

El procés de programació en l'ensenyament de l'activitat física i l'esport

CARLES GONZÁLEZ ARÉVALO

Llicenciat en Educació Física. Professor de l'INEFC-Barcelona

Resum

L'objectiu de l'article és oferir un model útil i pràctic de programació en l'àmbit de l'activitat física i l'esport. No pretén ser ni l'únic ni el millor: cada professional haurà d'adaptar-lo a la seva realitat. En tot cas intenta donar una estructura vàlida i polivalent sobre com elaborar la programació d'una unitat didàctica, és a dir, d'una situació d'aprenentatge (un gest tècnic, un sistema de joc, una readaptació després d'una lesió, una habilitat expressiva, l'adquisició de valors, una habilitat motriu, etc.) d'un determinat contingut en un nombre tancat de sessions.

Aquest recurs estratègic serveix per a programar en qualsevol àmbit de l'activitat física i l'esport: alt rendiment, iniciació esportiva, educació física, activitats en el medi natural, readaptació, oci i turisme, grups específics i activitat física i salut.

Paraules clau

Programació, Ensenyament, Activitat Física i Esports, Procés de programació, Unitat Didàctica, Diagnòstic inicial, Objectius didàctics, Activitats i criteris d'avaluació.

Abstract

The subject of the article is to offer a useful model which is at the same time practical for programming in the field of physical activity and sport. We don't pretend to be the only one or the best: each professional will have to adapt it to his own reality. At all events, we try to give a valid polyvalent structure on how to elaborate the programming of a didactic unity, that is to say a learning situation (a technical gesture, a play system, a readaptation after an injury, an expressive skill, the acquisition of values, a motor skill, etc) of a specific content in a closed number of sessions. This resort serves to programme in all fields of physical activity and sport: top level, beginning of sport, physical education, nature activities, readaptation, leisure and tourism, specific groups and physical activity and health.

Key words

Programming, Teaching, Physical Activity and Sport, programming Process, Initial Diagnosis, Didactic Aims, Activities and Evaluation Criteria.

La programació

“Pensar anticipado: Hoy para mañana, y aun para muchos días. [...] Algunos obran, y después piensan; aquellos más en buscar excusas que consecuencias; otros, ni antes, ni después. Toda la vida ha de ser pensar, para aceptar el rumbo; el consejo y providencia dan arbitrio de vivir anticipado”

(Baltasar Gracián,
citat per Paris, 1998; pàg. 9)

Aquesta cita de Baltasar Gracián reflecteix a la perfecció el fil conductor d'aquest article: la importància que té la programació a l'hora d'ensenyar activitat física i esport. L'*Oráculo manual y Arte de la prudencia*, que data del segle disset, a hores d'ara encara és vigent. “Pensar anticipado”, “vivir anticipado”... tota una declaració de principis.

Considerem la programació com un conjunt de procediments i tècniques que s'utilitzen per a l'elaboració de plans, projectes o programes (Ander-Egg, 1982). Etimològicament vol dir “escriure per endavant”, decidir anticipadament allò que s'ha de fer i deixar-ho per escrit. Hi ha però, qui programa de memòria. Diuen que tenen al cap tot el que s'ha de fer. Això no és més que una aproximació al concepte de programació.

La programació és un instrument útil per al procés de presa de decisions aplicables al món de l'activitat física i l'esport, però també traslladable a la pròpia vida quotidiana: un viatge, un casament, la compra d'un pis, el temps de lleure...

Els professionals de l'activitat física i l'esport programem, perquè volem ensenyar i ensenyar forma part d'un altre concepte més ampli: la didàctica.

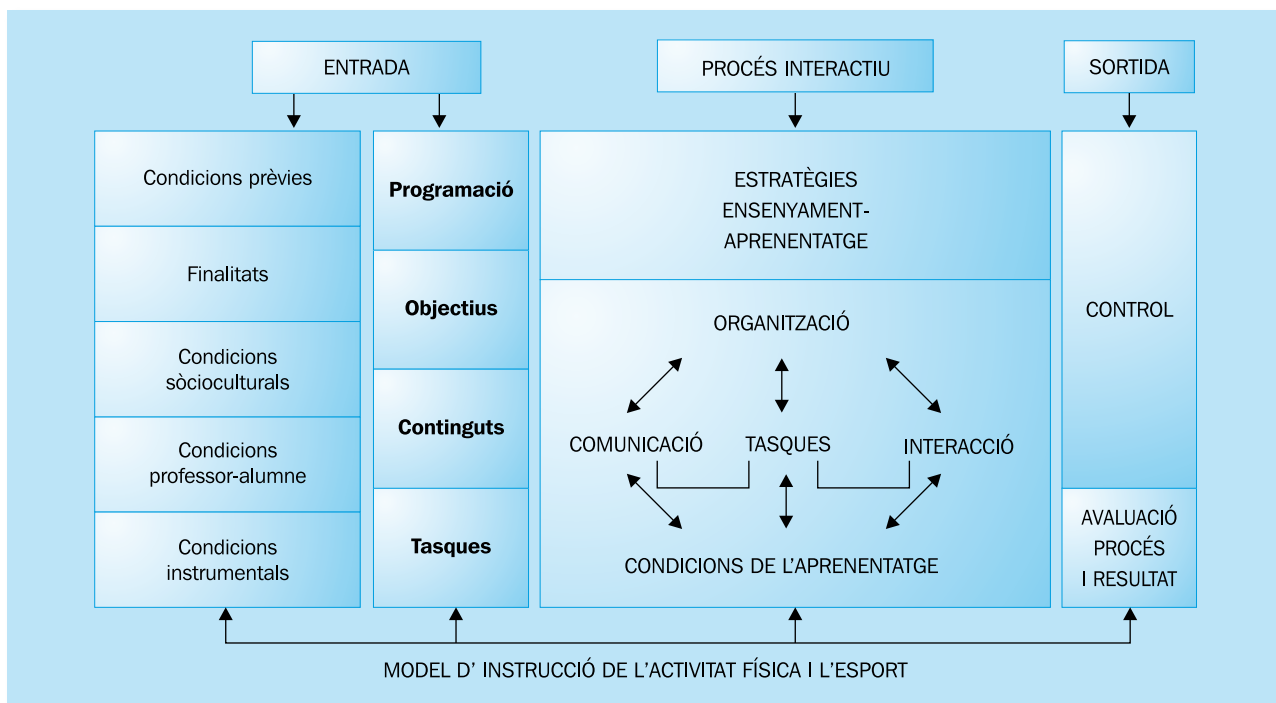


Figura 1
Model d'instrucció elaborat per Santos Berrocal a partir dels models de l'escola de Heimann i Kurt Egger.

L'ensenyament de l'activitat física i l'esport

Tradicionalment, l'ensenyament només s'ha vinculat, en l'àmbit de les activitats físiques i l'esport, a l'Educació Física escolar. Però en el món de l'activitat física i l'esport no només es donen processos d'instrucció en l'àmbit de l'Educació Física. En l'esport de rendiment no s'ensenyava als esportistes? Un entrenador personal, no ensenya al seu client? Són aquests, llavors, processos d'instrucció també? Naturalment que sí. Amb característiques diferents, uns més obligatoris que d'altres, en estadis diferents de la formació de la persona, però en tots ells es produeixen interaccions entre l'ensenyant (el tècnic, l'entrenador o el professor) i l'aprenent (el client, l'esportista o l'alumne). (Vegeu figura 1)

Hi ha dos àmbits que tenen el seu procés d'instrucció més definit des del punt de vista conceptual. L'Educació Física, mitjançant el disseny curricular que respon a l'esquema bàsic d'una programació a partir dels tres nivells de concreció (Servei d'Ordenació Curricular, 1993) i el Rendiment amb una terminologia pròpia: els microcicles, els macrocicles, les pretemporades... (Verjoshanski, 1990).

A l'altre extrem hi hauria àmbits que alguns professionals consideren processos d'instrucció en els quals es diu moltes vegades, erròniament, que no cal programar: l'oci, el temps lliure, el turisme fins i tot la iniciació esportiva. (Vegeu figura 2)

EDUCACIÓ FÍSICA ESCOLAR	AF/ESPORT EXTRALECTIU (extraescolar)	INICIACIÓ ESPORTIVA (club, associació)
ENTRENAMENT I COMPETICIÓ	Rehabilitació READAPTACIÓ	AF i SALUT manteniment millora
OCI I TURISME (empreses, animació, hotels, creuers)	GRUPS DE POBLACIÓ ESPECÍFICS (Tercera edat, NEE)	Activitats MEDI NATURAL

Figura 2
Àmbits d'ensenyament de l'Activitat Física i l'Esport.

Els tècnics experts	Els tècnics principiants
Es basen en la seva experiència	Es recolzen en documentació escrita.
Ensenyen de forma diversa en funció de les característiques i l'actitud dels aprenents.	La primera sessió els serveix de guia. Prenen les seves decisions a partir del seu pla escrit.
Donen poca informació però més específica i precisa.	Moltes instruccions verbals, poca avaluació, poca organització i poc <i>feedback</i> (massa preocupació per l'activitat, pel dia a dia).
Les tasques preparades, amb petites variacions permeten no perdre massa temps en noves organitzacions i noves explicacions.	Canvien amb freqüència de tasques durant l'activitat. Creuen més en la variabilitat que en la rendibilitat d'una tasca.
Programen menys tasques però en treuen més profit d'elles.	Acostumen a preparar més tasques de les que seran capaços de realitzar. Una sessió preparada suposa una doble sessió en la realitat.
Inverteixen més temps en desenvolupar les tasques a partir de l'observació de les necessitats de l'aprenent.	Tenen el neguit de complir el programa que han preparat sigui com sigui.

Figura 3

Comparació entre tècnics experts i tècnics novells. (Font: Elaboració pròpia a partir dels estudis de Pieron).

Avantatges de programar

Per a molts professionals, preparar les sessions és la seva tasca més important. Això, tot i ser important, s'ha de fer dins del marc d'una programació a mitjà i llarg termini que donarà coherència a la planificació anual, ordenarà les nostres accions i els donarà una direcció lògica. Només amb constància i la mateixa pràctica de programar, progressivament ens serà més fàcil ajustar a la realitat allò que hem preparat (Salinas, 2002).

Una forma d'aprendre és analitzar què fan els professionals considerats "experts" i, a partir d'aquesta anàlisi, extreure'n els indicadors d'èxit que defineixen el tècnic experimentat (Pieron, 1999). (Vegeu *figura 3*)

El procés de programació

Per sort o per desgràcia, per programar de forma correcta no hi ha un reglament o un codi com el de circulació, d'obligat compliment. El professional de l'activitat física i l'esport ha d'intentar "no superar la velocitat permesa" (programar) no per por a la multa que pugui rebre de la policia (no satisfer el seu cap o la institució per a la qual treballa) sinó per anar tranquil i arribar a portar sa i estalvi (per no haver d'improvisar i ser un professional íntegre). Com en tants altres aspectes de la vida, no és només una qüestió de formació (saber-ho fer), és també una qüestió d'actitud (voler-ho fer).

La majoria d'autors (Ander-Egg, 1998; Paris, 1998; Mestre, 1997; Viciano, 2002) coincideixen a apuntar un procés que podem resumir en tres fases:

- Fase de diagnòstic inicial.
- Fase d'execució protagonitzada pels objectius.
- Fase d'avaluació del procés i del resultat.

A partir d'aquí, cada professional adopta un model propi i singular que s'ajusta a les seves necessitats afegint-hi subfases més concretes i específiques.

És convenient que tot aquest procés de programació quedi emmarcat dins una unitat d'ensenyament-aprenentatge (Siedentop, 1998).

El concepte d'Unitat Didàctica

Tot i que és un concepte que prové del món de l'Educació Física escolar, la unitat didàctica (UD a partir d'ara) pot ser considerada igualment vàlida per a qualsevol altre àmbit de l'ensenyament de l'activitat física i l'esport. Entenem com a unitat didàctica un conjunt de sessions suficients com perquè es produeixi un mínim d'aprenentatge, orientades a l'ensenyament i aprenentatge d'un contingut determinat. Es tracta, doncs, d'un procés d'ensenyament-aprenentatge articulat i complet, que ha de tenir les parts següents (Vegeu *figura 4*):

Introducció

En aquesta primera part introductòria s'han d'explicar, d'una forma resumida, els aspectes més importants de la UD, indicant com a mínim: a qui va adreçada (població, edat...), quina és la finalitat global dels aprenentatges, la seva utilitat o funcionalitat, la durada de la UD, el moment de la temporada, curs... en què s'ha pensat dur-la a terme, el tipus d'activitats que es faran servir en general, l'opció metodològica que s'emprarà de manera prioritària ... La lectura d'aquesta part oferirà una idea global de la UD.

Diagnòstic inicial

Aquesta fase correspon a una autèntica fase de recerca que ens ha de permetre disposar de la informació necessària per poder començar a programar la nostra unitat.

Podem dir que un diagnòstic inicial complet podria tenir les parts següents:

- **Una anàlisi de l'entorn**, és a dir, una anàlisi de la situació interna i externa de l'espai físic on posarem en pràctica la proposta: amb quines instal·lacions comptem, quin material, quines expectatives té el club, el centre de fitness, el centre escolar... quines altres experiències similars hi ha hagut. (Paris, 1998). (Vegeu figura 5)
- **Una definició de les característiques bàsiques dels aprenents**: l'edat, la seva història motriu prèvia, la història mèdica, les seves motivacions, experiències esportives... tot aplicant els coneixements adquirits del món de la psicologia, l'aprenentatge motor i la pedagogia. Ens interessa saber què saben i fins on poden arribar.
- **Una anàlisi del contingut a ensenyar**. Tan important resulta dominar el contingut a ensenyar com també saber-lo ensenyar. Si som especialistes en allò que pretenem ensenyar, perquè n'hem estat practicants i a més a més hem rebut formació sobre com ensenyar-ho, molt millor.

Tot i que cada UD és un cas singular val la pena anotar dues situacions excepcionals. Si l'àmbit és l'Educació Física escolar, a més a més caldrà fer referència al 1r nivell de concreció com a punt de partida. Si l'àmbit és l'alt rendiment o la iniciació esportiva, on hi ha competició, una informació clau és el calendari de competicions i l'anàlisi dels rivals directes en la lluita pels mateixos objectius.

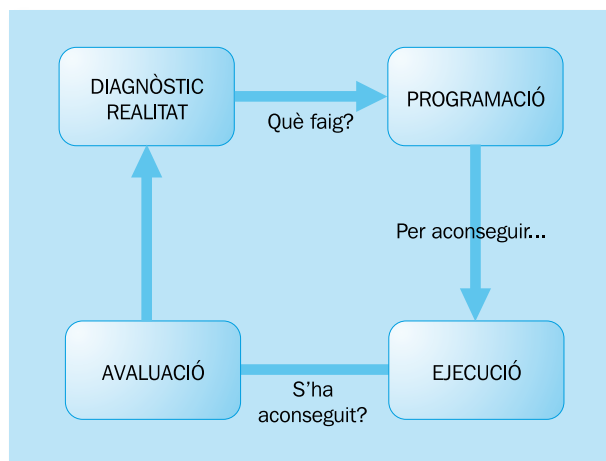


Figura 4
Esquema bàsic del procés de programació.

Aquesta fase de recerca de la informació necessària per dur a terme la programació és el punt a partir del qual preparar el disseny dels objectius. Per recopilar tota aquesta informació tan necessària disposem de dos tipus de mètodes: els quantitius (enquestes, dades demogràfiques, índex d'utilització de serveis esportius...) i els qualitius (entrevistes a tècnics, informadors clau...) (Mestre, 1997).

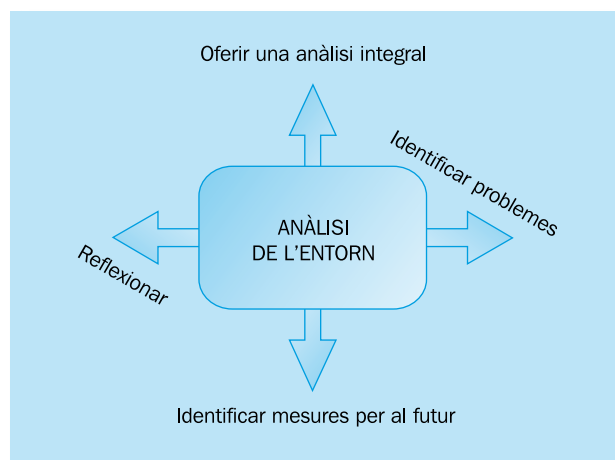


Figura 5
Anàlisi de l'entorn segons F. Paris (1998).

