

I CUMBRE IBEROAMERICANA DE EDUCACION FISICA Y DEPORTE ESCOLAR

LA PEDAGOGIA DE LA INTEGRACION MOTRIZ EN LA EDUCACION FISICA.

Por: Jorge L. Zamora
Vice-presidente de AIEFDE
Presidente Capítulo Guatemala

PRESENTACION

Durante mucho tiempo, la escuela ha venido manejando el discurso que para que un alumno triunfara en la vida, bastaba con darle conocimientos o saberes. De esa cuenta, la educación impartida no era capaz en el alumno de hacer transferir los aprendizajes obtenidos del contexto escolar al contexto de la vida diaria.

Conforme el proceso educativo ha devenido, el gran desafío se ha tornado en como pasar de la teoría a la práctica, como trasladar los conocimientos adquiridos, de tal forma que el alumno sepa utilizarlos de forma concreta en situaciones de su entorno cotidiano.

De tal transferencia del saber con el hacer y de éste con el saber-hacer, surge el concepto contemporáneo de competencia, que para efectos de la finalidad educativa se describe como la habilidad *que permite a cada uno realizar correctamente una tarea compleja*. De suerte que en la medida que el alumno que mediante la utilización efectiva de los saberes adquiridos puede ir haciendo frente a los problemas de la vida diaria, se dice que es competente, y en consecuencia la educación que provee de las “herramientas”, llamadas recursos y que *muestra* como utilizarlos para resolver diversas situaciones-problemas, se dice que es una educación por competencias.

La educación entonces, que promueve la utilización de los aprendizajes en nuevos contextos, y que por lo cual elabora competencias, se le considera dentro del enfoque de la ***Pedagogía de la Integración***.¹

La Educación Física, en el campo de la *Pedagogía de la Integración*, no es una excepción, al contrario, debe constituir una constante por la importancia que implica para la calidad de vida del ser humano la transferencia de los aprendizajes adquiridos en la escuela para la cotidianidad.

Tan solo estriba en la diferencia, que la competencia y la integración que elabora la Educación Física, es distinta a la de la mayoría de las modalidades educativas, que centran su quehacer en la fórmula “saber-hacer”, mientras que nuestra disciplina lo hace desde el enfoque “hacer con saber”, en respuesta a

¹ Xavier Roegiers, “Enfoque por las competencias y Pedagogía de la Integración explicadas a los educadores”, de la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana –CECC-, Edición de la Agencia Española de Cooperación Internacional, 2006.

la especialidad de su naturaleza y en estrecha relación con su fundamento epistemológico.

RELEXIONES CURRICULARES SOBRE LA COMPETENCIA

Sobre el concepto de competencia como organizador de programas de estudio, finalmente, se ha llegado a reconocer dentro de la incipiente conceptualización de competencia en educación –producto de la ausencia de una verdadera teoría que la sustente-, las dificultades que representa la misma, tanto de orden epistemológico, teórico y técnico; y en la actualidad se asume la polisemia del concepto. Tal como señala el Observatorio de Reformas Educativas –ORÉ-² *“La utilización del concepto a nivel curricular se ha dado precipitadamente y los debates muestran que el concepto está aún en construcción. Parecería que se pretende establecer una definición rápida e incompleta del concepto de competencia para montar un currículo que respete la lógica de algo que ni siquiera está teorizado”*.

A pesar de ello, los avances en materia curricular demuestran que si bien se hace necesario construir una teoría sobre las competencias, también lo es que se han identificado convergencias en los planteos educativos orientados a la formación hacia el desarrollo de competencias, consistentes en: una perspectiva socioconstructivista, una atención centrada en el alumno y la prevalencia de la lógica de la actividad contextualizada.

De igual forma, hay amplios consensos en cuanto a caracterizar que la competencia no puede ser simplemente la descripción de una acción o de un comportamiento, sino que es mucho más que eso. Lo que equivale a que ser competente no es simplemente aplicar un conjunto de conocimientos a una situación.

El surgimiento de la competencia en el contexto educacional, responde a una contrareacción ante el comportamentalismo, y de la mano del enfoque cognotivista –enfoque relativo al modo de adquisición y utilización de conocimientos- el constructivismo considera que los nuevos conocimientos se adquieren gradualmente por la vinculación con los anteriores, privilegiando para el efecto el abordaje de procesos antes que productos finales, vistos los primeros como la capacidad o disposición para afrontar y dar solución a problemas de la vida cotidiana y a generar nuevos conocimientos: Desde ese enfoque ser competente, más que poseer un conocimiento, es saber utilizarlo de manera adecuada y flexible en nuevas situaciones.

Como puede colegirse, desde su origen, la competencia responde plenamente a categorías cognitivas, y a procesos que consideran la adquisición de habilidades y metas cognitivas orientadas a comprender y a utilizar el proceso de construcción de nuevos saberes (matemáticas, idioma, historia, biología, geografía, etc); no siendo pensada ni derivada hacia aquellas disciplinas

² Observatorio de Reformas Educativas, -ORE- “Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente”, Doc. De la Oficina Internacional de Educación, BIE/UNESCO, Ginebra, y la Universidad de Québec, Montreal, Julio 2006.

educativas prácticas cuyo producto no encuadra en conocimientos ni en saberes, tal el caso de la Educación Física, en otras disciplinas.

Lo contemporáneo nos indica que la competencia a evolucionado del enfoque original constructivista a uno más global e interdisciplinario como lo es el socioconstructivista, -que subraya la dimensión relacional del aprendizaje agregando la dimensión de la interrelación con los demás con el fin de construir sus conocimientos-, desde donde los procesos de alguna forma se han derivado en un abordaje en *situaciones*, en donde la situación viene a ser la base y el criterio de la renovada competencia, y en consecuencia el concepto de situación se constituye en el elemento central de aprendizaje, generando con ello la nueva categoría de *“desempeño competente en situación”*.

