

Fernando Ureña Villanueva,
Llicenciat en Educació Física i Pedagogia,
Diplomat en EGB,
Professor agregat de Batxillerat de l'I.B.
Floridablanca, de Múrcia.

INTERVENCIÓ DIDÀCTICA: COM ENSENYAR EN EDUCACIÓ FÍSICA?

Resum

En el present article s'analitza de forma exhaustiva un dels elements que ha d'integrar qualsevol disseny curricular: com ensenyar. Per això comencem per establir un marc general per tal d'abordar, a partir del mateix, aquesta qüestió des de tres perspectives: models d'aprenentatge, estructures d'aprenentatge i "mètodes" d'ensenyament en Educació Física.

Al llarg d'aquest estudi intentem oferir una concreció de les directrius plantejades pel MEC en la recén aprovada Reforma del sistema educatiu (LOGSE) al camp de l'activitat física.

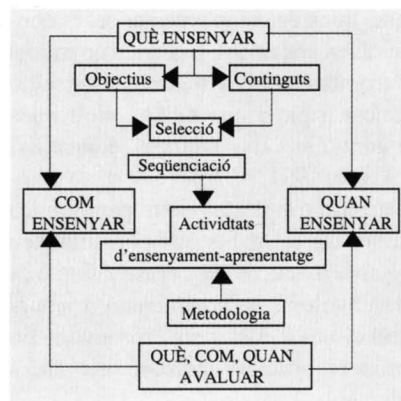
Paraules clau: models d'aprenentatge, estructures d'aprenentatge, mètodes d'ensenyament en Educació Física.

Introducció

En tot disseny curricular podem distingir quatre elements constitutius (vegeu el gràfic 1):

1. Què hem d'ensenyar? Dins d'aquest apartat cal analitzar dos aspectes:

a) Continguts. Els continguts els entenem com el conjunt d'informació tant verbal com no verbal utilitzada en el procés d'ensenyament-aprenentatge i que en interactuar,



Gràfic 1. Font Mec

l'alumne construeix o forma els seus propis coneixements. Dins d'aquest apartat hem de fer referència a conceptes, destreses, normes, etc.

b) Objectius. Els entenem com hipòtesis a comprovar i des d'aquesta perspectiva el seu ús ens servirà de marc de referència a l'hora d'organitzar el procés. Dins d'aquest apartat ens estem referint als processos de creixement personal que es desitja provocar, facilitar, afavorir, etc., mitjançant l'ensenyament.

Tenint en compte el que hem dit, quan els docents ens preguntem què hem d'ensenyar hauríem de respondre de la manera següent: "Plantegem o intentem aconseguir una sèrie d'objectius; per a això fem servir uns continguts organitzats en blocs temàtics, ajustats al nivell de la classe amb la qual treballem i plasmats a les programacions de la matèria objecte d'ensenyament".

2. Quan hem d'ensenyar? En aquest apartat hem de fer esment a tota informació referida a l'ordenació i seqüenciació de les qüestions tractades anteriorment, és a dir, objectius i continguts.

3. Com hem d'ensenyar? Per assolir els objectius proposats, hem d'utilitzar unes determinades estratègies metodològiques, estils, mètodes, etc., i fer una planificació de les activitats d'ensenyament-aprenentatge. Doncs bé, dins d'aquest apartat ens referirem a aquestes qüestions.

4. Què, com i quan hem d'avaluar? És imprescindible tenir un coneixement referit al grau de consecució dels objectius plantejats; aquest coneixement ens el facilitarà l'avaluació.

Ara bé, com podem concretar aquests elements? En línies generals, es pot dir que la seva concreció va en una doble direcció: d'una banda, dependrà de com enfoquem el currículum; de l'altra, dels models d'ensenyament d'aquest.

Per a Domingo Blázquez (1988), es poden assenyalar, *a grosso modo*, tres maneres diferents d'enfocar el currículum: el *progressista*, quan el nen n'és el protagonista; l'*essencialista*, quan la preocupació està centrada en l'estructura del contingut—des d'aquesta perspectiva i referit a l'Educació Física, hem de parlar dels treballs de P. Parlebás i col·laboradors—, i el *sociològic*, quan hi ha una preocupació pel paper de l'escola en la societat. Quant als models d'ensenyament, en



l'actualitat en didàctica es parla fonamentalment de dos models: currículums tancats i currículums oberts. Els currículums tancats, detallats i rígids tenen l'avantatge que és molt fàcil posar-los en pràctica ja que el professor/a pot limitar-se a seguir pas a pas les instruccions; el seu inconvenient més gran és que no tenen en compte els alumnes als quals van dirigits, ni els contextos, i fins i tot, no permeten aportacions que els docents puguin indicar. Aquests currículums responen a la "pedagogia per objectius". Un exemple en són els programes renovats on, i pel que fa a l'Educació Física, "s'intenta, d'una banda, respectar el criteri psicogenètic i les exigències de la nova concepció d'Educació Física, com també el criteri interdisciplinari, i de l'altra, el model pedagògic elegit respon a la pedagogia per objectius" (Benilde Vázquez, 1988, p.184). Respecte d'això, Gimeno Sacristán ens diu que "en els Programes Renovats s'hi amaga una concepció mecanicista de l'aprenentatge que desconeix el fet que aprendre és donar significat personal a les noves adquisicions de manera idiosincràtica" (Gimeno Sacristán, 1985, p. 65). Els currículums oberts són aquells que sí que tenen en compte el context on s'han d'aplicar i també permeten aportacions dels docents; com a contrapartida, és força difícil aconseguir una certa homogeneïtat en la població escolar i, és clar, necessiten, per part dels professors, un nivell de formació molt més elevat, exigent, etc., sobretot en aspectes didàctics, ja que aquests han de ser els que realitzin les seves pròpies programacions partint d'unes directrius molt genèriques. Un exemple d'aquest segon model són els currículums oficials que s'estan implantant com a conseqüència de la posada en pràctica de la LOGSE. Tot i que s'hauria de reflexionar, com planteja molt entretadament Valentín Abalo en el seu

article "Las Enseñanzas Mínimas, un paso atrás" sobre si realment el currículum oficial plantejat pel MEC és obert. Per a ell, "hi ha diferències molt clares entre el projecte del Reial Decret que estableix els ensenyaments mínims corresponents a l'educació secundària obligatòria i el disseny curricular base. En menys de dos anys el MEC ha elaborat textos que, lluny de complementar-se, es contradiuen clarament, passant d'un model curricular obert i flexible a un altre tancat, rígid i que deixa molt poca autonomia als centres educatius" (Abalo, 1991, p. 74). Darrera d'aquesta visió panoràmica sobre els elements que constitueixen el disseny curricular, el treball que es desenvolupa a continuació tractarà sobre un d'ells: com ensenyar. En propers articles abordaré els altres elements.

Com ensenyar en Educació Física

Per respondre a aquesta qüestió centraré l'estudi en tres apartats: models d'aprenentatge, estructures d'aprenentatge i "mètodes" d'ensenyament en Educació Física.

Models d'aprenentatge

Com he intentat posar de manifest a la introducció, fins fa pocs anys el model d'aprenentatge que s'havia desenvolupat i aplicat en educació (sovint encara es dona) ha estat el conductual, el qual ha pretès fer un transvassament del que passa al laboratori a la vida de les aules.

Així, des d'aquesta perspectiva i identificant-nos amb l'opinió de Florance (1991, p. 32-33) hauríem de parlar de "un professor al qual podríem qualificar de mecanicista pel fet de veure l'aprenentatge com una construcció, com una assimilació per reproducció de sèries d'exercicis; exercicis, sens dubte, racionalment preparats i escollits, però freqüentment sense cap relació amb les

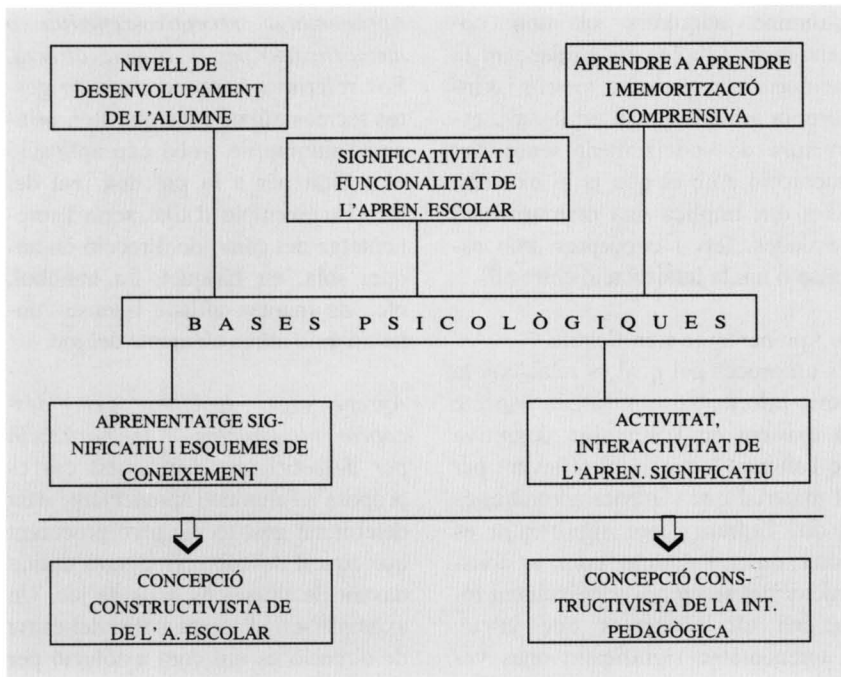
necessitats immediates dels alumnes, és a dir, ens estem referint a un ensenyament de l'Educació Física basat en la demostració i la repetició, la qual cosa implica una adquisició per part dels alumnes d'una sèrie d'automatismes i no d'esquemes motrius que posteriorment pugui utilitzar".

Tanmateix, i fonamentalment arran de la reforma del sistema educatiu, molts docents hem començat a sentir, a escoltar, a parlar, etc., sobre la concepció constructivista, concepció que podem definir com un conjunt d'idees en les quals han coincidit diverses teories, fonamentalment les formulades per Piaget i Vygotsky. Aquestes teories, a grans trets, consideren que el coneixement no s'ha de transmetre construït, elaborat, sinó que ha de ser construït pels mateixos alumnes.

Perquè això passi, l'alumne ha d'estar disposat a assumir un paper important en el seu ensenyament, ja que com he dit, aquest ha de construir el seu propi aprenentatge enfront de la simple transmissió efectuada pel professor. Això comporta que el professor hagi d'utilitzar una metodologia que permeti l'alumne treballar de manera cada vegada més autònoma.

El MEC, en el disseny curricular base (1989, p. 32-35), indica una sèrie de principis que s'han de tenir en compte perquè aquest model constructivista es pugui portar a la pràctica (vegeu el gràfic 2).

Necessitat de partir del nivell de desenvolupament de l'alumne. La psicologia genètica ha estudiat aquest desenvolupament i ens ha indicat que hi ha una sèrie de períodes. "Aquests períodes han estat fixats amb força coincidència per gairebé tots els autors importants, dedicats a l'estudi de l'evolució humana (Piaget, Wallon, etc.), i impliquen formes normatives i diferencials de comportament per a tots els subjectes compresos en les seves edats. Aquests comportaments responen a estructures subjacents que



Gràfic 2. Bases psicològiques del DCB

les propicien" (Oña, 1987, 9. 11-12). En funció d'això, hem de dir que a l'hora d'elaborar el currículum hem de partir de les possibilitats que té l'alumne i aquestes estaran mediatitzades pel període de desenvolupament en què es trobi (per a Piaget, estadi) i per les experiències prèvies de l'aprenentatge que hagi tingut.

Necessitat d'assegurar la construcció d'aprenentatges significatius. Perquè això passi s'han de donar, segons Novak (1982), dos condicions bàsiques. En primer lloc, el contingut ha de ser potencialment significatiu, tant des del punt de vista de la seva estructura interna, com des del punt de vista de la seva possible assimilació. En segon lloc, l'alumne ha d'estar motivat per relacionar el que aprèn amb el que ja sap.

Aprende significativament implica modificar esquemes de coneixement que l'alumne té. L'estructura cognitiva del subjecte es concebeix com un conjunt d'esquemes de coneixement. La modificació d'aquests mitjançant

l'aprenentatge de nous coneixements ha de ser l'objectiu de l'educació escolar.

L'aprenentatge significatiu implica una intensa activitat per part de l'alumne. Aquesta activitat consisteix a establir relacions riques entre el nou contingut i els esquemes de coneixement ja existents. En darrer

terme, l'alumne és qui construeix, modifica i coordina els seus esquemes de coneixement i, per tant, el veritable artífex del mateix procés d'aprenentatge.

Malgrat el que s'ha dit, hem de tenir present que aquest aprenentatge no és estrictament individual sinó que la intervenció educativa és un procés d'interactivitat entre professor-alumne i alumne-alumne.

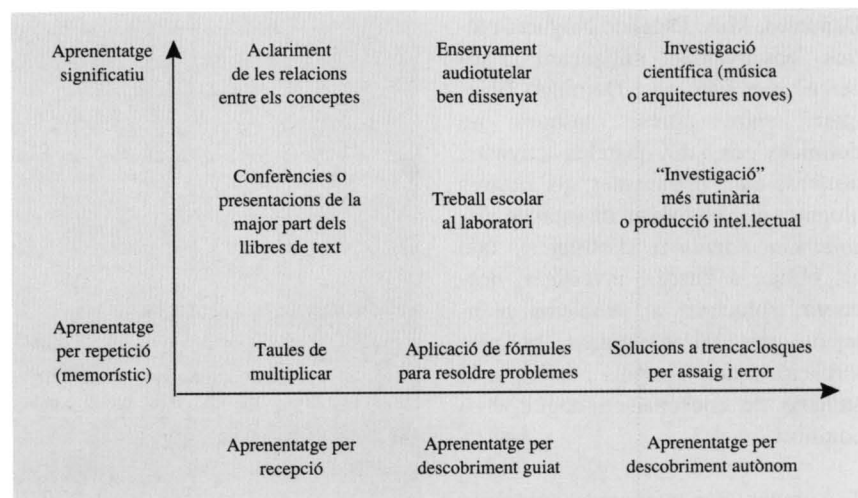
En aquests plantejaments apareix clara la intenció del MEC en línia amb els nous corrents d'ensenyament-aprenentatge.

A continuació passo a exposar breument en què consisteix l'aprenentatge receptiu, l'aprenentatge significatiu i les situacions d'aprenentatge que es poden donar.

El concepte d'aprenentatge significatiu ha estat desenvolupat entre altres per Ausubel (1983), Novak (1985), Norman (1985). L'objectiu és estructurar jeràrquicament el coneixement a adquirir i els continguts d'una matèria escolar per afavorir l'aprenentatge constructiu significatiu. Ausubel (1983) ens parla de quatre tipus d'aprenentatges:

1. Aprenentatge receptiu.

L'alumne rep una informació que el professor ha organitzat perquè aquest



Gràfic 3. Pres de Novak (1982). Algunes formes típiques d'aprenentatge



pugui admetre-la en la seva estructura cognitiva. Ausubel sosté que la major part de l'aprenentatge escolar és aprenentatge receptiu i que, per tant, cal analitzar-lo per tal de millorar tant l'ensenyament com l'aprenentatge receptiu. És a dir, que l'alumne rep els continguts que ha d'aprendre en la seva forma final, acabada; no necessita realitzar cap descobriment sinó que ha de comprendre'ls i assimilar-los de manera que sigui capaç de reproduir-los quan ho necessiti.

En el camp de l'activitat física diem que estem portant a la pràctica un aprenentatge receptiu quan fem ús d'estils d'ensenyament en els quals l'alumne es troba en estat de consentiment cognitiu, és a dir, quan fem servir la tècnica d'ensenyament anomenada *instrucció directa*.

2. Aprenentatge per descobriment.

L'alumne ha de descobrir el material per ell mateix, abans d'incorporar-lo a la seva estructura cognitiva. L'aprenentatge per descobriment pot ser guiat o autònom.

Dins d'aquest apartat, i pel que fa a l'Educació Física, aquests tipus d'aprenentatges són transmesos pel professor a través dels estils d'ensenyament anomenats per Muska Mosston "descobriment guiat" i "resolució de problemes"; per F. Sánchez Bañuelos, M.A. Delgado Noguera i altres "ensenyament mitjançant la recerca"; per Famose i Domingo Blázquez, entre altres, "tasques no definides", és a dir, quan les activitats, tasques, etc., plantejades als nostres alumnes els provoquen un estat de *dissonància cognitiva* (Festinger), que els obliga a buscar, investigar, descobrir, solucions al problema plantejant, per tal d'eliminar la pertorbació, reduir l'impuls i tornar a la situació de consonància cognitiva o equilibri.

3. Aprenentatge memorístic (mecànic o repetitiu).

L'alumne adquireix el nou coneixement simplement mitjançant la memorització verbal o motriu i s'incorpora arbitràriament en la seva estructura de coneixement sense cap interacció amb el que ja hi existeix. És a dir, implica una memorització de dades, fets i conceptes amb escassa o nul·la interrelació entre ells.

4. Aprenentatge significatiu.

És un procés pel qual es relaciona la nova informació amb algun aspecte ja existent en l'estructura cognitiva de l'alumne i que sigui rellevant per al material que s'intenta aprendre, és a dir, l'aprenentatge significatiu es dona quan l'alumne com a constructor del seu propi coneixement relaciona els conceptes que ja té. L'aprenentatge significatiu unes vegades es construeix en relacionar els conceptes nous amb els que ja té i d'altres en relacionar els conceptes nous amb l'experiència que ja té.

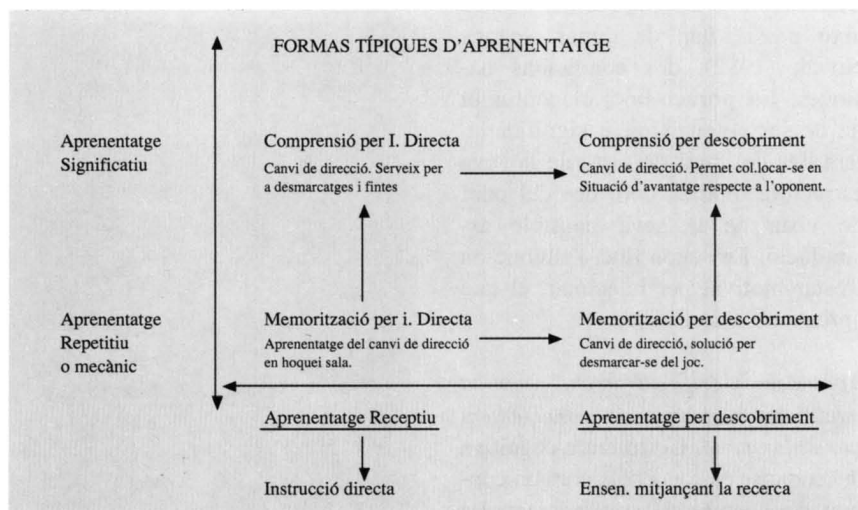
Un cop definits els quatre tipus d'aprenentatge establerts per Ausubel i situant-nos en el gràfic que ens proposa, podem distingir una sèrie de situacions d'aprenentatge que en el camp de l'activitat física podem sintetitzar en les següents (Ausubel, 1983; Boné, 1986) (vegeu el gràfic 4):

Aprenentatge receptivo-repetitiu o memorització per instrucció directa. Ens referim a l'aprenentatge de gestos tècnics aïllats i als quals en principi l'alumne no troba cap aplicació ni utilitat per a la pràctica real del joc. Un exemple d'això seria l'aprenentatge del canvi de direcció en hoquei sala, en bàsquet, en handbol, etc., de manera aïllada i sense connexió amb altres elements del joc.

Aprenentatge repetitiu per descobriment autònom o memorització per descobriment. En aquest cas es proposa a l'alumne l'aprenentatge d'un determinat gest tècnic però procurant que aquest descobreixi la seva utilitat davant de situacions reals de joc. Un exemple seria l'aprenentatge del canvi de direcció és útil com a solució per desmarcar-se durant el joc.

Aprenentatge significatiu-receptiu o comprensió per instrucció directa. Dins d'aquest apartat procurarem que l'alumne compregui, per exemple, que l'aprenentatge del canvi de direcció li servirà, en situacions de joc, per realitzar desmarcades i fintes.

Aprenentatge significatiu per descobriment autònom o comprensió



Gràfic 4. Novak, 1982. Modificat i adaptat per Bone, 1986. Situacions d'aprenentatge

per descobriment. L'alumne aprendrà un gest tècnic concret, per exemple el canvi de direcció, i el professor intentarà plantejar-lo de manera que descobreixi que mitjançant la seva utilització en una situació de joc serà capaç d'obtenir avantatge respecte al seu oponent.

Estructures d'aprenentatge

Tot professor quan organitza les classes ha de prendre una sèrie de decisions sobre qüestions tals com (Echeita i Martín, 1990, p. 55-60):

Quin tipus d'activitats realitzaran els seus alumnes durant el temps de classe, és a dir, estructures d'activitat. Per a Salvin, (esmentat per Echeita i Martín), l'estructura d'activitat pot variar en aspectes tals com: tipus d'activitat que es realitzarà a classe —escollar les explicacions del professor, discussions en grup, treball individual—, o tipus d'agrupaments —alumnes separats, en grup, etc.

Com recompensarà el treball dels seus alumnes, és a dir, estructura de recompensa. L'estructura de recompensa

pot igualment variar en diferents dimensions: notes, reconeixement del professor, recompenses tangibles; freqüència o magnitud amb la qual determinades conductes o rendiments es veuran recompensats; recompensa interpersonal, la qual es refereix a les conseqüències que per a un alumne individual té el comportament o el rendiment del seus companys. Echeita i Martín parlen de tres tipus de recompensa interpersonal:

- a) El professor opta per una organització individualista de les activitats d'aprenentatge. Perquè passi això, el professor planteja activitats o tasques que cada alumne ha de desenvolupar per aconseguir l'objectiu proposat, sense amoïnar-se pel que fan els altres companys. Per exemple, el professor planteja a l'alumne l'activitat següent: "es tracta de veure si ets capaç de fer 20 cops seguits amb la mà dreta a un indiaca".
- b) El professor opta per una organització competitiva estructurant les activitats que han de realitzar els seus alumnes de forma que cadascun d'ells, a més de preocupar-

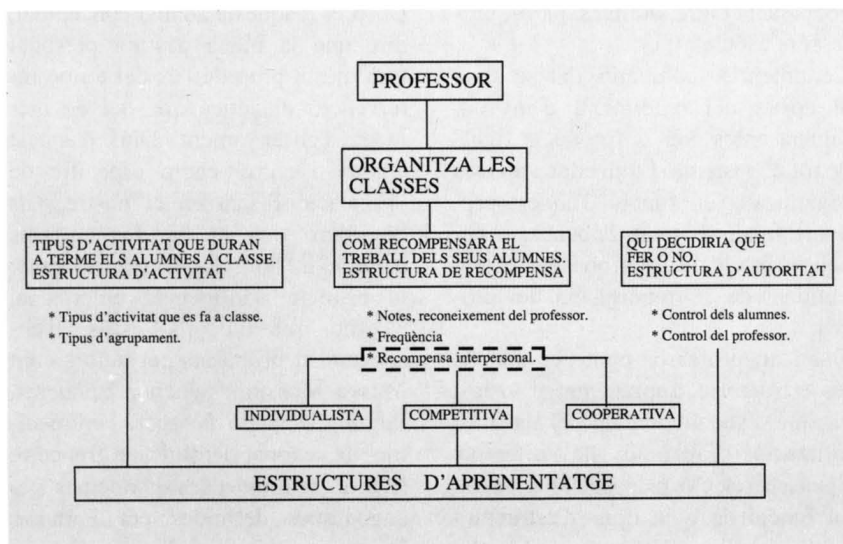
se pel seu treball, ha de fer-ho tan aviat com pugui, ja que només tindrà recompensa el que acabi primer l'activitat. Per exemple, cada alumne del grup disposa d'un estic d'hoquei sala i d'una bola; davant de cadascun d'ells i separats a 15 m hi ha diversos obstacles, l'activitat consisteix a veure qui és capaç de derribar el major nombre d'obstacles en un minut; el que ho aconsegueixi guanya.

En general, les activitats escolars es mouen majoritàriament dins d'aquestes dues estructures, cosa que redueix al mínim les possibilitats d'establir interaccions constructives.

- c) També es poden organitzar les activitats d'aprenentatge de forma cooperativa; en aquest cas, els alumnes treballen en un projecte comú i són conscients que els resultats que obtingui cadascun d'ells són beneficiosos per a tot el grup amb el qual estan interactuant cooperativament. Exemple: 15 alumnes situats al voltant d'un paracaigudes subjectant-lo, al seu interior s'hi posa una pilota, l'activitat proposada és la següent: es tracta de veure si el grup és capaç de llançar la pilota al més alt possible i recepcionar-la amb el paracaigudes.

Qui decidirà o controlarà què s'ha de fer i què no s'ha de fer, és a dir, estructura d'autoritat. L'estructura d'autoritat es refereix al control que els alumnes poden exercir sobre les seves pròpies activitats com a oposat al control que exerceixen els professors o els adults. En algunes classes els alumnes tenen més autonomia per decidir què i com volen aprendre i com avaluaran els seus èxits, mentre que d'altres activitats estan molt estructurades i dirigides o imposades pel professor.

La combinació d'aquests tres elements compondrà diferents estruc-



Gràfic 5. Estructures d'aprenentatge



tures d'aprenentatge, entre les quals destaquem les d'aprenentatge cooperatiu.

Per a Slavin (1980), l'aprenentatge cooperatiu implica canvis en els tres elements que componen l'estructura d'aprenentatge, però és primàriament un canvi en l'estructura interindividual de recompenses; d'una estructura competitiva a una estructura cooperativa. Per descomptat, altres canvis són inevitables. És recomanable el pas d'una estructura de l'activitat individual, amb força classes magistrals (manament directe, ensenyament massiu), a una estructura caracteritzada per la interacció dels estudiants en petits grups (treball en grup, participació de l'alumne en l'ensenyament, recerca), i com a conseqüència al fet que aquests tinguin més autonomia en relació amb el seu treball.

En l'àmbit de l'activitat física, i després de la publicació, al 1978, del llibre de Terry Orlick sobre jocs i esports cooperatius, estan apareixent treballs, investigacions i publicacions sobre l'aplicació pràctica de l'aprenentatge cooperatiu (Trigo, 1989; Guitart, 1990; Generelo i col., 1990; Orlick, 1990).

Per a Orlick, el que diferencia els jocs cooperatius dels altres és que en aquests tots cooperen, tots guanyen, i ningú no perd. Els nens juguen els uns amb els altres millor que els uns contra els altres. Aquests jocs eliminen la por a l'errada i al sentiment de fracàs. També reafirmen la confiança del nen en ell mateix com a persona acceptable i digna. En la majoria dels jocs aquesta reafirmació es deixa a la casualitat o es concedeix a un sol guanyador. En els jocs cooperatius aquesta reafirmació va implícita en els mateixos jocs.

Resumint, la característica distintiva d'aquests jocs respecte dels altres és la seva estructura interna. El joc competitiu té una estructura que exigeix que els jugadors actuïn els uns contra els altres i els exclou tots excepte

un d'atènyer l'objectiu del joc. En els cooperatius, es tendeix que el major nombre possible de persones comparteixi l'objectiu, i per a això els nens juguen junts per aconseguir-ho (Orlick, 1990, p. 17).

L'aprenentatge cooperatiu davant el competitiu: provoca una activitat molt motivant; el nen s'enfronta a una pràctica motriu intensa i rica que incideix en tots els nivells implicats en la conducta motriu, posa en escena el nen i el grup amb la seva màxima espontaneïtat (Generelo i altres, 199).

Per ressaltar encara més la importància de l'aprenentatge cooperatiu ens podem aturar en les característiques que Vial (1986, p. 160-170) assigna a l'home del futur: "En l'home del futur es dona més importància als procediments de treball cooperatiu que al desenvolupament perfecte de la seva tasca individual".

Això vol dir (Trigo, 1989, p. 29) que tot el que prima a la nostra escola, amb els seus mètodes directius basats i enfocats cap a la competitivitat i la individualitat deixarà de tenir sentit en no tenir repercussió en les necessitats d'una societat cooperativa.

Per tot això, l'escola ha de començar a convertir-se en font i bressol de la cooperació entre alumnes, pares, professors i societat.

Certament la competitivitat se situa al costat del rendiment, d'un rendiment entès com a "producte final" de tot un sistema. I tota educació està organitzada en funció d'aquest producte final. És tanta l'obcecació per aquest producte final que ens estem oblidant de la importància del procés.

Quan un professor opta per una de les estructures d'aprenentatge vistes, el que està fomentant és la mobilització, l'aparició de diferents tipus de relació psicosocial a l'aula, en funció de quin tipus d'estructura hagi escollit (Echeita i Martín, 1990).

Mètodes d'ensenyament en Educació Física

Quant al significat que es dona al terme "mètode d'ensenyament" hem de dir que no hi ha acord entre els teòrics de la didàctica ni entre els professionals de l'activitat física i de l'esport. Segons M.A. Delgado Noguera, "és freqüent que els professionals de l'Educació Física i de l'esport s'expressin amb frases com les següents: el mètode que faig servir a les classes és l'assignació de tasques; l'ensenyament de gestos tècnics senzills els duc a terme mitjançant el mètode global, l'estil d'ensenyament que aplico és el del descobriment guiat, l'estratègia en la pràctica que més faig servir és l'anàlisi progressiva".

La confusió que generen tots aquests termes fa necessari un aclariment terminològic en conceptes tals com intervenció didàctica, estratègies pedagògiques, estils d'ensenyament, mètodes d'ensenyament, procediment d'ensenyament, tècnica d'ensenyament, estratègia en la pràctica, recurs d'ensenyament. Aquest ha estat realitzat per M.A. Delgado Noguera (obra esmentada abans) i hi remeto el lector que estigui interessat en aquesta qüestió.

Després d'aquesta anàlisi conceptual, diré que la meua postura personal està més a prop de l'ús del terme intervenció didàctica que del de mètodes d'ensenyament. Dins d'aquest apartat i en el camp específic de l'Educació Física en el nostre país considero que hi ha dos corrents d'opinió a l'hora de plantejar el tema: la primera d'influència americana. M'estic referint als estils d'ensenyament proposats per autors com Muska Mosston, Sánchez Bañuelos, Pieron, Delgado Noguera, entre altres; la segona, d'influència francesa. M'estic referint a les estratègies pedagògiques definides per Famose, Domingo Blázquez, Emilio Ortega, entre altres.

D'aquests dos corrents d'opinió, el primer ha estat àmpliament difós, desenvolupat i donat a conèixer en obres com *La Enseñanza de la Educación Física y Deportiva. Del comando al descubrimiento*, de Muska Mosston, *Bases para una Didáctica de la Educación Física y Deportiva*, de F. Sánchez Bañuelos, *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*, de Maurice Pieron, *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*, de M.A. Delgado Noguera, *The spectrum of teaching styles*, de Mosston i S. Asworth, per la qual cosa remeto el lector interessat en aquesta tendència a la lectura d'aquestes obres.

Quant a la segona, la seva difusió ha estat força restringida i per aquest motiu considero necessari fer-ne una breu ressenya.

Domingo Blázquez, per explicar-nos en què consisteixen les estratègies pedagògiques, comença per definir què s'entén per tasca. Per a ell, la tasca contindria tota "la informació que el professor proporciona a l'alumne". Aquesta es compon, en línies generals, de dos apartats: *preparació i condicionament del medi i instruccions per a la utilització d'aquest condicionament*, on el professor especificarà el material a utilitzar, els objectius que es persegueixen i les modalitats o formes d'execució (Blázquez, 1982, pp. 185-196).

Depenent del grau d'especificació d'aquests apartats obtindrem una classificació de les tasques pedagògiques en tres grups:

1. *Tasques no definides*. Dins d'aquest primer grup només s'explicitaria el condicionament del medi i mai no es donarien consignes dels objectius que es persegueixen ni de les formes d'execució. Per a ell, hi ha tres modalitats en aquest tipus de tasques, les quals presentaré amb uns exemples:

- Tasques no definides del tipus 1: el professor disposa a la pista una sèrie de material sense una estructura determinada, és a dir, a l'atzar. Els alumnes quan arriben a la pista comencen a treballar de manera autònoma amb el material que ells escolleixin lliurement. Com es pot observar, en aquest tipus de tasques el professor no especifica ni el material, ni els objectius, ni les formes d'execució.
- Tasques no definides del tipus 2: en aquest tipus de tasques el professor determina quin serà el material amb el qual es treballarà, però no especifica l'objectiu ni les formes d'execució. Proposa tasques del tipus: es tracta de veure de quantes maneres diferents sou capaços de copejar un indiaca.
- Tasques no definides del tipus 3: en aquest cas el professor afegeix a la consigna inicial una consigna d'exploració. Exemple: el professor diu "a part de les formes que heu plantejat a l'hora de copejar l'indiaca en la tasca anterior, us n'imagineu d'altres?, plantegeu-les.

Les tasques no definides (D. Blázquez) constitueixen la base de les "situacions exploratòries".

2. *Tasques semidefinides*. Es diu que un professor està plantejant tasques d'aquest tipus quan exposa a l'alumne quin és l'objectiu que ha d'aconseguir, tot i que això no comporti el plantejament d'un model a realitzar per a la consecució d'aquest objectiu. Igual que en el cas anterior, en distingim dos tipus:

- Tasques semidefinides del tipus 1: els alumnes agrupats per parelles i distribuïts per la sala. La tasca que se'ls planteja és la següent: "es tracta de veure si sou capaços de tocar l'espatlla del company; per a això podeu fer

servir els objectes que hi ha en aquesta sala", és a dir, pilotes de goma-espuma de diferents dimensions i pes, estic de *floorball*, pals de *lacrosse*, etc. Com veiem en aquest tipus de tasques només està especificat l'objectiu que s'ha d'aconseguir: *tocar l'espatlla del company*.

- Tasques semidefinides del tipus 2: els alumnes davant una cistella de bàsquet, amb una pilota cadascú i separats d'aquesta 4 m. "Es tracta de veure si sou capaços d'encistellar la pilota". En aquest tipus de tasques a més d'especificar l'objectiu, encistellar la pilota, s'especifica el material que s'ha d'utilitzar, la pilota i la cistella de bàsquet.

Les tasques semidefinides (D. Blázquez) constitueixen la base de les "situacions problema".

3. *Tasques definides*. Aquest tipus de tasca es caracteritza per l'exposició per part del professor d'un model que els alumnes han d'imitar i reproduir. Es pot parlar de dos tipus diferents de tasques definides:

- Tasques definides del tipus 1: engloben aquest grup tots aquells exercicis construïts que no impliquen per a l'alumne cap problema motor.
- Tasques definides del tipus 2: són aquelles en les quals tots els apartats estan especificats. Exemple: alumne situat davant una cistella, separat d'aquesta 6 m i amb una pilota de bàsquet (material a utilitzar), llançar a la cistella (objectiu) mitjançant entrada pel costat dret (operacions a efectuar).

Les tasques definides formen part de la "pedagogia del model".

D. Blázquez (1982, p. 99), després de realitzar aquesta anàlisi diu: "Les teories actuals respecte de l'apre-



nentatge des del punt de vista neurològic i psicològic mostren la importància que té permetre al nen organitzar la seva pròpia activitat, donar-li ocasions i mitjans. Els seus coneixements han de ser el resultat de les seves pròpies experiències i no únicament de la informació que li proporciona l'adult".

Per concloure i a mode de síntesi presento un quadre on figuren els diferents estils d'ensenyament i estratègies pedagògiques que els docents tenim al nostre abast per portar a terme la nostra labor. Aquest quadre està confeccionat en funció de la presa de decisions per part del professor i del grau d'autonomia de l'alumne (vegeu el gràfic 6).

BIBLIOGRAFIA

- ABALO GAREA, V., "Las enseñanzas mínimas, un paso atrás", *Cuadros de pedagogía*, 197, 1991.
- AUDUREAU, C. i altres, *El niño y la actividad física*, Paidotribo, Barcelona, 1986.
- AUSUBEL, D.P. i altres, *Psicología de la educación*, Trillas, Mèxic, 1983.
- BLÁZQUEZ, D.; ORTEGA, E., *La actividad motriz en el niño de 6 a 8 años*, Cincel, Madrid, 1982.
- BLÁZQUEZ, D., "Elección de un método en educación física: las situaciones problema", *Apuntes de Educación Física y Medicina*, 74, 1982.
- BLÁZQUEZ, D., "La Educación Física en preescolar: una didáctica aplicada", *Apuntes de Educación Física y Medicina*, 75, 1982.
- BLÁZQUEZ, D.; ORTEGA, E., *La actividad motriz en el niño de 3 a 6 años*, Cincel, Madrid, 1984.

- BONÉ, A. "Los métodos de enseñanza en educación física", *Cepid* (1986).
- CAMPUZANO, J. i col. *Educación Primaria, Educación Física, Segundo ciclo*, Gymnos, Madrid, 1990.
- COLL, C. *Psicología y curriculum*, Laia, Barcelona, 1987.
- DELGADO, M.A., "Hacia una clarificación conceptual de los términos en Didáctica de la Educación Física y Deporte", *Revista de Educación Física, Renovación de Teoría y Práctica*, 40, 1991.
- DELGADO, M.A., *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una Reforma de la Enseñanza*, ICE, Granada, 1991, 4-44.
- ECHETA, G.; MARTÍN, E., "Interacción social y aprendizaje", *Desarrollo psicológico y educación*, tom II, Ed. A. Marchesi; J. Palacios i C. Coll, Alianza Psicología, Madrid, 1990.
- ECHETA, G., *Relaciones psicosociales en el aula*, Universidad Autónoma de Madrid, 1990.
- FLORANCE, J., *Tareas significativas en Educación Física Escolar*, Barcelona, 1991.
- MEC, *Diseño curricular base. Educación Secundaria Obligatoria I*, Madrid, 1989.
- MOSSTON, M., *La enseñanza de la Educación Física*, Paidós, Buenos Aires, 1978.
- MOSSTON, M.; ASWORTH, S., *The spectrum of teaching styles*, 1990.
- NOVAK, J.D., *Teoría y práctica de la educación*, Alianza Universidad, Madrid, 1982.
- NOVAK, J.D.; GOWIN, D.B., *Aprendiendo a aprender*, Martínez Roca, Barcelona, 1988.
- ORLIK, T., *Juegos y deportes cooperativos*, Popular, Madrid, 1986.
- ORLIK, T., *Libres para cooperar, libros para crear*, Paidotribo, Barcelona, 1990.
- ROMÁN, M.; DíEZ, E., *Curriculum y aprendizaje*, Itaca, Madrid, 1990.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F., *Bases para una didáctica de la Educación Física y el deporte*, Gymnos, Madrid, 1984.
- TRIGO, E., *Juegos motores y creatividad*, Paidotribo, Barcelona, 1989.
- UREÑA, F.; SORIANO, L.M., "Participación del alumno en la enseñanza", *I Curso de Didáctica de la Educación Física y el Deporte*, Múrcia, 1985.

	MAJOR		MENOR	
	← PRESA DE DECISIÓN DEL PROFESSOR →			
	← GRAU D'AUTONOMIA DE L'ALUMNE →			
	MENOR		MAJOR	
MUSKA MOSSTON	Manament Directe	Treballs en en grups	Grups reduïts	Descobr. guiat
	Assignació de tasques	Ensenyament recíproc	Programa individual	Resolució de problemes
SÁNCHEZ BAÑUELOS	Instrucció		Directa	Ensenyament M. Recerca
FAMOSE D. BLÁZQUEZ	Tasques definides II	Tasques definides I	Tasques semi-definides I	Tasques no definides II
		Tasques semi-definides II	Tasques no definides III	Tasques no definides I
DELGADO NOGUERA	Ensenyament en massa	Treball en grup	Participació del alumne	Ensenyament M. Recerca
			Programa individual	

Gràfic 6. Estils i estructures d'aprenentatge segons alguns autors i en funció del grau d'autonomia de l'alumne