

Análisis del aula de educación física desde el modelo ecológico.

Enrique Rivera García.

1.- Aproximación al proceso de enseñanza y aprendizaje motor.

“Aprender no siempre presupone enseñar”.(Linaza, 1984). Esta afirmación del Dr. Linaza, Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación, de la Universidad Autónoma de Madrid; se explica desde la comparación del aprendizaje de habilidades motoras en el resto de los mamíferos en relación con los humanos; ya que solamente en estos últimos, parece producirse esa capacidad para diseñar y controlar el aprendizaje de otros individuos. “de ahí que entender cómo se aprende constituye sin duda, la mejor herramienta para entender como se puede enseñar” (Linaza 1994).

Los primeros aprendizajes motores van a ir encaminados a que el niño y la niña adquieran los patrones de movimiento elementales, para construir a partir de ellos el resto de habilidades motrices; que en un principio serán movimientos básicos, para posteriormente convertirse en movimientos más complejos y especializados. Dentro del análisis del aprendizaje motor vamos a realizar un breve recorrido de los principales modelos que han tratado de explicar como se produce la adquisición de un movimiento; y estudiaremos los métodos de enseñanza enlazados con el proceso de comunicación, sin olvidar como primer paso situarnos en el “qué” queremos enseñar, para poder determinar el “cómo”.

Si partimos del concepto de Paradigma entendido como: “esquema básico de interpretación, que comprende supuestos teóricos generales, leyes y técnicas adoptadas por una comunidad de científicos”, en el siglo XX nos encontramos ante tres paradigmas fundamentales dentro del campo de la psicología y la educación: Paradigma Conductual, Cognitivo y Ecológico. Siguiendo a Román y Díez (1989) y de forma esquemática, vamos a establecer las diferencias y similitudes existentes entre los tres modelos:

	CONDUCTUAL	COGNITIVO	ECOLÓGICO
<i>METÁFORA</i>	La máquina	El ordenador	El escenario
PARADIGMA INVESTIGATIVO	Proceso-producto	Medicinal centrado en el profesor o alumno	Etnográfico
OBJETIVOS	Operativos	Terminales	Orientativos
CURRÍCULO	Cerrado y obligatorio	Abierto y Flexible	Abierto y flexible
EVALUACIÓN	Resultados	Proceso y Resultados	Cualitativa
ENSEÑ.-APRENDIZ.	Producto	Proceso	Contexto social
MODELO PROFESOR	Competencial	Reflexivo	Técnico-crítico

La pedagogía actual trata de alejarse del paradigma conductual y situarse dentro de una línea cognitiva, integrando dentro de él aquellos aspectos asumibles del paradigma ecológico. Citando a Cesar Coll (1987) *“la psicología de la educación no dispone todavía de un marco unificado y coherente.....No disponemos de una teoría comprensiva de la instrucción con apoyatura empírica y teórica suficiente para utilizarla como única fuente de información”*. Este enfoque integrador, apoyado en el paradigma cognitivo y ecológico, hace que las actuales teorías de enseñanza y aprendizaje confluyan en una propuesta conjunta de intervención educativa que trata de recoger las principales bondades de cada una de ellas.

Siguiendo a Román y Díez (1989), el paradigma cognitivo se apoya en el avance de las teorías psicológicas sobre la inteligencia, concibiendo esta desde un enfoque dinámico apoyado en el procesamiento de la información. El sujeto es capaz de aprender en el momento que es capaz de otorgar sentido a lo aprendido. Desde este enfoque, cuatro van a ser los pilares básicos de todo proceso de enseñanza: dotar de significatividad al aprendizaje (Ausubel), provocar que sea realizado desde el descubrimiento (Bruner), facilitar que sea el alumno el que construya su aprendizaje (Piaget) y situar al docente en una posición de mediador en el desarrollo del proceso (Feuerstein). El modelo curricular que subyace es una propuesta abierta y flexible, orientada por la administración en un primer nivel, pero concretada por el docente en el centro escolar. La conceptualización didáctica de la materia es imprescindible como forma de prever la acción y debe partir de los conceptos previos del alumno para que sea significativa. La evaluación se orientará hacia la valoración de los procesos desde un enfoque formativo y criterial.

Desde el paradigma ecológico, siguiendo la propuesta de Román y Díez (1989), va a hacer especial incidencia en el ecosistema del alumno, la clase, el profesor, la escuela y la comunidad en la que se integra. Es su intención atender a la interacción entre las personas y su entorno, asumiendo el proceso de enseñanza y aprendizaje como un proceso interactivo continuo, analizando el contexto del aula desde su dependencia con el marco contextual en el que está inmerso. En este modelo, subyace un profesor crítico, sobresaliendo como elementos básicos del currículum su apertura y flexibilidad.

Para culminar este espacio y siguiendo la propuesta de Coll (1987) entendemos que el actual modelo de enseñanza debe hacer prevalecer los siguientes principios:

- 📖 Respetar el nivel operatorio del individuo.
- 📖 Establecer el nivel de conocimientos previos del alumno, que serán el resultado de anteriores experiencias educativas o no, pero que en cualquier caso constituirán el punto de partida de los próximos aprendizajes.
- 📖 Determinar la “zona de desarrollo próximo” (Vigotsky), que sería la diferencia entre el nivel de desarrollo efectivo y el nivel de desarrollo potencial del alumno. En este sentido “Desarrollo, Aprendizaje y Enseñanza” son tres elementos relacionados, alcanzándose, gracias a la

Análisis del aula de educación física desde el modelo ecológico.

enseñanza y partiendo del desarrollo efectivo del alumno, nuevas zonas de desarrollo próximo, que posibilitarán al alumno para adquirir nuevos aprendizajes.

📖 El aprendizaje debe ser significativo para el alumno, evitando ser repetitivo; de esta forma iremos construyendo una relación entre los diversos aprendizajes, facilitando al alumno la construcción de nuevos conceptos y procedimientos útiles para asimilación de los nuevos. La asimilación del aprendizaje dependerá en gran parte de tres aspectos:

- Partir de contenidos potencialmente significativos para el alumno.
- Generar una motivación hacia la adquisición de los mismos.
- Otorgar funcionalidad al mismo, para que pueda ser utilizado cuando las circunstancias así lo exijan.

📖 La actividad del alumno debe estar siempre presente.

📖 Hay que romper el molde de la memoria repetitiva, útil solo para recordar y dar paso a una memoria comprensiva que ayude al alumno en la construcción de nuevos aprendizajes.

📖 Hay que dar importancia a las estrategias cognitivas de exploración y descubrimiento, que facilitan al alumno la creación de esquemas de conocimiento (conjunto organizado de conocimientos generales o específicos), que se verán constantemente modificados por nuevos aprendizajes que obligarán a su reelaboración; facilitando en definitiva el "aprender a aprender".

No olvidar que el paso previo para alcanzar aprendizajes significativos está en crear un estado de desequilibrio en el alumno, que provoque la necesidad de una nueva reconceptualización de sus esquemas de conocimiento.

2.- Propuesta para el aula de educación física desde el modelo ecológico del aula.

La propuesta que pasamos a plantear pretende solventar una de las principales críticas que se han vertido sobre la utilización de los estilos de enseñanza como mero puente, entre los contenidos y la materia a enseñar y la estructura de aprendizaje, perdiéndose la visión globalizadora e interrelacional que lleva aparejado todo proceso de enseñanza y aprendizaje (Metzler, 1983) citado por Sicilia (2001). Para alcanzar este objetivo, nuestro punto de partida lo situamos en el modelo ecológico del aula planteado por Doyle (1979) y desarrollado en el campo de la Educación Física a a partir de los trabajos de Tinning (1983); Tinning y Siedentop (1985) y Siedentop (1998).

Los tres sistemas que identifica el modelo ecológico, al que hacíamos referencia anteriormente, se construyen desde la interacción de tres grandes aspectos:

Instruccional, Organizativo y de Interacción Social. De cara a su utilización para realizar el análisis de la estructura de los estilos de enseñanza, vamos a diferenciar dos niveles de organización muy definidos, un primero que integraría las tareas que se desarrollan en la clase y que vendría a acoger el aspecto instruccional y organizativo al que hacíamos referencia, y un segundo nivel en el que se englobaría la estructura de participación de la clase con todo el campo de las relaciones sociales que se producen en ella (Sicilia, 2001). Lógicamente este modelo ecológico no tendría sentido, si no se tiene en cuenta como premisa básica, que las interacciones que se producen entre los tres grandes sistemas que lo integran, se producen dentro de un marco contextual que mediatiza y determina, en gran medida, la riqueza de intercambio y producción que se manifiesta en todo proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde las bases creadas anteriormente y entrando en un mayor nivel de particularización, vamos a identificar los componentes que entendemos deben ser tenidos en cuenta a la hora de realizar el análisis de la estructura de los estilos de enseñanza.

2.1.– 1º Nivel. Estructura de tareas.

Dentro de este espacio incluimos los cuatro grandes espacios de decisión que se identifican en la clase de Educación Física:

- ☞ Tareas de aprendizaje (objetivos y contenidos de enseñanza).
- ☞ Comunicación.
- ☞ Organización.
- ☞ Recursos Didácticos.

Decisiones sobre las tareas de aprendizaje. Los modelos tradicionales de enseñanza en la Educación Física, siempre han entendido que este espacio de decisión debe recaer al cien por cien en el profesor, ya que parten de la base de que quien tiene el conocimiento es él. Nuestra pregunta a este respecto se sitúa en plantear si este espacio de decisión puede ser transferido, en parte o totalmente, al alumno de Primaria; pensamos que sí. Desde un enfoque de enseñanza constructivista, creemos que no sólo debe ser posible, sino que además debe ser uno de los objetivos a alcanzar desde nuestra posición de mediadores en el proceso de aprendizaje del alumno. Para ello tendremos que facilitarle la opción de seleccionar las tareas que mejor se adapten a sus posibilidades de desarrollo y, desde ellas, de forma significativa, construir sus nuevos esquemas de conocimiento, en nuestro caso, fundamentalmente de carácter motor.

Así mismo, dentro de este marco decisional, la labor del docente puede ser compartida con el alumnado en aspectos temporales, espaciales y de dificultad de ejecución, recordar que los primeros pasos en el espectro hacia la autonomía que presentan tanto Mosston como Delgado Noguera, hacen referencia precisamente hacia el traspaso de decisiones al alumno en este sentido.

Análisis del aula de educación física desde el modelo ecológico.

Decisiones de comunicación. En la clase de Educación Física y respecto a los aspectos de ejecución de las tareas, identificamos dos grandes momentos de comunicación: la información inicial y el conocimiento de los resultados, que de una forma cíclica se van superponiendo a lo largo del desarrollo de las actividades de clase (Sánchez Bañuelos, 1984; Pierón, 1988; ...). La tendencia habitual de entender estos dos grandes marcos de comunicación ha sido dejarlos bajo la potestad del profesor, y sólo en casos muy esporádicos aceptar el que sean compartidos con el alumnado. Entendemos que este estereotipo instaurado desde la importación de los modelos de enseñanza deportivos al aula de Educación Física, debe ir dejando paso a un enfoque en el que el alumno sea el protagonista de su propio proceso de aprendizaje y elemento básico del mismo. Lógicamente este traslado de competencias no lo podemos entender bajo las intenciones de “...*impartir un mayor número de conocimiento de los resultados. Ofrecer un conocimiento de los resultados de forma inmediata. Facilitar la labor del profesor. Producir un aprendizaje más eficaz. ...*”(Delgado Noguera, 1992: 113–114), sino más bien bajo los objetivos planteados por Mosston y Ashworth (1993: 81–82), cuando identifican como rol de los estilos participativos el “...*Participar en el proceso de socialización Desarrollar la paciencia, la tolerancia y la dignidad Desarrollar un vínculo social que vaya más allá de la tarea*”. Es decir, con un claro enfoque de incidir en el desarrollo afectivo y social del alumnado.

Decisiones de organización. Entendemos que el buen funcionamiento de la clase, depende en gran medida de las decisiones de gestión que se toman a la hora de facilitar el desarrollo de las tareas previstas. Dentro de este espacio nos parece muy importante identificar dos grandes marcos previos: gestión del grupo de clase y gestión de las tareas. A pesar de que en muchos casos van a mantener una clara dependencia el uno del otro, no debemos de olvidar que la toma de decisiones de organización que afectan al grupo de clase puede quedar mediatizada, no solo por las demandas de las actividades previstas desde una perspectiva de la dificultad o intensidad que presenten, sino que, en muchos casos, van a ser las posibilidades de utilización de los recursos didácticos el factor fundamental que determina la organización de grupo.

Para una mejor comprensión del entramado que provocan las decisiones de organización en una clase de Educación Física, además de la diferenciación de la gestión del grupo y de las tareas realizada, debemos situar a ambas en dos niveles: la organización de los episodios de enseñanza y la organización de la tarea propiamente

dicha¹. En ambos, se manifestarán las tareas de gestión identificadas anteriormente. En el siguiente cuadro, podemos ver una clasificación de la gestión de clase, tomando como referencia la propuesta realizada por Sánchez Bañuelos (1984).

Elementos a tener en cuenta a la hora de realizar la toma de decisión organizativa.			
<i>Organización del episodio de enseñanza</i>		<i>Organización de la tarea.</i>	
Del grupo de clase.	<i>De la tarea.</i>	Del grupo de clase.	<i>De la tarea.</i>
Global.	Masiva.	Individual.	Ejecución simultanea.
Circuito.	Subgrupos.	Parejas.	Ejecución alternativa.
Recorrido.	Individual.	Tríos.	Ejecución. Consecutiva.
...		...	

Es significativo cómo, en los enfoques reproductivos en los que fundamentalmente se mueve el desarrollo práctico del área, todas las decisiones de gestión prácticamente quedan en manos del profesor, salvo en el espacio de la organización del grupo frente a la tarea, ámbito en el que es frecuente observar cómo la cesión de esta toma de decisión al alumnado, suele provocar la formación de grupos donde predominan intereses de tipo afectivo o de rendimiento, lo que suele provocar habitualmente en las clases la marginación del alumnado menos hábil (torpe motriz) y o de aquellos que habitualmente tienen problemas de integración social en el grupo. Evidentemente, una propuesta que se identifique con una Educación Física que respete la diversidad y fomente la solidaridad y cooperación frente a la competencia, no puede quedar al margen de una intervención positiva, y empiece a apostar por modelos de gestión del grupo de clase que traten de buscar soluciones a los problemas anteriormente expuestos. En esta dirección apuntan los trabajos de Martínez (1994) y Rivera (1999), que proponen transformar, en lo posible, las tareas de gestión del grupo de clase en tareas educativas.

Decisiones sobre los recursos didácticos. Evidentemente, si ampliamos nuestra visión de recurso en el aula de Educación Física, habitualmente identificada con las instalaciones y el material disponible para el desarrollo de las actividades y comenzamos a introducir elementos menos habituales, pero entendemos que cada vez más necesarios en nuestras clases, como pueden ser las hojas de tareas, las propuestas reflexivas, los cuadernos y libros de texto para el alumno, seguramente ampliaremos los habituales objetivos, centrados en el desarrollo de la competencia motriz y comenzaremos a identificar una serie de finalidades de carácter cognitivo, afectivo, ético y social, que vendrán a enriquecer la educación integral de nuestros alumnos.

¹ Nosotros vamos a entender la “tarea”, como el núcleo básico de enseñanza y aprendizaje que utilizan los docentes para facilitar a los alumnos y alumnas la adquisición de los aprendizajes previstos en cada uno de los espacios de la clase de Educación Física. El “Episodio de Enseñanza”, siguiendo la propuesta de Mosston y Ashworth (1993), lo identificamos como el sumatorio de tareas presentes en una clase que, con unos contenidos similares o complementarios y una metodología común, nos permiten identificar intencionalidad de cara a la consecución de un objetivo didáctico.

Análisis del aula de educación física desde el modelo ecológico.

Creemos que, gran parte del traslado de decisiones del maestro al alumno, pasan precisamente por la utilización de recursos didácticos que propician la reflexión y la activación cognitiva del alumno. Si analizamos el espectro de estilos propuesto por Mosston o Delgado Noguera, podremos verificar lo anteriormente expuesto, ya que el avance hacia la autonomía suele estar claramente ligada a la activación del canal cognitivo, en gran parte provocada o apoyada desde la utilización de hojas de tareas.

2.2.– 2º Nivel. Estructura de participación.

Este segundo nivel de análisis lo vamos a identificar, fundamentalmente, con el amplio campo de las interacciones sociales que se van a producir en el aula de Educación Física. Evidentemente para poder realizar el mismo, tenemos que tomar como punto de partida los cuatro agentes que intervienen: el maestro, el grupo, los subgrupos y el alumno. Pensamos que la riqueza de un estilo de enseñanza se verá incrementada de forma proporcional, en la medida que este espacio de interacción sea compartido por el mayor número de agentes y no se produzca exclusivamente de forma unidireccional. Por poner un ejemplo situado en cada uno de los extremos del segmento, cuando trabajamos con el estilo de mando directo (Mosston y Ashworth, 1993 y Delgado Noguera, 1992), la interacción que se produce en el desarrollo de la tarea suele ser unidireccional (del maestro al grupo) y habitualmente unívoca, ya que no se suele prever ningún otro tipo de relación. Por el contrario, en una propuesta realizada utilizando el estilo de resolución de problemas, las interacciones que se van a producir van a ser de carácter múltiple y bidireccionales entre los diversos agentes que intervienen en el proceso (del maestro al grupo en el planteamiento del problema; entre los componentes de un subgrupo en el momento de la búsqueda de soluciones; entre el maestro y diferentes subgrupos en la verificación; entre subgrupos en el espacio de la puesta en común, etc.).

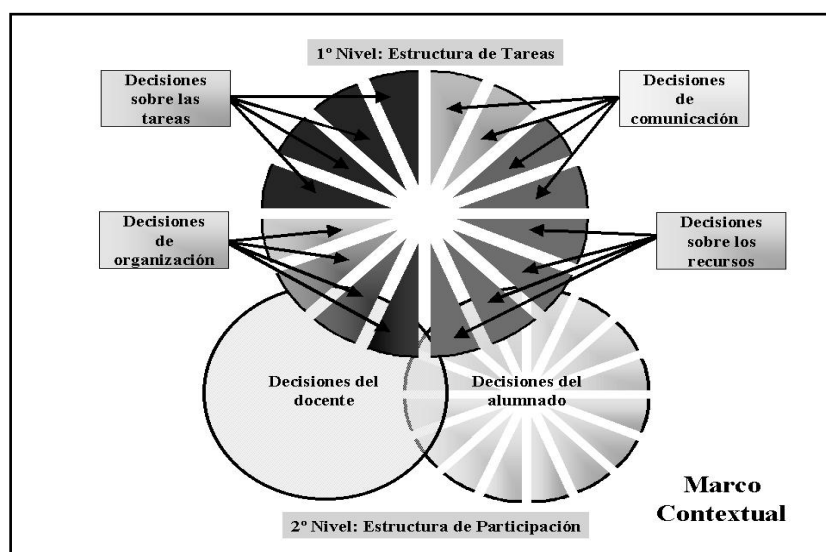
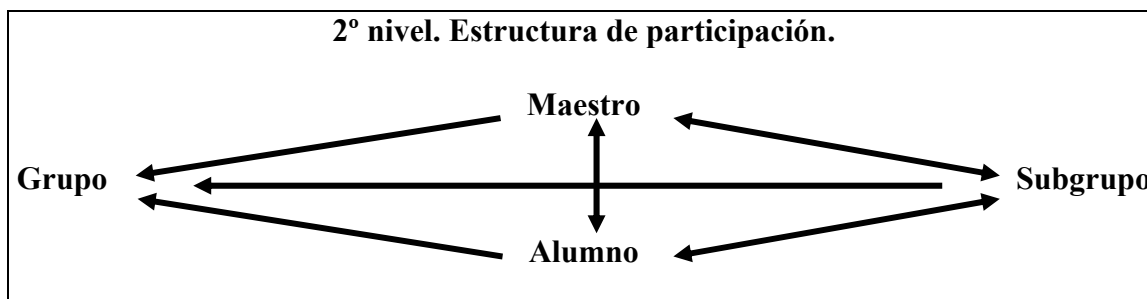


Gráfico 1.

A modo de síntesis y de forma gráfica, vamos a recoger todo lo expuesto hasta el momento en un esquema global, donde podamos identificar sucintamente cada uno de los componentes que integrarían el modelo de análisis de la estructura de los estilos de enseñanza.

Como podemos observar en el gráfico 1, Los dos niveles mantienen una estrecha interrelación y se manifiestan dentro de un marco contextual que va a determinar la posibilidad de desarrollar el estilo. En el primer nivel agrupamos los cuatro grandes espacios de toma de decisión; de la misma manera, hemos querido reflejar dentro del segundo nivel la participación en la toma de decisiones de los agentes presentes en el proceso: alumnado, subgrupos, grupo y profesor. Las interacciones que se producen quedarán más ampliamente reflejadas en el siguiente esquema resumen que pasamos a exponer.

1º nivel. Estructura de tareas de aprendizaje.				
<i>Decisiones de tarea.</i>	<i>Decisiones de Organización.</i>		<i>Decisiones de Comunicación.</i>	<i>Decisiones sobre recursos didácticos</i>
Espaciales.	Episodio.	Tarea.	Información Inicial.	Instalaciones.
Temporales.	Grupo.	Grupo.	Conocimiento de resultados.	Material.
Dificultad.	Tarea.	Tarea.		Hoja de tareas.
Contenido.				Propuestas cognitivas.



Esquema-resumen de los niveles del modelo

3.- Análisis del aula desde el modelo ecológico. Factores a tener presente.

Si realizamos un análisis somero y simple de los elementos claves que van a conformar una clase de Educación Física, podemos identificar tres grandes agentes (docente, alumnado y tareas de enseñanza y aprendizaje) que entran en interacción dentro de un microsistema social con unas características irrepetibles. (gráfico 2).

Estos tres agentes no los podemos considerar estáticos, muy al contrario, al entrar en relación aparecerán los conflictos lógicos que toda adaptación debe provocar, para desde su superación ir construyendo los procesos de enseñanza y aprendizaje que enriquecerán al alumnado y también al docente, que se verá beneficiado y podrá ir edificando su experiencia a partir de la elaboración de sus propias teorías y creencias sobre la enseñanza a partir de la práctica vivida. Entrar en una clase, significa comenzar a dar respuesta a todas las preguntas que de una forma u otra debemos habernos planteado a la hora de tomar las decisiones preactivas; preguntas cómo: ¿las tareas

Análisis del aula de educación física desde el modelo ecológico.

seleccionadas serán las adecuadas a nuestros objetivos y especialmente al nivel de nuestros alumnos?; ¿sabré dar respuesta a una correcta organización de las tareas y del grupo?; ¿seremos capaces de equilibrar adecuadamente la balanza de la toma de decisión?; ¿qué actitud será la más adecuada a tomar por el docente frente a las tareas y porqué?; ¿cómo resolver de forma adecuada el complejo mundo de las interacciones que se muestran durante el desarrollo de una clase entre el maestro y un alumno o frente al grupo de clase; o las actitudes que emergen entre un alumno y el grupo o entre diferentes alumnos?; ¿qué actitudes emergerán por parte del alumnado hacia las tareas. Cómo resolver las de carácter disruptivo para minimizar los conflictos?; estos y otros muchos interrogantes tendrán que ser atendidos desde el espacio de la práctica, con los problemas que plantea la inmediatez con que deben ser tomadas las decisiones. Para poder sistematizar esta breve aproximación a la clase, nosotros vamos a reparar en cuatro grandes espacios:

- Tipos de tareas a utilizar en la clase.
- Decisiones de organización.
- Análisis de las actitudes que manifiestan el docente y alumnado.
- Metodología de enseñanza a utilizar.

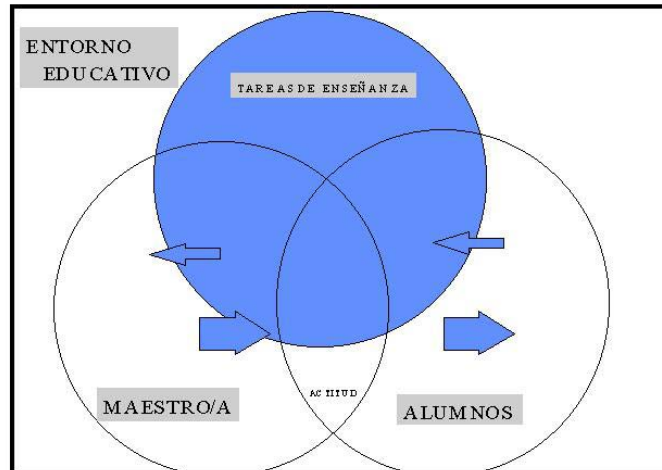


Gráfico 2.– La actuación en el aula de educación Física

3.1.- Las tareas en el contexto del área de Educación Física.

La nueva orientación que se pretende dar al tratamiento de las tareas de enseñanza y aprendizaje dentro del contexto educativo, nos obliga a modificar planteamientos tradicionales del área, para proceder a integrar dentro de nuestro actual

modelo centrado en la utilización preferente de una tarea de corte “procedimental”, aquellas tareas facilitadoras de aprendizajes “conceptuales” y “actitudinales” vinculados con nuestros espacios de contenidos; en este aspecto podemos centrar la gran novedad del nuevo modelo educativo. Pero nuestro análisis no solo quedará a este nivel, también será momento para abordar una visión de las tareas más amplia y que nos facilite un mejor análisis del acto didáctico en sí. Nosotros vamos a entender la “Tarea”, como el núcleo básico de enseñanza y aprendizaje que utilizan los docentes para facilitar a los alumnos la adquisición de los aprendizajes previstos en cada uno de los espacios de la clase de E.F. Podemos hacer una sencilla clasificación de las tareas presentes en la clase atendiendo a cuatro parámetros: el tamaño, la intencionalidad, el contenido de enseñanza y la metodología utilizada para su exposición al alumnado.

3.1.1.- Según el tamaño de las tareas.

Podemos identificar tres tipos de tareas :

Sub-tarea: actividad aislada de enseñanza y aprendizaje de corta duración planteada con un objetivo específico. Por sí sola no presenta significatividad en el conjunto de la clase, pero en unión a otras, forman una tarea. Pasemos a ver un ejemplo en el que podremos identificar dentro de una **tarea** de clase, diferentes sub-tareas que desarrollan la propuesta.

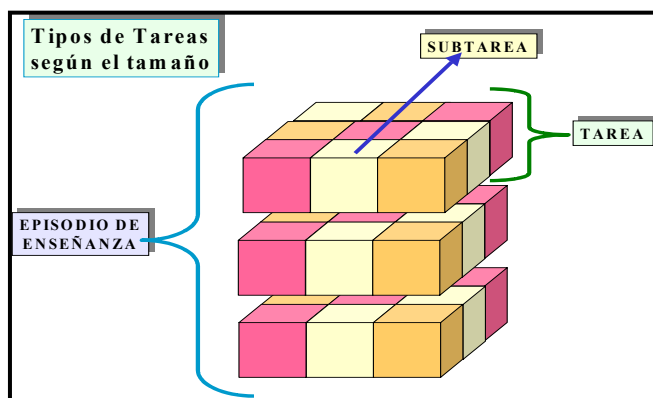


Gráfico 3

Planteamiento de la Tarea:

- Profesor: ¿Con cuantas partes de nuestro cuerpo, podemos hacer sonidos para marcar el ritmo sin utilizar sonidos hechos con la boca?
- 1º alumno: Andando, con el ruido de nuestros pies. (1ª sub-tarea).
- 2º alumna: Corriendo, vamos dando palmadas y ajustamos la carrera al ritmo de las palmas. (2ª sub-tarea).
- 3º alumno/a: ...

Como hemos podido evidenciar a través del ejemplo, con el sumatorio de las sub-tareas que realizaríamos a partir de las propuestas de los alumnos, estaríamos dando respuesta a una tarea más amplia, en la que estaríamos experimentado diferentes formas de desplazamiento al ritmo marcado utilizando partes de nuestro cuerpo.

Episodio de Enseñanza: siguiendo la propuesta de Mosston y Ashorw (1993) podemos entender como “Episodio de enseñanza”, al sumatorio de tareas presentes en una clase que con unos contenidos similares o complementarios, nos permiten

Análisis del aula de educación física desde el modelo ecológico.

identificar su intencionalidad de cara a la consecución de un objetivo didáctico. Probablemente el Episodio de Enseñanza más fácil de identificar en nuestras clases puede ser lo que tradicionalmente hemos venido entendiendo como “Calentamiento”, o parte inicial de la clase. (Gráfico 3).

3.1.2.- Según la intencionalidad.

Tareas Formales: serían todas aquellas tareas propuestas en el contexto de la clase con una clara intencionalidad educativa.

Tareas Informales: podemos identificar en ellas a todas las tareas que se realizan durante la clase por parte del maestro o de los alumnos, que no persiguen una finalidad educativa y que en una gran mayoría de ocasiones producen una clara distorsión del proceso de enseñanza. Dentro de este espacio, podemos identificar a su vez dos tipos de tareas en la clase de Educación Física:

- **Tareas de gestión:** utilizadas para facilitar la realización de las tareas formales de clase: organización de los alumnos en grupos, colocación del material, recogida, etc...
- **Tareas disruptivas:** entendidas como aquellas que entorpecen el normal desarrollo de las tareas de clase. Estas pueden ser provocadas por los alumnos, generalmente al realizar otro tipo de tarea a la propuesta, o por el mismo profesor, al provocar paros en el desarrollo de las tareas para reprimir actitudes no adecuadas de los alumnos en la clase.

3.1.3.- Según las capacidades a desarrollar.

En las tareas de enseñanza y aprendizaje que planteamos desde el área de Educación Física, podemos identificar, en la gran mayoría de ocasiones, los cuatro grandes ámbitos de capacidades a desarrollar en el alumnado desde los objetivos de la Enseñanza Primaria:

Capacidades de carácter cognitivo: que le van a permitir mejorar sus acciones motrices desde la mejora del mecanismo de decisión, al tiempo que facilitarán la familiarización del alumnado con los hechos, conceptos y principios que sustentan la práctica de actividad física desde un enfoque saludable, recreativo y al mismo tiempo crítico con aquellos aspectos negativos que rodean a la Educación Física.

Capacidades de carácter individual: enfocadas al descubrimiento de su propio “yo” y de sus posibilidades de mejora desde el respeto de su identidad. Se trata de ayudar al niño a identificar sus características personales, potenciar los aspectos positivos y tratar de corregir los negativos.

Capacidades de carácter social: que le van a permitir acometer los procesos de socialización que se producen en estas edades. Aprendiendo a asumir el trabajo en

colaboración, la participación desinteresada, el ejercicio de la tolerancia y el respeto y en suma, todos aquellos valores que le van a ser demandados desde el marco social.

Capacidades de carácter motriz: será la base de nuestro trabajo en el aula de Educación Física. En torno a ellas el alumnado encontrará significado al trabajo del resto de capacidades. Estarán centradas en la facilitación de la adquisición de hábitos de práctica de actividad física significativos que le permitan el desarrollo de sus cualidades y habilidades motrices.

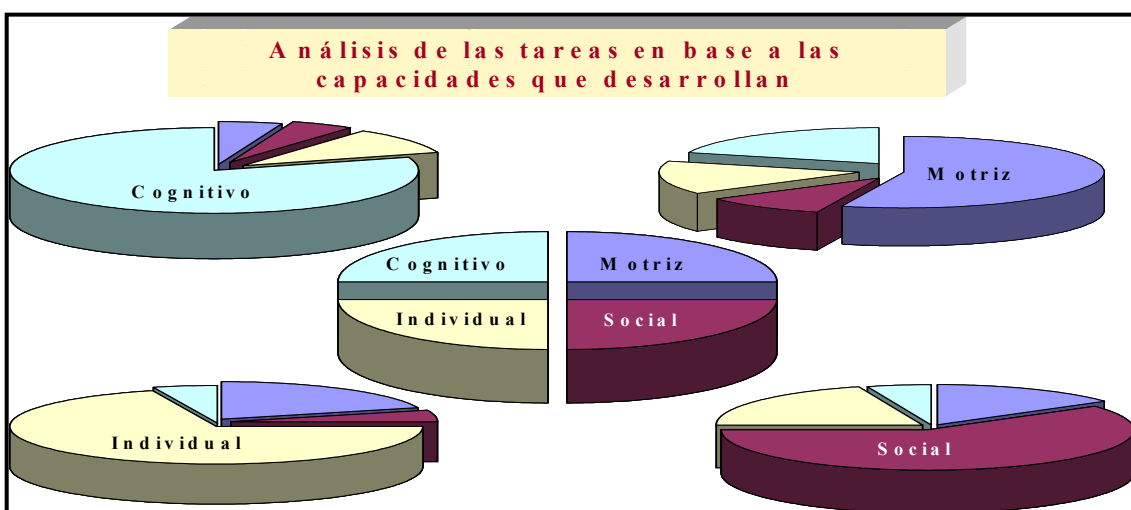


Gráfico 4

La complejidad del aula de Educación Física, entendido como sistema ecológico vivo y en constante transformación, nos obliga a realizar un análisis de las tareas desde esta cuádruple perspectiva (gráfico 4), teniendo presente que el objetivo no debe centrarse en presentar tareas equilibradas en los cuatro ámbitos, si no tener presente las posibilidades de desarrollo de cada una de ellos en la propuesta seleccionada. La toma de conciencia de esta multiplicidad de objetivos, permitirá el enriquecimiento de los episodios de enseñanza propuestos.

3.1.4.- En función de la metodología utilizada en la tarea.

Siguiendo a Famose. (1982), podemos identificar tres tipos básicos de tareas:

Tarea prescrita: es una tarea diseñada y propuesta íntegramente por el profesor, los alumnos sólo tienen que limitarse a reproducir la propuesta realizada por él.

Profesor: Coger cada uno un balón y situaros a sobre la línea de banda de balonmano. A mi señal, tenéis que salir botando hasta llegar a la banda contraria utilizando la mano derecha. **Tarea redefinida:** son aquellas en las que los alumnos tienen un espacio de decisión, para orientar la realización de la tarea en función de sus posibilidades motrices. Las propuestas del profesor son abiertas y permiten diferentes enfoques por parte de los alumnos.

Profesor: ¿Sois capaces de realizar cuatro recorridos (20 metros) botando el balón?

Análisis del aula de educación física desde el modelo ecológico.

Reglas:

No se puede parar de botar en todo el recorrido.

No se puede coger el balón.

Cada recorrido se tiene que realizar con una forma diferente de bote.

Al final de los cuatro recorridos, se tiene que haber utilizado la mano no dominante para botar en al menos un recorrido. **Tareas autogeneradas:** van a ser los propios alumnos quienes van a asumir la responsabilidad de definir la tarea a realizar, partiendo de las indicaciones previas del maestro.

Cada alumno dispone de una pelota. El maestro les indica que tienen plena libertad para realizar con la pelota el ejercicio o juego que prefieran. La única condición que se impone es que deben hacer la actividad cada uno de forma individual.

3.2.– Las decisiones de organización en la clase de Educación Física.

Poder hablar de organización de clase pasa inevitablemente por identificar una serie de dimensiones previas, que van a mediatizar este espacio de la gestión del aula. Existe una dimensión que tiene en este sentido un carácter determinante, se trata de “**la cohesión del grupo**” en su propósito de alcanzar metas comunes, es claro que cuanto mayor sea la cohesión del grupo tanto o más estará facilitado la tarea del docente. Otro hecho importante a tener en cuenta en relación con la formación y dinámica de los grupos es la existencia de lo que se denomina “**grupos de referencia**”. Un grupo determinado puede establecerse como referencia para el comportamiento de un grupo de individuos cuando las actitudes y normas de conducta de los componentes de ese grupo son consideradas por los mismos como modelo a seguir y la pertenencia a dicho grupo se establece para estos individuos como algo deseable. Otro factor importante a tener en cuenta es el “**tamaño del grupo**”. El número de alumnos de un grupo va a resultar un componente importante en la labor del profesor. como ideal y que estaría comprendida entre los límites de veinte a treinta. Cuanto más numeroso sea el grupo más dificultades metodológicas encontraremos para la enseñanza. Los esquemas de organización de la clase, de la asignación de trabajos a realizar se harán más complejos. Resulta evidente que cuantos más alumnos haya en el grupo, las posibilidades de una atención individualizada y las posibilidades de atender a la diversidad, máxime si dentro del mismo tenemos incluidos uno o más alumnos con necesidades educativas especiales.

El último factor relativo a las características de un grupo que tiene un impacto significativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje es su “**nivel de homogeneidad**”. Se dice que un grupo es homogéneo respecto a tal o cual aspecto, cuando las diferencias individuales de los miembros del grupo en relación con dicho aspecto se encuentran entre unos límites no alejados. La enseñanza a grupos homogéneos se encuentra metodológicamente más facilitada con respecto a los grupos en los que se detectan unas grandes diferencias entre sus componentes (Sánchez Bañuelos, 1984). Tenemos que

distinguir entre trabajo individual, es decir la misma tarea para todos realizada de forma individual y el trabajo individualizado adaptado a cada alumno y alumna en particular. Las adaptaciones curriculares tienen aquí su máxima expresión si queremos dar respuesta adecuada a la diversidad que se manifiesta en el aula. Sin embargo, hay que decir que en Educación Física el principio didáctico de la individualización del trabajo presenta dificultades. Es por ello, que la organización del trabajo en pequeños grupos armónicos formados libremente por los alumnos, en los que cada uno cumpla su rol, en el que existan las necesarias relaciones entre sus elementos así como el ajuste de tipo físico en la asignación de las tareas, puede ser de gran ayuda para eliminar las dificultades que un planteamiento de enseñanza individualizada puede conllevar.

Razones pedagógicas hacen preferir la formación de grupos naturales o vitales a los grupos de rendimiento. Desde el punto de vista de la Educación son preferibles los grupos naturales, donde trabajan junto a los más dotados otros menos dotados, los que demuestran mayores y mejores niveles de habilidad, con los que tienen menos aprendizajes motrices, al igual que ocurre en la vida diaria. A menudo, ofrece mejor estímulo a los más débiles y obligan a los fuertes a prestar apoyo y ayuda. Lo importante es que el alumno adquiera actitudes éticas cada vez que se ofrezcan oportunidades de ayudarse mutuamente y de asumir responsabilidades colectivas (Seibold, 1976). La riqueza de relaciones personales que se establecen en estos grupos, son razón más que suficiente para entender como problemas secundarios las posibles diferencias de nivel físico y motriz que pudieran existir entre sus miembros.

Probablemente una de las claves que más va a determinar un buen desarrollo de la clase, se centra en los aspectos organizativos de la misma; de forma muy esquemática podemos identificar los diferentes planteamientos de organización que podemos tener en cuenta a la hora del planteamiento y desarrollo de la clase de E.F. En principio debemos abrir dos grandes espacios organizativos para dar respuesta a cuestiones cómo: ¿cuál es la mejor organización a utilizar para el desarrollo de las tareas de enseñanza y aprendizaje planteadas para la clase?; ¿qué intencionalidad va a perseguir la utilización de una u otra organización?; ¿todos los alumnos van a realizar las mismas tareas y al mismo tiempo?; ¿las instalaciones y recursos me obligan a decantarme por un tipo de agrupación concreta?; ¿quiero plantear tareas diferentes para grupos concretos de alumnos?; ¿que tipo de imposición organizativa me plantea la utilización de una metodología concreta de enseñanza?; ¿es necesario plantear tiempos de descanso dentro de la ejecución de la tarea debido al nivel de intensidad de la misma? Desde las cuestiones anteriores queremos dejar claro que no tenemos una organización “ideal” para la clase de E.F.; la mejor organización será aquella que mejor se adapte en cada situación respecto a los factores contextuales, espaciales o temporales presentes en el aula.

Análisis del aula de educación física desde el modelo ecológico.

3.2.1.– Tipos de organización respecto al grupo de alumnos.

3.2.1.1.- En la Tarea:

A la hora de plantear la tarea, el contenido de enseñanza será determinante para optar por una u otra organización del grupo de clase, a groso modo, con la única idea de aunar criterios y facilitar entendimientos podemos diferenciar cinco grandes posibilidades de organización:

Tarea de ejecución individual: la realización de la tarea se plantea con una ejecución autónoma por parte del alumno.

Tarea de ejecución en parejas: se precisa de la colaboración de dos alumnos/as para la realización de la tarea.

Tarea de ejecución en tríos: la realización de la tarea requiere la colaboración de dos compañeros para su correcta ejecución.

Tareas ejecutadas en microgrupos: entendemos que los microgrupos son agrupaciones flexibles de alumnos/as en torno a cuatro u seis. Suelen ser organizaciones típicas para propuestas jugadas, plantear estrategias de trabajo o circuito o propiciar un planteamiento de clase en el que dejamos un nivel de autonomía alto al alumnado.

Tareas ejecutadas en subgrupos: suele suponer la descomposición del grupo en dos o tres subgrupos.

3.2.1.2.- En los Episodios de Enseñanza:

La organización del grupo de clase desde la perspectiva global del Episodio de Enseñanza, nos plantea básicamente tres posibilidades:

Organización global del grupo de clase: en este planteamiento no se adopta ninguna decisión específica al respecto, el grupo de clase evoluciona en las distintas tareas de forma simultánea; es un planteamiento habitual en la clase de E.F. y probablemente la más utilizada frente a las dos propuestas siguientes.

Organización en “Circuito”: la organización del Episodio de Enseñanza, implica la distribución del grupo de alumnos entre una serie de “estaciones” (tareas específicas), que variables en número, según el contenido de trabajo, tendrán que irse realizando de forma consecutiva por parte de todos y cada uno de los grupos. La organización formal suele iniciarse con una distribución de los grupos por las estaciones, pasándose posteriormente a la realización de la tarea propuesta en la estación, normalmente durante un tiempo estipulado de antemano por el maestro/a; al final del mismo se realiza una rotación de estaciones, y vuelta a empezar; así sucesivamente hasta que todos los grupos de alumnos hayan completado todas las estaciones.

Organización en “Recorrido”: puede ser otra alternativa interesante a tener presente, el planteamiento viene a tener ciertas similitudes con la organización anterior

el “circuito”, pero con diferencias claras: se mantiene el planteamiento de estaciones, pero se pierde el control de trabajo por tiempo, pasando a realizarse de forma exclusiva por repetición/es de la tarea. La puesta en acción de los alumnos se debe realizar empezando todos por la primera estación, ya que una de las características de esta organización es la secuencialidad de las tareas en cuanto a intensidad o dificultad.

En muchas ocasiones, el problema de la agrupación del alumnado con vistas a la realización de una tarea, no estriba en decidir cual es el número ideal de alumnos en el grupo de trabajo, sino propiciar un enriquecimiento de las interacciones en el aula con la intención de mejorar aspectos relacionados con la convivencia (respeto, solidaridad, cooperación ...). En otras ocasiones nuestra intención como docentes se centra en evitar situaciones disruptivas, mejorar los tiempos de trabajo motriz del alumnado o facilitar las transiciones de unas tareas a otras. Nuestra propuesta para dar solución a los espacios abiertos, se centra en introducir en nuestras decisiones de organización, la utilización de lo que hemos venido llamando “Tareas de Transición–Organización”, que como su nombre indica, pretenden ser tareas planteadas desde una perspectiva jugada para transformar las tareas de gestión (especialmente aquellas dedicadas a la formación de grupos, preparación y recogida de material o elección de un alumno para una tarea específica), en propuestas educativas. Su objetivo se centra en lograr pasar de una tarea a la siguiente haciendo que este trance sea una actividad más de la clase; el fin último sería crear un hilo conductor desde el principio hasta el final de la clase, que propiciara el poder mantener un buen nivel de motivación a lo largo de la clase, impedir la ruptura drástica entre tareas, facilitar una organización intencional (grupos integradores de diferentes géneros, heterogeneidad de componentes en cuanto a niveles de ejecución e intereses, etc.), propiciar un mejor clima de comunicación entre los integrantes del grupo de clase, evitar los problemas que suelen suscitarse entre los alumnos por querer organizar los grupos por intereses y amistad, actitud que provoca la discriminación sistemática de los alumnos menos dotados.

3.2.2.- Tipos de organización respecto de las tareas de enseñanza y aprendizaje:

Hasta ahora hemos tratado de la organización desde una perspectiva formal del grupo de clase, que debe atender fundamentalmente a criterios de tipo organizativo y de máximo aprovechamiento tanto del tiempo de trabajo como de los recursos didácticos disponibles. Es el momento de abordar desde un enfoque más metodológico los planteamientos de organización a tener presentes en base a las tareas a realizar; manteniendo los criterios anteriormente expuestos, vamos a diferenciar dos espacios:

3.2.2.1.- Organización de la ejecución de la tarea:

Dentro de este espacio podemos identificar tres posibilidades a la hora de realizar la ejecución de la tarea por parte de los alumnos:

Análisis del aula de educación física desde el modelo ecológico.

Ejecución simultánea: todos los alumnos realizan la tarea al mismo tiempo; este planteamiento es útil en actividades de poca intensidad que no requieren de una participación del compañero para su ejecución o evaluación.

Ejecución alternativa: el grupo trabaja al cincuenta por ciento, la mitad realiza y la otra mitad descansa, ayuda o evalúa. Su utilización tendrá sentido en planteamientos de actividades que requieren un cierto nivel de intensidad, o se precisa la ayuda del compañero para su ejecución o control.

Ejecución consecutiva: supone la realización de la tarea con un mayor porcentaje de tiempo en el que el alumno está dedicado a tareas de recuperación, ayuda o evaluación. En este caso, el mínimo de alumnado implicado en una misma tarea será de tres.

Utilizando una misma tarea: realizar un equilibrio invertido, vamos a ejemplificar los tres tipos de ejecución planteados.

- *Ejecución simultánea:* realizar el equilibrio todos de forma simultánea utilizando la pared de ayuda.
- *Ejecución alternativa:* por parejas, mientras uno de ellos realiza el equilibrio contra la pared, el otro observa, anota en su hoja de tareas e informa posteriormente a su compañero de los defectos, cometidos.
- *Ejecución consecutiva:* en grupos de cuatro. Un alumno realiza un equilibrio invertido de brazos rectos con la ayuda de dos de sus compañeros y el cuarto observa, anota y posteriormente informa al ejecutante y a los ayudantes de los errores cometidos.

3.2.2.2.- Organización de la ejecución del Episodio de Enseñanza:

Sánchez Bañuelos (1984) identifica cuatro factores básicos a tener presentes, de cara a la toma de decisiones para organizar la ejecución de los Episodios de Enseñanza. En primer lugar hace un especial hincapié en tener en cuenta la posibilidad de facilitar al alumnado la asimilación del aprendizaje, pero junto a él y en segundo lugar, propugna así mismo alcanzar el máximo nivel de participación de estos en la realización de las tareas. En tercer lugar apuesta por la individualización de la enseñanza, utopía hacia la que debiéramos dirigir todas nuestras actuaciones en el aula, pero que la realidad nos dice que es difícil de alcanzar dada la gran heterogeneidad que presenta el alumnado en nuestro área. Por último nos indica la necesidad de enriquecer al máximo el clima afectivo y social del aula, intentando mejorar la dinámica general de la clase. Con el fin de alcanzar los factores antes propuestos, este mismo autor nos propone tres posibilidades a tener presentes a la hora de tomar decisiones de organización que puedan afectar a la ejecución de los Episodios de Enseñanza:

Organizar de forma Masiva: las tareas propuestas a nuestros alumnos, serían las mismas a pesar de que su realización no tendría porqué ser al mismo tiempo, caso de

una organización del grupo en circuito, en la que todos los alumnos habrán realizado las mismas tareas pero no al mismo tiempo.

Organizar en Subgrupos: plantea la identificación de dos o más Episodios de Enseñanza diferentes dentro del mismo espacio de la clase; implica una ejecución diferenciada de tareas por parte de cada uno de los subgrupos de trabajo creados al efecto. La intencionalidad de esta estrategia de organización se puede orientar hacia tres direcciones totalmente opuestas. En primer lugar la diferenciación de niveles de ejecución puede ser una de las intenciones del docente para apostar por esta opción, evidentemente sería un objetivo difícilmente justificable en el nivel de Primaria. La segunda causa que pudiera incitarnos a tomar esta decisión de organización podría estar motivada por la necesidad de cubrir diferentes motivaciones del alumnado hacia los contenidos del área y por último puede ser una necesidad impuesta desde las carencias, por desgracia excesivamente habituales, de recursos didácticos para el normal desarrollo de las tareas desde una organización masiva. A las propuestas anteriores, podemos añadir la bondad de este tipo de organización, para poder acometer un trabajo diferenciador con alumnos que necesiten de una atención más específica que el resto.

Organizar para propiciar la Individualización: esta última posibilidad de organización de los Episodios de Enseñanza puede parecer utópica en los primeros niveles de enseñanza, pero no debemos olvidar que no hay que desechar ninguna opción hasta que esta hubiera sido intentada. En este sentido se están empezando a acometer diversas experiencias, que sin llegar a una máxima individualización de la enseñanza, si propicien la posibilidad de utilizar el estímulo que produce la satisfacción del progreso en la tarea, como motivación para seguir trabajando.

3.3.- Análisis de las actitudes presentes en la clase.