El socioconstructivismo nacido del constructivismo constituye en consecuencia una variante del cognotivismo, y en materia de competencias, plantea que las mismas no pueden definirse sino en función de situaciones, las que están situadas como los *conocimientos* en un contexto social y físico, propugnando que *“ya no se trata de enseñar contenidos disciplinarios descontextualizados (área del trapecio, suma de fracciones, procedimiento de cálculo mental, reglas de sintaxis, modo de conjugación, etc.) sino de redefinir situaciones en las cuales los alumnos pueden construir, modificar o refutar conocimientos y competencias a propósito de contenidos disciplinarios”*.³

Recurrentemente contenidos disciplinarios que no producen precisamente conocimientos (saberes), siguen quedando al margen de las concepciones innovadoras de competencia. Empero, es sintomático que si en la competencia cognitiva diversos autores identifican discrepancias e invariaciones derivadas⁴ de una teoría en ciernes e incipiente; como no lo va a estar aquella competencia que no se centra en la adquisición de habilidades o capacidades en conocimientos (saberes); como en el caso de la Educación Física, que reside en la adquisición de habilidades motrices contextualizadas. De alguna forma el presente análisis pretende aperturar el debate en un tipo de competencia que irrumpe en el común denominador de la conceptualización hasta ahora agotada.

CONCEPTUALIZACIÓN DE COMPETENCIA MOTRIZ⁵

La competencia que se elabora en educación física, es muy distinta a la competencia de corte cognotivista que ha venido proponiendo la corriente constructivista y socioconstructivista, y que es la que se venido propugnando por su aplicación en las diversas modalidades educativas (matemáticas, idioma, historia, biología, geografía, etc), orientada a “la construcción de saberes, o como la capacidad de construir conocimiento nuevos, cuyo producto es el nuevo conocimiento.

³ Observatorio de Reformas Educativas, -ORE-, doc. Cit.

⁴ El Observatorio de Reformas Educativas -ORE- en el doc. Cit. Expone que: “No es posible construir algo significativo en educación con el simple enunciado de una definición global e incompleta del concepto de competencia: debe construirse una verdadera teoría de las competencias.

⁵ Zamora P. Jorge L. “La Planificación Docente en base a los ciclos y procesos de Gestión”. Col. “Serie”, Edit. Promotora de Mercadeo Asociado, 3ª. Edición, Guatemala, 2005.

Si bien las definiciones anteriores podrán ser útiles para las disciplinas cognitivas, que se fundan en el quehacer del conocimiento y del saber, dejan de serlo para disciplinas como la Educación Física, que no responde a una naturaleza cognitiva per se, y cuya acentuación por el contrario no solo la limita sino desconfigura su razón de ser epistemológicamente hablando.

La competencia en educación física, no es exclusivamente ni constructivista ni conductista, sino ecléctica, por el hecho que la competencia no se construye como el conocimiento, sino se desarrolla y sobre esta base se va adquiriendo una competencia nueva, proceso que lleva de lo constructivo a lo conductivo, por eso se dice que se está frente a una competencia *constroconductista*, y a diferencia de ubicarse en el campo cognitivo, se ubica en el campo de la acción o de la situación motriz, que se basa en la integración del hacer, que equivale al hacer con saber y el saber cómo hacer en una situación determinada.

La competencia motriz es entonces un ***hacer con saber y un saber como hacer***, que lleva a los resultados prácticos a partir de la comprensión de las condiciones del contexto. En educación física, solo desde la dimensión cognitiva no se logra nada, por ejemplo, no se gana nada si se sabe la teoría sobre la importancia del ejercicio, si no se hace el ejercicio y se comprende por qué y para qué se realiza en una situación determinada.

La competencia motriz se refiere al acto práctico y a sus implicaciones éticas, sociales, biológicas y psicológicas, o sea a todas las dimensiones de desarrollo del ser humano. Desde esa óptica, la educación física diferencia el “conocimiento sobre la actividad” del “conocimiento en la actividad”.

Para efectos de la teoría específica de la educación física, la competencia motriz al ubicarse en la acción motora, su premisa radica en la habilidad motriz alcanzada por el educando, en consecuencia, es competente en la medida en que va siendo más hábil motrizmente y sobretodo en la proporción en que transfiere dicha habilidad a situaciones propias de su contexto físico y social. En tal sentido, Durant (1987) ha equiparado la competencia motriz a la habilidad adquirida por un individuo en una tarea particular. De donde se deriva que en educación física, habilidad es sinónimo de competencia. En Francia la normativa secundaria precisa: “por conveniencia, nivel de habilidad y nivel de competencia tienen el mismo significado”.⁶ O bien como O. Reboul definió la destreza como grado de la habilidad al describirla como: “*el poder de volver hacer, cuando se quiera y como se quiera*”⁷.

Más cabe agregar, que la sola enunciación comparativa de competencia con habilidad, no agota la definición integral de competencia motriz. Se requiere sobretodo, que esta habilidad adquirida se transfiera en función de un contexto centrado en la actuación personal del alumno. En consecuencia, para la Educación Física en lugar de la competencia cognitiva, predomina la

⁶ Citado por Patrick Seners, en “la Lección de Educación Física”, pág. 63, Edit. INDE, Barcelona, España, 2001.

⁷ Citado por Jacques Florence en “Tareas significativas de la educación física escolar”.

competencia motriz, identificada como la habilidad desarrollada o adquirida para alcanzar procesos de mayor capacidad motriz del educando, desde un hacer con saber reflexionado e interpretado, para su posterior aplicación en situaciones personalizadas. Dicho en otra forma es un hacer con saber en un contexto socio-cultural específico, orientado al logro de una mejor calidad de vida.

En la competencia motriz se espera del educando la capacidad de resolver problemas motrices, referido a la capacidad de hacer con saber y con conciencia acerca de las consecuencias de ese hacer. Toda competencia motriz se interpreta en función de las situaciones resueltas por el alumno por medio de acciones traducidas en habilidades alcanzadas, modos de hacer, valores de lo actuado, responsabilidades por los resultados de lo hecho y conocimientos sobre lo hecho, y que son susceptibles de implicarse en el contexto de la vida personal de cada alumno.

Se dice entonces que un educando es competente en educación física, si sabe hacer o desempeñar con habilidad acciones motrices, valora lo que está haciendo y asume las implicaciones de su accionar, todo lo que le permite incidir y afrontar las exigencias en actividad física y salud en la vida diaria.

¿QUÉ ES LA PEDAGOGIA DE LA INTEGRACION?

Apoyándonos en Xavier Roegiers (Francia, 2006), nos describe la pedagogía de la integración como la integración de los conocimientos (saberes) y los saber-hacer, utilizándolos de forma concreta en situaciones de la vida diaria; o bien, como la capacidad de transferir los aprendizajes del contexto escolar al contexto cotidiano. Es el hacer resolver situaciones-problemas nuevas para cada uno de los alumnos. Dicho en forma más pragmática pasar de la teoría a la práctica.

Como puede observarse, la descripción anterior parte de un enfoque cognitivo, desde el cual no solo no es de utilidad para la educación física, sino que en tal campo niega completamente la propia finalidad de la pedagogía de la integración, como lo es la transferencia efectiva de aprendizajes entre contextos (escuela-sociedad), en vista que por su naturaleza epistemológica la educación física no le cabe transferir conocimientos (saberes) puesto que el aprendizaje en esta disciplina no se circunscribe a situaciones de saber sino sobretodo a situaciones de hacer, las que implican el valor de la integralidad del proceso educacional al armonizar mente-cuerpo.

Sin embargo, si es muy útil como punto de partida para fundar la pedagogía de la integración aplicada a la educación física. En ese orden de ideas, cabe especificar la descripción de tal aplicación como: *“el enfoque que hace posible la transferencia de las habilidades motrices y capacidades físicas desarrolladas y/o adquiridas en el contexto escolar hacia el contexto cotidiano para su utilización en la vida diaria”*.

De la anterior descripción se desprende no una mera diferenciación semántica, sino variaciones significativas con el enfoque cognitivo, a saber:

- a) El aprendizaje no radica per se en conocimientos (saberes), sino en habilidades y capacidades de hacer, lo que implica una esfera más allá de lo cognoscible.
- b) El aprendizaje del hacer se obtiene haciéndose, o sea, no es una reflexión proyectada a posteriori como el caso del aprendizaje cognitivo saber-hacer.
- c) Tal aprendizaje por y en la praxis su obtención también rebasa la esfera de la gnosis, ya que se hace por dos vías: “*desarrollo-adquisición*”, desde la primera desarrolla habilidad y sobre esta base se adquiere una nueva habilidad. Mientras el aprendizaje cognitivo solo puede ser adquirido.
- d) El aprendizaje fundado en el desarrollo de la habilidad o capacidad físico/motora constituye la base efectiva o no de una posterior adquisición (transferencia de la habilidad motriz), y de cuyo estímulo depende en gran medida del proceso de enseñanza; realidad no percibida en el aprendizaje por adquisición de conocimientos.
- e) El aprender haciéndose no implica la ausencia alguna de conocimientos o saberes, sino lo que difiere es la inversión de los pesos de adquisición, en éste, no predomina el conocer sobre la actividad, sino el conocer en y para la actividad. El saber está implícito, alude y depende del hacer.
- f) El aprendizaje haciéndose, en el caso de la educación física, “*por, para y en movimiento*”, modifica la fórmula de la pedagogía de la integración, pues ya no se trata de pasar de la teoría a la práctica, sino se traduce en el continuum de la praxis, es decir, no varía la forma sino sólo el contexto, o sea: “*pasar de una práctica escolar a una práctica cotidiana*”.

CARACTERIZACION DE LA PEDAGOGIA DE LA INTEGRACION MOTRIZ APLICADA A LA EDUCACION FISICA

Tal como ha sucedido en la escuela con los aprendizajes cognitivos, que se pensaba que para triunfar en la vida bastaba con adquirir conocimientos (saberes); en la educación física, se ha venido pensando que para alcanzar determinado rendimiento en cualesquier actividad física post-escuela, es suficiente con desarrollar la potencialidad de determinadas habilidades físico-motrices. Razonamiento que deja por muy de fuera el amplio espectro de la cotidianidad social como contexto paralelo al formativo de la escuela.

En educación física, además del alcance restrictivo del aspecto del rendimiento posterior, que se le ha otorgado al efecto del aprendizaje, se le ha venido considerando desde un enfoque temporal, propio de lograrse en la medida que el tiempo transcurra entre el desarrollo potencial base y el desarrollo real; aspecto éste último que socava todo criterio de integración contextualizada entre la escuela y lo cotidiano.

Para marcar claramente la diferencialidad entre la tradicional connotación extraescuela (o seguimiento de refuerzo, consolidación o feedback), que es algo muy común en el campo de la educación física, se hace necesario aportar

la caracterización que distingue a la pedagogía de la integración aplicada a la educación física:

- a) Los aprendizajes de ejercitación físico/motriz en la escuela deben asociarse a actividades físicas que permitan afrontar cualquier situación de la vida cotidiana.
- b) La integración se verifica solo si el alumno vuelve a usar sus aprendizajes en un nuevo contexto (nueva situación-problema) que amplía y profundiza la utilidad y beneficio de la actividad física.
- c) La integración implica hacer frente a nuevas situaciones en lo cotidiano, y resolverlas mediante la utilización de las habilidades desarrolladas en la escuela.
- d) Aprender a integrar equivale a vincular sus habilidades desarrolladas y/o adquiridas con su uso en lo cotidiano.

Caso aparte en relación al aprendizaje cognitivo, representa la característica de implicación personal del alumno en la integración para la resolución de la situación-problema; puesto que en educación física, el desarrollo de una habilidad motriz determina un proceso de individualización, por lo que de hecho, previo al momento de la transferencia para construir la integración, el aprendizaje en el contexto escolar se encuentra desde ya asumido en una implicación personal, lo que supone que al vincularse al contexto cotidiano, esa sea su connotación.

Distinto a lo que opera en el aprendizaje cognitivo, en donde la implicación personal del alumno tal como lo describe muy bien Xavier Roegiers: hace referencia a *“encontrar por sí mismo cuáles son los conocimientos y los saberes que deben ser movilizados y articularlos para resolver la situación-problema”* confirmando lo anterior con la frase: *“nadie puede integrar en lugar de otra persona”*,⁸ en la educación física, el “aprendizaje haciendo”, le garantiza de suyo la implicación personal, de donde se infiere en términos de la especialidad la situación de que *nadie puede saltar por el que salta*.

El enfoque cognitivo de la pedagogía de la integración permite al final que el alumno construya su propio conocimiento; el enfoque motriz de la pedagogía de la integración, permite al final que el alumno *desarrolle su propia habilidad físico motriz* como su proyecto personal.

Mientras que en la pedagogía de la integración de enfoque cognotivista, la articulación vinculada a la construcción de nuevos conocimientos, es susceptible de socializarse desde el principio y en una forma total –fin que busca al insertarse en lo socioconstructivo-; la de enfoque motriz, demanda desde un principio la implicación individualizada, y solo después de fijada ésta deviene su socialización y no desde el “hacer” exprofesamente sino desde el “saber” asociado al mismo.

⁸ Xavier Roegiers, Doc. Cit.

RELACION DE LA PEDAGOGIA DE LA INTEGRACION MOTRIZ CON EL OBJETO DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACION FISICA⁹

Por objeto de aprendizaje se entiende en términos generales lo que puntualmente se adquiere por el alumno en el hacer de la educación física, siendo el elemento que le otorga su connotación pedagógica, y el que lo diferencia de un simple adiestramiento o acción instructiva.

Por la década de 1970 surgen las primeras propuestas sobre la necesidad de definir el objeto de aprendizaje de la educación física, ante el ascenso pedagógico que la disciplina iba asumiendo. Fue José María Cagigal (España, 1979), uno de los primeros tratadistas en abordar tal tema, exponiendo con su característica erudición: *“Toda tarea educativa ha de tener como uno de sus principales objetivos personales no sólo el aprendizaje de la tarea, sino su incorporación al mundo personal. Un maestro que ha enseñado muy bien a leer a su discípulo fracasa parcialmente si éste no adquiere hábito de lectura, gusto por la lectura. **Igualmente un muchacho que ha adquirido un gran aprendizaje en salto, en carrera, que llega a ser campeón, no habrá sido objeto de una correcta y completa educación física sin no ha adquirido el disfrute por esta conducta física, y con ese disfrute, el hábito, la afición por practicar el ejercicio físico.**”*¹⁰

Desde ese enfoque se inició a definir el objeto de aprendizaje de la educación física, como el fomento o formación del hábito o afición por practicar ejercicio o actividad física permanentemente en la vida. Se trata, pues, como lo señalara Alberto Puig de la Barca (Cuba 1986) *de crear esa cultura y con ella hábitos perdurables de ejercitación física por lo que todo ello significa en términos de educación y salud vale decir, del bienestar de los ciudadanos*. En la actualidad tal conceptualización es compartida, confirmada y ampliada por los más prestigiosos foros, entidades internacionales de la educación física, de cuyo ejemplo citamos tan sólo tres:

El Consejo Internacional de Ciencia del Deporte y Educación Física, (ICSSPE/Berlín/1999) donde tal objeto de aprendizaje se identifica como: *“El desarrollo de patrones de intereses en la actividad física, los cuales son esenciales para un desarrollo deseable y construyen los fundamentos para un estilo de vida saludable en la edad adulta”*. La Federación Internacional de Educación Física (FIEP/2000), que lo reconoce como la *“Creación de estímulos de vida que incorporen el uso de variadas formas de actividades físicas.”* La Asociación Europea de la Educación Física (Ghent, 1997), describe tal objeto de aprendizaje como: *“un interés a lo largo de la vida para un compromiso y afinidad para las actividades físicas”*.

⁹ Zamora P. Jorge L. “Epistemología de la Educación Física”, Edición en trámite en el Ministerio de Educación de Guatemala, 2007.

¹⁰ Cagigal, José María, “Cultura Intelectual y Cultura Física”, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, Argentina, 1979.

Por todo ello, se debe conceder prioridad a la adquisición del hábito de la ejercitación física como el objeto de aprendizaje de la educación física, pero desde el convencimiento que para lograrlo no es suficiente con habituar a los alumnos a la práctica continuada de actividades físicas, sino que es necesario vincular esa práctica a una escala de actitudes, valores y normas, que la hagan perdurable en el transcurso de sus vidas como parte de su proyecto personal.

Como puede colegirse, la visión de una pedagogía de la integración en cuanto a sus fundamentos, no es del todo extraña a la educación física, ya sus antecedentes evocan una visión muy comprometida con el tema, con la diferencia que lo aborda desde la perspectiva del contexto cotidiano sin una integración directa con el contexto escolar. O sea, el proceso derivativo de un contexto a otro no se agota en sus procesos de transferencia del desempeño. Tal distinción estriba por así decirlo, en dos enfoques un didáctico (relativo con énfasis al contexto escolar) y otro pedagógico (relativo a la integración de contextos), puesto el énfasis en algunos criterios tales como:

- ✓ Desde el enfoque “*didáctico*” el predominio del desempeño competente recae en el ámbito cotidiano, desde donde se busca que la tarea de clase implique el desarrollo de habilidades motrices, estas transiten a habilidades adquiridas (proceso de transferencia de habilidad de motriz) de forma que se elabore un hábito motriz de permanencia ha aplicarse a lo largo de la vida diaria. Tal proyección –no integración- de las tareas de clase a lo cotidiano se hace independiente a toda condición de contextualización.
- ✓ Desde el enfoque “*pedagógico*” se busca una situación de integración sobre la base de contextos, que permita poner en práctica la competencia (la habilidad en la tarea), a través de su utilidad en lo cotidiano, o sea, aporta la comprobación de lo adquirido por los alumnos vinculando lo aprendido a situaciones del diario vivir.
- ✓ La temporalidad de ambos enfoques genera la mayor variación. Mientras que en el didáctico fundado en el desarrollo del hábito, del estímulo o la afición por la práctica física, implica una visión de mediano a largo plazo; en el enfoque pedagógico su verificación es a corto plazo. El enfoque didáctico establece proyección de aprendizajes hacia un hábito permanente; y el enfoque pedagógico integra aprendizaje y utilidad cotidiana.

ANTECEDENTES DE LA PEDAGOGIA DE LA INTEGRACION MOTRIZ EN LA EDUCACION FISICA

En materia de educación física, se encuentran antecedentes desde los que se puede marcar diversas correlaciones entre la pedagogía de la integración cognitiva y la motriz, de las cuales se hace un ejercicio comparativo en función de los “apoyos” en que se asienta la pedagogía de la integración desde ambos enfoques:

- a) *Apoyo en la pedagogía activa*: la conceptualización de pedagogía activa desde la visión motriz, difiere con la del aprendizaje cognitivo, por la especialidad metodológica de la primera. Ya desde los años 90 Jacques Florence, en el campo de la educación física la identificó como *pedagogía de la acción*, describiéndola como: *“la reacción a cierto formalismo pedagógico y a la concepción mecanicista por la que se percibe el aprendizaje como una construcción, como una asimilación por reproducción de series de ejercicios, ejercicios, sin duda, racionalmente preparados y elegidos, pero frecuentemente sin relación alguna con las necesidades inmediatas del alumno”*¹¹ De esa cuenta, la pedagogía de la acción postula en nuestro campo disciplinar la adaptación de las tareas a la heterogeneidad de cada grupo-clase.
- b) *Apoyo en situaciones complejas*: criterio que desde el aprendizaje cognitivo se describe como la situación-problema que exige que el alumno articule varios conocimientos. Y cuyo enfoque es discrepante ante la especificidad de contenido de la educación física, por lo que para tal efecto dicho campo disciplinar asume la conceptualización de *“tarea simple significativa”*, descrita siempre por Florence, como: *“la tarea que conteniendo sólo un nuevo elemento de dificultad representa para el alumno una sola cosa que realizar, y le permite centrarse en un fin claro y único que esperar”* (...) *“Simplicidad de la tarea no significa en ningún caso facilidad”*; (...) *“La tarea simple se distinguirá pues, de la tarea (o de la praxis) compleja, en que está constituida por numerosos elementos con nuevas dificultades que coordinar.*

También se abordó este criterio pedagógico desde la categoría didáctica de *“tarea enlazada”*, identificada como la que se inserta en una estructura más amplia o aquella que prepara la realización de una tarea más compleja.¹²

- c) *Apoyo en la pedagogía por objetivos*: desde el enfoque del aprendizaje cognitivo la pedagogía por objetivos *“consiste en desglosar los aprendizajes complejos en objetivos distintos que deben ser alcanzados por los alumnos”*,¹³ Es enfático el planteamiento de la pedagogía de la integración en señalar que vuelve a tomar también los principios de la pedagogía por objetivos. Entendiendo por esto, que no se está desvinculando de las competencias, sino que al contrario, los objetivos pasan a ser los elementos que permiten desglosar las competencias o bien las desarrollan, todos en asociación a los contenidos de los programas.

Tal enfoque es coincidente con más de algún enfoque en el campo de la educación física, y en especial con el que plantea que a nivel de microcurrículo o sea el plan docente, en donde el contenido centrado en el desarrollo de habilidades motrices y su transferencia a la habilidad

¹¹ Florence Jacques, “Tarea significativa en la educación física escolar”, Edit. INDE, Barcelona, España, 1991.

¹² Florence Jacques, Ob. Cit.

¹³ Xavier Roegiers. Doc. Cit.

adquirida equivale a la transición de aprendizaje constructivista al conductista –éste último inherente a la naturaleza propia del movimiento en educación física-, se hace necesario descomponer las competencias macro y mesocurriculares en objetivos que buscan siempre un desempeño competente.

A pesar que algunas apreciaciones casi absolutistas califican de enfoques híbridos, fundados en conjeturas semánticas, todo aquellos planteamientos que partiendo de un enfoque por competencias llegan a un enfoque por objetivos, tal el señalamiento de los analistas de ORE,¹⁴ en olvido que el eclecticismo es recurso válido y aceptado tanto en la filosofía como en la ciencia, máxime en casos que como ellos mismos reconocen la teoría de las competencias es todavía algo incipiente.

A la postre lo importante tampoco es rayar en cierto dogmatismo semántico sobre si es competencia u objetivo lo determinante; pues corresponde a los modelos de aprendizaje tanto si son constructivistas, socioconstructivistas, etc., situar variables más significantes tales como la contextualización, el desempeño competente, la acción centrada en el alumno, etc. que inciden tanto para caracterizar la competencia como el objetivo. Es el modelo el que priva no uno de sus elementos, de suerte que cuando se asume el desarrollo de competencias en objetivos, no se está visualizando el concepto tradicional de objetivo dentro del enfoque del comportamentalismo, sino dentro de la connotación del modelo de aprendizaje en que se inserta.

Hay coincidencia en este aspecto con Xavier Roegiers, en cuanto a que la pedagogía por objetivos permite hacer significativos los diferentes aprendizajes derivados de la resolución de situaciones-problemas, lo cual es indicador del desempeño competente del alumno en la medida que los objetivos son alcanzados. Desde la perspectiva del docente permite la verificación si la lección ha sido alcanzada o no, y conduce a responder a la pregunta: *¿Qué es lo que un alumno debe hacer o que debe hacer con saber al final de la lección?*, ya que ello constituye la situación alcanzada en el contexto de la escuela, en base a los recursos adquiridos: habilidades, capacidades físico/motrices; lo que corresponde al punto de partida para la situación ha alcanzarse en el contexto cotidiano, que se evidenciará mediante el reuso del movimiento desarrollado o adquirido ya contextualizado a la vida diaria.

LA “METODOLOGIA DE LA SITUACION” COMO CLAVE DE LA PEDAGOGIA DE LA INTEGRACION MOTRIZ

Aunque la metodología de situación, no es algo del todo nuevo en la educación física, conocida como *pedagogía de las situaciones*, la misma ha sido abordada desde la visión didáctica vinculada por una parte a los métodos activos, y por otra a la tarea de clase, en el sentido de privilegiar el

¹⁴ Observatoire des réformes en education, Universidad de Québec, Montreal.

problema propuesto, en función de crear en el alumno un deseo, una nueva necesidad de respuesta y de encontrar la solución.¹⁵

El enfoque actual difiere porque lo aborda desde una visión finalista que coincide en exponer al alumno a *situaciones-problemas* pero inmersas de contextos de vida, o sea que ya no se limita al contexto de la clase, sino enfatiza una transferencia de confrontación hasta llevarla a cualquier situación de la vida cotidiana.

La aplicación entonces de una metodología de la situación como base para integrar el contexto escolar al contexto cotidiano en el campo de la educación física, consiste en primer lugar en readaptar desde el contexto de la escuela los contenidos programáticos tradicionales y los recursos del proceso que se conoce como "*enfoque situado*".

Se persigue con ello modificar la lógica tradicional por la que siempre ha prevalecido el contenido como abstracción a lo cotidiano, y de invertir tal orden, de forma que la *situación* de aprendizaje esté en primer lugar seguida del contenido. Se trata que el alumno no salte por saltar porque así lo dispone el programa, sino que previamente se le dote a ese salto de un "*enfoque situado*", o sea, se salte dentro de una *situación* inmersa en recursos contextualizados, que implica que ya no se va a saltar por que es un contenido, sino que saltará desde *situaciones* conformadas de acciones que pueden ser reutilizables posteriormente a la clase en el contexto cotidiano.

De tal forma que se varía la lógica habitual de la enseñanza en el sentido que ya no se procesa inicialmente lo tradicional, o sea, que ya no prevalece en el inicio la interrogante: "para aplicar el contenido descrito en el programa ¿qué actividades podrán realizarse?". Sino que debido al *enfoque situado* antecede la *situación*, modificando la lógica de tal interrogante de la forma siguiente: ¿con qué *situaciones* el alumno podría desarrollar el contenido descrito en el programa?

Se trata de un cambio que varía la percepción tradicional del desarrollo metodológico de los programas de estudio; pasando el concepto de *situación* ha convertirse en el elemento central del aprendizaje. En donde El *enfoque situado* permite dejar entrar la vida cotidiana de los alumnos a la escuela y al mismo tiempo construye un *saber-vivir* posterior a la escuela. Tales *situaciones* de aprendizaje invierten el orden de los contenidos programáticos a través del *enfoque situado* basado en situaciones de vida, surgidas de la experiencia y percepción de la cotidianidad.

A diferencia, las situaciones en el aprendizaje cognitivo requieren convertirse en acciones para ser operativas, mientras en la educación física, estas de hecho vienen dadas como acciones por tratarse de un aprendizaje haciéndose. Lo anterior le otorga la connotación a la *situación*

¹⁵ Florence Jacques, Ob. Cit.

de aprendizaje de ser la base y criterio de la competencia, en otras palabras, la *situación* origina la competencia motriz.

A tal competencia (habilidad motriz) originada en la *situación*, se le identifica como *competencia situada*, de tal forma que las competencias desde la perspectiva de la pedagogía de la integración sólo se definen en función de *situaciones*. La *competencia situada* está ciertamente “anclada en la *situación*” refiere la acción del alumno en dicha *situación*; y dentro de esta perspectiva la habilidad desarrollada por el alumno al resolver la *situación* dentro de un contexto constituye por esencia el desarrollo de una competencia situada.

Es a través de la *situación* que el alumno construye competencia. No todas las actividades en una clase de educación física pueden llegar a construir competencia, el aprendizaje tradicional basado únicamente en el desarrollo de contenidos programáticos no lo logra, porque omite el contexto, y en una lógica de competencias la actividad contextualizada, es el fundamento más importante.

Es únicamente en un aprendizaje mediado por la pedagogía de la integración, en donde la *situación* antecediendo al contenido programático aporta la contextualización a través de sus acciones (tareas) y en la medida que tal *enfoque situado* va transfiriéndose al contexto cotidiano se va desarrollando la competencia situada en competencia contextual.

En el campo de la educación física, el que un alumno integre efectivamente su contexto escolar con su contexto cotidiano, equivale que en el diario vivir esté aplicando para sí las situaciones aprendidas, que es igual a la interiorización de hábitos perdurables de ejercitación física y la conciencia de lo que ello significa en términos de salud y bienestar.

Si tal transferencia contextual se hace efectiva, se está frente a lo que se identifica como “*tratamiento eficaz de la situación*”, asumido como el hecho por el cual el alumno no se separa de su contexto de acción en la vida diaria, sino la determina, a la vez que está determinada por él. El alumno pasa a ser todo un actuante, inmerso en su mundo de vida cotidiana.

El *tratamiento eficaz de la situación*, además de aportar la importancia del alumno que se forma por medio de insertarse en su contexto, nos sirve de parámetro evaluativo para poder determinar el “*desempeño competente*”. De tal forma que si la *situación* (de aprendizaje y contextual) es tratada eficazmente, un alumno puede declararse competente, correspondiendo también al criterio de evaluación del nivel de contextualización de la competencia.

Cuando tal aplicación de competencia se deriva en las *situaciones* de aprendizaje dentro del contexto de la escuela, hace referencia al “*Desempeño competente en situación*”.

Ser *competente en situación* es entonces la habilidad o capacidad del alumno para organizar su actividad y resolver la situación-problema motriz debidamente contextualizada; en donde la competencia (la habilidad motriz) pasa a ser entonces “la estructura dinámica” organizadora de la actividad, que permite que el alumno resuelva una serie de situaciones a partir de la experiencia y recursos adquiridos en su contexto escolar, para luego integrarlos al contexto cotidiano, alcanzando con ello su *desempeño competente contextualizado*. La integración lograda de ambos desempeños se identifica como *desempeño competente integral*, de ahí el fundamento para hablar de una *pedagogía de la integración motriz*.

Se hace necesario tener presente que todo contexto dentro del enfoque de la pedagogía de la integración y como parámetro de la competencia motriz, se asume bidireccionalmente. Según este planteamiento la competencia no se alcanza solo en el contexto de la escuela –efecto unilateral- requiere de la bilateralidad del contexto cotidiano. De tal suerte que una clase de educación física que en el contexto de la clase ubica eficientemente “*enfoques situados*” de los contenidos de enseñanza, pero los circunscribe al ámbito de dicho contexto, sin la correspondiente transferencia al contexto cotidiano, se dice que alcanza un desempeño competente unilateral, innecesario para que la habituación de la práctica física se asimile como estímulo de vida con la limitación recurrente al acceso a una afición a la práctica física.

Lo anterior se da porque la competencia motriz requiere ser asumida en educación física, como la estructura dinámica que pone en marcha un conjunto diversificado y coordinado de recursos, anclados en la habilidad desarrollada y adquirida así como en la experiencia y el discernimiento que el alumno moviliza en un contexto determinado. La clave para que un alumno actúe con competencia es su reencuentro con todo lo que él es y su actuación en relación a lo que ya reconoce en su contexto de cotidianidad.

Se resalta el elemento discernimiento porque el desempeño competente no puede dissociarse de la *inteligencia situada*, entendida como la comprensión que tiene todo alumno de las situaciones aprendidas (contexto escolar) y proyectas (contexto cotidiano) y de cómo hacerlas eficaces, ya sea adaptando lo que son y su realidad, o construyendo nuevas opciones, confirman el *tratamiento eficaz de la situación* y por ende su parámetro el *desempeño competente*.

Más allá de la mera práctica física por practicar, el reflexionar sobre el desempeño competente, implica valorar los beneficios en términos de calidad de vida, e impide que de otra manera el aprendizaje sea instrumental como lo es el adquirido por el mero desarrollo de contenidos que no permiten contextualizar lo que se aprende, negando su reutilización efectiva. La *inteligencia situada* va mucho más allá del simple accionar de la tarea desde donde se limita el aprendizaje a la dimensión instrumental del manejo de las situaciones.

En resumen, la metodología de la situación, se integra para su desarrollo en *enfoque situado*, *competencia situada* y *desempeño competente situado*, variables que constituyen el tríptico sobre el que reposa el aprendizaje en el contexto escolar; y su correlativo tríptico en el contexto cotidiano correspondiendo a la *competencia contextual*, *desempeño competente contextualizado* y *tratamiento eficaz de la situación*, ambos mediados por la *inteligencia situada*; todo ello fundamento en la concreción de la pedagogía de la integración motriz.

FORMA OPERACIONAL DE LA METODOLOGIA DE LA SITUACION EN LA PEDAGOGIA DE LA INTEGRACION MOTRIZ

La metodología de la situación en la pedagogía de la integración motriz, centra su enfoque en la reformulación de los planes docentes y sus metodologías a partir de plantearse “¿en qué condiciones puede el alumno actuar con competencia y en que situación?”

A partir de responder tal planteamiento surgen el *enfoque situado*, el que se puede confeccionar a partir de listados, guiones, o bancos de situaciones, cuya construcción equivale a confrontar acciones y recursos con contextos, con lo cual se logra la situación-problema y al alcanzar su resolución de acuerdo al contexto implica la habilidad motriz, con lo que se está logrando la competencia motora situada.

La creación de bancos de situaciones: equivale al conjunto de situaciones previas como material de base de una lógica de competencias. Algunos definen por el criterio de contextualización que conllevan las situaciones a los bancos de éstas como el conjunto de elementos de vida y aprendizaje.

Los referentes o bancos de situaciones, no implican el listado de competencias descontextualizadas, sino la descripción del posible “*desempeño competente*” del alumno en situación, para en ese sentido elaborar un enfoque situado del aprendizaje.

Se trata entonces de describir como puede manifestarse la competencia motriz en una situación más que identificar “competencias” para cada situación. La noción de desempeño competente es indispensable en la construcción del enfoque situado. Ejemplo:

“¿Qué haría un alumno para desempeñarse con competencia ante esta situación?”

Ejemplos:

-¿Qué haría el alumno para desempeñarse competente en cuanto al modo de recuperarse después de un esfuerzo intensivo?

- ¿Cuál sería el desempeño competente de un alumno para correr económicamente?

Para responder a esta pregunta, los docentes pueden recurrir a simulaciones que se denomina: “*exposición de situaciones*”.

La noción de desempeño competente en situación, implica entonces responder ***¿cómo actúa un alumno competente que trata esta situación y con qué recursos?***

- *En el caso del salto, ¿cómo aprendería a caer bien?, etc.*

Las situaciones se llegan a estructurar en torno a tipos de situación motriz, entre las cuales están: a) Situaciones abiertas cuyo contexto situarlo corresponde al alumno; y b) Situaciones cerradas, cuyo contexto se le sitúa al alumno, producto del banco de desempeños competentes. Otra tipología situacional ubica de acuerdo al grado de dificultad de la competencia motriz en: a) Situaciones simples: una sola dificultad; b) Situaciones complejas: más de una dificultad.

De acuerdo a la temporalidad de la aplicación de la situación motriz, esta puede ser: a) Situación permanente: inserta en cada período de lección; b) Situación secuencial: cuya puesta en práctica es por etapas al final de una unidad temática o de cada nivel, pudiendo denominarse en ese caso, “*período de integración*” o “*módulo de integración*”.

El docente puede alternar estrategias didácticas con la metodología situacional, adoptando procesos como: seleccionar de que contenidos programáticos se pueden conformar enfoques situados y cada determinado período de acuerdo a la incidencia contextual del propio contenido seleccionado convertirlo a enfoque situado, desarrollar situaciones de aprendizaje, y al final de la práctica de las nuevas competencias situadas, impulsar un período de integración, durante el cual cada alumno ponga en practica sus nuevos desempeños situados, pero dentro del contexto cotidiano, buscando competencias contextuales, que implica identificar el beneficio del desempeño contextualizado en condiciones concretas de la vida diaria.

La pedagogía de la integración motriz, requiere de una aplicación progresiva en la clase de educación física.

La fase operacional de la metodología situacional, se verifica sólo desde el contexto escolar de la pedagogía de la integración, se enfoca por lo mismo a la competencia situada y el desempeño competente recurrentemente situado; ya que el contexto cotidiano opera desde una tratamiento eficaz de la situación, sin apoyo metodológico sino inmerso en un contexto integral y real ya no simulado.

Finalmente, se hace necesario tener presente, que cuando la pedagogía de la integración motriz hace referencia al concepto de competencia, lo está elaborando desde la perspectiva del aprendizaje; dado que desde la

perspectiva de la enseñanza se apoya retomando la pedagogía por objetivos, desde donde se hace alusión al *objetivo por competencia*.

Cabe relacionar que no todos los contenidos son susceptibles de situarse, sobretodo en la medida que el aprendizaje se va haciendo adquirido producto del desarrollo de la habilidad motriz específica (habilidad deportiva), en donde proporcionalmente los enfoque situados se van limitando, y van derivándose en enfoque conductistas, ante lo cual el enfoque situado ya no es posible crearlo totalmente. Lo anterior otorga validez el paradigma del construccionismo, como el específico en la educación física, para explicar el desempeño competente dentro del desarrollo motriz, como eje de la educación en, para y por el movimiento, que acompaña desde el umbral de la construcción y descubrimiento motriz hasta la fijación del hábito y su consecuencia: la consolidación de la conducta motora; en el plano fenomenológico de la habituación de la actividad física permanente.

CONCLUSIONES

1. La pedagogía de la integración motriz, descansa en una visión de preparación para abordar la vida cotidiana, y en ello se basa el enfoque de la metodología situada, que significa preguntarse cuantas habilidades desarrolladas y adquiridas –competencias motrices- en la escuela se adaptan a la vida cotidiana
2. En la pedagogía de la integración motriz las situaciones de vida incluyen y son proyección de situaciones de aprendizaje.
3. La pedagogía de la integración motriz, significa otorgarle a los programas de estudio, planes y metodologías docentes lo que se denomina como “perspectiva situada” sobre la base del desempeño competente en situaciones de aprendizaje transferido a situaciones de contextualización cotidianas.
4. El trabajo del enfoque situado de la competencia motriz implica establecer un diálogo entre el contexto escolar de lo que hace un alumno, con la realidad en situación de cotidianidad, siendo la articulación de ambos su resultado el que se identifica como desempeño competente integral.
5. La pedagogía de la integración motriz, implica pasar de una perspectiva centrada en la enseñanza y contenidos disciplinarios a una centrada en la actividad del alumno en contexto igual a su desempeño competente.

6. La pedagogía de la integración motriz, significa que situaciones de vida cotidiana se vinculan al contexto escolar bajo el lema ***que la vida entra las clases y el sentido de contexto de los aprendizajes se traslada a la vida.***

La Habana, Cuba, Mayo del 2008.

Jorge Luis Zamora Prado
Vice-presidente de AIEFDE
Presidente Capítulo Guatemala

Bibliografía:

1. Cagigal, José María, "Cultura Intelectual y Cultura Física", Editorial Kapelusz, Buenos Aires, Argentina, 1979.
2. Florence Jacques, "Tarea significativa en la educación física escolar", Edit. INDE, Barcelona, España, 1991.
3. Observatorio de Reformas Educativas, -ORE- "Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente", Doc. De la Oficina Internacional de Educación, BIE/UNESCO, Ginebra, y la Universidad de Québec, Montreal, Julio 2006.
4. Seners Patrik, en "la Lección de Educación Física", pág. 63, Edit. INDE, Barcelona, España, 2001.
5. Trigo Aza Eugenia, "Juegos Motores y Creatividad", Editorial Paidotribo, 3ª. Edición, Barcelona España, 1995.
6. Xavier Roegiers, "Enfoque por las competencias y Pedagogía de la Integración explicadas a los educadores", de la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana –CECC-, Edición de la Agencia Española de Cooperación Internacional, 2006.
7. Zamora P. Jorge L. "Epistemología de la Educación Física", Edición en trámite en el Ministerio de Educación de Guatemala, 2007.
8. Zamora P. Jorge L. "La Planificación Docente en base a los ciclos y procesos de Gestión". Col. "Serie", Edit. Promotora de Mercadeo Asociado, 3ª. Edición, Guatemala, 2005.