizaje y para la confección de programas de detección del aprendizaje-comprensión del aprendiz.

A continuación dejamos reflejado los puntos clave del proceso seguido:



REFLEXIONES EN TORNO A NUESTRA EXPERIENCIA

El proceso que estamos desarrollando en torno a las propuestas de M. Delaunay y otros, ha seguido y va a seguir las siguientes fases:

- Realizamos un análisis profundo de la documentación propuesta y revisamos diversos documentos en consonancia con la misma, así como las posibles aplicaciones que se estaban llevando a cabo
- Pensamos en encontrar alguna aplicación de nuestro interés aplicable en nuestro entorno de trabajo.
- Elaboramos una propuesta de evaluación para el profesor.
- Para la elaboración de la propuesta revisamos más documentación del tema tratado así como bibliografía de otros autores que nos pudiera ayudar en el entendimiento de la información previa así como en el apoyo de nuestras propuestas.
- Hemos elaborado una propuesta que debe ser llevada a la práctica.

Después de una breve explicación del proceso que estamos llevando a cabo sugerimos que, antes de introducirse en el uso de estas herramientas, se revise suficientemente la documentación y luego se entre en un proceso de formación continua en el que mediante estrategias de retroalimentación se mantenga una permanente revisión de aquello que se va realizando, integrando estas experiencias en la construcción del propio conocimiento.

Bibliografía :

- ACADEMIE DE NANTES: Compétences et apprentissages fondamentaux.
<http://www.ac-nantes.fr/peda/disc/eps/pagetravail3.htm>
- CHARLOIS, V.; LEBERT, A. y RIA, L. (1996): Proposition d'un outil permettant l'élaboration d'une unité d'enseignement. . *Les cahiers EPS l'Académie de Nantes*, nº 12, pgs. 10 a 16
- DELAUNAY, M. (1992): Cadre de référence pour comprendre les propositions de contenus de programme en EPS. *Les cahiers EPS l'Académie de Nantes*, nº 6, pgs. 7 a 28
- (2001): La educación física hoy en Francia o la lenta construcción de una disciplina escolar. Ponencia presentada en el *Congreso Aragonés de Educación Física; Jaca 2001*.
- DHELLEMMES, R. y BECHADE, P. (1988) : Didactique des APS. Une exemple : les tennis au collège. *Revue EPS*, nº 209. pgs. 64 a 65
- DEMAS, B.; LEVEAU, C. y SAEZ, Y. (1992): Contenus à enseigner par familles. Sports de raquettes. *Les cahiers EPS l'Académie de Nantes*, nº 7, pgs. 5 a 30
- LEVEAU, C. (2001) : Contribution à l'élaboration d'un cycle d'enseignement de sport de raquette. <http://www.ac-nantes.fr/peda/disc/eps/donnees/leveau.pdf>
- PARLEBAS, P. (2001) : *Léxico de proxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo