

Planificación y programación en el ámbito educativo

1. INTRODUCCIÓN
2. ¿PLANIFICACIÓN O PROGRAMACIÓN?
3. LA PLANIFICACIÓN EDUCATIVA
4. LA PROGRAMACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO
5. FASES DEL PROCESO PROGRAMADOR
6. PASOS EN LA PROGRAMACIÓN
7. LA PROGRAMACIÓN EN UN CENTRO EDUCATIVO
8. MODELOS DE PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

1. INTRODUCCIÓN

El vínculo que une el pensamiento y la acción está constituido por los conceptos de planificación y programación. Este vínculo constituye a la vez el puente entre la teoría y la práctica, entre lo que se cree que se debe hacer y las acciones que posteriormente se realizan.

A pesar de que existen diferencias sustanciales entre planificación y programación, los dos términos hacen referencia a procesos de reflexión y de toma de decisiones para la confección y aplicación de un plan de acción.

Estamos ante un amplio panorama sobre los conceptos planificación y programación. En primer lugar, es importante resaltar que tanto planificar como programar es un hecho cotidiano en las acciones que toda persona realiza a lo largo de la vida y que su origen se remonta al propio origen del ser humano. En segundo lugar, hemos de considerar que estos conceptos tienen un amplio alcance y son utilizados en la mayoría de ámbitos y sectores de la sociedad.

Si bien la intencionalidad de este trabajo es profundizar en el estudio de la programación didáctica, y de manera especial en el ámbito educativo, no podemos olvidar la trascendencia y uso que de la misma se hace en otras parcelas de las actividades de la sociedad en general.

Partiendo de las consideraciones anteriores es obvio que la acción de programar no se circunscribe exclusivamente al ámbito educativo y que este hecho aparece y se da con frecuencia en muchos más ámbitos y niveles de nuestra sociedad.

Además del contexto escolar o educativo, en general, se habla también de programación en el ámbito de la gestión de recursos humanos, económicos, materiales, en el ámbito de la empresa y del comercio, etc. Ejemplos de ello son la programación de personal para la realización de cualquier trabajo; la programación económica de una empresa; la programación de uso y aprovechamiento de recursos materiales de cualquier tipo; etc.

En otros ámbitos, como el de la salud también es frecuente hablar de programación de visitas, de operaciones, de tratamientos...

El ámbito militar es otro de los que programa la casi totalidad de acciones que posteriormente lleva a cabo: logísticas, bélicas, humanitarias, estratégicas, etc.

En el ámbito del comportamiento social son muchas las acciones que se programan en todos sus niveles de actuación: vacaciones, encuentros sociales, reuniones, viajes...

No quedan exentas de este proceso programador muchas de las acciones culturales, lúdicas y deportivas que diariamente realizamos: se programan espectáculos, programas de radio y televisión, encuentros deportivos, ...

En los últimos años ha adquirido especial relevancia el concepto de programación en el mundo tecnológico y, de forma especial, en la informática y

las telecomunicaciones. En este campo, la programación no sólo se orienta a las acciones que las personas realizarán para la consecución de finalidades específicas, sino que también se entiende como secuencias de acciones o pasos que, de forma ordenada y sistemática, hará la computadora para procesar información.

Observamos, pues, que la acción de programar se extiende a casi todas las parcelas de la actividad del hombre y podemos considerar; por tanto, la importancia y necesidad de este hecho y su consiguiente sistematización para lograr, en definitiva, los objetivos pretendidos en cada caso.

2. ¿PLANIFICACIÓN O PROGRAMACIÓN?

Tradicionalmente los términos planificación y programación han sido utilizados de forma indistinta con una única finalidad: *servir de guía o esquema para la práctica educativa del profesor y para organizar las diferentes acciones didácticas que culminarán en el proceso de enseñanza y aprendizaje.*

Los dos términos pueden encerrar las mismas finalidades e intenciones. De todas formas, y en un intento de matizar y diferenciarlos, podemos establecer que planificar hace referencia a un proceso mucho más amplio que abarca no sólo los conceptos didácticos o metodológicos del propio proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que incluye y contempla todo el conjunto de acciones y decisiones presentes en el contexto escolar. La programación, sin embargo, hace referencia de forma más explícita a un área determinada de conocimientos y a la forma en que ésta puede ser estructurada, distribuida, presentada a los alumnos y evaluada.

Con referencia al concepto de planificación Rotger (1980: 30) especifica: *"El término plan alude a un proyecto a realizar. En este proyecto escrito se suelen incluir, de una forma sistemática y ordenada, toda una serie de elementos y disposiciones que permiten un mejor desarrollo y consecución de los objetivos fijados".* El mismo autor concluye: *"Planificar es la acción que conduce a la elaboración de un plan".*

Refiriéndose a la programación, Rotger (1980: 32) especifica: *"Como un paso más dentro de la planificación llega el momento de precisar una serie de objetivos y actividades previamente anunciadas, tratando de ordenarlas convenientemente, temporalizarlos y secuenciarlos de acuerdo con unos criterios y dotándolos de unas estrategias complejas de acción. Es la programación".*

En cualquier área curricular y, evidentemente, en la Educación Física escolar en concreto, se puede entender la planificación como la acción que realiza el profesor para organizar y prever todas las acciones y actividades relacionadas con el área como pueden ser actividades deportivas puntuales (día del deporte); salidas y actividades complementarias; deporte extraescolar y, evidentemente, la organización de los contenidos curriculares de la misma área, es decir, la programación de la Educación Física.

La programación se refiere exclusivamente a la organización racional de los contenidos curriculares de un área durante un curso o ciclo educativo concreto. Podemos establecer que la programación es una concreción de la planificación, siendo esta última, un conjunto de acciones más amplias tanto en el tiempo como en la dimensión de los elementos que contiene.

Tanto planificación como programación son términos utilizados para referirse a este proceso mental que los profesores realizan en la fase preactiva de la enseñanza. Aunque en nuestro trabajo nos vamos a centrar en el concepto de programación aquí diferenciado, vamos a fundamentar los argumentos teóricos del mismo en la literatura al respecto, la cual utiliza de forma indistinta ambos vocablos.

2.1. La diversidad terminológica y conceptual sobre los términos planificación y programación

Antes de avanzar en el análisis y estudio de los conceptos sobre planificación y programación consideramos importante hacer una pequeña referencia al problema de la diversidad terminológica que rodea a éstos y otros términos en educación. Esta diversidad es una constante en los aspectos didácticos y pedagógicos en el ámbito educativo en general y ha sido una característica en la historia y, lo que es peor, no hay perspectivas de solución. A este respecto Rotger (1980: 26) dice: *"...científicamente se impone una rigurosa normalización lingüística referida a términos usuales en el ámbito de la programación"*.

Este problema está presente también en el área de Educación Física y con una extensión al campo epistemológico de sus contenidos. Existe una gran cantidad de conceptos que utilizan una numerosa terminología al respecto.

Este hecho es frecuente encontrarlo en otros dominios de las ciencias sociales y, con referencia al mismo, Casamort (1994: 2) expone: *"El lenguaje humano, como convención social, se ve en situación de crear y generar nuevas expresiones y conceptos con el objetivo de reducir al máximo cualquier atisbo de indefinición. Ello acarrea simultáneamente a esta proliferación terminológica un aumento inevitable del nivel de confusión"*.

Alrededor de las palabras programación y planificación encontramos una variada muestra de vocablos que tienen connotación con estos términos: unidad didáctica, unidad de programación, crédito educativo, currículo, proyecto educativo, plan anual, centros de interés, estrategia, ... Además existe otro repertorio de palabras que están en la órbita de las anteriores y que forman parte de los diferentes elementos de una programación o planificación: contenidos, objetivos, criterios de evaluación, actividades de enseñanza y aprendizaje, flexibilidad, globalidad, interdisciplinariedad...

Una de las principales consecuencias de esta diversidad terminológica es la aparición de dificultades en la comprensión y realización de los procesos

programadores y, en ocasiones, la desorientación más que la orientación en las tareas programadoras de los docentes.

Es posible que algunos de los problemas metodológicos que comporta la programación para el profesor tengan su origen en esta diversidad de términos y en la comprensión y utilidad práctica de los mismos. Sería necesario simplificar y clarificar las intencionalidades que la numerosa terminología tiene al respecto.

2.2. Planificar y programar: actividad humana por naturaleza

La actividad de programar es una de las acciones inherentes al comportamiento humano en muchos niveles de actuación. No se trata de un hecho característico de la sociedad actual sino que, a lo largo de la historia, el hombre ha realizado programaciones para llevar a cabo proyectos de diferente índole. Igualmente esta acción es propia de todas las sociedades y culturas.

Desde la prehistoria el hombre programaba mentalmente las diferentes acciones que debería realizar o seguir para la consecución de objetivos o propósitos tales como cazar, pescar, participar en guerras, etc.

Actualmente, la programación sigue siendo una constante en muchas de las acciones que el hombre realiza: programamos viajes, compras, trabajo, comportamientos sociales, etc. Si bien la mayoría de estas acciones las realizamos de forma poco sistemática y, frecuentemente, sin plasmarlas en documentos escritos. Se trata de una acción mental que pretende anticiparse o imaginar las acciones que llevaremos a cabo para conseguir determinados objetivos o propósitos.

Cuando las acciones que hay que realizar o la importancia de los objetivos que hay que alcanzar son de una mayor magnitud, se acostumbra a desarrollar estas programaciones de forma más sistemática y ordenada; es decir, con un mayor grado de coherencia.

3. LA PLANIFICACIÓN EDUCATIVA

Anteriormente hacíamos referencia a la diferenciación entre planificación y programación referida al área de Educación Física. El mismo criterio se puede seguir cuando nos referimos a un contexto mucho más amplio como es la propia institución escolar. En los centros educativos se planifica y se programa y, siguiendo las ideas antes expuestas, deberíamos considerar que la planificación en el contexto escolar es un paso intermedio entre los diseños curriculares prescriptivos y la concreción en programaciones de aula de las diferentes áreas, por cursos o niveles educativos.

La planificación ha pasado de ser entendida exclusivamente como un proyecto previo, inflexible, normativo y rector a ser un proyecto orientador de la práctica docente, constituyendo a la vez un elemento de análisis y de reflexión

de la misma actividad docente. La planificación de la enseñanza representa un periodo de reflexión en el que los profesores toman decisiones de forma reflexiva acerca de qué enseñar, cómo enseñarlo, a qué nivel, cómo evaluarlo, etc.

La concreción máxima de un sistema educativo se plasma y se manifiesta en las diferentes unidades didácticas y en sus respectivas sesiones de clase. Pero a éstas se llega mediante la contextualización en el centro educativo de los currícula prescriptivos establecidos para cada etapa educativa por la administración correspondiente. Esta contextualización requiere no sólo la programación de las diferentes áreas de conocimiento, sino que hace necesario contemplar toda una serie de acciones que en conjunto configuran la planificación del centro escolar.

Mestre (1995: 25), diferencia estos dos conceptos de la forma siguiente: *"Planificar es pensar el futuro y programar es pensar hacia delante"*.

Así pues, la planificación incluye la programación y ésta, a la vez, incluye las unidades didácticas. Estas últimas contienen sesiones de clase.

El siguiente gráfico trata de ilustrar y situar los conceptos planificación y programación.

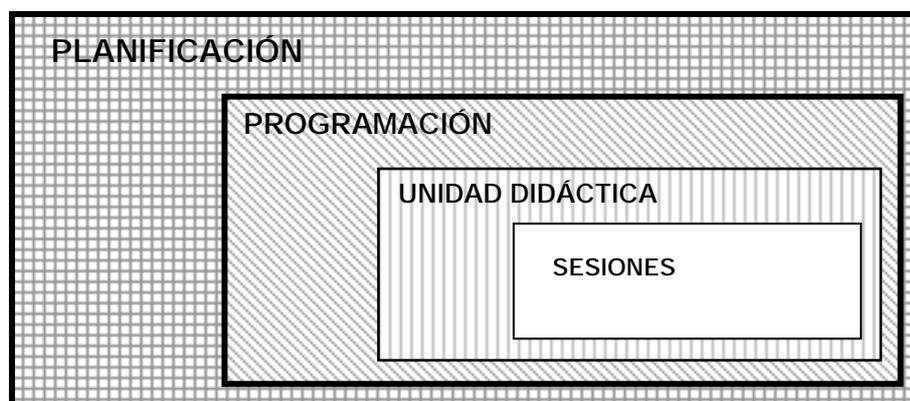


Figura 1: *Secuencia de la planificación a la sesión de clase*

3.1. ¿Qué es lo que se planifica en un centro educativo?

En la escuela se planifican todos los elementos que favorecen una optimización de los diferentes recursos con el fin de garantizar procesos coherentes en aras de conseguir la mayor eficacia en todas las tareas docentes y académicas.

A este respecto, en las orientaciones para el desarrollo del currículum de la Educación Infantil y Primaria de la Generalitat de Catalunya (1992: 15 y sig.) dice: *"Las necesidades organizativas de los centros acostumbra a ser diferentes entre sí. Se hace difícil su generalización, y aún más cuando en un*

mismo centro las necesidades de recursos materiales, humanos o didácticos varían de un curso escolar a otro".

Para conseguir un verdadero funcionamiento de los ciclos es necesario aplicar modelos organizativos que prevean, de forma intencionada, la organización de los maestros y maestras y de sus funciones, los agrupamientos de los alumnos y los planteamientos que presidan la intervención educativa en total coherencia con la organización de la programación.

Los criterios que se aplican tienen como objetivo fundamental el conseguir consolidar un funcionamiento basado en una estructura de ciclo, entendiendo que esta estructura es la que facilita la escuela comprensiva: atención a la diversidad, respeto a los diferentes ritmos de aprendizaje.

Los elementos que son motivo de planificación escolar los podemos clasificar en los siguientes grupos:

- Los recursos humanos.
- Los recursos económicos.
- Los recursos materiales.
- Los espacios.
- El tiempo.
- Los contenidos curriculares de las diferentes áreas y las acciones derivadas.

La planificación de **los recursos humanos** en un centro educativo se circunscribe básicamente a los profesores y los alumnos; pero, no podemos olvidar que en un centro educativo intervienen otras personas que a la vez deben ser tenidas en cuenta en la planificación general. Gairín (1991: 73) concreta los recursos humanos de un centro educativo en los siguientes:

- **Profesorado:** selección, adscripción, derechos, deberes, organización propia (derechos sindicales, asociaciones, delegados...), etc.
- **Alumnado:** matriculación, adscripción, derechos, deberes, organización propia (asamblea de alumnos, delegados...), etc.
- **Padres:** adquisición y pérdida de la condición, derechos, deberes, organización interna (asamblea de padres, delegados...), etc.
- **Personal no docente:** selección, adscripción, derechos, deberes, organización interna (asamblea, delegados...), etc.

Los **recursos económicos** son también motivo de planificación en un centro escolar ya que de ellos dependerá la marcha de todo el conjunto de actividades. Los recursos administrativos también son elemento de

planificación escolar.

La planificación de **los recursos materiales** pueden concretarse, según Gairín (1991: 74) en los siguientes:

- **Del material del centro:** inventario, adquisición, control, almacenamiento, conservación, régimen de utilización, etc.
- **Del uso y conservación** de las instalaciones del centro: permisos, horarios, obligaciones que se adquieren, responsabilidades, zonas de uso general y restringido, etc.
- **De la seguridad y vigilancia** de puntos de seguridad, plan de evacuación, etc.

La planificación de **los espacios escolares** se refiere fundamentalmente a los lugares en donde se da la relación, la información y la diversidad de ofertas pedagógicas con toda la complejidad y riqueza que esto comporta.

Con respecto de los espacios, las orientaciones para el desarrollo del currículum de la Educación Infantil y Primaria de la Generalitat de Catalunya (1992: 16) indica que: "*...la adecuación y organización de las etapas educativas ha de ser coherente con los principios pedagógicos del centro, procurando estructurarlo de manera funcional, racionalizando su uso y adecuándolo estrictamente con el fin de que sea considerado específicamente educativo*".

De ello se desprende claramente que existen unos condicionantes pedagógicos que es necesario tener en cuenta en la organización del espacio escolar. Igualmente, la organización del espacio ha de dar cabida a toda la posible diversificación de actividades que un centro educativo pueda desarrollar.

Por otra parte, tendrán que planificarse las decisiones pertinentes en el seno del proyecto curricular de centro que posibiliten una correcta distribución de los espacios atendiendo las necesidades específicas de cada ciclo.

La utilización de un mismo espacio para diferentes tipos de actividades comporta la necesidad de una organización y planificación fluidas que den respuesta a la actividad y no que la dificulten.

Para **la planificación del tiempo**, las orientaciones para el desarrollo del currículum de la Educación Infantil y Primaria de la Generalitat de Catalunya (1992: 17) indican lo siguiente: "*...en las actividades se habrá de tener en cuenta los ritmos de aprendizaje y desarrollo de los alumnos, según las propias características evolutivas*".

La **planificación de los contenidos curriculares** de las diferentes áreas y las acciones derivadas se centra en la propia organización de la enseñanza; es decir, en las actividades académicas y en las actividades complementarias y extraescolares (programación, ejecución, evaluación, tutoría, información a los

padres, etc.).

La programación es la parte correspondiente a la organización racional de los contenidos y objetivos de cada una de las áreas que van a constituir el currículum de la misma y que va a ser motivo de aprendizaje y de desarrollo con los alumnos.

3.2. El concepto de planificación en el ámbito de la actividad física y el deporte

En el campo de la actividad física, y de los deportes en general, es muy habitual utilizar exclusivamente el término planificación para referirse al diseño y desarrollo de un plan de acción. En este caso nos estamos situando en las actividades físicas que se dan fuera del contexto escolar y, de forma más específica, en el mundo del deporte de competición en cualquiera de las diferentes formas y niveles en los que se manifiesta.

La planificación deportiva o planificación del entrenamiento considera y contiene elementos alejados del marco académico e incluso, inexistentes en éste. Así, por ejemplo, la planificación de una temporada deportiva contempla elementos tales como la fase de adaptación, de máximo rendimiento, de recuperación; cargas, volumen e intensidad del entrenamiento; principios fisiológicos; etc.

Schmolinsky (1985: 16) refiriéndose a la planificación del entrenamiento deportivo dice: *"el entrenamiento debe ser entendido como un proceso especializado de acondicionamiento físico general con vistas a la preparación metódica de atletas para competir"*.

Mestre (1995: 25), dice que *"planificar el deporte consistirá en prever con suficiente anticipación los hechos, las acciones -campeonatos, programas físicos específicos, cursos deportivos, instalaciones, campañas de concienciación, ...- de forma que su acometida se efectúe de una forma sistemática y racional, acorde a las necesidades y posibilidades reales, con aprovechamiento pleno de los recursos disponibles en el momento y previsibles en el futuro"*.

3.3. Tipos y niveles de planificación educativa

Nos referimos a tipos y niveles de planificación educativa cuando hablamos de las diferentes categorías que de ellos podemos establecer y analizar a partir de la tipología, concreción y definición de las diferentes acciones que se realizan en el itinerario, y que van de las intenciones educativas de un sistema educativo definidas en las leyes al trabajo cotidiano de los profesores con sus alumnos en el aula.

Los tipos de planificación educativa estarán pues categorizados por la dimensión y características de las acciones y, los niveles, por los responsables

de llevar a cabo y concretar dichas acciones.

Antúnez (1991) plantea tres tipos de planificación didáctica, los cuales pueden estar a la vez relacionados con los diferentes niveles jerárquicos o de concreción en que se estructura el actual sistema educativo. Cada uno de los siguientes tipos de planificación está plenamente identificado y conceptualizado en el sistema educativo y constituye un motivo de reflexión en cualquier tarea planificadora. Así pues, siguiendo a Antúnez (1991), tenemos los siguientes tipos de planificación:

- a) La planificación estratégica.
- b) La planificación táctica.
- c) La planificación operativa.

a) La planificación estratégica:

Corresponde este tipo de planificación a la que se realiza directamente desde las administraciones educativas y sirve para sentar las bases y las grandes líneas de actuación en función de unos principios ideológicos y políticos a la vez que trata de racionalizar los recursos.

Este tipo de planificación no desarrolla ni ejecuta planes específicos sino que trata de determinar los diferentes agentes que posteriormente los desarrollarán.

De forma más específica, este tipo de planificación trata de:

- *Definir* las grandes líneas de actuación educativa.
- *Identificar* los ámbitos, las modalidades y las prioridades generales.
- *Proporcionar* recursos personales, materiales y funcionales.
- Realizar una *evaluación sumativa* de todo el proceso planificador.

b) La planificación táctica:

En un nivel posterior, y a partir de lo explicitado en la planificación estratégica, surge la planificación táctica en forma de programas específicos. Estos programas diseñarán la realización de acciones diferentes, secuenciadas y temporalizadas con la utilización de los diferentes recursos asignados.

La elaboración y desarrollo de este tipo de planificación táctica es responsabilidad de los centros docentes y en especial de los equipos de profesores de los mismos. Su relación con el nuevo modelo educativo corresponde a las diferentes acciones que se realizan en el segundo nivel de concreción.

De alguna manera, este tipo de planificación trata de contextualizar los diferentes planteamientos y las directrices en la planificación estratégica.

c) La planificación operativa:

A partir de los dos tipos anteriores de planificación, la operativa es la que realiza el profesor de aula, bien de forma individual, bien en grupo, y tiene como objetivo principal la explicitación de forma anticipada de las diferentes acciones que se realizarán a corto plazo.

Este tipo de planificación está referido al ámbito concreto del aula y constituye la programación de las diferentes unidades didácticas o unidades básicas de programación. Su relación con el DCB está en el tercer nivel de concreción.

No debemos establecer unos niveles aislados en cada uno de estos tres tipos de planificación. A pesar de que cada uno de ellos constituye un nivel jerárquico y de decisión diferente, todos ellos deben relacionarse y actuar en una secuencia interactiva. De esta forma, obtenemos unos porcentajes o niveles diferentes de cada uno de ellos en cada uno de los diferentes agentes responsables de su realización. Por ejemplo, el profesor es el responsable máximo de la programación de aula; es decir, de la planificación operativa, pero a la vez también tiene una cierta participación en la planificación táctica y, en un nivel inferior, en la estratégica.

Por su parte, los niveles de planificación didáctica se refieren a cada una de las acciones planificadoras que se realizan, por los diferentes responsables, en los niveles de desarrollo o de concreción del currículo. Así pues, observamos los siguientes niveles:

- * **Nivel político-administrativo:** coincide con el nivel más general y abstracto y lo constituyen las orientaciones que proporcionan las líneas directrices dadas en el Diseño Curricular de cada administración educativa. La planificación en este nivel es responsabilidad de un equipo de expertos. Corresponde con el primer nivel de concreción del currículo y con la planificación estratégica.
- * **Nivel de gestión escolar:** corresponde a la planificación que se realiza en el segundo nivel de concreción, es decir, en los centros escolares y que se recogen en los Proyectos Curriculares de cada centro en cuestión y en los respectivos Planes Anuales. Este nivel está relacionado con la planificación táctica.
- * **Nivel de enseñanza:** en este nivel es donde se produce el paso del concepto de planificación al de programación, ya que la mayoría de acciones se concretan en la elaboración de las diferentes programaciones de aula en forma de unidades didácticas que cada profesor realiza para un grupo concreto de alumnos y como resultado de todo el proceso anterior. En este nivel también se dan acciones de planificación en un marco más amplio que la programación y con la finalidad de organizar cada área curricular. Este nivel está en la órbita de la planificación operativa.

Existe una estrecha relación entre los tipos de planificación didáctica

descritos y los respectivos niveles de concreción del currículum. En el siguiente gráfico se pretende mostrar la relación de los tres tipos de planificación con los diferentes niveles de concreción del currículo. Igualmente se pretende reflejar que los tres tipos de planificación no comportan niveles aislados y cerrados sino que existe una relación entre todos ellos y que en cada nivel interviene un porcentaje diferente.

NIVEL	RESPONSABLE	DOCUMENTO	
1er Nivel de concreción	-Administración Educativa	DCB	
2º Nivel de concreción	-Claustro de profesores -Departamentos	PEC PCC	
3er Nivel de concreción	-Profesor de aula	Programación de aula	

Figura 2: *Tipos y niveles de planificación didáctica (Tomado de Antúnez, 1991)*

4. LA PROGRAMACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

En la bibliografía sobre la planificación y programación en el ámbito educativo es difícil encontrar elementos que diferencien uno y otro concepto y los dos son utilizados de forma indistinta para referirse a las acciones que el profesor realiza en la fase preactiva de la enseñanza.

Anteriormente ya hemos dicho que nosotros encontramos ciertas diferencias y matices entre uno y el otro vocablo. De esta manera, entendemos que planificar se corresponde con un conjunto de acciones que se caracterizan por tener un componente táctico mientras que las acciones de programación tienen un componente más operativo.

Como a nosotros nos interesa el estudio de las acciones y decisiones que el profesor realiza para programar su enseñanza, decisiones que generalmente realiza en solitario a partir de un trabajo colectivo de planificación, vamos a referirnos al término programación a la vez que recogemos las aportaciones de estudios diversos de otros autores que se refieren tanto a la planificación como a la programación siempre y cuando coincidan con nuestro objeto de estudio.

En este sentido, la programación didáctica pretende anticiparse a la acción y trata de conjugar contenidos y medios en función de unos objetivos. También debe concretar la utilización de los recursos didácticos más apropiados para que esa conjugación entre contenidos y objetivos pueda lograrse. El diseño y desarrollo de programaciones debe partir del análisis de las diferentes variables del contexto en el que se va a desarrollar todo el proceso de enseñanza y aprendizaje; es decir, de la realidad particular en la que vamos a actuar: tipo y características de los alumnos, del entorno, del centro escolar, del proyecto educativo, etc. Su confección es, por lo tanto, responsabilidad de los diferentes profesores de cada una de las áreas o asignaturas, bien en conjunto o bien de forma individual.

Según Martínez Bonafé (1988: 33), *“la programación trata de crear un marco de trabajo para la acción didáctica”*.

La programación está vinculada estrechamente a los procesos de pensamiento del profesor hecho que le implicará tomar decisiones al respecto a partir de una concepción pedagógica concreta y personal y siempre dentro de un marco más amplio y general determinado por el sistema educativo. Igualmente tiene una función capital de tipo didáctico ya que trata de racionalizar la práctica pedagógica y exteriorizar los supuestos implícitos en un plan de acción que debe ser flexible.

La programación se enmarca dentro de un sistema educativo concreto y debe responder a las exigencias que ese sistema delimita, de tal manera que toda programación defiende y transmite unos determinados valores y se estructura alrededor de unos contenidos culturales y objetivos determinados.

El grado de libertad, flexibilidad y creatividad del profesor en su diseño y posterior aplicación estará delimitado y condicionado por el tipo de currículum en el que se circunscribe la programación. Un currículum cerrado limita este grado de libertad, autonomía y flexibilidad del profesor, sucediendo todo lo contrario en un currículum abierto, en el cual, sí se dan estas características.

Por otra parte, es necesario destacar la importancia que la programación tiene para poder desarrollar con coherencia un proceso de enseñanza y aprendizaje. No llevar a cabo una programación de las acciones o actividades docentes comporta, tal como destaca Muñoz (1981: 3), el peligro de caer en la improvisación, la rutina y a eliminar la creatividad del profesor. La improvisación es todo lo contrario de orden, rigor, sistematización y coherencia y suele conducir a crear un clima de descontrol y a alejarse de las dos funciones principales que la programación en el contexto escolar tiene, es decir, la función social y la función pedagógica; de ellas hablaremos posteriormente.

La rutinización de las acciones didácticas comporta el repetir una y otra vez acciones sin orden ni concierto y, seguramente, a no atender adecuadamente a los alumnos en su formación y a no responder a las exigencias del sistema educativo.

Una de las cosas más positivas del currículum abierto en donde se mueve

el actual sistema educativo es precisamente la libertad que da al docente de concretarlo y poder así desarrollar todo su potencial creativo en la aplicación y desarrollo del mismo. En contrapartida, no programar llevará consigo el tener que recurrir a programas ya establecidos, a la utilización de libros de texto o a otros instrumentos, los cuales serán aplicados de forma mecánica y anulando toda posibilidad creativa del profesor.

4.1. Aproximación al concepto de programación didáctica

Ya hemos dicho con anterioridad que en la literatura al uso se suelen utilizar los términos planificación, programación, diseño curricular para referirse a las acciones que el profesor realiza en la fase preactiva de la enseñanza con la finalidad de organizar de forma racional y coherente las diferentes acciones del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por este motivo, y con la intención de aproximarnos a una definición del concepto programación didáctica, vamos a revisar diferentes definiciones que con respecto a los términos antes citados realizan autores diferentes.

Para Yinger (1986), programar significa todo aquello que un profesor hace y que le ayuda a guiar su acción futura.

Para Gimeno (1988: 8), programar es *"Prever por anticipado la acción docente a desarrollar debidamente fundamentada: qué se hará, cómo y por qué"*.

Gimeno y Pérez Gómez (1983), dicen que la planificación constituye el eje de comportamiento preactivo y es el reflejo de la capacidad racional de diseñar y prever.

Rotger (1980: 33): *"Ordenación operativa de todo un sistema de actividades escolares con vistas a alcanzar unos objetivos previamente fijados"*.

Rul (1990: 143): *"Un programa es, fundamentalmente, la ordenación de objetivos concretos con las actividades diseñadas para desarrollarlos, considerando el tiempo y la situación espacial, con previsión de los recursos necesarios, las estrategias metodológicas y las técnicas didácticas más adecuadas, de manera que se produzca un aprendizaje significativo de los alumnos"*.

Rul (1990: 143), refiriéndose a la programación de una área concreta define: *"El programa de área curricular concreta y adapta, a las condiciones de la escuela y del ciclo educativo, los objetivos y los contenidos secuenciados correspondientes al primer y segundo nivel de concreción del Marco Curricular"*.

De Pablo et al. (1992: 141): *"...es un proceso psicológico que realiza el que planifica cuando prevé el futuro y construye una estructura que ha de servirle de guía en su actividad futura; es, a la vez, una actividad práctica que requiere explicitación, técnica y dedicación"*.

Todas estas definiciones nos dan a entender que tanto la planificación, como en este caso la programación, es un conjunto de acciones ordenadas que, partiendo de un proceso de reflexión del profesor, tratan de transmitir ciertos aprendizajes a los alumnos.

La programación es el paso intermedio entre las teorías pedagógicas y el ejercicio de la enseñanza. Este paso intermedio está influenciado por las teorías particulares de cada profesor y por lo que éste considere que es importante para sus alumnos dentro de un contexto determinado.

Partiendo de las diferentes aportaciones anteriores podemos considerar que programar, como concepto general, consiste en organizar racionalmente el trabajo que hay que realizar; así pues, podemos llegar a definir la programación como la **organización racional del trabajo que hay que realizar**.

Otro aspecto importante que hay que resaltar es que las programaciones están influidas por la forma de pensar del profesor y por la idea que éste posea sobre la enseñanza. A este respecto, y refiriéndose a la programación de las unidades didácticas, De Pablo et al. (1992: 83) escriben: *"Detrás de cada unidad didáctica siempre existe una concepción del aprendizaje y de la enseñanza, del niño, del rol del profesor, y de la educación en general"*.

El concepto de programación didáctica no difiere del anteriormente descrito para la programación en general. En definitiva, la programación didáctica también trata de organizar de forma coherente y racional las diversas acciones, en este caso didácticas, que se pretenden realizar para alcanzar unos objetivos y aprendizajes determinados. La programación didáctica consistirá, pues, en la **organización racional de las acciones didácticas que debemos realizar**. En esta organización y desarrollo posterior de las acciones será conveniente tener las siguientes consideraciones al respecto.

La **programación es un proceso**, es decir, no se concibe como algo estático e inamovible. Este proceso se caracteriza por una serie de fases que se dan de forma sistémica y cíclica y que, claramente, se distinguen las siguientes: a) el diseño de la programación, b) la realización o desarrollo de la misma en el aula y, c) en tercer lugar, la evaluación. Esta última vuelve a incidir sobre la primera fase; es decir, sobre el diseño para así poder realizar los ajustes o adaptaciones necesarias que perfeccionen y adapten al contexto concreto las diferentes acciones que hay que realizar.

El desarrollo de este proceso sistemático implicará al profesor dos acciones básicas y fundamentales. Por una parte, un proceso de reflexión constante en los tres momentos anteriormente descritos y, por otra, la necesidad de tomar decisiones al respecto.

El **proceso de reflexión** que implica programar significa cuestionarse constantemente los aspectos básicos de las tareas docentes, es decir, el qué, cómo, cuándo y cómo de las diferentes acciones docentes.

Este proceso de reflexión se origina y se circunscribe, según Martínez

Bonafé (1988: 12) a la existencia de tres elementos claves:

- La existencia de un marco curricular que establece límites, orientaciones y prescripciones a lo que un profesor puede o debe hacer en el aula.
- La existencia de unas condiciones de trabajo derivadas del marco de la institución escolar en donde el profesor programa.
- La existencia de una forma de hacer y de pensar del profesor.

Estos procesos de reflexión del profesor conducen a la necesidad de tener que *tomar decisiones* con respecto de los diferentes elementos que se barajan. Esta toma de decisiones se produce en los tres grandes momentos del proceso de programación y tiene una importancia fundamental ya que, en función de lo decidido, se orientará y confeccionará una práctica educativa concreta y característica.

Como resultado de las acciones de reflexión y de toma de decisiones se elabora una programación que tiene unas *características concretas y singulares* orientada a un determinado nivel, ciclo educativo o centro escolar. El resultado es una programación única y específica para unos alumnos de un nivel o ciclo educativo, de un centro escolar concreto y para un momento determinado.

La programación se constituye pues como el *punto de unión entre la teoría y la práctica* docente a la vez que *predibuja la forma en que ocurrirá el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Posteriormente, la programación debe ser desarrollada en el aula atendiendo a los criterios de flexibilidad necesarios que permitan ir adaptándose en cada momento a las exigencias de los acontecimientos que se vayan produciendo.

4.2. Funciones de la programación escolar

Entre las funciones más importantes de la programación, Rotger (1985: 23) destaca las siguientes:

- Analizar el problema y tratar de describir con precisión los resultados que se desean conseguir.
- Elegir los instrumentos más idóneos y el material y recursos más convenientes para conseguir los objetivos fijados.
- Fijar un orden o secuencia en la ejecución de las acciones.
- Seleccionar los medios más idóneos para ejecutar las acciones.
- Controlar y analizar los resultados.

Como podemos observar, todas estas funciones son básicas y necesarias para garantizar una eficacia y coherencia en el proceso programador, de lo

contrario, podríamos caer en la realización de una serie de acciones sin un orden y sin garantías de dar respuesta a las funciones básicas e irrenunciables del proceso.

La programación trata de poner orden y dar coherencia a toda la serie de factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje para crear las pautas de actuación necesarias que, por una parte, ayuden al profesor a conducir con éxito el proceso de enseñanza y aprendizaje y, por otra, para garantizar que los alumnos respondan a las exigencias del sistema educativo.

Si analizamos e intentamos clasificar las diferentes funciones que la programación cumple volvemos a encontrarnos con la función social y la función pedagógica.

La *función social* se refiere a las acciones encaminadas a garantizar que todos los ciudadanos tengan acceso a la cultura y a alcanzar unos niveles mínimos de aprendizaje y de educación. Responde también a la obligación que la administración educativa tiene de garantizar unos procesos de aprendizaje y a hacer llegar la cultura a todos sus ciudadanos.

La *función pedagógica* intenta, básicamente que el proceso de enseñanza y aprendizaje se produzca sin errores y planteamientos incorrectos. Responde también a una necesidad funcional del profesor para ayudarle a conducir con éxito dicho proceso ya que le sirve de guía y orientación para desarrollar su trabajo.

Entre otras razones, la programación cumple una función pedagógica, por las siguientes:

- Satisface las necesidades personales de los profesores a la vez que les da seguridad y confianza.
- En la fase interactiva de la enseñanza ayuda a reducir la ansiedad y da un conocimiento de las posibilidades del profesor y de los alumnos.
- Ayuda a determinar el camino que hay que seguir y las acciones más adecuadas para lograr que el proceso de enseñanza avance sin dificultades, así como los materiales y las actividades más convenientes para lograr los objetivos.

4.3. Investigaciones precedentes sobre programación

El origen de la práctica programadora en la escuela lo tendríamos que situar en el mismo origen y nacimiento de la enseñanza institucionalizada y sistemática. Es conocido que el profesor ha realizado una programación de su trabajo, si bien hemos de considerar grandes diferencias entre las distintas épocas, culturas, sistemas educativos, etc.

La planificación y/o programación ha sido a lo largo de la historia de la educación motivo de interés y de estudio, habiéndose desarrollado al respecto un amplio conjunto de investigaciones. La mayoría de estas investigaciones se

desarrollan en lo que se considera el ámbito formal de la enseñanza y, de manera más específica, en los niveles de la enseñanza Primaria, aunque también se han desarrollado estudios en la enseñanza Secundaria. Actualmente existe un creciente interés por el estudio de la programación en el ámbito de la formación profesional y ocupacional (Ferrández, Tejada, Gairín...).

Dos han sido los modelos utilizados en las investigaciones que sobre la planificación y la programación de los profesores se han llevado a cabo, nos referimos a los modelos teóricos y empíricos. Los *modelos teóricos* se han orientado a constatar la utilización que los profesores hacen de los modelos de programación de Tyler (1973) y Taba (1974). En estos modelos, la secuencia de los elementos que debemos tener presente está establecida por la identificación de los objetivos, la selección de los contenidos, las estrategias y actividades de aprendizaje, medio y materiales, método y evaluación.

Los *modelos empíricos* de estudio sobre programación siguen una orientación totalmente inductiva y consideran a la misma como un proceso de solución de problemas. Utilizan una metodología y unos instrumentos de recogida de información de tipo cualitativos.

Ferrández et al. (2000), en un repaso a la bibliografía existente sobre este tema nos indican que las diferentes investigaciones que se han desarrollado al respecto pueden ser agrupadas en tres grandes orientaciones:

- a) Investigaciones sobre programación centradas en el uso que hacen los profesores de los diferentes modelos teóricos de planificación y programación.
- b) Estudios, inductivos preocupados por el tipo y las funciones de la programación en la práctica.
- c) Estudios preocupados por conocer los vínculos entre planificación y práctica.

Siguiendo los estudios realizados por Ferrández et al. (2000), la primera orientación recoge los investigaciones que sobre modelos teóricos de programación se han desarrollado. Estos estudios nos demuestran que los profesores no siguen un modelo común (Shavelson y Stern, 1983), ni estrategias afines. Taylor (1987), como resultado de sus trabajos con profesores de Secundaria, nos informa de que la principal preocupación de los profesores está centrada en los intereses y necesidades, capacidades, actitudes de los alumnos; a ésta preocupación le siguen los objetivos del curso, los contenidos que hay que enseñar y las actividades. En esta misma dirección, Tílema, (1984), nos indica que son los alumnos, y el conocimiento previo que de estos se tengan, la categoría priorizada por los profesores en su planificación. También Ferrández (1996), destaca estos aspectos en el ámbito de la educación de adultos, sobre todo con relación al interés y a la experiencia que proviene del entorno, configurándose el grupo en la variable clave del análisis para la macro y microprogramación.

En el segundo caso, Clark y Yinger (1980), en Primaria, identificaron distintos tipos de planificación (anual, semanal, diaria, lecciones, etc.) cumpliendo éstas distintas funciones. Parecía, en principio, que la planificación era una guía de la actividad para la clase; sin embargo, se apreció que las mismas servían como prioridad para satisfacer necesidades psicológicas del propio profesor (reducir incertidumbre), prepararlo cognitivamente y orientar los procesos interactivos. Por otra parte, McCutcheon (1980), nos indica que la planificación escrita se utiliza sobre todo para responder a las exigencias administrativas, ya que el plan de acción suele ser mental, y éste es el que suele dar dirección, seguridad y confianza.

Tampoco podemos olvidar que existen marcadas diferencias entre profesores noveles y profesores con experiencia. Varios estudios (Shavelson y Stern 1983; Marcelo, 1984; etc.) nos indican que los profesores noveles se preocupan más por la planificación diaria, son más sistemáticos y adoptan más fácilmente un modelo de planificación; por contra, los profesores con experiencia no se preocupan tanto por la planificación diaria y en su toma de decisiones no se apoyan tanto en creencias como en su propio método o experiencia. Los primeros son más inflexibles y consideran menos la forma de ser y aprender de los alumnos.

Por último, con relación a los vínculos entre la programación y las prácticas, son múltiples también los estudios que se han preocupado de analizar conjuntamente los procesos de planificación y de la enseñanza en clase (Morine-Dershimer, 1979; Calderhead, 1984; Leinhart y otros 1984; Marcelo, 1987; etc.) citados por Ferrández et al. (2000: 169). Mayoritariamente coinciden en la gran influencia de la programación en la práctica. Las decisiones preactivas se llevan a cabo en la práctica con pocas modificaciones, sobre todo en los profesores noveles, que además de la inflexibilidad aludida con anterioridad, desarrollan su actividad con un ritmo más rápido, existiendo menos participación-intervención de sus alumnos en clase.

Queremos considerar, además, algunos otros resultados de los estudios por su relevancia en torno a la planificación. Particularmente consideramos, más allá de los tipos de planificación aludidos, la programación realizada en grupo o individualmente. Algunos autores afirman que las programaciones se realizan mayoritariamente de forma individual fundamentalmente porque no existe el hábito de trabajo en equipo en los centros educativos; ello es debido a la poca concienciación técnica de este quehacer profesional, a la falta de confianza personal, a que puede ser demasiado laboriosa, y a otras tantas justificaciones. Hernández (1989) indica que la programación institucional se suele hacer en grupo, mientras que la de corto plazo es más individual; además indican algunos facilitadores para ello: un contexto que la posibilita (tiempo-espacio para nosotros), la conciencia personal, la visión amplia del proceso, la visión temporal, el trabajo en equipo, una experiencia previa de trabajo en equipo, la formación para la toma de decisiones preinteractivas sobre planificación, etc.

Marcelo (1987) dice que los trabajos de investigación realizados entorno a la planificación y programación son insuficientes para poder explicar este complejo proceso. A continuación presenta algunas conclusiones a partir del estudio y análisis de diferentes investigaciones realizadas que pasamos a resumir (Marrero, 1986: 66-70).

- * ***Los profesores no planifican siguiendo el modelo de Tyler:*** varias investigaciones demuestran que los profesores, en su planificación, no parten de la identificación de objetivos de aprendizaje, pero no existe acuerdo en determinar cuál es la tarea con la que inician la misma. En unos casos son las actividades de enseñanza y aprendizaje y en otros los contenidos.
- * ***La planificación sigue un modelo cíclico:*** varias investigaciones demuestran que la planificación de la enseñanza que realizan los profesores no sigue un modelo lineal sino una secuencia cíclica.
- * ***No existe un solo tipo de planificación:*** investigaciones en esta línea ponen de manifiesto la existencia de diferentes tipologías de programación. Trabajos de investigación de Yinger (1986), proponen cinco tipos de planificación por parte del profesor: anual, trimestral, unidad, semanal y diaria.
- * ***Los profesores con / sin experiencia se diferencian en sus planteamientos:*** La experiencia adquirida por el ejercicio profesional tiene incidencia en las maneras de programar de los profesores. Así, los profesores noveles suelen planificar diariamente y acostumbran a utilizar el modelo lineal de Tyler. Por su parte, los expertos tienen un mayor conocimiento práctico y, consecuentemente, mayor número de rutinas generadas.
- * ***Las creencias del profesor, los alumnos y el libro de texto influyen en la planificación:*** los valores y creencias de los profesores tienen incidencia en la selección de los contenidos y en el tiempo dedicado a los mismos. Otros factores de incidencia son también los alumnos y los libros de texto.
- * ***La enseñanza de clase está influida por la planificación y las rutinas:*** la programación organiza y estructura la enseñanza de manera que constituye una guía y reduce la incertidumbre de los profesores. Pero la aplicación de la misma está condicionada y adaptada por las rutinas que cada profesor genera, las cuales llegan a convertirse en una peculiar forma de hacer las cosas.
- * ***Los estudios sobre la planificación son más frecuentes en el nivel educativo de Primaria y en la asignatura de matemáticas:*** esto es lo que demuestra la revisión a diversas investigaciones realizadas.

5. FASES DEL PROCESO PROGRAMADOR

La programación debe ser entendida como un proceso continuo, abierto y en constante revisión y transformación. Este carácter dinámico nos permite un permanente reajuste de todo el proceso cuando las circunstancias así lo

requieren. Este reajuste se refiere a todas y cada una de las fases por las que atraviesa el proceso. Rotger (1985: 33) describe las siguientes fases:

- a) Fase de análisis y diagnóstico previo
- b) Fase de planteamiento y elaboración
- c) Fase de ejecución
- d) Fase de reflexión-acción

a) Fase de análisis y diagnóstico previo: esta fase trata de conocer, tanto como se pueda, las condiciones reales previas al proceso de enseñanza y aprendizaje que de alguna forma definen el punto de partida y condicionan todo el resto del proceso. Fundamentalmente se refiere al contexto concreto y específico delimitado por toda una serie de variables: el entorno sociocultural, las características de los alumnos y las del centro escolar, el diseño curricular, el proyecto educativo y curricular del centro, los recursos materiales, humanos y económicos, etc.

El análisis y diagnóstico de las condiciones previas es un paso importante e imprescindible, ya que todas las variables que intervienen tendrán una influencia directa sobre el posterior desarrollo y resultado de la programación debido a que todo el proceso de enseñanza y aprendizaje se realizará en una interacción continua entre el sujeto y el medio vital donde se desenvuelve. Por lo tanto, será preciso definir las características fundamentales de cada unidad ambiental y los efectos que esta pueda producir en los alumnos. De forma global podemos centrarnos en el estudio de la propia comunidad donde viven los alumnos, en el centro escolar en donde se desarrolla el proceso, en las características, necesidades, inquietudes y conocimientos de los alumnos, y en los diseños curriculares de la administración educativa y de su contextualización en un centro concreto.

b) Fase de planteamiento y elaboración: teniendo presente todo lo anterior, en esta fase se realizan todas las operaciones que concluirán en el diseño y elaboración de un plan de trabajo. La programación entendida como un proceso de síntesis en el que se hacen converger todos los elementos y funciones que de algún modo intervienen en el proceso educativo, debe combinar y unificar en un conjunto armónico todas las operaciones y elementos.

Entre las diferentes operaciones que hay que realizar en esta fase, es necesario contemplar las siguientes:

- **Delimitación y definición de objetivos:** son los resultados finales que esperamos de nuestros alumnos a partir de la aplicación o desarrollo de la programación, bien al final del proceso de enseñanza y aprendizaje o en diferentes momentos de dicho proceso. Entre otros requisitos, los objetivos deben estar planteados a partir de las propias posibilidades de los alumnos

- **Contenidos:** constituyen el qué enseñar. Deben plantearse a partir de los conocimientos que los alumnos ya poseen y dentro de la significatividad psicológica de los mismos. Igualmente deben ser presentados a los alumnos a partir de los más generales a los más específicos y respetando la teoría de la elaboración. Son importantes, pues, su análisis, estructura, adecuación, temporalización, etc.
- **Estrategias didácticas:** son todo el conjunto de técnicas, métodos, estilos y recursos didácticos o pedagógicos que el profesor utiliza para enseñar los contenidos y alcanzar los objetivos. Forman el cómo enseñar.
- **Temporalización:** básicamente es la ordenación y distribución en el tiempo de los diferentes contenidos teniendo presentes criterios de tipo lógicos y psicológicos. Constituyen el cuándo enseñar.
- **Diseño de actividades:** corresponde a la elaboración de todo el conjunto de las diferentes actividades y material de enseñanza/aprendizaje que permitirá desarrollar los contenidos y alcanzar los objetivos propuestos. También corresponde al diseño y elaboración de las diferentes actividades de evaluación, referidas, tanto a la evaluación del alumno como del profesor y de la propia programación.

c) Fase de ejecución: podríamos considerar que se trata de la culminación de las dos fases anteriores. En ella se pone en práctica y se desarrollan todos los elementos previstos anteriormente. Constituye en sí el verdadero acto pedagógico.

Esta fase debe ser flexible y susceptible de constante modificación y adaptación, para ello podemos guiarnos por la evaluación continua, la cual permitirá una constante regulación de los aprendizajes en función de la evolución y progresión de los mismos en los alumnos.

d) Fase de reflexión-acción: una programación no sería completa ni correcta si no se contemplara la posibilidad de realizar reajustes a partir de los resultados obtenidos, tanto durante su aplicación como al resultado de la misma. Ya hemos dicho que debe ser un proceso dinámico y para que esto se cumpla es necesario reflexionar sobre lo ocurrido y establecer los "feedbacks" necesarios para lograrlo.

La reflexión o evaluación no debe centrarse exclusivamente en los alumnos, sino que ha de realizarse también en todas las fases y elementos que constituyen la programación. Igualmente, deben realizarse evaluaciones durante todo el proceso. La reflexión al final del proceso constituye la base para la nueva acción.

La mayoría de propuestas sobre el estudio de las fases de la programación coinciden en señalar que ésta se trata de un proceso sistemático y circular que transcurre por diferentes fases. Cualquiera que sea la propuesta de las fases podemos concluir que, básicamente, son tres los grandes

momentos de este proceso:

- 1) Creación de un marco para la acción didáctica (programación propiamente dicha). Corresponde a las tareas, acciones y decisiones preactivas de la enseñanza.
- 2) Aplicación y conducción del proceso didáctico (implicará reflexión, evaluación y flexibilidad). Corresponde a las tareas, acciones y decisiones interactivas de la enseñanza.
- c) Evaluación y reflexión para la nueva acción. Corresponde a las tareas, acciones y decisiones postactivas de la enseñanza.

6. PASOS EN LA PROGRAMACIÓN

En la elaboración de una programación es necesario, pues, seguir un proceso sistemático, es decir, poner un orden determinado en las diferentes acciones que se han de llevar a cabo o, lo que es lo mismo, seguir una serie de pasos con un orden y coherencia lógica entre ellos.

Muchos autores han denominado a esta acción de programar *tecnología didáctica* (Gagné y Briggs, 1976; Ferrández, Sarramona, Tarín, 1977).

La programación consistirá pues en un análisis de la situación general y en unas previsiones más o menos precisas que se intentará conseguir a través de una serie de operaciones tales como:

- a) Análisis y diagnóstico previo de la realidad en la que vamos a operar
- b) Determinación de unos objetivos que hay que conseguir.
- c) Elección de los contenidos más idóneos y de los recursos más convenientes.
- d) Elección de las estrategias didácticas más apropiadas para conseguir los contenidos y objetivos.
- e) Determinación de un orden de ejecución a través de una temporalización.
- f) Diseño y organización de toda una serie de actividades para la enseñanza y el aprendizaje y para la evaluación.
- g) Evaluación de todo el diseño y desarrollo para poder tomar decisiones al respecto.

A este respecto Gagné y Briggs (1976: 250), establecen los pasos siguientes:

1. Análisis e identificación de las necesidades.
2. Definición de las metas y objetivos.

3. Identificación de formas opcionales de satisfacer las necesidades.
4. Planeamiento de los componentes del sistema.
5. Análisis de los recursos y de las restricciones.
6. Acción para eliminar o modificar las limitaciones.
7. Elección o desarrollo de materiales didácticos.
8. Planeamiento de procedimientos de evaluación.
9. Pruebas de campo.
10. Ajustes, revisiones y otras evaluaciones.
11. Evaluación general.
12. Instalación operacional.

Muchos otros autores (Tyler 1973; Taba 1974; De Landsheere 1977), establecen una serie de pasos que debemos seguir en el proceso de elaboración de programaciones. A pesar de que este hecho ayuda al profesor en esta tarea no debemos caer en el error de que estos pasos se conviertan en una acción mecánica como si de una destreza del profesor se tratara, sino que, más bien han de hacernos reflexionar sobre la necesidad de llevar un orden y de sistematizar el proceso.

A este respecto Martínez Bonafé (1988: 21) señala: *"Quizás debemos partir de la base que el profesor no es únicamente un planificador de la enseñanza, sino que, además de planificar, actúa en base a esa planificación; y en segundo lugar, que el profesor se constituye en intermediario de un currículum o proyecto cultural que otros han definido previamente"*.

7. LA PROGRAMACIÓN EN UN CENTRO EDUCATIVO

Un diseño curricular no sirve para nada si posteriormente no se desarrolla en el seno de los centros escolares. Para ello, es necesario que los profesores tomen conciencia de la importancia que tiene la programación para el desarrollo del currículum y la consecución de las metas propuestas en el mismo.

En un centro escolar existen infinidad de variables que inciden sobre la programación de las intenciones educativas. Todas ellas deben ser tenidas en cuenta para que el desarrollo del currículum se adapte a las mismas y así conseguir una programación coherente y específica con esas características y peculiaridades.

Resaltada la importancia que la programación tiene en los centros escolares, es necesario destacar que ésta debe realizarse de forma ordenada y metódica para conseguir que el fruto de la misma y el esfuerzo de los profesores culminen en una enseñanza efectiva y de calidad.

El trabajo de los profesores para la elaboración de las programaciones del centro escolar debe ser un trabajo en equipo y fruto del consenso de todos los miembros de la comunidad educativa. Para ello será necesario partir de las orientaciones y de la declaración de intenciones que se recogen en el Proyecto Educativo del centro, las cuales han de guiar cada una de las acciones que se realizan en el mismo.

El Proyecto Curricular será el instrumento en donde se refleje el resultado de la discusión y de ese consenso entre los profesores sobre el currículo concreto que en ese centro educativo se pretende impartir. Los profesores en conjunto, por áreas o por departamentos, deben programar ese segundo nivel de concreción; es decir, deben secuenciar y ordenar los contenidos de cada área y plantear los correspondientes objetivos por cada ciclo y nivel.

En un último nivel, los profesores de cada centro deben realizar las respectivas programaciones de aula de acuerdo a todo el itinerario seguido en las anteriores fases de la programación de las intenciones educativas del centro escolar.

7.1. Factores que intervienen en la programación

Todos aquellos elementos sobre los cuales el profesor reflexiona y toma decisiones para la elaboración de la programación constituyen a la vez los diferentes factores que intervienen en todo proceso de enseñanza y aprendizaje. Algunos de ellos son prácticamente inamovibles y no podemos, en gran medida, realizar acciones sobre los mismos; en cambio, otros, son susceptibles de elección y tratamiento por parte del profesor. Estos factores podemos clasificarlo en las tres categorías siguientes:

- Factores básicos
- Factores condicionantes
- Factores de decisión

Los *factores básicos* son los alumnos y el profesor. Sólo se puede hablar de proceso de enseñanza y aprendizaje si existe alguien que aprende y alguien que enseña. Si no existiera el profesor hablaríamos, en todo caso, de proceso de autoaprendizaje.

Las características de cada uno de los alumnos son un motivo importante de reflexión y será, alrededor de ellos, que girará todo el proceso de programación y de la posterior acción didáctica. Podemos afirmar que los alumnos son los verdaderos protagonistas de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El profesor es también un elemento que condicionará el proceso programador. Su dominio sobre los diferentes contenidos, su actitud frente a la enseñanza y, en definitiva, su perfil docente, tendrá una influencia significativa

sobre el proceso programador.

Los *factores condicionantes* son aquéllos que, como su nombre indica, condicionan las diferentes decisiones sobre la programación y sobre los cuales podemos ejercer pocos cambios. El propio sistema educativo, el diseño curricular, el proyecto educativo del centro son un primer ejemplo de estos factores. Otros factores de esta tipología los constituyen el tipo de centro escolar (situación, arquitectura, instalaciones, etc.) y los aspectos económicos, sociales y culturales que rodean al centro.

Finalmente, el conjunto llamado *factores de decisión* son aquéllos sobre los que el programador tiene un mayor número de posibilidades de elección y constituyen el núcleo principal de cualquier programación. Los objetivos que se pueden plantear, los contenidos que se pueden seleccionar, su distribución en el tiempo, la metodología, las actividades de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, etc., dan entidad a este conjunto de factores.

Por su parte, Ferrández (1996) habla de variables endógenas y exógenas que inciden sobre una variable nuclear constituida por el docente, el discente, el método y la materia y que son la dimensión de la enseñanza.

En una línea similar Marcelo (1987: 58), habla de factores externos e internos que influyen sobre la planificación y programación. Los primeros, están constituidos por las características del propio profesor: valores, concepción sobre la enseñanza, conocimiento y dominio de los contenidos y de la materia, experiencias anteriores, edad, etc.

Los factores externos que influyen sobre la programación están constituidos por los alumnos (características, intereses, actitudes, necesidades, experiencias, etc.); por las limitaciones o condicionantes administrativos y contextuales; por la influencia de otras personas o agentes; recursos materiales y curriculares; etc.

Siedentop (1998: 213) establece que los factores que influyen en la programación de la Educación Física son los siguientes:

- La concepción personal de la Educación Física
- La naturaleza de la institución escolar
- El material y el equipo
- El programa educativo de la escuela
- Las características de los aprendices

7.2. Los instrumentos de la programación escolar

Los instrumentos de programación son todos aquellos documentos en los que se recogen cada una de las acciones que se realizan en los diferentes niveles de la programación didáctica.

Si partimos del nivel en el que el profesor puede intervenir de forma

directa en la elaboración de programaciones, nos situamos en el contexto del centro escolar. En este nivel, los profesores elaboran los siguientes documentos:

- Proyecto Educativo de Centro
- Proyecto Curricular de Centro
- El Plan Anual
- Programaciones de aula

El *Proyecto Educativo de Centro* es entendido, según Antúnez (1989: 11), como *"... un instrumento para la gestión -coherente con el contexto escolar- que enumera y define los rasgos de identidad del centro, formula los objetivos que persigue y expresa la estructura organizativa de la institución"*.

El *Proyecto Curricular de Centro* es, según el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (1992: 3), *"...un documento innovador que ha de recoger de manera efectiva la visión, concreción y realización profesional de la tarea educativa. En este documento se han de establecer las concreciones respecto a la secuenciación y temporalización de los contenidos prescritos en la normativa y, en consecuencia, formular los objetivos correspondientes a cada uno de los ciclos. También se han de concretar los principios psicopedagógicos, organizativos y los criterios sobre el tratamiento de las lenguas explicitadas en el proyecto educativo de centro"*.

El *Plan Anual*, según Antúnez et al. (1991: 27), *"Es el plan de acción operativo para el desarrollo y control de las actividades derivadas de los objetivos preferentes que el centro fija para cada curso escolar"*.

Las *programaciones de aula* son el conjunto de las sesiones de clase de todo un curso escolar correspondientes a las diferentes unidades didácticas que se imparten durante ese curso en un nivel educativo concreto.

Dentro igualmente del contexto escolar, el profesor de cada área o nivel de enseñanza, para concretar al máximo las intenciones educativas realiza las programaciones de aula, las cuales pueden concretarse en los siguientes documentos:

- Unidades Didácticas
- Unidades de programación (sólo en Catalunya y para la etapa de Primaria)
- Créditos Educativos (sólo en Catalunya y para la etapa de Secundaria)
- Sesiones de clase

Las *unidades didácticas* son, según Coll (1986: 81), *"...una unidad de trabajo relativa a un proceso completo de enseñanza/aprendizaje que no tiene una duración temporal fija (una unidad didáctica puede abarcar diversas"*

"clases" o "lecciones" tradicionales)".

Las *unidades de programación* son utilizadas en la etapa de Primaria en la comunidad de Catalunya y tienen la misma función que las unidades didácticas. Tanto unas como las otras se realizan a partir de los componentes siguientes:

- Concreción de los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales).
- Formulación de los objetivos didácticos que manifiesten el tipo y el grado de aprendizajes que tendrán que lograr los alumnos en referencia a los contenidos.
- Actividades de enseñanza y aprendizaje a través de las cuales se lograrán los objetivos.
- Actividades de evaluación para la constatación del correcto proceso de enseñanza y aprendizaje y del logro de los objetivos y contenidos.

Los *créditos educativos* se utilizan en la etapa de Secundaria en la comunidad de Catalunya y son definidos, según el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (1992: 8), así: *"Un crédito es una unidad de programación, para las etapas de la enseñanza Secundaria, que concreta el aprendizaje que realizará un alumno-a durante un periodo de treinta a treinta y cinco horas que se imparte, generalmente, a lo largo de un trimestre"*.

8. MODELOS DE PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

Nos referiremos en este apartado a describir algunos de los modelos más característicos que imperan o han imperado en los procesos de programación didáctica.

En primer lugar, es necesario recordar que cada modelo de enseñanza, cada corriente pedagógica, cada tipo de currículum o cada sistema educativo genera un modelo concreto de programación que, a pesar de que puedan existir variaciones entre ellos, todos responden a las exigencias de ese sistema.

Actualmente nos encontramos inmersos en un nuevo modelo de sistema educativo, hecho que, además de otras cosas, ha originado un nuevo planteamiento de la programación didáctica.

Marrero (1993), en un estudio que intenta averiguar las relaciones entre las teorías implícitas de los profesores y su relación con la programación describe cuatro modelos: planificación basada en objetivos; planificación basada en contenidos; planificación basada en la actividad y, planificación experiencial.

La planificación basada en objetivos destaca la importancia de formular objetivos como prerrequisito para guiar procesos de enseñanza y aprendizaje verdaderamente eficaces.

La planificación basada en contenidos está fuertemente condicionada por la influencia de factores externos como pueden ser padres, administración, y libros de texto. Los contenidos y el tiempo son dos factores importantes en la valoración de la calidad de una buena programación.

La planificación basada en la actividad valora, en primer lugar, como factor esencial que hay que tener en cuenta, el ambiente y procedencia social de los alumnos. Tanto la fuente, como la adecuación y calidad de la planificación van a ser el alumno. Por lo tanto, lo fundamental de la planificación será diseñar un conjunto de actividades que resulten interesantes a los alumnos y que configuren un proceso de enseñanza adaptado a sus necesidades.

La experiencial es un tipo de planificación eminentemente mental que se activa para organizar elementos imprevistos y coyunturales de la enseñanza. Sirve, por tanto, para hacer frente a las contingencias que aparecen, fundamentalmente, en la fase interactiva y su fuente principal de organización y configuración es la propia experiencia del profesor.

Si analizamos la historia más reciente de los sistemas educativos en nuestro país podemos observar dos grandes concepciones diferentes de programación que dan origen a los modelos técnicos y a los modelos empíricos.

8.1. Modelos técnicos

Según (Gimeno, 1988), los modelos técnicos prácticamente identifican la teoría de la educación con la tecnología entendida como un esquema de intervención en una parcela de la realidad, con el objeto de configurar el curso de los acontecimientos de acuerdo con un esquema previamente propuesto. En este sentido se espera que la teoría tome naturaleza prescriptiva y normativa para la actuación de la práctica.

En este modelo el profesor se convierte en un "consumidor" o ejecutor de programaciones diseñadas y desarrolladas por la administración, otras instituciones, grupos de expertos, e incluso, editoriales, limitándose éste a la simple ejecución de lo diseñado por otras personas de la manera más técnica posible y sin poder ejercer o intervenir en la misma.

8.2. Modelos empíricos

El conocimiento práctico actúa de puente entre la teoría y la práctica. El profesor se convierte en el principal artífice del diseño de la programación educativa.

Al considerar la práctica el eje central de la teoría, se realza la responsabilidad moral de los profesores, rehusando cederla a expertos, tecnólogos o elementos externos a la clase o escuela, Capell (1992).

El profesor es visto como un sujeto activo, conocedor, moralmente responsable de sus decisiones, y no sólo de actuar, sino de actuar sensatamente, (Kemmis 1988). Igualmente, el profesor y la escuela adquieren un mayor protagonismo en el diseño de las programaciones ya que se fundamentan en las experiencias, la reflexión, el dialogo, la comprensión, ...

Desde una postura fenomenológica se consigue que el currículum se transforme en un espacio de reflexión e investigación y los profesores sean sus investigadores; considerar que el currículum debe ser abierto equivale a plantearlo como hipótesis de trabajo que precisa ser sometida a experimentación; luego, currículum y desarrollo profesional del profesor son términos indisociables, Capell (1992).

Capítulo VI:

La programación de la Educación Física

1. INTRODUCCIÓN
2. EVOLUCIÓN DEL MODELO CURRICULAR EN EDUCACIÓN FÍSICA
3. ALGUNOS MODELOS DE PROGRAMACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA
4. LA PROGRAMACIÓN DE LAS SESIONES DE EDUCACIÓN FÍSICA

1. INTRODUCCIÓN

Una vez estudiados y delimitados los conceptos más generales y amplios que, tanto sobre currículum como planificación y programación, hemos realizado en los capítulos anteriores, pasamos ahora a un nivel de mayor concreción. Se trata de realizar un breve análisis sobre algunos aspectos concretos de la programación específica de la Educación Física.

Todo el camino teórico realizado hasta aquí se ha de ver complementado con este capítulo en el que pretendemos acercarnos a la programación de la Educación Física.

Partiremos de una aproximación histórica relativa a la evolución del modelo curricular acaecido en la Educación Física, a partir de la primera mitad del siglo XX para concretar, posteriormente, algunos modelos utilizados, o que actualmente se utilizan, para la programación del área. Igualmente haremos lo mismo con la programación de la sesión de las clases.

Todo el marco teórico estudiado, junto con el posterior estudio de campo, es decir, el marco aplicado, ha de permitirnos poder orientar un modelo de programación del área de Educación Física.

2. EVOLUCIÓN DEL MODELO CURRICULAR EN EDUCACIÓN FÍSICA

Bien es sabido por todos los que nos dedicamos a trabajar en el ámbito de la Educación Física y, de forma especial por aquéllos que ya hace algún tiempo que estamos comprometidos con ella en el mundo educativo, por las dificultades que nuestra materia ha atravesado a lo largo de la historia. Si nos limitamos a estudiar la evolución que la Educación Física ha tenido en nuestro país y su implicación en los diferentes sistemas educativos y momentos sociales y políticos podemos observar diferentes periodos, funciones y orientaciones.

La programación de la Educación Física en el contexto educativo ha transcurrido paralela a dos ejes a la vez: por un lado, ha intentado adaptarse o amoldarse a lo que en otras áreas o disciplinas se hacía y, por otra parte, ha mantenido una singularidad propia en las acciones de programación para dar respuesta a las características diferenciales del área con respecto al resto de materias y para responder a las exigencias ideológicas, sociales o políticas a las que ha estado a su servicio a lo largo de la historia.

2.1. Factores que han originado la evolución de los planteamientos curriculares en la Educación Física

Blázquez (1994) distingue dos factores claves para entender la evolución de los planteamientos pedagógicos de la Educación Física: los externos y los internos a la escuela.

Según este autor, los *factores externos* a la escuela son consecuencia de

intereses políticos, sociales, económicos, científicos, etc. Las prácticas físico-deportivas realizadas por la sociedad constituyen uno de los factores más definitorios que han hecho evolucionar los contenidos de la Educación Física. Pero estas prácticas no han surgido o evolucionado por una dinámica propia. En gran medida, ha sido consecuencia de fenómenos económicos y/o político sociales. La innovación en Educación Física ha estado condicionada por un contexto absolutamente coercitivo. Numerosos ejemplos pueden ser ilustradores de estos fenómenos; véase la aparición del deporte en los programas de nuestra materia, o la incorporación de la psicocinética, o la aparición de prácticas denominadas alternativas, o la inclusión de actividades relacionadas con la naturaleza, etc. De la misma manera podríamos hablar de aquellas actividades que han dejado de practicarse sin saber, aparentemente, por qué. Sin rechazar todas estas argumentaciones, que son esclarecedoras de una realidad evidente, parecen no ser suficientes para expresar toda la realidad. Nos indican únicamente que la Educación Física ha debido renovar el *objeto* de su enseñanza, es decir, aquello que se enseña.

Los *factores internos* están estrechamente vinculados a las exigencias pedagógicas que la institución escolar ejerce con las materias que componen su currículum. El paso del *qué* (objeto de la enseñanza) al *qué y cómo* (manera de enseñar) expresa la transición del objeto cultural a los contenidos escolares; es decir, de la actividad física en su esencia más elemental o primaria a la Educación Física pensada y diseñada por y para la formación de nuestros alumnos. El tratamiento didáctico y pedagógico que las normas y usos de la escuela exige, transforma y al mismo tiempo vehícula los contenidos de enseñanza. La necesidad de programar, organizar, evaluar ha obligado a reflexionar sobre las características y el valor educativo de determinadas actividades, influyendo en el criterio del profesor y modificando en muchos casos la elección o desestimación de algunas prácticas.

2.2. La programación en los diferentes periodos de la Educación Física

La característica más destacable de la programación de la Educación Física a lo largo de su historia reciente es, en el caso de llevarse a cabo, la diversidad de la misma; es decir, la diversidad de formas de proceder. Pila (1988: 97) describe: *"Es necesario admitir que la Educación Física no ha contado con planificaciones y programas tan evolucionados y maduros como los que presentan las demás asignaturas de la enseñanza y esto no es una desventaja que presenta sólo la Educación Física española, sino que se observa en la casi totalidad de países del mundo"*.

Son diversos los estudiosos sobre la evolución de la Educación Física (Piernavieja, 1962, Casamort, 1994; Blázquez, 1994; etc.), que han establecido diferentes periodos en la evolución más reciente del área. Cada uno de estos periodos está delimitado y caracterizado por una orientación concreta y por una serie de elementos que definen una concepción del papel que la Educación Física juega en la sociedad de ese momento.

La programación, como elemento intrínseco en el desarrollo de la Educación Física en el ámbito educativo, también se ha caracterizado por unas formas determinadas de proceder estando, en ocasiones, al servicio de los ideales y objetivos que en cada periodo se pretenden alcanzar con ella.

La principal característica que se destaca en las formas de programar la Educación Física es la distribución en el tiempo de los contenidos que en cada momento se han considerado los más importantes para desarrollar. De esta forma, la evolución de la programación ha estado estrechamente ligada a la evolución de los contenidos de la Educación Física. De una forma general y podemos destacar los periodos siguientes:

a) Primera mitad del siglo XX:

Tomando como punto de partida en esta evolución de los contenidos de la Educación Física la primera mitad del siglo XX, observamos la aparición de tres grandes movimientos gimnásticos: el movimiento del Centro, el del Norte y el del Este.

El movimiento del Centro está fundamentado en las nuevas corrientes gimnásticas que aparecen en Alemania, Austria y Suiza. Los principales precursores y el tipo de Educación Física que promulgaban son:

- Dalcroze: el movimiento rítmico
- Bode: origen de la gimnasia moderna
- Shmidt: gimnasia natural

El movimiento Norte está formado por la escuela nórdica y da origen a la conocida gimnasia sueca. Sus representantes más importantes son Elli Björkstén, Niels Bukh y L. Lindhard.

Finalmente, *el movimiento Oeste* está representado por Hébert que fue el creador del Método Natural basándose en las actividades del hombre en contacto con la naturaleza. De esta época el principal exponente en España es el valenciano Francisco Amorós, posterior precursor de la Educación Física en Francia.

En general, el contenido dominante y motivo de los programas de la Educación Física era la gimnasia o, mejor dicho, el condicionamiento físico del cuerpo. Contreras (1998: 159) señala al respecto: *"Así en un momento determinado la idea de cuerpo-máquina dio lugar a un concepto de la Educación Física de carácter instrumental en donde la condición física era el contenido hegemónico, como es el caso de las Grandes Corrientes Gimnásticas de principios de siglo"*.

b) Desde 1879 hasta la guerra civil Española:

En el año 1879 se presenta en el Palacio de Congresos Español, para su aprobación, una proposición de ley que declara "oficial la enseñanza de la gimnasia higiénica".

Como consecuencia de la aprobación de esta ley y, con la finalidad de poderla desarrollar correctamente, se crea en el año 1887 la Escuela Central de Gimnasia con el objetivo principal de formar al profesorado de gimnasia. Evidentemente, su orientación era claramente higiénica. Esta escuela es cerrada el año 1892 y aparece posteriormente, en el año 1919, la "Escuela Central de Gimnasia del Ejército". Esta escuela hará que la Educación Física tome un relevado carácter militar en detrimento de unos determinados valores y a favor de otros relacionados con el espíritu militar: el valor, el orden, la disciplina...

c) De la guerra civil hasta los años 65-70:

Otro periodo característico de la Educación Física es el que va desde la Guerra Civil Española hasta los años 65-70. Pila (1988: 97) señala con respecto a este periodo: *"Puede decirse que es a partir de la II Guerra Mundial cuando se le comienza a dar importancia a la Educación Física. Planteada con fines militares dejó un saldo de experiencias que posteriormente aprovecharían la Educación Física escolar y la voluntaria"*.

El carácter militar que había adquirido la Educación Física se mantiene y acentúa en este periodo debido al cambio político y social que representa el triunfo de la dictadura franquista. Adquiere un marcado tono pre-militar y su enseñanza está al cargo de profesores adictos al régimen y fieles a la ideología dominante, ideología que intentan a la vez imbuir a sus alumnos.

El Frente de Juventudes y la Sección Femenina son los responsables de la docencia de la Educación Física, despojando a la misma de todo elemento educativo y convirtiéndola en instrumento al servicio del poder establecido. La incidencia negativa de la Educación Física en la sociedad fue de tal importancia que aún hoy en día quedan reminiscencias de aquella concepción y orientación.

El único contenido motivo de ser programado era, paradójicamente, la "gimnasia educativa". Ésta se basaba en una sistematización anatómico-funcional del ejercicio y perseguía el desarrollo armónico del cuerpo.

La sesión de clase o popular y mayoritariamente llamada "tabla de gimnasia" era el único elemento de programación alrededor de la cual se estructuraban todos los ejercicios. El programa de la sesión era el siguiente:

Parte inicial	* Ejercicios dinámicos de activación: <ul style="list-style-type: none">- Marcha- Carrera- Ejercicios de orden
Parte fundamental	* Trabajo localizado (analítico): <ul style="list-style-type: none">- Ejercicios de brazos- Ejercicios de piernas- Ejercicios de cabeza y cuello- Ejercicios de tronco- Ejercicios combinados * Trabajo generalizado o de aplicación funcional (sintético): <ul style="list-style-type: none">- Ejercicios de locomoción- Ejercicios de saltos- Ejercicios de aplicación- Ejercicios de agilidad- Deportes, danzas y juegos
Parte final o calmante	<ul style="list-style-type: none">- Marcha calmante- Ejercicios de brazos

Tabla 1: *Estructura de la sesión de clase o "tabla de gimnasia" en el periodo de la posguerra española*

Además, en nuestro país, la sesión de Educación Física también seguía el modelo de la "tabla de gimnasia" pero en ocasiones se incluían contenidos relativos a danzas populares (sobre todo para las chicas) y el atletismo (especialmente para los chicos).

d) La etapa pedagógica:

Podemos situar este periodo en las décadas que van desde 1960 a 1980. Con la aprobación el año 1961 de la famosa Ley Elola, la Educación Física y el deporte iniciarán un nuevo camino que la llevarán a la implantación definitiva en el sistema educativo en los niveles no universitarios de enseñanza.

A la creación del primer INEF en Madrid, el cual empezó el curso 1967-68 a formar profesores de Educación Física con un espíritu científico y de renovación, les siguieron posteriormente el INEF de Barcelona (curso 1975-76), los de Granada y Lleida, y así hasta los nueve INEFs que hay en la actualidad. Todos ellos iniciarán el camino de una nueva Educación Física.

En este periodo, la Educación Física aparece como un medio de formación completa del individuo con una especial incidencia en los ámbitos motor, afectivo y social. Este hecho, juntamente con la influencia de corrientes externas hace que la "gimnasia educativa" deje paso a nuevas concepciones, teniendo cada una de ellas unas características concretas y específicas pero formando una sola corriente que empuja con fuerza y dinamismo un nuevo

concepto de Educación Física enmarcado en esta etapa pedagógica.

La influencia del movimiento olímpico hace que aparezca con fuerza la *corriente deportiva*. La sensibilidad de la mayoría de sectores de la sociedad hacia los valores del deporte hace que éste se incorpore a los programas de la Educación Física escolar. Sus características didácticas están todavía lejos de una concepción pedagógica del deporte y responden más a las estructuras del deporte federado. En esta práctica priman sobre todo el dominio de las técnicas deportivas. Estas técnicas serán enseñadas bajo planteamientos biomecánicos y analíticos, lo que conllevará una metodología concreta y una manera determinada de programar los contenidos. Ello da origen a las famosas progresiones didácticas y a plantear la programación a partir de éstas.

La segunda corriente que aparece en esta época es la *psicomotricidad*. La influencia de la psicología y de los planteamientos pedagógicos de la época proponen una nueva estructura de la motricidad con una didáctica más activa, llegándose a convertir en un método alternativo a las prácticas existentes. Entre los objetivos más importantes que persigue está contribuir al desarrollo integral de los niños y al enriquecimiento de las relaciones perceptivo-motrices que éste establece con su cuerpo, el entorno, los objetos, el espacio, el tiempo, etc. Entre los representantes más destacados de esta corriente encontramos a Le Boulch (1976), Lapierre y Aucouturier (1977), Picq y Vayer (1969), Lagrange (1976), y muchos otros.

Finalmente, la tercera corriente está constituida por la expresión corporal, la cual se opone a la racionalización del cuerpo, a su mecanización e instrumentalización y, en contrapartida, propone la reinserción de la vivencia corporal, del desarrollo de la creatividad. Según Blouin Le Baron (1981) se distinguen cuatro modalidades dentro de la corriente expresiva:

- *La corriente pedagógica*: estructuración de los ejercicios para facilitar el aprendizaje.
- *La corriente escénica*: se fundamenta en la representación y el espectáculo.
- *La corriente psico-analítica*: técnicas de terapias de grupo.
- *La corriente metafísica*: de componente espiritual y mística.

e) La etapa del tiempo libre:

La revolución industrial lleva consigo un excedente de tiempo libre en las personas y la necesidad de ocuparlo en actividades con un marcado carácter cultural, lúdico o recreativo. La actividad física y el deporte se erigen como elementos y objetos sociales de práctica pero basándose en planteamientos diversos para las personas.

Por otra parte, la cada vez mayor demanda social de educación del cuerpo unida a los aspectos de relación, de compensación del estrés que

produce la sociedad actual y el intento por parte de las personas de alcanzar una mejor calidad de vida, han hecho que la Educación Física tome un giro en su orientación, surgiendo, por éstas y por otras causas, una nueva época que llega hasta nuestros días.

La escuela no está al margen de estos acontecimientos sociales y, como consecuencia, los contenidos de la Educación Física sufren una evolución a tenor de los factores antes descritos y como superación de las concepciones descritas en la fase anterior. La cada vez mayor concienciación social del tiempo libre y la importancia de disfrutar del mismo de una manera gratificante y plena, junto con el posicionamiento cada día mayor de los profesores de Educación Física, hacen que la institución escolar asuma en parte la educación del ocio.

La desvitalizada y, en ocasiones aburrida psicomotricidad, da paso a formas más elaboradas de proceder: aparece la Educación Física de base como alternativa a la misma con un carácter más pedagógico, lúdico y educativo.

Los contenidos referentes a la imagen, consciencia y control corporal, así como todos los relativos a las habilidades y destrezas motrices básicas constituyen los ejes principales de esta nueva propuesta pedagógica que es la Educación Física de Base, la cual se mantiene vigente en los contenidos actuales de la Educación Física.

En esta etapa el deporte toma varias perspectivas de práctica y se ramifica básicamente en tres tendencias: el deporte educativo, el deporte recreativo y el deporte institucional.

El **deporte educativo** defiende que éste ha de enseñarse a partir de las características de los niños y niñas y no al revés, tal como se venía haciendo. El modelo de deporte que imperaba era el institucional, el modelo del deporte de persona adulta al que el niño se debía adaptar. Esta forma de enseñar el deporte no solo es un error pedagógico, sino que adolece del cumplimiento de los más elementales principios psicológicos, de desarrollo y de maduración de los niños. La nueva propuesta de deporte educativo parte del niño para llegar al deporte, de esta forma, es el deporte el que se adapta a las características del niño. Su enseñanza transcurre a través de planteamientos pedagógicos y didácticos que verdaderamente le convierten en deporte educativo.

La segunda tendencia, el **deporte recreativo**, está vinculado a planteamientos lúdicos de la actividad física y no busca resultados máximos, ni el rendimiento del cuerpo. Se orienta a satisfacer las necesidades de movimiento de los alumnos y a alcanzar objetivos de carácter agonístico, sociales, de mejora personal, de salud, etc. Su principal objetivo en el ámbito educativo es crear hábitos duraderos de práctica de actividad físico-deportiva. Por este motivo, las reglas son adaptadas, se modifica el espacio, aparecen nuevos materiales y formas de práctica, se modifican los sistemas de competición...

Finalmente, la tercera tendencia es el llamado *deporte institucional* o también de competición, el cual conserva las estructuras federativas. Sus principales objetivos son la detección y selección de talentos deportivos, llegar a la competición del más alto nivel, alcanzar el máximo rendimiento y lograr la perfección de ejecución de las técnicas que configuran cada modalidad. Esta modalidad deportiva cada vez está más alejada de la escuela, dándose, en ocasiones, en el llamado deporte extraescolar y en los clubes o entidades deportivas.

La expresión corporal, contenido que ya se había incorporado anteriormente a los programas, también cobra nuevas formas de práctica incorporándose a ella la música y dando paso así al jazz (gim-jazz), el aeróbic, los bailes de salón... Hemos de destacar la relevancia que este contenido ha cobrado en las programaciones de la Educación Física en la actualidad.

Finalmente, los juegos se incorporan con entidad propia a los programas de la Educación Física. Éstos pasan, de simples elementos en las actividades físicas o medios para la consecución de otros contenidos, a tener entidad singular y convertirse en finalidad en sí mismos. Resalta la orientación del carácter lúdico, recreativo, social y de placer frente a las estructuras del deporte. El juego se convierte en un contenido indispensable y eficaz para contribuir a la educación total de los niños y niñas.

La programación de la Educación Física en este periodo se caracteriza, en general, por su paralelismo con el resto de programaciones de las demás áreas curriculares. El modelo educativo imperante y conocido por la famosa "pedagogía por objetivos" determina y delimita una forma concreta de programación en todas las áreas escolares. Para este modelo lo importante es la consecución de determinados objetivos y para ello se establecen varios niveles en su redacción hasta llegar a una formulación operativa de los mismos.

Esta forma de programación responde a una concepción conductista de la enseñanza y se caracteriza por en énfasis de "conducir", de llevar a los alumnos a unos determinados saberes y conocimientos. Para ello, la programación se realiza a dos niveles: la programación larga y la programación corta. La primera acostumbra a tener la duración de un curso escolar y, la segunda, de una semana, quince días o un mes.

El tipo de currículum cerrado en el que la programación se movía no le daba al profesor mucho margen de maniobra para introducir variaciones, adaptaciones, niveles... en los objetivos y contenidos. Podríamos decir que la principal característica que define la forma de programación es la distribución en el tiempo de unos objetivos y contenidos prescritos por la administración, característica que, en la mayoría de ocasiones es resuelta por las editoriales con los libros de texto.

El modelo general que la Educación Física utilizaba (y que todavía hoy se sigue utilizando) se enmarca en el descrito anteriormente, pero, debido a las

características singulares del área y a la no existencia de libros de texto, introducía algunas pequeñas diferencias o variantes.

Uno de los principales problemas de la programación de la Educación Física era la inexistencia de criterios oficiales claros e incluso la definición de los contenidos que se debían trabajar y desarrollar. A este periodo, los contenidos, llegan por simple evolución social y epistemológica y los programas oficiales no recogen con exactitud y claridad qué es lo que en la escuela se debe trabajar a partir de esta área. A este respecto Pieron (1988: 32) dice: *"La historia de la Educación Física se caracteriza más por puntos de vista subjetivos, opiniones personales y actitudes eclécticas que por la lógica y el rigor científico"*.

Ante esta falta de criterios claros y unificados, veamos a continuación algunos de los aspectos más destacables sobre las formas de programación de la Educación Física en esta etapa.

En primer lugar, destacar que la acción de programar solamente se da en un sector del profesorado y que no es una práctica generalizada entre los docentes de la Educación Física. Las causas de la existencia de un amplio colectivo que no realiza programaciones las podemos encontrar en los elementos antes descritos y, sobre todo, en la diversidad de formación de los profesores. La diversidad de titulaciones, niveles de formación, e incluso, la presencia de profesores que no tenía titulación ni formación alguna en esta área procedentes del antiguo régimen y que ocupaban, o que aún actualmente ocupan, una plaza con carácter de "idoneidad" otorgado en su momento por el Frente de Juventudes o la Sección Femenina.

Todo este cúmulo de elementos sumados a la consideración que el área arrastraba de épocas y situaciones anteriores daban como resultado profesores que sí programaban y otros que no, fundamentando sus prácticas en la improvisación, en el día a día, o en la monotonía y repetición de contenidos (fútbol los niños y voleibol las niñas).

Entre el profesorado que sí programaba se puede apreciar diferentes formas de proceder entre ellos. En algunos sigue imperando el mantenimiento de formulas tradicionales de resolver la programación. Actividades y tiempo son los ejes claves sobre los que se sustentan las programaciones: distribución en el calendario de una serie de actividades, básicamente deportes, juegos y condición física.

Otros profesores, cada día más, optaban por fórmulas de programación coherentes con el momento y la situación educativa en el conjunto de la escuela. Así pues, empieza a ser una práctica habitual la programación entre la mayoría de profesores de Educación Física, resolviendo ésta de una manera coherente y útil en su trabajo. Es importante resaltar de estos profesores el reconocimiento, por parte del resto de profesores de otras materias, de su alto nivel de preparación pedagógica y didáctica.

En cuanto a los contenidos que incluían las programaciones se destaca la

diversidad y variedad de los mismos. La elección de los mismos por parte de los profesores se realiza más en función de las propias necesidades o limitaciones y no tanto en las de los alumnos. A este respecto Blázquez (1993: 980) dice: *"La diversidad de concepciones sobre nuestra área (gimnasia, deporte, psicomotricidad, etc.) ha sido tan grande y tan difícil de salvar que ha generado una dispersión, e incluso un desconocimiento de cuáles son las auténticas intenciones de la Educación Física"*.

Ejemplo de lo anterior es la inclusión o rechazo del deporte en las mismas por parte de los profesores. El deporte, para algunos de ellos, es considerado como un elemento tecnocrático y antieducativo y, para otros tiene una potente acción educativa.

La expresión corporal es considerada por cierto sector del alumnado como "cosa de niñas" factor que, unido a la escasa preparación de los profesores (hombres) en este tipo de contenidos, hace que no este muy presente en algunas programaciones.

f) La situación actual:

El establecimiento de un nuevo marco educativo en nuestro país regulado por la LOGSE y de reciente implantación ha originado importantes cambios en la concepción educativa y en las formas de realizar algunas de las tareas docentes que hace el profesor. La forma de resolver las programaciones ha tomado una nueva orientación y ésta se plantea a partir de una serie de principios, se inspira en las fuentes psicológica, pedagógica, epistemológica y sociocultural y parte de un primer nivel con carácter prescriptivo para todas las áreas. Enmarcada en un modelo abierto de currículum, es el profesor el responsable de concretar y cerrar las programaciones a través de la resolución de una serie de pasos en los diferentes niveles de concreción del mismo.

La Educación Física está integrada con plenitud y normalidad en el sistema educativo y, en conjunto con el resto de áreas, forma parte de los currícula de las diferentes etapas educativas. La programación de la misma ha de respetar lo que le es prescriptivo y seguir los mismos criterios y pasos establecidos en el sistema educativo.

De todas formas, no podemos olvidar las características diferenciales y singulares del área las cuales implican una forma, si no diferente, sí peculiar o diversificada de proceder en la programación (una cosa es estar al margen del sistema educativo y, la otra, atender a las características diferenciales pero actuar en conjunto en todas las acciones de la escuela).

Ayudar a resolver este problema de la programación de la Educación Física en el actual sistema educativo es un de los motivos de este trabajo de investigación. Para ello, partiremos del resultado del trabajo de campo y, a tenor del mismo, intentaremos dar algunas pautas de actuación para el diseño de programaciones de la Educación Física.

A nivel muy general, y con el máximo respeto a lo que es característico de cada comunidad autónoma con competencias educativas, y, sin hacer diferencias entre las etapas de Primaria y Secundaria, los objetivos que la Educación Física persigue a través de sus programaciones se pueden sintetizar en los siguientes:

- Objetivos que hacen referencia al conocimiento y aceptación del propio cuerpo.
- Objetivos referentes a la concienciación de la propia situación motriz.
- Objetivos con referencia al dominio corporal y postural.
- Objetivos orientados a la resolución de problemas motrices mediante la utilización de las habilidades y destrezas motrices básicas.
- Objetivos orientados a la comunicación y expresión corporal.
- Objetivos sobre la utilización de las habilidades motrices específicas.
- Objetivos orientados a la actividad física como elemento de bienestar físico y mental.
- Objetivos con referencia al conocimiento y a la realización de actividades en la naturaleza.
- Objetivos sobre el acceso a los comportamientos sociales.
- Objetivos orientados al conocimiento de la realidad deportiva del territorio.
- Objetivos referentes al conocimiento de las adaptaciones de los sistemas corporales al ejercicio físico.
- Objetivos orientados al conocimiento de las actividades físicas tradicionales del entorno.
- Objetivos orientados a la consecución de hábitos permanentes de práctica de actividades físicas y deportivas.
- Objetivos encaminados a la participación en diferentes manifestaciones de prácticas físico-deportivas.
- Objetivos orientados al logro de autonomía en la práctica de actividades físico-deportivas.
- Objetivos encaminados a la actividad física como ocupación del tiempo libre.

Los contenidos que la Educación Física programa en el actual sistema, y con el máximo respeto a lo que es característico de cada comunidad autónoma con competencias educativas, e intentando dar una visión que aglutine los planteados en todo el territorio Español, se pueden concretar en los siguientes:

Para la etapa de la Educación Primaria:

- Imagen y percepción corporal
- Habilidades y destrezas motrices básicas
- Expresión y comunicación corporal
- Condicionamiento físico
- Juegos
- Deportes
- Actividades en la naturaleza

Para la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria:

- Habilidades y destrezas motrices básica
- Condición Física
- Expresión y comunicación corporal
- Deportes
- Actividades en la naturaleza

Los contenidos que en la actualidad forman el "corpus científico" de la Educación Física están tomando nuevas perspectivas y formas de práctica originadas por la propia evolución de la sociedad y de las demandas que esta plantea. La escuela nuevamente no puede quedar al margen de estas demandas sociales de educación del cuerpo y ha de incluir en sus programas las modalidades de práctica que son propias del momento.

De esta forma observamos como en los deportes, además de las corrientes expuestas anteriormente, van apareciendo nuevas prácticas tales como los deportes de aventura, los llamados deportes alternativos, los juegos modificados...

La expresión corporal incorpora nuevas formas como son todo un repertorio de actividades con acompañamientos musicales: aeróbics, bailes de salón, danzas, etc. También representa una novedad la incorporación de las artes escénicas en todas sus variantes.

Los juegos tradicionales se han convertido en contenidos importantes tanto en la vertiente de recuperación de la cultura popular como en la práctica de nuevas formas de actividad física que habían caído en desuso.

g) A modo de síntesis:

Procurando no caer en un reduccionismo de lo expuesto anteriormente, a continuación intentamos recoger -de una forma sintética y resumida-, en forma de tabla los contenidos de la Educación Física que han configurado las

programaciones en las diferentes etapas descritas.

PERIÓDO	CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA	SISTEMA DE PROGRAMACIÓN
<i>Primera mitad del siglo XX</i>	*Gimnasia sueca *Condicionamiento físico	Secuencia de ejercicios en una sesión de clase
<i>Desde 1879 hasta la guerra civil española</i>	*Gimnasia sueca *Gimnasia higiénica *Gimnasia de preparación para la guerra	Secuencia de ejercicios en una sesión de clase
<i>De la guerra civil hasta los años 65-70</i>	*Gimnasia sueca *Gimnasia deportiva *Atletismo *Danzas y canciones populares	* Sesiones de clase * Tablas de gimnasia
<i>La etapa pedagógica</i>	*Gimnasia sueca *Deportes *Psicomotricidad *Expresión corporal	* Secuenciación en el tiempo de actividades * Progresiones * Fichas de clase
<i>La etapa del tiempo libre</i>	*Condición física *Deporte (educativo, recreativo, institucional). *Educación Física de Base. *Expresión corporal *Juegos	* Programación por objetivos: - Programación larga - Programación corta * Fichas de clase
<i>La situación actual</i>	*Imagen y percepción corporal *Habilidades y destrezas motrices básicas *Condición física *Expresión corporal *Juegos *Deportes *Actividades en la naturaleza	* Programación de aula a través de: - Unidades Didácticas - Unidades de programación - Créditos educativos

Tabla 2: *Los contenidos y las formas de programación de la Educación Física en los diferentes periodos*

3. ALGUNOS MODELOS DE PROGRAMACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

Dejando aparte los modelos teóricos y empíricos que sobre investigación en programación hemos visto en el capítulo anterior, nos situamos ahora en otra perspectiva de análisis de las programaciones para tratar de definir o de identificar aquellas características que son comunes en algunas programaciones y que nos pueden ayudar a definir diversos modelos que se han utilizado o que se están utilizando en Educación Física.

Tomando como criterio de análisis la orientación que a las programaciones se les da, una rápida aproximación y revisión a la literatura existente nos muestra una primera diferenciación de las mismas. Así pues, podemos hablar de dos grandes orientaciones: programaciones *orientadas hacia los resultados* y programaciones *orientadas hacia el proceso*. Las primeras son las más abundantes, generalizadas y las más utilizadas prácticamente hasta la fecha. En líneas generales, en Educación Física, las programaciones orientadas hacia los resultados ponen el énfasis en el logro o la adquisición de un determinado número de comportamientos o conductas motrices poniendo para ello los medios necesarios para conseguirlo.

Las programaciones orientadas hacia los procesos aparecen con la actual reforma del sistema educativo y se caracterizan por tener la atención puesta en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que se desarrollan a lo largo de un periodo educativo; posponiendo el resultado final a un segundo plano de importancia, cuyo logro se presupone si el proceso se ha seguido de forma correcta.

En ambas orientaciones se pueden observar diversos planteamientos o finalidades en función de un conjunto de elementos que inciden en las programaciones y que confieren diferentes enfoques a las mismas. En este sentido Siedentop (1998: 216) distingue los siguientes enfoques en las programaciones de la Educación Física:

- *Tradicional*: supone un planteamiento ecléctico del tratamiento de los contenidos y objetivos y, en este sentido, las programaciones de Educación Física suponen el acercamiento educativo a múltiples actividades con el fin de alcanzar un amplio abanico de objetivos relacionados con las habilidades motrices, la condición física, la expresión, los deportes, los conocimientos y el desarrollo social.
- *La Educación Física humanista*: el desarrollo de los aspectos sociales de los alumnos constituye el eje central de la acción educativa dejando en un segundo plano la adquisición de habilidades motrices. Los objetivos se orientan hacia el desarrollo del concepto de uno mismo, hacia el sentido de responsabilidad, de la autonomía, de los valores y de la cooperación.
- *La condición física*: estos programas se orientan hacia el desarrollo de las capacidades físicas del individuo. Los objetivos pueden orientarse hacia el desarrollo y la mejora de estas capacidades, hacia la salud, hacia la práctica regular de actividad física y la adquisición de hábitos de "vida sana", etc.
- *La educación motriz*: se orienta hacia la implicación cognitiva de los alumnos en la resolución de los problemas motrices planteados. El objetivo principal es conseguir un movimiento eficaz realizado con confianza e inteligencia.
- *La kinesiología*: comporta una mezcla de práctica de actividades y de

conocimientos que conciernen a actividades derivadas de la Educación Física. Se trata de un acercamiento teórico que incide sobre los conocimientos y las actitudes más que sobre las habilidades y la condición física.

- **La educación deportiva:** se orienta hacia el aprendizaje de las técnicas y estrategias de diferentes deportes. El objetivo principal es la perpetuidad de los valores y tópicos tradicionales del deporte.
- **Las significaciones personales:** se orienta en potenciar las diferentes significaciones que cada individuo extrae como consecuencia de su participación en las diferentes sesiones de Educación Física.
- **El aire libre:** las actividades en el medio natural constituyen el elemento clave en el que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje a la vez que se desarrollan aspectos tales como el respeto a la naturaleza, la seguridad personal, la cooperación, etc.

Además de los significados que Siedentop atribuye a los programas de Educación Física, podemos añadir otros que en la actualidad están cobrando gran fuerza y presencia en los centros educativos. Así pues podemos comprobar como además existen programaciones que siguen una orientación lúdico-recreativa, otras con una orientación clara hacia la salud y la calidad de vida y, otras cuyos objetivos se orientan hacia las actividades en la naturaleza, la recreación, la Educación Física de Base, las pedagogías corporales, la expresión, los juegos tradicionales, etc.

Más allá de todas estas orientaciones que pueden adoptar los programas de Educación Física, hemos de considerar la razón de ser cada una y, en este sentido y bajo un análisis cultural, se destaca que cada una de las diferentes orientaciones son consecuencia de una construcción social del momento. Por tanto, no existe un programa de Educación Física verdadero y válido sino que existen diferentes maneras de entender y concebir la Educación Física según las circunstancias sociales de cada época, momento y contexto.

Volviendo a la primera diferenciación que hemos realizado de dos grandes orientaciones en las formas de programar la Educación Física: las **orientadas a los resultados** y las **orientadas a los procesos** podemos observar un predominio en cuanto a cantidad de las primeras, siendo escasas las segundas, las cuales se han empezado a desarrollar a partir del actual modelo de sistema educativo. Cada una de estas dos grandes orientaciones se estructura en función de una concepción educativa, así pues, la primera tiene su fundamentación teórica en el conductismo y la segunda en el constructivismo.

El conductismo sostiene que la psicología es el estudio de la conducta del individuo en interacción con el medio ambiente. Entre los distintos postulados del conductismo es de fundamental importancia la idea de que el objeto de la psicología debe ser estudiado mediante procedimientos objetivos y, en

particular, mediante el método experimental. Hay una parte de psicólogos y educadores que consideran el conductismo como uno de los movimientos más importantes de la ciencia moderna; en cambio, otros lo consideran como algo inevitable que va desde la investigación subjetiva de los procesos internos hasta el estudio objetivo de la conducta. La verdad es que el conductismo ha cambiado el rumbo de la psicología y ha servido para acelerar la investigación aplicada.

El conductismo surgió a principios del siglo XX como reacción en contra a dos escuelas de pensamiento: el estructuralismo y el funcionalismo. Su líder indiscutible fue J.B. Watson psicólogo experimental que consideraba que el papel de la psicología consiste en predecir y controlar la conducta, y no en explorar los elementos de la conciencia humana mediante la introspección

Los primeros estudios sobre la educación que estuvieron influidos por el conductismo fueron los realizados por Bobbit y Tyler. Bobbit propuso aplicar las técnicas de racionalización del trabajo que se llevaba a cabo en el ámbito industrial al ámbito de la educación. Para Tyler, que sigue un modelo bastante semejante a Bobbit, planifica la práctica pensando siempre en la consecución de objetivos que tienen que ser formulados de forma específica y precisa y en términos de conducta.

"La propia teoría curricular, que en Bobbit y Tyler tiene dos hitos fundamentales, quedaba marcada por ese afán de lograr la eficacia en la institución escolar. Se convertía más en un mecanismo para gestionar la práctica que para analizarla, explicarla y orientarla". Gimeno (1988:254).

Lo que pretende el conductismo es la eficacia en todos los ámbitos, por lo tanto también en el ámbito escolar. En un momento en que la escuela está cuestionada es necesario que vuelva a ser eficaz. Ya hemos visto anteriormente la importancia que se otorga a los objetivos, se trataba pues de potenciarlos. Esta valoración de los objetivos se ve favorecida por los trabajos de Bloom con la aportación de las taxonomías de los objetivos de la educación. Esta preocupación por la clasificación de los objetivos es el reflejo de la conveniencia de poder evaluar objetivamente los resultados; no olvidemos que en esta forma de programar lo importante es la eficiencia y eficacia de la enseñanza y del aprendizaje.

"La filosofía que orienta este enfoque técnico nosotros diríamos mejor tecnicista, del currículum pretende que la planificación de la enseñanza, la programación o diseño, para la formulación de objetivos concretos, y la acción educativa sea llevada a cabo por el profesor o por medio de materiales confeccionados para tal fin trate de estructurar una actividad metodológica muy definida y ajustada en términos precisos de objetivo que pretende lograr y no a cualquier otro, vigilando su consecución por medio de pruebas de evaluación que diagnostiquen sin lugar a dudas, si se ha conseguido o no, a base de fijarse en la conducta que ejecuta el aprendiz" Gimeno (1988:253).

El movimiento conductista produjo una cantidad de datos experimentales sobre el aprendizaje que en los años 50 impulsó a algunos psicólogos a

formular lo que podría denominarse teorías neoconductistas. Las teorías de Skinner, uno de los psicólogos más representativos del neoconductismo, evolucionaron rápidamente hasta convertirse en un sistema de la psicología que abarca una filosofía de la ciencia, una teoría de la conducta, una metodología básica de investigación y un programa de aplicaciones. El neoconductismo sostiene que la psicología puede estudiar las actividades internas mediante procedimientos científicos aceptables y postula finalmente que las interacciones entre el medio ambiente y la conducta deben analizarse funcionalmente, es decir teniendo en cuenta sus relaciones recíprocas

La teoría de Skinner de análisis conductista se basa en conceptos extraídos de los datos del paradigma del reflejo condicionado de Paulov y en el modelo de condicionamiento operante de Skinner. La conducta operante, que abarca el lenguaje social y la conducta cognitiva, se ve modificada por los estímulos que le siguen, a diferencia de la conducta refleja, que es modificada por las condiciones que la preceden; es decir, el emparejamiento de estímulos condicionados e incondicionados. La estrategia de la construcción teórica consiste en estudiar en primer lugar conceptos simples, como, por ejemplo, las habilidades sensoriomotrices, para luego pasar a adaptaciones complejas, como el pensamiento, la resolución de problemas, la conducta moral o la conducta creativa. Hasta ahora, la mayor parte de la investigación se ha centrado en conceptos relativamente simples.

Otra variante del neoconductismo es el conductismo cognitivo, que acepta el concepto dualista de la naturaleza humana y sostiene que las estructuras y los procesos mentales pueden estudiarse mediante la investigación de las interacciones entre la conducta y el medio ambiente.

Tanto el conductismo como el neoconductismo han tenido defensores y retractores que han criticado algunos de sus postulados. Pero en cualquier caso, esta concepción educativa ha delimitado algunas maneras concretas de llevar a cabo las programaciones de las diferentes áreas escolares y consecuentemente las de la Educación Física.

Por su parte, la orientación de las programaciones hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje parte de una concepción cognitiva de la enseñanza. La psicología cognitiva nace como alternativa al conductismo y para buscar solución a los problemas que este no resolvía. Diferentes y variadas corrientes van apareciendo incidiendo todas ellas en dos puntos:

- Rechazo de manera implícita o explícita el reduccionismo conductista, según el cual la conducta sólo puede explicarse a partir de estímulos-respuestas.
- Destacan la necesidad de que la capacidad del organismo sea capaz de elaborar la información del medio en términos que trasciendan lo puramente físico, para alcanzar niveles superiores.

Dada esta situación, algunos autores tratan de crear un marco teórico

global que se llamará "psicología cognitiva". Así, el concepto de lo cognitivo ha adquirido progresivamente un significado pluriforme y unos límites tan imprecisos, que es necesario establecer los límites del significado del concepto.

Todo ello es debido a la diversidad de escuelas y teorías que engloba el modelo cognitivo, pero también clarifica los aspectos comunes que tienen entre sí y que nos permiten hablar de una psicología cognitiva.

A continuación extraemos de Delclaux y Seoane (1982: 53) algunos comentarios realizados por autores diversos sobre la psicología cognitiva.

- *"Lo característico de los procesos cognitivos (...) es su énfasis sobre el comportamiento, inteligente y no puramente reflejo, que sirve típicamente para facilitar la capacidad humana de enfrentarse con éxito a su ambiente".*
- *"Cognición se refiere a todos los procesos mediante los cuales el ingreso sensorial es transformado, reducido, elaborado, almacenado, recuperado y utilizado".*
- *"Los psicólogos cognitivos están tratando de ofrecer explicaciones (a menudo en forma de procesos teóricos) acerca del tipo de 'procesos mentales' que acompañan a las actividades humanas complejas".*
- *"La psicología cognitiva estudia la forma en que la información del medio es transformada en complejas estructuras de pensamiento y cómo tales estructuras se convierten en conductas".*
- *"La psicología cognitiva se ocupa de estudiar cómo obtenemos la información acerca del mundo, cómo tal información se codifica y se convierte en conocimiento, cómo se almacena, y cómo se usa este conocimiento para dirigir nuestra atención y nuestra conducta".*

Son diferentes las aproximaciones teóricas surgidas alrededor de este modelo cognitivo, entre ellas destacamos las siguientes:

- La teoría del modelo del procesamiento de la información
- La teoría del modelo genético-evolutivo formulado por Piaget (1977)
- El concepto de adquisición de conceptos de Bruner (1988)
- Modelo de la psicología dialéctica planteado por Vygotski (1979)
- El modelo cognitivo de Ausubel (1976)

Como consecuencia de las diversas teorías formuladas respecto de la concepción cognitiva de la enseñanza destaca los trabajos realizados por Ausubel, Novak, Vygotski y otros autores, los cuales dan como resultado lo que hoy en día se denomina el aprendizaje significativo y el constructivismo.

Las programaciones de la Educación Física fundamentadas en esta

orientación son muy recientes y escasas, pero sin embargo van cobrando mayor notoriedad a medida que avanza y se consolida el actual sistema educativo. Esta progresiva aparición de programaciones centradas en los procesos de aprendizaje es el resultado de dos factores: por una parte, el establecimiento de un nuevo modelo educativo en nuestro país inspirado en una concepción cognitiva del aprendizaje y, por otra parte, la formación de nuevos profesionales de la Educación Física en las Escuelas de Magisterio o las Facultades de Ciencias de la Educación.

Como conclusión a todo lo hasta aquí expuesto y como resultado de una revisión bibliográfica al respecto, podemos llegar a determinar cuatro modelos básicos de programación de la Educación Física que han sido utilizados en nuestro país a partir del final de la Guerra Civil Española hasta nuestros días. Los tres primeros se fundamentan en la perspectiva conductista del aprendizaje y, el cuarto, en la perspectiva cognitiva.

Nosotros hemos decidido denominar a estos modelos de programación de la Educación Física así:

- Seriación en sesiones de actividades y tiempo
- Las progresiones o "performances"
- La programación basada en la pedagogía por objetivos
- La programación orientada a la toma de decisiones

A pesar de que cada uno de ellos ha tenido un periodo de tiempo determinado de mayor vigencia y utilización podemos observar que, con excepción de la programación orientada a la toma de decisiones, los demás modelos han convivido a lo largo del tiempo. En el presente estudio trataremos de comprobar la existencia en la actualidad de los diferentes modelos en las programaciones de los maestros y profesores de Educación Física.

3.1. Seriación en sesiones de actividades y tiempo

Nos referimos a la serieción en sesiones de actividades y tiempo al modelo de programación que se caracteriza fundamentalmente por la acción preactiva de poner en serie; es decir, una detrás de otra las diferentes actividades que van a constituir el contenido principal de cada una de las sesiones que están incluidas en el programa y a la asignación de un tiempo de práctica de las mismas.

Este modelo de programación está vinculado a la perspectiva conductista y pretende que los alumnos alcancen el dominio o aprendizaje del mayor número de comportamientos motrices. Responde, por tanto, a un planteamiento logocéntrico de la enseñanza de la Educación Física, siendo básicamente los contenido de enseñanza el eje vertebrador de la acción docente.

En nuestro país se consolida después de la guerra civil y se perpetúa prácticamente hasta nuestros días, si bien ha habido una transformación o evolución del conjunto de actividades que forman los contenidos objeto de ser aprendidos y algunas matizaciones en el procedimiento de seriación de las actividades y de las sesiones. Inicialmente, las actividades seriadas que constituían el núcleo central de las sesiones de Educación Física se referían exclusivamente a contenidos procedimentales del ámbito motor y con ellos se pretendían alcanzar objetivos relacionados con la preparación moral y militar, la mejora de las capacidades físicas y el aprendizaje de ciertas habilidades gimnásticas y atléticas. Los contenidos de los programas femeninos incluían también actividades de danzas populares y de preparación para las labores del hogar.

Los programas de Educación Física eran diferentes para los chicos y las chicas y, evidentemente, las sesiones se realizaban por separado a cargo de un profesor y de una profesora respectivamente, los cuales dependían del Frente de Juventudes y de la Sección Femenina, organizaciones ambas dependientes del régimen imperante.

Existían una serie de orientaciones oficiales al respecto emanadas desde los organismos respectivos que guiaban las acciones de los profesores. Podríamos considerar que estas orientaciones constituían el currículum oficial de la Educación Física. Evidentemente se trataba de un currículum cerrado y centrado en una pedagogía directiva y reproductora.

En el programa solamente se concretaban un conjunto de actividades las cuales se creía que eran las más apropiadas para la preparación física de la juventud. En ningún caso quedaban reflejados los objetivos y mucho menos la metodología que hay que seguir en la enseñanza de estas actividades. La evaluación, siempre sumativa, no tenía en cuenta los niveles iniciales ni las características diferenciales de los alumnos. Evidentemente, el contexto no era tenido en cuenta.

Este modelo de programación de la Educación Física tiene algunas características positivas pero, en la actualidad está agotado ya que los aspectos en contra son mayores. Los aspectos positivos son:

- Constituye una ayuda real, práctica y útil al profesor en su tarea docente.
- Se da una relación muy clara y estrecha entre lo que se prepara y lo que se hace.
- Existe un plan escrito producto de una reflexión más o menos implícita y previa a la acción docente.

Y, los aspectos en contra son:

- Se hace excesivo hincapié en el producto o resultado final y raramente se contempla el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- No se expresa claramente una intencionalidad educativa, es decir, no se plantea ningún tipo de objetivos.
- No existe una visión global del proceso ya que la sesión de Educación Física es un elemento aislado y fragmentario.
- No se plantea ni evaluación inicial ni formativa.
- No está definida una metodología, se da por supuesto la autoridad del profesor y su dominio de los contenidos.

La sesión es la unidad base del programa y ésta se acostumbra a estructurar en varias partes, las cuales han adoptado nombres y finalidades diferentes en función de la propia evolución histórica del sistema educativo y de la Educación Física. En ella se distribuye un tiempo determinado a la práctica de cada una de las actividades. Las fichas de clase son uno de los principales recursos para el desarrollo de las diferentes sesiones que constituyen la seriación de la programación.

Actualmente aún existen profesores que utilizan programaciones de Educación Física, que siguen la estructura de este modelo con alguna modificación y adaptación y con la inclusión de los actuales contenidos del área.

3.2. Las progresiones

El modelo de programación de la educación por progresiones se caracteriza por la realización de actividades y ejercicios en una secuencia ascendente en cuanto a la dificultad y la intensidad de los mismos. Se parte de una situación sencilla o de baja intensidad para ir aumentándola gradualmente en el tiempo.

Siedentop (1998: 219) define las progresiones en Educación Física como *"...conjuntos de tareas de aprendizaje que van desde niveles de dificultad simples hasta niveles más complejos para finalmente alcanzar el nivel perseguido en los objetivos del programa"*.

En este modelo de programación aparece implícito a los contenidos un determinado objetivo que hay que alcanzar, el cual es necesario para, en primer lugar, saber qué es lo que se quiere alcanzar y, en segundo lugar, para guiar en cierta medida la acción del profesor. Debido precisamente al énfasis puesto por el logro de determinados comportamientos motrices, este modelo se sitúa en una perspectiva conductista y el interés principal se orienta hacia el resultado final, es decir, el producto.

Vemos, pues, que la progresión se establece en dos vertientes, por un lado, se tiene en cuenta la dificultad y complejidad de las tareas y, por otro lado, la intensidad física del esfuerzo. La secuencia en la progresión acostumbra a iniciarse con un conjunto de ejercicios para introducir cada una

de las habilidades y continúa con otro repertorio de ejercicios que sirven para perfeccionar la respuesta motriz, para añadir nuevos elementos y para aplicar en contextos reales la habilidad.

Atendiendo a la cadena sensomotora (percepción-decisión-ejecución), la progresión contempla una serie de consideraciones lógicas relativas no solo a la consideración global de la habilidad sino a la dificultad con relación a los tres tipos de mecanismos implicados en la misma. Así pues, la progresión se inicia con el trabajo y el desarrollo de los mecanismos perceptivos para seguir por los de decisión y ejecución.

Este modelo de programación es utilizado fundamentalmente en tres tendencias de la Educación Física: la gimnasia (deportiva y rítmica fundamentalmente), en el desarrollo de la condición física y en las corrientes psicocinéticas o psicomotrices. También se utiliza este modelo de programación para el aprendizaje de ciertas técnicas y estrategias en el mundo del deporte.

3.3. La programación basada en la pedagogía por objetivos

Si el criterio organizador de la programación son los objetivos y éstos son de tipo generalizador, surgen también -y casi tantas como autores han estudiado el tema- nuevas jerarquizaciones y niveles de concreción de los mismos. En función de esa mayor generalización o especificidad de los objetivos, aparecen diferentes categorías o niveles que, entre otros factores, dieron origen a la pedagogía por objetivos, nacida de una concepción psicológica de tipo conductual. Esta pedagogía identifica el aprendizaje como un cambio en el comportamiento y sustenta la idea de la programación de la enseñanza como un proceso que parte de la concreción de los objetivos en diferentes niveles.

Respecto a esto, Petersen (1982: 47) dice: *"El objetivo de aprendizaje debe comprenderse como una categoría didáctica que no sólo supone la descripción de un fenómeno existente, sino que, sobre todo, expresa una exigencia respecto a la actividad didáctica de los profesores. El núcleo de esta exigencia es que todas las actividades del profesor -todas las decisiones didácticas y su realización en la práctica- deben referirse al proceso de aprendizaje y fundarse en el compromiso frente a la persona del alumno"*.

Este comentario de Petersen nos invita a descubrir un poco el papel de los objetivos en el ámbito curricular. El afán de considerar los objetivos como elementos esenciales en la planificación y la especificación de cómo tienen que formularse para que sean efectivos, dan origen a la configuración de un nuevo modelo: la pedagogía por objetivos.

El conductismo psicológico contribuirá a afianzar las bases del modelo. *"La coherencia que hace que todas estas aportaciones y preocupaciones formen un modelo bien perfilado, se produce por el hecho de tener el apoyo científico de una cierta forma de entender la ciencia, por partir de un paradigma*

psicológico, por configurar toda una técnica para programar la enseñanza y por configurar todo un modelo de educación". Gímeno (1983:10).

Para Tyler (1973: 46-47) los objetivos que deben guiar las programaciones deben estar formulados con toda claridad y precisión y, en este sentido expresa: *"El modo más útil de establecer objetivos consiste en expresarlos en términos que identifiquen no sólo la clase de comportamientos que deben desarrollarse en el estudiante, sino también el contenido o área de la vida en que debe operar dicho comportamiento. Si consideramos cierto número de fijaciones de objetivos que parece estar claro que proporcionan orientación en el desarrollo de programas de instrucción, puede observarse que cada una de tales fijaciones incluye en realidad tanto aspectos del comportamiento como del contenido del objetivo".*

Es a partir precisamente de las orientaciones de Tyler que aparece un nuevo modelo de programación en la educación en general y en la Educación Física en particular. El currículum se centra en la organización de los objetivos de aprendizaje y todo el proceso se enmarca en el logro de esos objetivos, estableciendo para ello diferentes gradientes o niveles en los mismos. Se trata, por tanto, de un modelo de programación orientado al resultado final y encuadrado en una perspectiva conductista del aprendizaje.

En las programaciones guiadas por objetivos se distinguen habitualmente tres niveles de referencia temporal, que se corresponden con los diferentes niveles de concreción de los objetivos. Así, pues, tenemos las siguientes:

- A largo plazo: programación anual (corresponden los objetivos generales).
- A medio plazo: unidad didáctica (corresponden los objetivos específicos).
- A corto plazo: sesión de clase (corresponden los objetivos operativos).

Los objetivos de la Educación Física en este modelo de programación se orientan básicamente hacia el logro de un repertorio de comportamientos motrices o la adquisición de determinadas habilidades. Pero, además, se plantea el logro de determinados objetivos correspondientes a los ámbitos cognitivo, afectivo y social. Todo ello trajo como consecuencia la aparición de diferentes taxonomías de los diferentes ámbitos del comportamiento humano.

Otras de las características en la formulación de los objetivos de este modelo de programación en Educación Física son las siguientes:

- **Adecuación:** es decir, que los objetivos sean pertinentes a las edades, niveles y capacidades de los alumnos.
- **Validez:** deben reflejar lo que verdaderamente se quiere alcanzar.
- **Alcanzables:** que sea posible el logro de los mismos por la mayoría de los alumnos.

- *Compatibles*. ser coherentes con el resto de objetivos planteados.
- *Específicos*. en el sentido de que posean la menor ambigüedad posible.
- *Comprensibles*: utilizar un lenguaje claro.

Mager (1974) planteó un conjunto de reglas que debían seguirse para formular los objetivos operativos o conductuales, en este sentido especifica que los objetivos operativos deben describir con términos precisos las acciones específicas (conductas) que el profesor espera como resultado del proceso de aprendizaje. Igualmente otros autores defienden esta especificidad en la concreción de la formulación de los objetivos conductuales u operativos. Su redactado debe contemplar los aspectos siguientes:

- Los aspectos pertinentes a las *condiciones* en las cuales se va a producir la realización de la tarea motriz.
- El carácter específico de la *ejecución motriz que se pretende* del alumno al final de la fase correspondiente del proceso de enseñanza.
- El *criterio* mediante el cual va a ser posible determinar si la ejecución del alumno corresponde o no con las expectativas planteadas.

Las programaciones contemplan, entre otros posibles, los siguientes elementos: objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

3.4. La programación orientada a la toma de decisiones

Las ricas y variadas aportaciones que la pedagogía, la sociología y, de forma especial, la psicología cognitiva y de la educación han hecho a la procesos de enseñanza, en especial las ocurridas en los últimos años, han propiciado y generado nuevas maneras de realizar la programación de los contenidos curriculares. Aun cuando es posible encontrar formas variadas de proceder entre el profesorado de las diferentes áreas, todas ellas se enmarcan en una concepción de la enseñanza y en unas mismas finalidades de la programación. Las diferencias son fruto de la contextualización y de las especificidades propias de cada área y cada contexto, hecho este último que pone en evidencia que la programación es el resultado de un complejo proceso de decisiones por parte del profesorado y, que como resultado del mismo, se generan programaciones diferentes y variadas respondiendo todas ellas a una serie de principios y finalidades acordes con el actual sistema educativo.

La reforma de la enseñanza acaecida en nuestro país en los últimos años ha comportado una concepción específica sobre la manera de resolver las programaciones por parte de los profesores. El hecho de que éstos tengan la necesidad de cerrar el currículum en los dos últimos niveles del mismo comporta determinar para cada centro escolar aquella programación más

idónea y coherente. Todo ello no deja de constituir un proceso de toma de decisiones apareciendo, por tanto, un nuevo modelo de concretar la programación, un modelo que se fundamenta básicamente en la toma de decisiones.

Si es cierto que esta evolución en los planteamientos educativos que el nuevo sistema educativo ha producido no se ha generalizado entre todo el profesorado. Hoy en día existen profesores que mantienen los viejos procedimientos de programación, hay otros que siguen basando ésta en los libros de texto, las fichas, etc.

Los profesores de Educación Física no quedan al margen de todos estos acontecimientos y, en la actualidad se observa diferentes formas de proceder en la programación de la Educación Física, siendo algunos los que si incorporan este modelo de toma de decisiones en las mismas.

Como resolución final de este proceso de investigación intentaremos plantear un conjunto de orientaciones para resolver la programación del área de Educación Física bajo este modelo de toma de decisiones. De todas formas, podemos observar que algunas de las principales características que en la actualidad definen este modelo son las siguientes:

- Trata de racionalizar la práctica docente.
- Garantiza unos contenidos mínimos para todos los alumnos.
- Predibuja la forma en que ocurrirá el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- La programación se erige como un puente entre la teoría y la práctica pedagógica.
- Exterioriza los supuestos implícitos en un plan de acción flexible.
- Esta vinculada a los procesos de pensamiento del profesor.
- Su diseño no es una destreza del profesor como algo mecánico.
- Está contextualizada en una realidad concreta y específica.
- Atiende a la diversidad del aula y respeta los ritmos de aprendizaje de los alumnos.

4. LA PROGRAMACIÓN DE LAS SESIONES DE EDUCACIÓN FÍSICA

El término "clase" o "lección", tienen una vinculación exclusiva con el ámbito escolar, ya sea desde el punto de vista de la Educación Física en general, o desde la propia práctica deportiva. De alguna manera se utilizan los mismos vocablos que para el resto de materias escolares.

Entendemos que la sesión es la concreción máxima de cualquier programación y que forma parte intrínseca de las mismas, como consecuencia, también debe ser diseñada y programada. Pila (1988) concreta que la sesión

es la base de cualquier programa, constituyendo la célula principal del mismo, cuya finalidad principal es producir cambios en la conducta de los alumnos. Podemos considerar, por tanto, que la sesión es la unidad básica y operativa del proceso de enseñanza y aprendizaje y que forma parte importante de cualquier programación didáctica.

Consideramos que es una unidad, ya que no puede entenderse como un elemento independiente y aislado de la unidad didáctica, formando, junto con las demás sesiones, la base del proceso de enseñanza y aprendizaje. La sesión es una unidad básica, puesto que es a partir de ella como se consiguen los objetivos propuestos en los distintos niveles de la programación. Podríamos decir que aunque dentro de la programación es lo último que se plantea, es, en cambio, lo primero que hay que llevar a cabo.

La sesión es operativa porque obra o realiza un efecto: las modificaciones de los comportamientos de los alumnos. Mientras que los demás niveles de programación tienen un significado de previsión o propuesta y, en definitiva, de carácter estático, la sesión se caracteriza por la acción, la ejecución y la interacción con los alumnos.

La sesión es operativa porque de alguna manera es el espacio de tiempo en el que se llevan a término las actividades del profesor y de los alumnos con el propósito de conseguir el dominio o aprendizaje de unos contenidos y de unos objetivos didácticos concretos fruto del resultado de la concreción del currículum en los niveles anteriores

Es la unidad básica del proceso de instrucción, ya que entendemos éste último como el espacio de tiempo en donde se producen las interacciones entre profesor y alumnos y en donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dicho proceso tiene un sentido educativo y se engloba en el ámbito de la actividad pedagógica, sin connotaciones por tanto de carácter tradicional, que sitúan al término ajeno a la educación.

La programación de la sesión ha seguido un diseño tradicional a lo largo de la evolución de la Educación Física en los últimos años. Este modelo de sesión se caracteriza por la división de la misma en varias fases o partes. La estructura de sesión más utilizada es aquella que divide el tiempo de la misma en tres partes de duración desigual. Esta estructuración por partes se concreta de la siguiente manera:

- 1ª parte:** llamada parte inicial o introducción tiene, como finalidades principales, la entrada en calor, estimular y calentar el organismo.
- 2ª parte:** llamada parte principal, fundamental, o de logro de objetivos, es la de más duración y en ella se desarrollan las actividades referentes a los contenidos y a los objetivos propuestos.
- 3ª parte:** llamada de vuelta a la calma o final y su finalidad es el retorno del organismo a la calma y a la normalidad fisiológica.

Sin pretender abordar un estudio minucioso del modelo tradicional de programación de una sesión de Educación Física, sí queremos destacar algunas de sus características más importantes, ya que los modelos actuales de sesión conservan algunas de ellas. Así pues, la sesión se caracterizaba por:

- División de la sesión por partes que responde a criterios anatómico-fisiológicos, mecánicos y funcionales.
- Tanto el calentamiento como la vuelta a la calma tienen una finalidad fisiológica.
- La parte principal o fundamental atiende preferentemente más al desarrollo del movimiento que al aprendizaje de movimientos. El trabajo es fundamentalmente analítico.
- La atención es consecuencia de la disciplina. Las dificultades de los alumnos para atender o comprender los ejercicios son interpretadas como faltas de disciplina y no como limitaciones o deficiencias personales.
- El estilo de dirección de las sesiones se centra en la directividad y se utiliza con profusión el estilo de "mando directo". Las sesiones se centran por tanto en el profesor, los contenidos y los ejercicios.
- Los juegos propuestos en la parte final (vuelta a la calma), representaban en muchas ocasiones la parte más motivadora de toda la sesión, alcanzándose la mayor participación e intensidad.
- Los saltos representaban también una actividad motivadora, aunque en muchos casos provocaba en los alumnos con deficiencias o sin experiencia, situaciones de tensiones.
- La paulatina incorporación de la práctica deportiva supuso una liberación de la "gimnasia educativa" y de todos los aspectos formales que implicaba.

Actualmente este modelo de sesión está sufriendo algunos cambios y transformaciones como resultado de nuevos planteamientos y concepciones de la Educación Física. Estos cambios no se refieren tanto a la estructura en partes de la sesión, sino a la finalidad y objetivos que en cada una de las mismas se pretenden. Así pues, observamos una orientación en las mismas que, además de la fisiológica, incorpora orientaciones psicológicas, sociales y pedagógicas que en los esquemas tradicionales no eran tenidos en cuenta. Las tendencias actuales, ya sean orientadas al ámbito escolar o incluso al deportivo, tienen un denominador común: la finalidad educativa.



MARCO APLICADO

Diseño y desarrollo de la investigación

1. INTRODUCCIÓN
2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN
3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN
4. DESARROLLO

1. INTRODUCCIÓN

La planificación y la programación de la educación han sido una de las principales preocupaciones que en los últimos años ha ocupado la atención de numerosos profesionales de la educación, en general, y de la Educación Física, en particular. La implantación del nuevo sistema educativo ha comportado una serie de cambios no sólo a escala estructural, sino también conceptuales y pedagógicos sobre muchas de las acciones que el profesor realiza en el desarrollo de sus tareas docentes. Este hecho ha llevado consigo la necesidad de adaptar y, en ocasiones, modificar las formas de proceder de los profesores en determinadas acciones y en la reconstrucción y generación de nuevas rutinas docentes.

Este conjunto de adaptaciones, cambios, modificaciones, etc. que el profesor realiza se producen a partir de la incidencia de factores diversos constituyendo en cada docente una forma concreta de entender y de ejercer la profesión docente dentro de un marco general único definido por el propio sistema educativo.

Las creencias del profesor, su concepción sobre la enseñanza, las teorías implícitas, los constructos personales, etc., definen una manera concreta de pensar y de ejercer la enseñanza. Es, por tanto, el pensamiento del profesor el origen de las diferentes acciones que éste realiza y el elemento clave para entender o poder interpretar el cúmulo de decisiones que adopta a lo largo de su actividad profesional.

La programación, junto con la evaluación, han sido siempre dos de las cuestiones didácticas que han centrado la atención y el interés de los maestros y de los profesores de Educación Física. Hoy en día, continúan siendo motivo de preocupación en la mayoría de los docentes y, de forma especial, con la necesidad de adaptación al nuevo sistema educativo.

Por una parte, el profesor tiene la necesidad de establecer una programación que le oriente en la práctica educativa y que sirva a la vez de control social de sus acciones, pero, por otra parte, le origina toda una serie de interrogantes tales como:

- ¿Mi planificación responde a las necesidades de los alumnos y de la sociedad?
- ¿Es justificado el tiempo invertido en la tarea de programar?
- ¿Mi programación incluye los contenidos más adecuados para los alumnos?
- ¿Mi programación respeta los postulados del actual sistema educativo?
- ¿Mi programación sigue las directrices institucionales en su diseño y desarrollo?
- Etc.

Detrás de éstos y otros muchos interrogantes se encierra una serie de cuestiones relacionadas directamente con los modelos y las técnicas de programación, y con el profesor como persona racional que piensa y que toma decisiones a partir de la incidencia de todo un conjunto de variables tales como su formación -tanto inicial como continuada-, su experiencia, su actitud, etc.

Este trabajo de investigación se orienta precisamente en conocer esas cuestiones para poder orientar al profesor en la programación de la Educación Física. Pretendemos, por tanto, una doble finalidad: por una parte, averiguar qué hace respecto a la programación y por qué lo hace y, por otra parte, aproximarnos a una propuesta de programación que oriente al docente en esta tarea escolar; es decir, contribuir, en la medida de lo posible, a la formación del profesorado.

El eje central de la investigación lo constituye pues el pensamiento del profesor y las acciones derivadas del mismo en el diseño de la programación de la Educación Física. De alguna manera pretendemos indagar **quién es; qué piensa; qué hace y cómo lo hace; y qué actitudes tiene respecto a la programación**. Se trata, pues, de abordar un *estudio transversal* de las acciones que en materia de programación, realizan los maestros y profesores de Educación Física en las etapas de la enseñanza obligatoria en Catalunya.

Pretendemos acercarnos al conocimiento de todo un conjunto de factores que nos permitan conocer cómo planifican los profesores y qué es lo que piensan sobre la programación; cómo influyen sus creencias, las teorías implícitas, los constructos, etc., orientándose nuestra investigación hacia aquellos aspectos más cualitativos de estas acciones; por tanto, la metodología que utilizaremos será de tipo cualitativo y, en ocasiones, con la finalidad de reforzar el análisis y de contrastar ciertos aspectos haremos uso de técnicas cuantitativas.

A partir de los resultados obtenidos, y como ya se ha dicho anteriormente, este trabajo pretende también contribuir a la formación del profesorado de Educación Física en materia de programación a partir de establecer criterios, orientaciones, pautas, etc. que orienten las diferentes acciones del diseño y desarrollo de las mismas.

El conocimiento del profesor y la determinación de estas orientaciones para la programación justifican ampliamente una necesidad social y pedagógica de esta investigación, dándole sentido y coherencia a la misma a la vez que aborda un tema tradicional pero a al mismo tiempo de actualidad y preocupación para los docentes y para el desarrollo del currículum en el aula.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se orienta hacia el conocimiento de los elementos que influyen en el pensamiento del profesor y en la determinación de la influencia de los mismos en sus acciones docentes y, de forma específica, en el diseño de la enseñanza, es decir, en la programación.

La hipótesis de trabajo que orientará esta investigación y, por tanto, la definición de los objetivos de la misma está definida por la comprobación de que ***“las decisiones que el profesor toma en el diseño y desarrollo de las programaciones están condicionadas por su formación docente, nivel de experiencia, por las teorías implícitas y la concepción que éste tiene sobre la enseñanza y por su actitud frente al acto didáctico”***, como ya apuntábamos en el primer capítulo.

Esta hipótesis de trabajo nos permite formular objetivos específicos para la investigación a partir de los objetivos generales formulados en el primer capítulo, que recordamos a continuación:

- 1) Conocer y determinar las formas de proceder de los maestros y profesores de Educación Física en la programación del área en los diferentes niveles obligatorios de educación.
- 2) Conocer los diferentes factores que inciden en las decisiones que el profesor toma para resolver la programación de la Educación Física.
- 3) Detectar necesidades de formación tanto inicial como continua de los profesores en los procesos de programación didáctica para proponer soluciones a las mismas.
- 4) Propiciar un conjunto de orientaciones para elaborar la programación de la Educación Física bajo un modelo orientado a la toma de decisiones.

Considerando la hipótesis formulada y estos objetivos generales, ***nuestro trabajo de investigación pretende estudiar y profundizar en el pensamiento del profesor y en conocer los motivos de las diferentes decisiones que éste toma cuando realiza la programación así como su justificación, adecuación y coherencia***. Para ello es necesario lograr los siguientes objetivos específicos:

- a) Conocer los factores personales, profesionales y contextuales de los maestros y profesores de Educación Física de las etapas obligatorias de enseñanza en Catalunya.
- b) Conocer el nivel de formación tanto inicial como continuada de los mismos y las necesidades que sienten de formación.
- c) Determinar qué hace y cómo lo hace respecto a la programación y a algunas acciones docentes.
- d) Conocer cuál es su actitud y motivaciones frente a la enseñanza.
- e) Determinar la incidencia del pensamiento, de las creencias y de las teorías implícitas en las acciones que sobre programación realiza.

Una vez resueltas estas cuestiones el objetivo de la investigación se

orientará en la determinación de una serie de pautas de actuación y de principios que ayuden al profesor de Educación Física a tomar las decisiones que comporta resolver el proceso de elaboración de una programación del área en cualquiera de los ciclos y etapas del actual sistema educativo obligatorio.

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se fundamenta en un marco teórico ampliamente definido en los seis primeros capítulos de la misma, los cuales orientan y dan rigor al resto de actuaciones generadas en el marco aplicado, siendo éste último la parte empírica de la propia investigación, la cual se ha materializado en cuatro capítulos más, es decir, del siete al once.

El núcleo que constituye el diseño de la investigación está delimitado por la concreción de las variables implicadas en el estudio, la metodología, la población, la muestra y la selección de la muestra, y por el instrumento para obtener la información necesaria.

3.1. Variables implicadas

Existe un elevado número de variables alrededor de las múltiples acciones que el profesor realiza en los diferentes momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje. En la realización de cualquier estudio sobre estas acciones es necesario delimitar aquellas variables que verdaderamente aportan información relevante sobre los aspectos que queremos conocer. En nuestro caso, acotamos las variables a aquellas correspondientes a las acciones del profesor en la fase preactiva de la enseñanza; es decir, a la programación y a otras que, de forma complementaria inciden en su aplicación. La planificación y la programación, en este caso de la Educación Física en las etapas de Primaria y de la ESO, son el objeto de nuestras indagaciones.

La delimitación de las variables implicadas en este estudio nos vienen determinadas por la respuesta a interrogantes tales como: *¿quién es este profesor?; ¿en dónde actúa?; ¿qué hace y cómo lo hace?; ¿cómo cree que lo debería hacer?; ¿qué piensa y cómo lo manifiesta?; ¿qué es lo que sabe?; ¿qué cree que debería saber?;* etc.

La respuesta a cada uno de estos interrogantes nos ofrece un conjunto de diferentes tipologías de variables que hemos de contemplar en nuestro estudio. De esta forma podemos establecer que las variables que van a intervenir son las siguientes:

** Variables con relación a quién es el profesor:*

- Personales
- Profesionales

** Variables con relación a dónde actúa:*

- Contextuales

** Variables con relación a qué hace y cómo lo hace:*

- Programación
- Docencia
- Coordinación y gestión

** Variables con relación a cómo cree que lo debería hacer:*

- Programación
- Docencia
- Coordinación y gestión

** Variables con relación a qué piensa y cómo lo manifiesta:*

- Actitudes
- Motivación
- Teorías implícitas

** Variables con relación a qué es lo que sabe:*

- Formación inicial
- Formación continuada

** Variables con relación a qué cree que debería saber:*

- Necesidades sentidas de formación

Todo este conjunto de variables giran alrededor de la figura del profesor y de las acciones que éste lleva a cabo en el proceso de programación de la Educación Física y, en definitiva, tratan de dar respuesta a *¿qué es lo que hace?, ¿cómo lo hace? y ¿cómo lo debería hacer?*.

La primera cuestión, *¿qué es lo que hace?*, está delimitada por el conjunto de funciones que el profesor debe asumir, las cuales, están definidas por el propio sistema educativo y por la propia institución escolar en donde desarrolla tu trabajo.

Otra cuestión es la respuesta a *¿cómo lo hace?*, ya que aquí intervienen todo un conjunto de características personales diferentes en cada profesor tales como la experiencia, las creencias y constructos personales, las teorías implícitas y, en definitiva, la concepción y la actitud de éste frente a la acción didáctica.

Por último, la respuesta a *¿cómo lo debería hacer?*, está condicionada por un conjunto de factores externos, de las propias percepciones, de las de los demás, de las necesidades a satisfacer, etc.

Debemos entender que este conjunto de variables están interrelacionadas

entre ellas y que cada una se relaciona con las demás de manera que no podemos interpretar la acción educativa del profesor con la ausencia de cualquiera de ellas. Así pues, las variables que vamos a contemplar en el presente estudio son las siguientes:

a) Personales, profesionales y contextuales:

El conjunto de variables formado por los factores personales, profesionales y contextuales nos permitirán delimitar las características de la muestra sobre la que recae el estudio. Igualmente, el análisis de estas variables y su interrelación con las demás van a tener mucha importancia en el transcurso de la investigación. Destacamos, por ejemplo, la importancia que tiene el contexto en la programación ya que, de alguna manera, condiciona gran parte del proceso programador.

La influencia de las variables profesionales y contextuales tiene una importante incidencia sobre el pensamiento del profesor, llegando a generar actitudes, llamémosle de apatía o de conformismo, y estableciendo un proceso mimético de actuación por su parte. Determinados factores del medio, tales como masificación, la falta de recursos y/o infraestructura, influirán en la toma de decisiones, llevando al profesor a usar metodologías o procedimientos que dificultan la existencia de la motivación hacia el aprendizaje y afectan al mismo (Ferrández, 1998).

Los indicadores de estas variables se orientan hacia el conocimiento de *la experiencia como docente; su situación laboral; etapa, ciclo y niveles en los que imparte docencia; horas semanales de docencia; cargos y otras ocupaciones profesionales; tipología y ubicación del centro educativo; instalaciones y material para la Educación Física; etc.*

b) Programación:

Tanto la planificación como la programación han sido temas de investigación didáctica desde hace mucho tiempo y para ello se van utilizando distintos enfoques y estrategias. En Educación Física se han llevado a cabo estudios fundamentados, la mayoría de ellos, en los paradigmas presagio-producto y proceso-producto, siendo muy pocos los que han utilizado una perspectiva mediacional. Precisamente nosotros pretendemos acercarnos al estudio de la programación de la Educación Física que realizan sus profesores bajo una metodología de integración cualitativa-cuantitativa que nos permita acercarnos al pensamiento del profesor a través de la interpretación del conjunto de decisiones que éste toma.

Existen estudios sobre programación acordes con las diferentes concepciones sobre la teoría curricular (técnica, teórico-práctica y crítica). En el primer caso, en la *concepción técnica*, los estudios se centran en el logro de una planificación dominada por la técnica y cuyo objetivo principal es la eficacia

y control de la acción educativa así como el logro de la mayor racionalidad y economía entre los fines y los medios. Esta concepción curricular, para que la programación sea un instrumento eficaz, está diseñada y elaborada por la administración educativa, siendo el profesor un simple y mero ejecutor de lo diseñado por los técnicos. Igualmente, la vertebración de la programación está constituida por el logro de los objetivos planteados, siendo éstos el punto de partida para la selección de los contenidos, de las actividades, de los recursos, etc. Según Tyler (1973: 108), la participación del profesor queda limitada *"a que comprenda con claridad los objetivos, conozca bien qué tipos de experiencias permiten lograrlos y sepa orientar la labor de sus alumnos"*.

Este planteamiento ha sido ampliamente criticado (MacDonald, 1983: 297), comenta: *"el enfoque sistemático y la formulación de objetivos conductuales han representado un avance sobre los métodos puramente intuitivos de programación y diseño del currículum, el modelo presenta serias deficiencias que deben tenerse en cuenta"*. Pero en la práctica, lo cierto es que los profesores priorizan el proceso sobre el producto ya que no utilizan los objetivos como el elemento inicial de la programación. A este respecto MacDonald (1983: 297) dice que *"los profesores en lugar de preguntarse ¿qué estoy intentando conseguir (objetivo)?, se pueden preguntar, y en general lo hacen, ¿qué voy a hacer?... y el resultado de la acción vendrá después de ocurrida la acción"*.

Por otra parte, la *concepción teórico-práctica* del currículum hace que el profesor tenga un mayor protagonismo en el diseño de las programaciones ya que considera la práctica como el eje central de la teoría. La programación nace del propio contexto y para ese contexto sin la incursión de elementos externos de cualquier tipo en su confección. Según (Kemmis, 1988: 72), el profesor es visto como un *"sujeto activo, conocedor, moralmente responsable de sus decisiones, y no sólo de actuar, sino de actuar sensatamente"*.

Finalmente, la concepción sociocrítica considera innecesaria la programación y centra sus esfuerzos en conocer y analizar las relaciones que se establecen entre la teoría y la práctica, así como entre la sociedad y la educación. Más allá ahora de cualquier consideración de fondo sobre esta concepción, cabe resaltar que el currículum no puede referirse únicamente a las condiciones de aprendizaje, ya que se trata de un acto social, lo que configura el ambiente como algo social, entendiendo la interacción entre enseñanza y aprendizaje dentro de unas determinadas condiciones. También implica que el contenido del currículum es una construcción social. Los alumnos a través del aprendizaje se convierten en participantes activos de su saber, que junto con el profesor, quedan obligados a reflexionar sobre su conocimiento. Todo ello quiere decir que enseñanza y currículum no pueden entenderse como actividades neutras; *los profesores son producto y productores de ideología* que realizan actividades sociales ubicadas en un contexto sociohistórico y político. Bajo los presupuestos de la investigación-acción, el profesional puede mejorar su práctica concreta (Stenhouse, 1984; Kemmis, 1988). En este contexto, pues, la planificación supera cualquier

concepción individualista. El profesor y el grupo clase, centrado en la escuela, como unidad de reflexión, es el espacio propio de planificación. (Gimeno y Pérez, 1983).

Las diferentes concepciones sobre la teoría curricular están estrechamente ligadas a los diferentes paradigmas de investigación didáctica. De entre ellos, nosotros vamos a centrar nuestra investigación en el paradigma mediacional por la propia intencionalidad de la investigación, por los objetivos planteados, y porque entendemos que los procesos internos y externos del pensamiento del profesor constituyen la base de las decisiones que va adoptando en cualquiera de las fases de la enseñanza y que estas decisiones son la clave para explicar su actuación profesional.

Así pues, desde esta óptica, profusa en aportaciones (Marcelo, 1997), ligada a una concepción curricular teórico-práctica, y no exenta tampoco de críticas, tratamos de ubicarnos en un lugar claro y concreto, teniendo presente la gran apertura de dicho paradigma. El pensamiento del profesor significa la toma de decisiones, la planificación, las teorías explícitas e implícitas, creencias, ideologías, procesamiento de información, conocimiento profesional, estilos cognitivos, reflexión, etc., como fenómenos íntimamente imbricados en la actuación docente.

Preocupados por la planificación dentro de este contexto, estamos interesados en preguntas como las siguientes: ¿cómo planifican los maestros y profesores de Educación Física?; ¿qué elementos tienen en cuenta?; qué factores externos le influyen?; ¿qué relaciones existen entre planificación y docencia?

Todo lo hasta aquí expuesto sobre esta variable de programación nos ha de permitir seleccionar los diferentes indicadores, orientados todos ellos a dar respuesta a las preguntas planteadas, a la vez que nos han de aportar datos relativos al *conocimiento de con quién planifican y programan los maestros y profesores (solos o en equipo); que tipo de programación realizan; dificultades en su diseño; la presencia de los principios psicopedagógicos del aprendizaje en sus programaciones; la atención a la diversidad; la flexibilidad o rigidez en la aplicación; el papel e importancia de los contenidos y objetivos; las estrategias que utiliza; los recursos; la evaluación; etc.*

c) Docencia:

Anteriormente ya hemos descrito que la actuación docente se desarrolla en tres momentos (preactivo, interactivo y postactivo). La docencia se corresponde con el segundo de estos momentos y hace referencia a la interacción en clase del profesor con sus alumnos.

Aun poseyendo idéntica importancia cada uno de estos tres momentos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que éste no puede entenderse con la ausencia de alguno de ellos, se acostumbra a medir la calidad de la enseñanza y la eficacia de los docentes a través de las acciones que éste

desarrolla en el aula. Esto nos lleva a plantear que la competencia docente está en relación con los efectos que produce en los alumnos, traducidos en los aprendizajes adquiridos. Pero esta concepción no debe hacernos olvidar que, en los procesos interactivos dentro del aula, no pueden separarse los modelos de comprensión, influidos por el modo de pensar los fenómenos educativos y los modelos de intervención a través de la práctica docente (Pérez Gómez, 1992). Esta práctica docente que tiene su culminación en el momento interactivo se correspondería con las variables, proceso en las que, dentro del aula, se produce la interacción de comportamiento del profesor/comportamiento de los alumnos y los cambios observables a través de este proceso, aunque no son de fácil interpretación.

La actuación docente se concreta fundamentalmente en la realización de actividades que conducen al aprendizaje por parte de los alumnos. Estas actividades harán referencia a la impartición de la docencia, utilizando diversos medios y recursos, y a la implicación de los alumnos a través de la actividad discente.

En el caso de nuestra investigación, la docencia no es el objetivo principal de estudio, ya que nuestras indagaciones se centran en aquellas acciones preactivas relacionadas con la programación de la Educación Física. Se han realizado varios estudios encaminados a comprobar las relaciones que se establecen entre la programación y la docencia, y el cumplimiento y aplicación de la primera respecto a las acciones en clase.

Pero, precisamente, por la interrelación que existe entre los tres momentos de la acción didáctica, no podemos olvidar ciertos aspectos que, partiendo de la programación, se relacionan directamente con determinadas acciones de la docencia. Es aquí en donde radica el interés en nuestra investigación, el analizar ciertos aspectos relacionados con la docencia. En concreto, nos interesa obtener y analizar información relacionada con *la aplicación y el desarrollo de lo programado; la organización aplicada; la gestión de los recursos y del tiempo en clase; algunas interacciones y competencia docentes; etc.*

d) Coordinación y gestión:

El trabajo en equipo del profesorado constituye un requisito básico para la mejora global de la calidad de la enseñanza, especialmente en una situación en la cual se deja en manos de los profesores y profesoras importantes decisiones sobre la concreción y gestión del currículum en cada centro.

Actualmente no puede concebirse la actividad profesional del docente en solitario, es imprescindible que éste se relacione con el resto de agentes escolares para coordinar y gestionar las tareas propias cualesquiera que sean éstas. Hoy en día es imprescindible desarrollar en los profesores la capacidad para revisar su propia realidad organizativa y educativa de manera que permita mantener una cultura colaborativa e innovadora en los centros escolares.

Los centros escolares deben promocionar una cultura institucional como meta fundamental, que permita la construcción de una filosofía propia y de procesos de trabajo basados en la comunicación y las relaciones profesionales con otros colegas, el trabajo en equipo y la relación con otras instituciones.

Por otra parte, un grupo no puede entenderse como la suma de las personas que lo forman, sino como un conjunto de profesionales con capacidad de organizarse para coordinar y gestionar las acciones académicas que conduzcan a lograr un adecuado funcionamiento del centro escolar.

Bajo este clima institucional colaborativo nos interesa conocer ciertos aspectos relacionados con la coordinación y la gestión que se hace de la programación o que bien están vinculados a su diseño. En concreto, los indicadores de esta variable se orientan hacia ciertos *aspectos de la programación vinculados al trabajo en equipo; la relación con otros profesores y la relación con otras instituciones.*

e) Actitudes y motivación:

La conducta humana es un producto del aprendizaje que resulta de la interacción con los otros y con el medio en general. La persona llega así a una determinada situación con un historial de interacciones aprendidas en otras situaciones anteriores. Este pasado matiza las características personales que confieren singularidad a cada individuo. La experiencia pasada afecta a los comportamientos presentes a través del proceso de historicidad.

Las teorías que estudian la conducta de la persona atribuyen a la formación de sus actitudes dos tipos de factores: unos de carácter psicológico y otros de carácter social. Los primeros se relacionan con las experiencias anteriores y, los segundos, con la situación social inmediata. Como resultado de todo ello, las actitudes y motivaciones de cada individuo son diferentes.

Así pues, las actitudes se forman como consecuencia de la interacción social del individuo con su medio. La opinión pública, los valores sociales, las costumbres, influyen en su formación. La actitud fundamental, que la interacción social nos determina, es el concepto de uno mismo. Las actitudes que una persona tiene respecto de sí se relacionan con sus propios atributos físicos y con el modo en que estos plasman la interacción con los otros. Estas actitudes, resumidas en el "concepto de sí mismo", son las más importantes para las relaciones y la adaptación del sujeto. (Ferrández et al., 2000).

Existen muchas definiciones acerca de las actitudes. Más allá de todas ellas cabrá centrar los elementos fundamentales de las mismas, y así se alude a:

- a) La organización duradera de creencias y cogniciones en general.*
- b) La carga afectiva en favor o en contra.*
- c) La predisposición a la acción.*

d) La dirección a un objeto social. Así pues, podemos definir la actitud social como una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva en favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto. (Ferrández et al., 1998: 172).

El estudio de las actitudes es valioso en cuanto que nos permite predecir comportamientos. El conocimiento de las actitudes de una persona en relación con determinados objetos, o situaciones, permiten inferir comportamientos futuros. Las actividades sociales desempeñan funciones específicas en cada uno de nosotros, nos ayudan a formarnos una idea más estable de la realidad en que vivimos y, al mismo tiempo, nos protegen de situaciones indeseables. (Ferrández et al., 1998).

Como resultado de una formación diferenciada de la personalidad en cada sujeto se supone que posee un conjunto de actitudes y de motivaciones concretas las cuales influyen, en mayor o menor medida, en sus acciones y comportamientos. De esta manera podemos suponer que cada docente tiene unas actitudes y unas motivaciones concretas y genuinas hacia sus tareas como profesional de la enseñanza, las cuales inciden en el desarrollo de su trabajo.

En el caso que nos ocupa, nos interesa conocer algunos aspectos concretos sobre las actitudes y motivaciones de los profesores de Educación Física relacionadas con el diseño de la programación. Pretendemos definir indicadores relativos a estas variables, los cuales nos permitan acercarnos al conocimiento de ciertas actitudes y motivaciones del profesor relacionadas con *su predisposición al trabajo en equipo, sobre su conformidad profesional, su identificación con la institución en donde ejerce, el currículum y su predisposición a la formación permanente.*

f) Teorías implícitas:

Partiendo del supuesto defendido por diversos autores de que la idea que cada profesor tiene sobre la enseñanza y la educación es una construcción personal y genuina formada a partir de la influencia de diferentes concepciones, podemos referirnos a las teorías implícitas de los profesores. A través de la experiencia y de la interacción con el medio se va construyendo en cada individuo un bagaje cultural genuino, el cual incide en su forma de pensar y repercute en las diferentes acciones que desarrolla tanto personales como profesionales.

En el caso de la enseñanza, ésta se ve influida por ese bagaje cultural de cada profesor. Marrero (1993) destaca al respecto que la identidad cultural del conocimiento pedagógico de cada profesor tiene una incidencia determinada en su actuación docente. La configuración de estas concepciones y, en

concreto, la idea de enseñanza que cada uno posee, tiene un carácter histórico. Las diferentes concepciones y tradiciones educativas que han transcurrido a lo largo de la historia han hecho, en mayor o menor medida, mella en la formación de esa identidad cultural de cada profesor.

En esta línea de pensamiento Marrero (1993: 246) destaca *“Estas ‘filosofías’ curriculares que arrancan del tradicionalismo cultural, y se plasman en el romanticismo, para más tarde concretarse en movimientos pedagógicos específicos como la educación progresiva o la descolarización, son el contexto del surgimiento de las teorías acerca del currículum”*.

Este mismo autor realiza un estudio de las teorías implícitas de los profesores desde la hipótesis de que las diferentes corrientes pedagógicas tienen un mayor o menor grado de presencia o de incidencia en el pensamiento del profesor y, consecuentemente, en el desarrollo de su actividad profesional. Posteriormente, trata de descubrir la presencia y el dominio de alguna de ellas en el comportamiento del profesor a través de un estudio llevado a cabo con un grupo de profesores. Marrero (1993) distingue a partir del siglo XVII cinco grandes corrientes pedagógicas: tradicional, activa, crítica, técnica y constructiva y trata de vincularlas a las diferentes teorías implícitas, las cuales inciden en el desarrollo de la actividad docente. A continuación sintetizamos las principales características que Marrero realiza de las cinco corrientes pedagógicas.

La *corriente pedagógica tradicional* se fundamenta en una educación esencialmente logocéntrica, dirigida por el profesor y fuertemente centrada en su autoridad –moral o física- sobre el alumno, quien, de forma pasiva, será el destinatario de una verdad considera universal e incuestionable.

La *corriente pedagógica activa* parte de los postulados de Rousseau y en concreto defiende la idea de que el niño no es un adulto, sino una persona en crecimiento y que debe ser tratada en consecuencia. La enseñanza debe responder a la curiosidad y a las necesidades del alumno y dar respuesta a los problemas que a él se le plantean. La actividad de los niños es importantísima en su proceso de aprendizaje y debe fundamentarse en su curiosidad por las cosas, en su necesidad exploratoria de indagar y en el aprendizaje por la experiencia.

La *corriente crítica* está inspirada en la obra de Marx y da lugar a planteamientos antiautoritarios de la enseñanza. Para la educación crítica no existe el hombre abstracto, sino el hombre que vive dentro de una sociedad dada y en un momento histórico dado.

La *corriente pedagógica técnica* centra sus esfuerzos en lograr la eficacia de los métodos educativos y, en general del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello se buscan analogías con la cibernética y con la teoría de sistemas, se plantean las taxonomías de objetivos y se desarrollan programas de enseñanza que huyen de la ambigüedad y buscan la eficacia a través de diseños que puedan medir y evaluar el logro de los objetivos marcados.

Finalmente, la corriente constructiva arranca de aportaciones de Rousseau y de Piaget y de las aportaciones realizadas por los movimientos de la Escuela Nueva. Educar es adaptar al niño al mundo social adulto; es decir, transformar la constitución psicobiológica del individuo en función del conjunto de aquellas realidades colectivas a las que la consciencia común atribuye un cierto valor... Los métodos nuevos tienen en cuenta la naturaleza propia del niño y acuden a las leyes de la constitución psicológica del individuo y a las leyes de su desarrollo.

Marrero (1993) parte del supuesto de que todas estas corrientes pedagógicas han dejado algún tipo de huella o de recuerdo en los profesores a través de su propia experiencia o de la transmisión de la cultura y del conocimiento. En este caso, la mentalidad pedagógica del profesor está constituida por la pervivencia de alguna de estas corrientes, las cuales forman el sustrato cultural que dan forma a las teorías implícitas.

Partiendo de estos supuestos, Marrero confecciona un amplio conjunto de enunciados relativos a cada una de las corrientes y, a través de un laborioso proceso de análisis, llega a establecer un conjunto de cinco teorías implícitas. Posteriormente, elabora un cuestionario de las teorías implícitas sobre la enseñanza y trata de comprobar en un conjunto de profesores la influencia de cada una de ellas en su actuación docente.

En concreto plantea las siguientes teorías implícitas relacionadas con las respectivas corrientes pedagógicas:

- La teoría implícita **dependiente** se relaciona con la corriente pedagógica tradicional. Es logocéntrica y se apoya en la *sabiduría* y el saber hacer del profesor a la vez que es reproductora de los valores institucionales, los cuales son impuestos a los alumnos. Es decir, la enseñanza se hace dependiente de unos contenidos, del profesor y de unos valores impuestos.
- La teoría **productiva** se sustenta en la corriente técnica e implica el eterno desequilibrio entre la eficiencia (hacer bien las cosas y con un reducido costo) y la eficacia orientada al logro de los objetivos. El esfuerzo educativo se orienta al logro del producto dejando en segundo lugar el proceso. En definitiva, esta teoría persigue el logro de resultados y la potenciación de la eficacia en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- La teoría **expresiva** se identifica con la corriente pedagógica activa. Considera esencial la actividad del alumno y se manifiesta partidaria del *aprender haciendo*. El alumno realiza actividades de aprendizaje permanentemente, esas actividades le sirven como representación sensible de sus ideas, deseos y/o sentimientos. Todo ello le sirve de preparación para la vida.
- La teoría **interpretativa** se inscribe en la corriente constructiva y busca el significado o la explicación de un mensaje o fenómeno determinado.

Tiene un carácter eminentemente paidocéntrico y enfatiza la enseñanza en el proceso más que en el producto, en la eficiencia más que en la eficacia. Las relaciones entre el docente y el discente son democráticas.

- La teoría **emancipatoria** se relaciona con la corriente pedagógica crítica y posee un marcado carácter moral y político. Defiende que la formación tiene el propósito de liberar al alumno de cualquier clase de dependencia, sobre todo política, ideológica y moral y se contrapone a las teorías reproductivas sociales. Es una teoría que estimula el análisis y la participación crítica de los alumnos. El contexto tiene incidencia en el proceso educativo y en este sentido hay que valorarlo.

En nuestro estudio partimos del supuesto que las programaciones que realizan los profesores están guiadas por sus teorías implícitas; y que éstas se reflejan posteriormente en la enseñanza interactiva. El contexto psicológico es para cada profesor una mezcla de teorías creencias y valores sobre la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje. Se desprende de estas afirmaciones que el desarrollo de todo el proceso instruccional del alumno dependerá de la situación de cada profesor.

Con el estudio de las teorías implícitas del profesor de Educación Física pretendemos conocer el influjo de las mismas en las decisiones preactivas de la enseñanza y concretamente qué relación guardan con la programación y la planificación.

Para llevar a cabo este análisis hemos partido de la propuesta de Marrero (1993) anteriormente descrita y de las orientaciones para el diseño de una metodología para el estudio de las teorías implícitas (Correa y Camacho, 1993: 123-160).

Partiendo de los treinta y tres enunciados delimitados por Marrero para el conjunto de las cinco teorías implícitas, hemos procedido a confeccionar una lista propia teniendo presente los criterios siguientes:

- Conservar aquellos enunciados generales y claves que se adapten a nuestro estudio.
- Adaptar aquellos enunciados que consideremos oportunos a las características de nuestro estudio.
- Suprimir aquellos enunciados que no respondan a nuestro estudio o las características del profesor de Educación Física.
- Añadir nuevos enunciados que adapten el cuestionario a las características del profesor de Educación Física y a nuestro estudio.
- Mantener las cinco teorías implícitas y definir nuevos subdominios de las mismas.
- Someter el resultado a la validación de los jueces para confeccionar el listado definitivo de enunciados.

El resultado definitivo es el que se muestra en los cuadros siguientes:

<i>Teoría implícita</i>					
	DEPENDIENTE	PRODUCTIVA	EXPRESIVA	INTERPRETATIVA	EMANCIPATORIA
Subdominio ALUMNO	*Intento que mis clases tengan un clima de competitividad entre los alumnos, porque esto les motiva a mejorar.	* Defiendo que la Educación Física habría de contribuir a la salud y mejor calidad de vida de los alumnos.	* Estoy convencido de que aquello que el alumno aprende mediante la experimentación no lo olvidará nunca. * Intento que en mi clase los alumnos estén continuamente ocupados en alguna actividad física.	* En general, organizo mi enseñanza de tal forma que los alumnos sean los protagonistas de su propio aprendizaje.	*Creo que la Educación Física en la escuela habría de contribuir a no discriminar a las personas y a disminuir las diferencias sociales y culturales del alumnado.

<i>Teoría implícita</i>					
	DEPENDIENTE	PRODUCTIVA	EXPRESIVA	INTERPRETATIVA	EMANCIPATORIA
Subdominio PROFESOR	*Creo que si el profesor sabe mantener las distancias, los alumnos lo respetarán más y tendrá menos problemas de disciplina. *Opino que la imagen del profesor es básica en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Educación Física. *Creo que el profesor de Educación Física ha de ser un buen ejecutor de las actividades y tareas.	* Estoy convencido que la formación de los maestros y profesores condiciona la elección de los contenidos que forman parte de su programación de Educación Física.	* Pienso que es más importante que el profesor de Educación Física domine más los recursos didácticos que la ejecución práctica.	* La programación me permite coordinarme con mis colegas.	*A menudo pienso que el profesor de Educación Física no tiene la misma consideración que el resto del profesorado.

<i>Teoría implícita</i>					
	DEPENDIENTE	PRODUCTIVA	EXPRESIVA	INTERPRETATIVA	EMANCIPATORIA
Subdominio METODOLOGÍA	*Me parece que la evaluación objetiva es el único indicador fiable de la calidad de enseñanza.	* Creo que el mejor método en Educación Física es aquel que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo. * Creo que los tests físicos estandarizados son la mejor manera de evaluar en Educación Física.	* Mi opinión es que el alumno aprende mejor por el método de ensayo-error. * Al evaluar, opino que es fundamental valorar no sólo el resultado sino el conjunto de actividades realizadas por el alumno y su evolución.	* Acostumbro a comprobar más el proceso de aprendizaje de mis alumnos que los resultados finales. * Pienso que la metodología de la Educación Física ha de girar alrededor del alumno y no de los contenidos.	* Pienso que es necesaria una renovación de los contenidos y de las metodologías de la Educación Física escolar.

<i>Teoría implícita</i>					
	DEPENDIENTE	PRODUCTIVA	EXPRESIVA	INTERPRETATIVA	EMANCIPATORIA
Subdominio CONTENIDOS	*Estoy convencido que las experiencias del profesor y su bagaje cultural sobre las actividades físicas inciden en la programación y en su tarea docente.	* Creo que en la programación primero se han de formular los objetivos y después seleccionar los contenidos, las actividades y la evaluación.	* Pienso que el deporte no habría de formar parte de los contenidos de la Educación Física en la escuela.	* Pienso que la Educación Física no tiene la importancia que se merece dentro de las escuelas e institutos.	* Pienso que el currículum en la escuela responde y representa la ideología y cultura de la sociedad.

<i>Teoría implícita</i>					
	DEPENDIENTE	PRODUCTIVA	EXPRESIVA	INTERPRETATIVA	EMANCIPATORIA
Subdominio CONTEXTO Y RECURSOS	*En general, los centros educativos no disponen de instalaciones suficientes para desarrollar correctamente la Educación Física. *En general, los centros educativos no disponen del material necesario ni suficiente para desarrollar correctamente la Educación Física.	* Pienso que, dadas las condiciones generales en que se encuentran los centros, no es posible alcanzar los objetivos generales del área.	* Creo que las programaciones de Educación Física han de contemplar los medios necesarios para poder alcanzar los objetivos propuestos.	* Creo que la Educación Física que se hace en las escuelas e institutos no es suficiente para cubrir las necesidades del alumnado.	* Creo que el entorno social no facilita la tarea del profesor de Educación Física.

Tabla 1: *Las teorías implícitas y sus subdominios*

g) Formación:

Durante bastante tiempo se consideró que la formación de base o inicial era suficiente para afrontar las tareas profesionales durante toda la vida. Actualmente esta idea está totalmente desprestigiada, ya que la evolución acelerada y continuada de los conocimientos, de los procesos, de las técnicas, de los métodos, etc., de la educación en general, y de la Educación Física, en particular, hacen necesaria una constante actualización y adaptación a las exigencias de la sociedad de los maestros y profesores.

La puesta al día o reciclaje periódico como solución al problema de la constante adaptación no es la solución definitiva, sino que tan sólo constituye un aspecto de un problema mucho más amplio y complejo que es la formación permanente. No se trata únicamente de estar al día de los conocimientos, sino que se requiere de una capacidad de constante y sistemática adaptación a las demandas que cada contexto y circunstancia exige. Cada día es más evidente que la formación no puede ser generalizada y que ésta se orienta hacia lugares concretos de trabajo; es decir, hacia contextos específicos requiriendo, por tanto, una educación diferenciada en función de cada contexto.

En este sentido, el reciclaje se orienta a una finalidad curativa inmediata mientras que la formación permanente se sitúa en la óptica de prever y de avanzarse a los acontecimientos y a las necesidades futuras. Siendo probablemente hoy en día esta capacidad de anticipación una de las características y necesidades de la sociedad actual y de nuestra civilización. Es necesario llenar la formación de los maestros y profesores especialistas en Educación Física de toda una serie de competencias acordes no sólo con lo que la sociedad demanda actualmente, sino también con lo que demandará en el futuro.

La formación permanente es actualmente un requisito imprescindible para el progreso técnico y profesional, pero, al mismo tiempo, comporta una complejidad por la cantidad de variedades, de maneras, de finalidades y de formas de aplicación. Pero la mayoría de los profesionales de la enseñanza reclaman una acción clara y definida en este sentido. La necesidad de actualizarse, de tener medios para dar respuestas a las cada vez más variadas y complejas demandas y la necesidad de poder ofrecer un alto nivel de calidad es una preocupación de todos.

Otras de las cualidades más apreciadas para acceder al mercado laboral son la adaptabilidad, la capacidad de afrontar trabajos diversos, la actitud de trabajar en equipo y la irrenunciable *predisposición a aprender* a lo largo de toda la vida. Es por ello que en nuestro estudio queremos abordar el análisis de ciertos aspectos de la formación tanto inicial como continuada para poder atender a una doble finalidad. Por un lado, nos interesa conocer la incidencia de determinados aspectos de la formación inicial en las acciones que el profesor realiza respecto a la programación de la Educación Física y, por otro lado, nos interesa determinar necesidades de formación sentidas por los profesores. El conocimiento de estos dos grandes aspectos nos ha de permitir posteriormente orientar acciones concretas respecto a la formación tanto inicial como continuada de los maestros y profesores de Educación Física.

Los indicadores para estas variables están delimitados por las *correspondientes titulaciones académicas iniciales; por aquellas titulaciones no académicas relacionadas con la actividad física; por los cursos y actividades de formación continuada realizadas y por los sentimientos de necesidades de formación que demuestren tener.*

Una vez establecidas las diferentes variables que van a orientar nuestro trabajo y de determinar la orientación de los correspondientes indicadores que van a hacer posible obtener información relevante sobre el objeto de estudio, pasamos a establecer los indicadores más característicos por cada una de las variables. Esta selección de indicadores está condicionada por el propio objeto de estudio de esta investigación y, consecuentemente, por los objetivos marcados en el mismo. El cuadro siguiente recoge el conjunto de indicadores seleccionados por cada una de las variables.

VARIABLES	INDICADOR
PERSONALES	<ul style="list-style-type: none"> - Edad - Sexo - Titulación - Año de obtención de la titulación
PROFESIONALES	<ul style="list-style-type: none"> - Experiencia como docente - Situación laboral - Etapa, ciclo y niveles en los que imparte docencia - Horas semanales de docencia - Cargos (tutor, Jefe Departamento, otro) - Otras ocupaciones profesionales
CONTEXTUALES	<ul style="list-style-type: none"> - Tipología del centro educativo - Ubicación del centro educativo - Instalaciones y material para la Educación Física
FORMACIÓN INICIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Titulaciones y especialidades - Formación específica sobre programación
FORMACIÓN CONTINUADA	<ul style="list-style-type: none"> - Sobre la Educación Física en el nuevo sistema educativo - Sobre la programación de la Educación Física - Formación en general
PROGRAMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué hace? - ¿Cómo lo hace? - Dificultades - ¿Cuándo lo hace? - Opinión personal sobre la programación - Sobre el PEC y el PCC - Sobre el contexto - Principios psicopedagógicos y didácticos - Decisiones sobre los contenidos - Decisiones sobre los objetivos didácticos - Decisiones sobre las actividades de enseñanza y aprendizaje - Decisiones sobre la evaluación - Decisiones sobre la temporalización - Decisiones sobre las sesiones de clase - Decisiones sobre la orientación metodológica - Decisiones sobre recursos y materiales didácticos
DOCENCIA	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación y desarrollo de lo programado - Organización aplicada - Gestión de los recursos - Gestión del tiempo de clase - Interacciones - Competencia docente
COORDINACIÓN Y GESTIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en equipo - Relación con otros profesores - Relación con instituciones
ACTITUDES Y MOTIVACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Sobre el trabajo en equipo - Sobre la profesión - Sobre identificación con la institución - Currículum - Formación y cambio - Pertenencia a grupos de trabajo

TEORÍAS IMPLÍCITAS	<ul style="list-style-type: none">- Sobre el alumno- Sobre el profesor- Sobre la metodología- Sobre los contenidos- Sobre los medios y recursos
NECESIDADES SENTIDAS DE FORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none">- Didáctica de la Educación Física- Currículum- Educación física y nuevas tecnologías- Recursos y experiencias- Actividad física en poblaciones específicas- Actividad física y salud- Actividades físico-recreativas- Actividad física y rendimiento- Gestión y organización- Instalaciones y material

Tabla 2: *Conjunto de variables y sus indicadores*

3.2. Metodología

La metodología que se utilizará intenta estar en concordancia con los objetivos planteados en esta investigación, siendo necesario, por tanto, precisar previamente el conjunto de supuestos que subyacen en las diferentes actuaciones a realizar.

En su conjunto podemos enmarcar la metodología de este trabajo como descriptiva e interpretativa y, como consecuencia se plantea desde un enfoque cualitativo combinado, en ocasiones, con planteamientos cuantitativos. El principal instrumento para la obtención de la información será un cuestionario, el cual aportará los datos necesarios sobre las diferentes variables que pretendemos estudiar.

Esta metodología cualitativa que define principalmente el estudio que pretendemos realizar ha cobrado un interés especial en los últimos años en el mundo de las ciencias sociales y, en especial, en el de la educación, siendo varios tanto los detractores como los defensores de la misma. Si es cierto que esta metodología presenta algunos inconvenientes, también es cierto que tiene una serie de ventajas que nos permiten profundizar en aspectos que en la investigación cuantitativa no es posible.

A pesar de que ya existe una cierta tradición en el ámbito educativo en la utilización de esta metodología para el estudio del pensamiento del profesor, en la Educación Física en particular existe una cierta laguna en este campo de conocimiento. Soy consciente de esta limitación y de que en algún momento a lo largo del trabajo puede comportarme algunas incertidumbres y problemas.

Las investigaciones cualitativas se van construyendo sobre el conocimiento tácito y su interés radica en la descripción de los hechos observados para posteriormente interpretarlos y comprenderlos dentro del contexto global en donde se producen.

A este respecto Erickson (1977: 61) dice: *“Lo que la investigación cualitativa hace mejor y más esencialmente es describir incidentes clave en términos descriptivos funcionalmente relevantes y situarlos en una cierta relación con el más amplio contexto social, empleando el incidente clave como un ejemplo concreto del funcionamiento de principios abstractos de organización social”*.

Zabalza (1988: 17) dice respecto a la metodología cualitativa: *“...lo cualitativo nos aboca claramente a movernos dentro de unos enfoques extensivos y dinámicos y, recíprocamente, que el estudio de la realidad enseñanza y profesor, entendidas en esta perspectiva personalística y dinámica, sólo es posible en la esfera de las metodologías cualitativas”*.

Así mismo, Zabalza (1988: 17) establece tres condiciones básicas que toda investigación basada en metodologías cualitativas debe reunir:

- “1) Ampliar al máximo el contexto de análisis de manera que puedan incorporarse a la situación analizada cuantas variables puedan ayudarnos a entender lo que se analiza.*
- 2) Describir el propio proceso seguido en la obtención y análisis de la información.*
- 3) La configuración de la investigación como un auténtico proceso de búsqueda deliberada (con lo que tiene de zonas de claridad y de sombra en evidencias y conjeturas, de seguridades e inseguridades)”*.

En definitiva, para llevar a cabo una investigación con una metodología cualitativa podemos resumir estas tres condiciones en la necesidad de obtener la máxima información posible sobre el profesor, explicitar claramente el proceso seguido por el investigador y, finalmente, concebir al profesor como un ser racional que toma constantemente decisiones en el transcurso de su tarea profesional.

Un amplio y completo cuestionario será el principal -y en principio el único- instrumento que utilizaremos para la obtención de los datos necesarios para el estudio descriptivo. Este instrumento nos ha de permitir explorar con suficiencia las diferentes variables que están implicadas en la investigación.

En función de los resultados que se vayan obteniendo con el análisis de los datos aportados por este cuestionario se decidirá la conveniencia de complementar la información con otros instrumentos también de carácter cualitativo como los siguientes:

- a) Entrevistas individuales en profundidad: se llevarán a cabo cuando se detecten aspectos que en los cuestionarios sean poco claros, dudosos, contradictorios...
- b) Policy-capturing: esta metodología pretende captar la estrategia que el profesor utiliza cuando toma una decisión o emite un juicio. Solamente

la utilizaremos en el caso que, con los dos instrumentos anteriores (cuestionario y entrevistas), nos quede alguna laguna, duda o aspecto a determinar en la investigación.

Con todo ello pretendemos llevar a cabo un estudio que reúna las características siguientes:

- a) **Completo:** en la medida que pretende estudiar al profesor en su propia realidad y en su contexto específico considerando sus propias valoraciones y las de sus compañeros y sobre un amplio conjunto de variables de tipologías diferentes.
- b) **Multilateral:** ya que aborda el estudio desde diferentes contenidos, dimensiones e instrumentos.
- c) **Abierto:** ya que combina presupuestos estructurados y emergentes que enriquecen la investigación a partir de la información que ésta genera a medida que va avanzando.
- d) **Coherente:** trata de ser fiel a los objetivos planteados y contempla las limitaciones propias del estudio en todos sus aspectos.
- e) **Exhaustivo:** en la parte de las acciones que sobre programación realiza el profesor de Educación Física ya que aborda el estudio de una forma multilateral o multidimensional contemplando gran número de variables que inciden sobre esta acción didáctica del profesor.
- f) **Factible:** en la medida que el estudio trata de dar respuesta a unas necesidades evidentes del profesor en materia de programación.
- g) **Confidencial:** en la medida que garantiza la confidencialidad de los datos así como el anonimato de los encuestados y de las instituciones en donde ejercen.
- h) **Útil:** ya que, además de describir la situación, pretende hacer aportaciones concretas para la formación del profesorado en materia de programación.
- i) **Público:** en tanto que los resultados de la investigación podrán ser consultados y utilizados por quien lo desee.

3.3. Población objeto de estudio

La población motivo de estudio de esta investigación es el conjunto de los maestros de Primaria y de los profesores de Secundaria especialistas en Educación Física y en ejercicio profesional en centros educativos de enseñanza obligatoria dependientes de la Generalitat de Catalunya.

Para determinar la población total se ha solicitado información al Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya que nos ha facilitado, por una parte, información detallada del conjunto de maestros en las

etapas de Infantil y Primaria tanto de centros públicos como privados; y por otra, datos relativos a los centros de Secundaria que nos ha permitido determinar, de manera muy aproximada, el total de profesores de Educación Física en la ESO La tabla siguiente muestra el conjunto de la población objeto de estudio.

Etapa	Sector		TOTAL
	<i>Público</i>	<i>Privado</i>	
PRIMARIA	1.667	919	2.586
ESO (*)	975	573	1.548
TOTAL	2.642	1.492	4.134

(*) Cálculo estimado

Tabla 3: *Total maestros y profesores de Educación Física en Catalunya (Fuente: Departament d'Ensenyament, curso 1999-2000)*

Son, por tanto, objeto de estudio los profesores de Educación Física de las etapas de Primaria y de Secundaria, que ejerzan en centros docentes tanto públicos como privados en todo el territorio catalán.

De ello se concreta que la **unidad muestral** será cada uno de los **individuos que hay que estudiar**, es decir, cada uno de los maestros o profesores que forman parte de la muestra.

3.4. Muestra y selección de la misma

Para la confección de la muestra, y en aras de que ésta sea verdaderamente representativa de la población objeto de estudio, se ha optado por rechazar una elección de la misma mediante una extracción aleatoria y proceder mediante una estratificación que contemple las diferencias entre la población. En este caso, se decide establecer tantos estratos como variables diferenciales implicadas en función de los criterios siguientes:

- a) Establecer una primera diferenciación entre las etapas educativas de Primaria y de Secundaria. Así pues, tenemos los maestros especialistas en Educación Física de la etapa de Primaria y los profesores de Educación Física de la etapa de Secundaria.
- b) Establecer una segunda diferenciación entre los centros de titularidad pública y privada.

Si tenemos en cuenta el resultado de ordenar este primer conjunto de variables presentadas como criterio principal para establecer la estratificación de la muestra, ésta quedaría de la siguiente forma:

Maestros de Educación Física (Etapa de Primaria)	De centros públicos
	De centros privados
Profesores de Educación Física (Etapa de Secundaria)	De centros públicos
	De centros privados

Tabla 4: *Criterios para la selección muestral*

Como puede apreciarse nos situamos en un sistema de muestreo por conglomerados, siendo los maestros y profesores de Educación Física la fuente de obtención de la información. Como quiera que éstos desempeñan su labor docente en los diferentes centros educativos de Catalunya se hace necesario complementar la estratificación de la muestra teniendo en cuenta dos variables más: los centros educativos y su ubicación en las diferentes poblaciones y ciudades de Catalunya. De esta manera, el resultado final del muestreo está constituido por conglomerados y etapas (polietápico).

En cuanto a la variable formada por los diferentes centros educativos se ha solicitado al Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya un mapa escolar de todos los centros con el fin de poder disponer de una base de datos de los mismos que nos permita seleccionar aquéllos que consideremos oportunos.

En concreto, la información que disponemos a este respecto es la siguiente:

- Código del centro
- Nombre del Centro
- Dirección
- Código Postal
- Teléfono
- Dirección de correo electrónico
- Naturaleza (público o privado)
- Municipio
- Comarca
- Nº de alumnos (Infantil, Primaria y Secundaria)

Este último dato, el referente al número de alumnos de cada centro nos ha permitido determinar –de manera muy aproximada- el total de maestros y profesores de Educación Física de cada centro y, en definitiva el de toda Catalunya o, lo que es lo mismo, el total de la población objeto de estudio.

Respecto a la variable constituida por la ubicación de los centros

educativos en las diferentes poblaciones y ciudades de Catalunya hemos solicitado al "Institut Català d'Estadística de la Generalitat de Catalunya" el censo de habitantes de todos los municipios de Catalunya. Con esta información pretendemos determinar diferentes núcleos de población en función del número de habitantes y así poder establecer una estratificación de los diferentes municipios.

No hemos encontrado ninguna referencia oficial en lo que respecta a la determinación de una clasificación estandarizada de los diferentes pueblos y ciudades en función del número de habitantes de cada uno. Sí existe, sin embargo, una clasificación aceptada por diferentes organismos oficiales (Instituto Nacional de Estadística; Institut Català d'Estadística), en función de la cual se agrupa a los diferentes municipios por su número de habitantes de la forma siguiente:

- Hasta 2.000 habitantes: **núcleo rural**
- De 2.000 a 10.000 habitantes: **núcleo semi-urbano**
- De 10.000 a 50.000 habitantes: **núcleo urbano**
- Más de 50.000 habitantes: **grandes ciudades**

El censo de población facilitado por el "Institut Català d'Estadística de la Generalitat de Catalunya" es del 1 de enero de 1998 y nos aporta la información siguiente:

- Código numérico del municipio
- Nombre del municipio
- Comarca al que pertenece
- Nº de habitantes hombres
- Nº de habitantes mujeres
- Nº total de habitantes

Con la finalidad de construir una muestra más operativa y simplificada hemos decidido establecer una primera clasificación a partir de las cuatro provincias de Catalunya y no de las diferentes comarcas en que se divide el territorio.

La segunda clasificación se ha realizado sobre la tipología del municipio a partir del número de habitantes. Se ha seguido el criterio antes señalado y el resultado de esta clasificación es el siguiente:

- A: RURAL (poblaciones hasta 2.000 habitantes)
- B: SEMIURBANA (poblaciones de 2.000 a 10.000 habitantes)
- C: URBANA (poblaciones de 10.000 a 50.000 habitantes)

D: GRANDES CIUDADES (poblaciones de más de 50.000 habitantes)

Una vez determinados todos los estratos hemos escogido, por cada uno de ellos y de manera aleatoria de la lista de todos los centros, un número proporcional de los mismos. Es decir, hemos utilizado la técnica de *“afijación proporcional”* mediante un procedimiento aleatorio estratificado.

En algún caso, y debido a diferentes contactos personales, se ha ampliado el número de centros, lo que supone asegurar un determinado número de respuestas a los cuestionarios.

Finalmente, la muestra invitada queda de la siguiente forma:

	Pobla ción	PRIMARIA				SECUNDARIA				TOTAL	
		Públicos		Privados		Públicos		Privados		nc	np
		nc	np	nc	np	nc	np	nc	np		
BARCELONA	A	2	3	-	-	-	-	-	-	2	3
	B	2	4	1	1	5	10	1	2	9	17
	C	13	21	4	9	10	23	4	8	31	61
	D	5	7	3	7	5	12	3	9	16	36
GIRONA	A	1	1	-	-	-	-	-	-	1	1
	B	1	2	1	1	1	2	1	2	4	7
	C	4	7	1	1	3	4	1	2	9	14
	D	3	1	1	2	3	7	1	2	8	12
LLEIDA	A	2	2	-	-	-	-	-	-	2	2
	B	2	2	1	1	1	2	1	2	5	7
	C	4	7	1	2	3	5	1	1	9	15
	D	3	5	1	3	3	5	1	2	8	15
TARRAGONA	A	1	1	-	-	-	-	-	-	1	1
	B	2	3	1	1	1	1	1	1	5	6
	C	11	15	1	2	5	11	1	2	18	30
	D	3	6	1	2	3	8	1	3	8	19
TOTAL		59	87	17	32	43	90	17	36	136	245

nc: número de centros
np: número de profesores

Tabla 5: *Muestra invitada en la investigación*

En el anexo 1 se recogen los diferentes centros que forman la muestra invitada.

3.5.El cuestionario como instrumento de recogida de información

Debido a la amplitud y la dispersión en el territorio de la población objeto de estudio y, evidentemente, de la muestra implicada en la investigación, hemos pensado que el instrumento que inicialmente vamos a utilizar para recoger la información necesaria será un cuestionario.

Aún siendo conscientes de las limitaciones que este tipo de instrumento tiene en las investigaciones de carácter cualitativo hemos decidido utilizarlo de manera inicial y valorar posteriormente la conveniencia de complementar la información con otros tipos de instrumentos.

Procuraremos que el contenido del cuestionario se oriente hacia aquellos aspectos que nos permitan obtener una información de carácter cualitativo además de cuantitativa. A este respecto Rodríguez et al. (1996: 189) dicen: *“Cuando el investigador busca una información más cualitativa, sus preguntas deben indicar tanto las opciones que se ofrecen al encuestado como la gama continua dentro de la que se buscará la respuesta”*.

3.5.1. Justificación

A la razón aludida anteriormente de la dispersión de la población objeto de estudio en todo el territorio catalán se suma la conveniencia de utilizar un instrumento que haga posible recoger una gran cantidad de información con la finalidad de paliar, en la medida de lo posible, algunas deficiencias o limitaciones que originarían otros instrumentos.

Por otra parte, la utilización de un cuestionario nos permite recoger una gran información tanto de carácter general como específica, de forma rápida y, asimismo, poder llegar a un elevado número de personas.

La utilización inicial de un cuestionario como único instrumento para recoger la información evidencia la conveniencia de que éste sea lo más amplio y completo posible y que recoja diferentes variables de cada uno de los elementos que serán objeto de análisis posteriores. De esta forma, garantizamos en un primer momento la validez del instrumento, ya que permite la *triangulación* tanto de datos como de otras personas y la *saturación*, ya que aportará datos suficientes que garantizan su fiabilidad.

Para minimizar al máximo los aspectos negativos que este tipo de instrumento tienen en las investigaciones cualitativas procuraremos, entre otras medidas, las siguientes:

- Que existan preguntas que permitan explorar las ideas y creencias generales de los profesores sobre los aspectos de programación de la Educación Física.
- En su confección, partir de esquemas de referencia teóricos y experiencias de un colectivo determinado y con relación a un contexto determinado.
- Que el carácter de las preguntas y sus posibles opciones de respuesta aporten información de tipo cualitativo.
- Informar a los encuestados de los objetivos y finalidades de la investigación.

3.5.2. El proceso de confección

El proceso que hemos llevado a cabo para la confección del cuestionario ha seguido las fases características y comunes en este tipo de instrumento, las cuales pasamos a describir de manera sintética.

- a) Delimitación de la variables objeto de estudio.
- b) Determinación, por cada una de las variables, de los indicadores propios.
- c) Confección de un primer cuestionario abierto, el cual fue analizado y debatido por un grupo de personas colaboradoras.
- d) Confección del cuestionario provisional a partir del resultado de la fase anterior. (Anexo 2).
- e) Aplicación de una prueba piloto del cuestionario a un grupo de maestros y profesores de Educación Física asistentes a un curso de formación continuada en Barcelona. El objetivo era verificar los posibles problemas específicos de su aplicación y obtener opiniones sobre el mismo.
- f) Validación del cuestionario por un equipo de jueces (esta fase se describe con mayor detalla en el siguiente apartado).
- g) Determinación y diseño del cuestionario definitivo.

3.5.3. Proceso de validación y fiabilidad del cuestionario

Una vez finalizado el cuestionario inicial, que ha de servir de base para la recogida de la información necesaria para nuestra investigación, es imprescindible someterlo a un proceso de validación que garantice tanto la validez y la fiabilidad así como la adecuación del mismo con respecto al objeto de estudio. Para ello se han seguido los pasos siguientes:

- a) Determinación de la técnica de validación del cuestionario.
- b) Selección de los jueces para la validación.
- c) Análisis y valoración del resultado de la validación de los jueces.

a) Determinación de la técnica de validación del cuestionario:

Hemos optado por la *"técnica de jueces"* para la validación del cuestionario. Esta técnica consiste en solicitar a un grupo de personas expertas o que tengan una vinculación especial con el objeto de estudio la valoración y revisión de todos los aspectos del cuestionario. En total hemos previsto solicitar a trece personas la tarea de llevar a cabo el proceso de validación. De estas trece personas doce son las que nos han devuelto la documentación solicitada, pero hemos tenido que descartar la validación realizada por una de ellas debido a la ambigüedad de la respuestas y a la no cumplimentación de la

mayor parte del cuestionario. De todas formas, hemos considerado que las once validaciones que hemos obtenido son suficientes para poder proceder con las máximas garantías al proceso de validación de los cuestionarios y a la concreción del que será el definitivo.

A estas personas se les proporcionó el cuestionario inicial juntamente con un instrumento para la validación del mismo y, lógicamente, todo ello acompañado de una carta de presentación y solicitud de las tareas a realizar.

En el instrumento para la validación del cuestionario se solicitó a los "jueces" que realizarán lo siguiente:

- a) **Responder** por cada uno de los "ítems" y, en ocasiones, a algunas de las opciones de respuesta de los mismos a la característica de univocidad. **La univocidad** hace referencia a los aspectos formales y de expresión del ítem y, consecuentemente a su carácter universal, en virtud del cual éste puede ser aplicado a diversos individuos en un mismo y único sentido. En la hoja de respuestas se ha de expresar SÍ/NO.
- a) **Responder** por cada uno de los "ítems" y, en ocasiones, a algunas de las opciones de respuesta de los mismos a la característica de pertinencia. **La pertinencia** hace referencia a la relación que determina la validez del ítem con el objeto de evaluación. En la hoja de respuestas se ha de expresar SÍ/NO.
- a) **Valorar** la importancia por cada uno de los "ítems" y, en ocasiones, a algunas de las opciones de respuesta de los mismos a su grado de importancia. **La importancia** trata de determinar el grado de relevancia que se le otorga a cada uno de los ítems en una escala que va del 1 al 5 (1= importancia mínima; 5= máxima importancia). En la hoja de respuestas hay que marcar con una "X" la casilla correspondiente.
- a) **Anotar** en el espacio en blanco después de cada número de ítem y de sus opciones de respuesta, las modificaciones que se consideren necesarias con la finalidad de hacer más comprensible y claro su redactado.
- a) **Introducir**, en cualquier momento, tantas modificaciones y sugerencias que se consideren oportunas, así como añadir nuevos ítems o cualquier otra idea.

b) Selección de los jueces para la validación:

La selección de los jueces se ha realizado procurando abarcar grupos significativos de personas vinculadas al objeto de estudio y con un número de las mismas proporcional en cada grupo, en función del grado de valor que a cada uno de éstos se le otorga. Los grupos resultantes son los siguientes:

- a) Personas consideradas "expertas" en Educación Física y con un

reconocimiento público de su trayectoria profesional. En total ocho personas.

- b) Profesores del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona. En total una persona.
- c) Inspección educativa (especialidad de Educación Física) del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. En total una persona.
- d) Profesores de Enseñanza Secundaria. En este grupo nos interesa conocer la opinión de un profesor de Educación Física considerado "experto", con una notoria trayectoria profesional y con experiencia en la formación de formadores. También nos interesa validar el cuestionario por un profesor de enseñanza Secundaria no vinculado directamente a la Educación Física y especialista en lengua y literatura con el fin de corregir el estilo del mismo. En total dos personas.
- e) Representante del COPLEFC (Col.legi Oficial de Professors i Llicenciats en Educació Física de Catalunya). En total una persona.

c) Análisis del resultado de la validación de los jueces:

Para el análisis del resultado de la validación efectuada por los "jueces" hemos procedido, en primer lugar, a realizar un "vaciado" cuantitativo de las respuestas y puntuaciones atribuidas a cada uno de los ítems y de sus opciones de respuesta.

En segundo lugar, hemos realizado una recopilación de las aportaciones y observaciones de tipo general referentes a todo el cuestionario realizadas por el equipo de jueces. Se trata de realizar una valoración más de tipo cualitativo de las diferentes aportaciones que los jueces han hecho.

Después hemos procedido a un análisis minucioso de cada uno de los ítems y de sus opciones de respuesta teniendo presente los dos análisis efectuados con anterioridad para poder decidir finalmente su inclusión o no en el cuestionario, así como las posibles modificaciones que hay que realizar.

A efectos de mantener la máxima fidelidad hemos respetado la redacción en catalán del cuestionario, ya que el mismo fue validado en este idioma y también será difundido posteriormente en catalán.

El resultado de todo este proceso de validación se recoge en el anexo número 3.

3.5.4. Características del cuestionario

El resultado final del proceso de validación ha culminado en la definición del cuestionario definitivo cuyas principales características podemos describirlas a partir de los aspectos formales y de los contenidos del mismo.

a) Aspectos formales del cuestionario:

- * La extensión total del mismo ocupa catorce páginas. El texto y su maquetación facilitan una lectura clara y sencilla. El conjunto de ítems y sus opciones de respuesta están preparados para el tratamiento informático.
- * La edición del mismo se ha realizado fotocopiando dos páginas en una y por las dos caras, de tal forma que el resultado final del formato ha sido una especie de cuadernillo tamaño cuartilla ocupando en total cuatro hojas DIN A4 fotocopiadas por ambas caras.
- * La estructuración de las respuestas procura reducir en lo posible que los sujetos tengan que escribir. En la mayoría de respuestas sólo hay que marcar con una "X".
- * La portada identifica el objetivo y el contenido de la investigación así como al autor de la misma.
- * La mayoría de preguntas se agrupan en las siguientes tipologías:
 - Preguntas cerradas.
 - Preguntas de elección múltiple.
 - Preguntas de clasificación y autoclasificación.
 - Preguntas de atribución de causas.
 - Preguntas de grado de acuerdo/desacuerdo.
 - Preguntas de valoración con una escala.
- * El cuestionario se acompaña de una carta de presentación-solicitud para los encuestados. La carta está redactada de forma elocuente y sincera para que los sujetos conozcan la finalidad de la investigación y la utilidad de la misma. Igualmente garantiza el anonimato de los mismos, la confidencialidad de los datos y se les pide la máxima sinceridad y rigor en las respuestas.
- * El cuestionario ha sido redactado y editado totalmente en catalán en función del ámbito de aplicación del mismo.

b) Aspectos de contenido del cuestionario:

- * El contenido del cuestionario está estructurado en seis apartados que corresponden, cada uno de ellos, a los siguientes aspectos:
 1. *Factores personales, profesionales y contextuales.*
 2. *Formación recibida.* Referida tanto a la formación inicial del sujeto como a su formación continuada.
 3. *Sobre la programación de la Educación Física: ¿qué hace y cómo lo hace?* Incluye contenidos referentes a la programación, a la docencia y

a la coordinación y gestión.

4. **Actitudes y motivación.** Pretende recabar información sobre el complejo mundo de las relaciones sociales, de la propia profesión, del currículum, de la formación,...

5. **Sobre las teorías implícitas de los profesores.** Interesa determinar la influencia de éstas en el pensamiento del profesor y la influencia que ejercen sobre las decisiones que toma.

6. **Necesidades sentidas de formación.** Pretende determinar el nivel de conocimiento de algunos aspectos de la Educación Física y las necesidades que, en materia de formación continuada, sienten los profesores.

* En algún caso se valora la discrepancia entre lo que el profesor hace y lo que le gustaría hacer, de ahí la doble valoración entre lo real y lo ideal.

* A partir de cierto momento, el cuestionario contempla dos vías de respuesta: una para los profesores que no programan y otra para los que sí lo hacen.

3.5.5. El cuestionario definitivo

El cuestionario definitivo puede ser consultado en el anexo 4. La tabla siguiente muestra, para cada una de las variables de cada apartado, los indicadores correspondientes y los ítems del cuestionario que se utilizan para obtener la información.

VARIABLE		INDICADOR	Nº DE ÍTEM
1. Factor. personal., profes. y contex.	PERSONALES	Edad	1
		Sexo	2
		Estudios realizados	3
		Año de obtención de la titulación	4
	PROFESIONALES	Experiencia como docente	5
		Situación laboral	6
		Etapa, ciclo y niveles en los que imparte docencia	7
		Horas semanales de docencia	8
		Cargos: Jefe Departamento	9
	CONTEXTUALES	Tipología del centro educativo	10
		Ubicación del centro educativo	11
Instalaciones y material para la Educación Física		12-13	

2. Formación	FORMACIÓN INICIAL	Titulaciones relacionadas con la actividad física	1
		Formación específica sobre programación	2
	FORMACIÓN CONTINUADA	Sobre la EF en el nuevo sistema educativo	3
		Sobre la programación de la Educación Física	4
		Formación en general	5-6

3. Sobre la programación de la Educación Física: ¿Qué hace y cómo lo hace?	PROGRAMACIÓN	¿Qué hace?	1-2-13
		¿Cómo lo hace?	3-6-7-8-9
		Opinión personal sobre la programación	4-5
		Dificultades	10
		¿Cuándo lo hace?	11-12-14
		Sobre el PEC y el PCC	P1-P2-P3
		Sobre el contexto	P4
		Principios psicopedagógicos y didácticos	P5-P6-P7-P8-P9
		Decisiones sobre los contenidos	P10-P11
		Decisiones sobre los objetivos didácticos	P12-P13-P14
		Decisiones sobre las actividades de enseñanza y aprendizaje	P15-P16-P17-P18-P19-P20-P21
		Decisiones sobre la evaluación	P22-P23-P24-P25-P26
		Decisiones sobre la temporalización	P27
		Decisiones sobre las sesiones de clase	P28
	Decisiones sobre la orientación metodológica	P30-P31-P32	
	DOCENCIA	Aplicación y desarrollo de lo programado	D1-D2
		Organización aplicada	D3-D4
		Gestión de los recursos	D5-D9
		Interacciones	D6-D7
		Competencia docente	D8-D10-D11-D12
COORDINACIÓN Y GESTIÓN	Trabajo en equipo	C1-C2-C3-C4-C5	
	Relación con otros profesores	C6-C7	
	Relación con instituciones	C8	

4. Actit. y mot.	ACTITUDES Y MOTIVACIÓN	Sobre el trabajo en equipo	A1-A2
		Sobre la profesión	A3-A4-A6-A7-A9
		Sobre identificación con la institución	A5
		Currículum	A8-A10
		Formación y cambio	A11
		Pertenencia a grupos de trabajo	2

5. Teorías implícitas	TEORÍAS IMPLÍCITAS	Sobre el alumno	14-15-19-22-24-27
		Sobre el profesor	2-7-12-18-21-25-31
		Sobre la metodología	3-5-10-11-13-16-20-28
		Sobre los contenidos	1-8-23-26-29
		Sobre el contexto, los medios y los recursos	4-6-9-17-30-32

6. Necesidades de formación	NECESIDADES SENTIDAS DE FORMACIÓN	Didáctica la Educación Física	1-2-4-5-6-7
		Currículum	3
		Educación física y nuevas tecnologías	8
		Recursos y experiencias	9
		Actividad física en poblaciones específicas	10
		Actividad física y salud	11
		Actividades físico-recreativas	12
		Actividad física y rendimiento	13
		Gestión y organización	14
		Instalaciones y material	15

Tabla 6: *Aspectos contemplados en el cuestionario*

4. DESARROLLO

Vamos a describir este apartado desde una doble visión: por una lado, el desarrollo de este trabajo entendido en su conjunto y, por otro, aquél que corresponde al desarrollo de la parte empírica del mismo. En el primer caso, el desarrollo hace referencia a todas y cada una de las fases y actuaciones llevadas a cabo en el conjunto de la investigación y, en el segundo caso, corresponde a la parte de diseño y desarrollo; es decir, al marco aplicado y más específicamente al trabajo de campo. Así pues, vamos a abordar este apartado desde esa doble perspectiva: el conjunto de fases y actuaciones realizadas y el diseño y desarrollo del trabajo de campo.

4.1. Actuaciones realizadas

El conjunto de actuaciones desarrolladas en el conjunto de esta investigación se sintetizan en las siguientes:

a) Desarrollo del marco teórico: la necesidad de fundamentar la investigación sobre una base sólida y contrastada hizo que nuestras primeras acciones se orientaran a buscar información y referencias bibliográficas sobre el objeto de estudio. Así pues, nuestra primera actuación se dirigió hacia el desarrollo del marco teórico en donde asentar el trabajo práctico.

Una vez delimitado el objeto de estudio, el marco teórico se estructuró en seis capítulos y se trabajó paralelamente para obtener información sobre cada uno de ellos. La delimitación del objeto de estudio, el pensamiento y las decisiones del profesor; el currículum y la programación son el hilo conductor y constituyen los ejes teóricos desarrollados en esta primera actuación.

b) Instrumentalización: una vez realizada la fundamentación teórica y de haber creado el marco de referencia en donde asentar el trabajo práctico, pasamos al diseño y elaboración de los instrumentos necesarios para la recogida de datos. Toda esta actuación giró alrededor del diseño del cuestionario que había de servir como principal instrumento para la recogida de la información necesaria. Su primer diseño, una prueba piloto del mismo,

la validación por un equipo de "jueces" y el diseño definitivo del mismo constituyen las principales acciones desarrolladas en esta actuación.

- c) **Estudio de campo:** corresponde esta actuación a la implementación de los cuestionarios, es decir a su distribución, seguimiento y recogida de los mismos, en definitiva, es el desarrollo y aplicación de la primera parte del diseño de la investigación.
- d) **Análisis de la información:** consistió en el procesamiento y el tratamiento de los datos obtenidos mediante los cuestionarios. Para este menester se ha utilizado el paquete informático de Microsoft SPSS.
- e) **Conclusiones generales:** a partir del análisis cualitativo y, en ocasiones, cuantitativo de la actuación anterior, se ha elaborado un conjunto de conclusiones generales y los correspondientes informes de la investigación.
- f) **Propuesta de un modelo de programación:** esta actuación se encamino a dar cumplimiento a uno de los grandes objetivos definidos en la propia investigación. Se trata de hacer una aportación a la formación del profesorado de Educación Física en lo que respecta a establecer las bases y las orientaciones para un modelo abierto de programación del área y orientado a ayudar a los maestros y profesores en la adopción de las decisiones que comporta resolver la programación en la actual concepción educativa.
- g) **Comunicación de los resultados:** difusión de los resultados de la investigación a las personas y entidades implicadas.

	Mayo-2000	Junio-2000	Julio-2000	Agosto-2000	Septiem-2000	Octubre-2000	Noviem-2000	Diciemb-2000	Enero-2001	Febrero-2001	Marzo-2001	Abril-2001	Mayo-2001	Junio-2001	Julio-2001	Agosto-2001
Desarrollo marco teórico																
Instrumentalización																
Estudio de campo																
Análisis información																
Conclusiones generales																
Propuesta modelo program.																
Revisión																
Comunicación resultados																

Tabla 7: Cronograma de las actuaciones realizadas

4.2. Desarrollo del trabajo de campo

De los tres núcleos que definen y dan entidad al marco aplicado de esta investigación: el propio diseño de la investigación, la aplicación o desarrollo de lo diseñado y el análisis, descripción e interpretación de la información obtenida, vamos a describir con mayor detalle las actuaciones llevadas a cabo en el segundo de los mismos, es decir, en el desarrollo de la investigación.

Constituyen esta actuación las diferentes acciones llevadas a cabo una vez determinado el cuestionario y todas ellas se orientan hacia la obtención de la información necesaria y al procesamiento y análisis de la misma.

Corresponde a las actuaciones *c* y *d* del apartado anterior y se concretan en las siguientes:

a) Distribución y seguimiento de los cuestionarios: dentro de esta actuación se llevaron a cabo las siguientes actuaciones:

- **Distribución de los cuestionarios:** se utilizaron dos procedimientos para hacer llegar los cuestionarios a la muestra invitada: el correo tradicional y la entrega en mano.
- **Seguimiento:** una vez transcurridas tres semanas de la distribución de los cuestionarios se envió un mensaje de correo electrónico (E-mail) el día 13 de diciembre de 2000 a todos los centros que disponían de este medio o bien que disponíamos de su dirección electrónica con la finalidad de recordar su cumplimentación y devolución en el caso de que no lo hubieran hecho.

Semanas posteriores (9 de enero del 2001) al envío del "e-mail" se realizaron una serie de llamadas telefónicas a todos los centros con el fin de recordar la devolución de los cuestionarios en el caso de que aún no lo hubieran hecho

- Recogida y tratamiento de los cuestionarios: la casi totalidad de los cuestionarios recogidos llegaron a través del correo ordinario. Otros fueron recogidos personalmente o entregados en mano. Paralelamente a la recogida de los datos se confeccionó una matriz con el programa informático SPSS para ir, paulatinamente, introduciendo los datos de los mismos a medida que íbamos recibiendo los cuestionarios. En total se recogieron 106 cuestionarios.

b) Análisis de los datos: la información obtenida con los cuestionarios se sometió a un tratamiento informático mediante el paquete estadístico SPSSx. (Anexo 7).

c) Conclusiones: elaboración de los correspondientes informes de investigación. Determinación de las conclusiones generales así como determinación de limitaciones e implicaciones para el futuro.

d) Propuesta de orientaciones para un modelo de programación: recoge todo un conjunto de orientaciones encaminadas a ayudar a los maestros y

profesores de Educación Física a resolver la programación del área desde un planteamiento acorde con la concepción pedagógica actual y fundamentado en una perspectiva de toma de decisiones en el proceso de elaboración e implementación.

- e) **Difusión de los resultados:** a través de una carta personal o de un E-mail se comunicó a todas las personas que, de alguna manera, habían intervenido en la investigación (jueces, encuestados, personas consultadas, etc.) que ésta estaba a su disposición para consultarla.