Dentro del espacio de clase tenemos que identificar un macro espacio de relaciones que se van a producir a partir de la interacción entre los tres grandes agentes presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje; evidentemente debemos conocer este punto para desde su análisis previo, durante y posterior al desarrollo de nuestra actuación, mejorar día a día el "clima" de clase y facilitar de esta forma el acercamiento de nuestros alumnos a los contenidos y objetivos del área. De una forma esquemática podemos pasar a identificar este "cruce" de interacciones; quedando reflejado en los ejes contruidos para analizar las actitudes del docente o del alumnado en el espacio del aula de Educación Física. Este análisis lo vamos a realizar utilizando dos coordenadas, por una parte en el eje horizontal tendremos representadas las actitudes mostradas ante la tarea y en el eje vertical, aparecerán reflejadas las actitudes hacia el alumnado, o el docente, según estemos analizando a uno u otro agente de enseñanza. No es nuestra intención llegar a un reduccionismo simplista del complejo espacio de las interacciones en el aula, identificando situaciones idílicas de actuación a partir de la ubicación de la actitud ideal en el punto de confluencia de máxima colaboración y participación; esto no sería cierto, ya que antes de llegar a esta conclusión tendríamos que identificar la

Análisis del aula de educación física desde el modelo ecológico.

posición actitudinal ideal a adoptar en base a los contenidos de trabajo en la tarea, los objetivos que se persiguen y la metodología utilizada.

3.3.1.- El papel de la actitud del docente en las decisiones interactivas del aula.

Anteriormente hacíamos hincapié en no caer en un simple reduccionismo maniqueo de donde estaría la actitud correcta o incorrecta frente a la tarea, ya que esta va a depender de una gran cantidad de variables que el maestro, tendrán que valorar en su justa medida antes de optar por una actitud u otra. En este sentido debemos tener presentes una serie de aspectos que pasamos a identificar. En primer hay que valorar la necesidad de “Conocimiento de Resultados” que precisa la tarea; lógicamente una tarea compleja, que precisa de la constante ayuda del maestro para su correcta ejecución, demandará de éste una actitud escasamente participativa. Como segundo aspecto debemos tener muy en cuenta la Metodología utilizada en el planteamiento del Episodio de Enseñanza. Un enfoque bajo el prisma “investigativo”, demandará una actitud poco participativa, con el fin de no facilitar “modelos” de ejecución que deseamos sean aportados por nuestros alumnos; en cambio, un planteamiento metodológico de corte “reproductivo” facilitará la implicación del maestro durante la ejecución de la tarea, ya que desde la misma vamos a propiciar un refuerzo de la información ofrecida inicialmente al alumnado.

Otro factor importante será mantener una actitud vigilante de cara a no romper la igualdad de los grupos de trabajo; especialmente en situaciones de realización de la tarea desde una perspectiva “jugada”, siempre que el espíritu agonista esté presente en el mismo, se hace imprescindible una actitud pasiva, con el fin de no desequilibrar los equipos de juego. Por último, tendremos que propiciar la motivación del grupo hacia la tarea; si los condicionantes antes planteados, se sitúan a favor de la participación activa del docente, nuestro consejo es el de integrarnos con nuestros alumnos; pero no debemos olvidar que nuestra participación debe ser sabiamente repartida entre los grupos de la clase, y más aún, no olvidar que tenemos que llegar en perfectas condiciones para reiniciar la clase siguiente.

Como podemos ver reflejado en el gráfico 4 y partiendo del respeto de los aspectos mencionados con anterioridad, es evidente que una actitud por parte del docente que se aleje del cuadrante de “clima de clase positivo”, será porque se tiende a adoptar una actitud excesivamente pasiva hacia las tareas, o porque nuestra actitud con respecto al alumnado se aleja de los valores de la “colaboración”, para adentrarse en los espacios de tratar de mantener el orden y la disciplina a costa de actuar desde posiciones excesivamente directivas, que en muchos casos rayan la represión, más orientadas a eliminar actitudes disruptivas por parte del alumnado que a facilitar climas de entendimiento y diálogo, como mal menor nos reportará un ambiente de clase tenso, cuando no negativo.

3.3.2.- La actitud del alumnado ante las decisiones del aula.

Las actitudes que el alumnado muestra en las clases de Educación Física, suelen ser un claro reflejo de su concepción del área y especialmente de aquello que ellos entienden como relevante de ser trabajado en el aula de Educación Física. En segundo lugar, la idea de espacio lúdico que predomina entre ellos cuando acuden a nuestras clases, hace que el mundo de sus relaciones afectivas y sociales lo entiendan bajo la óptica de la opcionalidad, resistiéndose a toda intervención del docente que ponga en peligro el complejo mundo de sus relaciones sociales.

Lo expuesto anteriormente, hace que lograr un clima positivo de aula sea una tarea compleja y en la que el sutil juego de los equilibrios debe estar siempre presente si queremos mantener una actitud de máxima colaboración y participación en las tareas propuestas. Habitualmente, cuando aparece un predominio de clima conflictivo en el aula, la mayor parte de las veces debemos buscar las razones del mismo en lo inadecuado de las tareas propuestas, bien porque se alejan de sus intereses o porque los niveles de ejecución requeridos se sitúan excesivamente por encima o por debajo del suyo. Cuando las actitudes negativas hacia el docente hacen su aparición provocando climas de clase conflictivos o negativos, tendremos que reflexionar si la causa de las mismas no se están produciendo como respuesta a actitudes excesivamente represivas del docente. Ubicar al mayor número de alumnos en el cuadrante de “clima positivo”, pasa inevitablemente por un cuidadoso diseño de las “decisiones preactivas”, especialmente en cuanto a las referentes a la selección de las tareas, organización y metodología a utilizar.

4.- Referencias Bibliográficas.

- COLL, C. (1987) *Psicología y curriculum*. Barcelona: Laia.
- DELGADO NOGUERA, M. A. (1992). *Los estilos de enseñanza en Educación Física*. Granada: Servicio de Publicaciones del ICE de la Universidad de Granada.
- DOYLE, W. (1979). “Classroom task and students’ abilities”. En PETERSON, P. y WALBERG, H. J. *Research on teaching: concepts, findings, and implications*. Berkely: CA, McCutchan; pp. 183–209
- FAMOSE, J. P. (1982). *Pedagogie de situations*. París: EPS.
- LINAZA, J. (1984). “Introducción”. En BRUNER, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza; pp. 9-29.
- MARTÍNEZ, L. (1994). “Interés de los agrupamientos en Educación Física para reducir la discriminación entre los alumnos”. En *Actas del I Congreso de las Ciencias del Deporte y la Educación Física*. Lleida: Servicio de Publicaciones del INEFC de Lleida.

Análisis del aula de educación física desde el modelo ecológico.

- MOSSTON, M. y ASHWORTH, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- PIERON, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.
- RIVERA, E. (1999). *Las tareas de transición–organización como estrategia educativa en el aula de Educación Física*. Inédito.
- ROMÁN, M. y DÍEZ, E. (1989). *Currículum y aprendizaje. Un modelo de diseño curricular de aula en el marco de la reforma*. Madrid. ITAKA.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1984). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos.
- SEYBOLD, A. (1976). *Principios Pedagógicos de la Educación Física*. Buenos Aires. Kapesluz.
- SIEDENTOP, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. INDE: Barcelona.
- TINNING, R. (1983). *A task theory of student teach: development and provisional tsting*. Doctoral dissertation. The Ohio State University.
- TINNING, R. y SIEDENTOP, D. (1985). “The characteristics of task and accountability in student teaching”. En *Journal of Teaching in Physical Education*, 4; pp. 286–299.