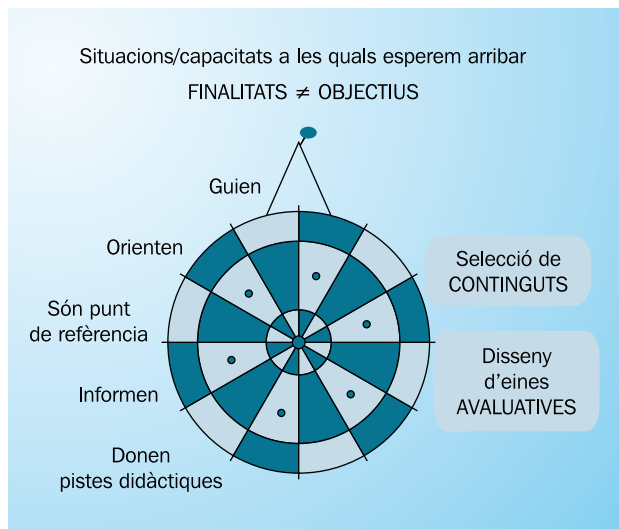


Figura 6
El disseny dels objectius com a peça clau del procés.

Objectius didàctics

Arribem a una de les fases clau del procés de programació d'una UD. Els objectius són més protagonistes que els continguts o les activitats, perquè són les capacitats (enteses com a potencialitat de l'aprenent) a les quals esperem arribar (orientadores de l'acció) (Mager, 2000). Els objectius que pretenem assolir en una unitat didàctica s'anomenen objectius didàctics. Les programacions a més llarg termini (planificació) utilitzen altres objectius més generals que s'hauran d'assolir en finalitzar un semestre, una temporada o un bienni. (Vegeu figura 6)

Estructura dels objectius

Els objectius didàctics consten de tres elements:

- **L'Operativitat** està formada pel verb que especifica la conducta o operació a realitzar i implica sempre el desenvolupament d'una habilitat (acció observable), juntament amb el complement directe de l'objectiu que indica el contingut o objecte d'aquella conducta.
- **Les condicions:** són les circumstàncies en les quals ha de realitzar-se l'acte observable o resultat. Són els complements circumstancials de l'objectiu. És la forma de l'acció, les circumstàncies en les quals es vol que es compleixi l'acció.
- **El criteri avaluador** indica el nivell que ha d'assolir l'aprenent mínimament per poder assegurar que

l'ha cobert suficientment. Descriu el nivell d'eficàcia que s'ha d'assolir o superar.

Sempre que sigui possible convé que apareguin els tres elements. L'acció i les condicions són imprescindibles. El criteri, si no pot aparèixer en la redacció de l'objectiu, apareixerà dins la fase de criteris i activitats d'avaluació.

Per exemple, un objectiu redactat amb els tres elements seria: Resoldre (*habilitat observable*) una situació de 2x1 (*complement directe*) finalitzant en llançament sense oposició (*complement circumstancial*).

Característiques dels objectius

- S'han de redactar d'una forma clara i comprensible, amb paraules i conceptes clars, que s'entenguin amb facilitat, fugint d'excessius tecnicismes i de frases excessivament llargues.
- És recomanable l'ús de verbs amb poques interpretacions per a la redacció d'objectius didàctics. Saltar, córrer, pujar, definir, enumerar... són accions amb una única interpretació possible. En canvi, l'ús de verbs com aprendre, conèixer o saber, que poden ser interpretats de moltes maneres, podem dir que no són recomanables per encapçalar les programacions d'unitats didàctiques. Aquests verbs serveixen per encapçalar finalitats assolibles a mitjà/llarg termini.
- El nombre d'objectius d'una UD ha de ser coherent i real al mateix temps. Proposar massa objectius pot confondre i dispersar l'atenció a l'hora d'identificar el que de veritat volem que els aprenents arribin a assolir.
- Han de ser avaluables. És a dir, susceptibles de ser mesurats al més objectivament possible.
- Han de representar un propòsit a assolir a curt/mitjà termini. Han de suposar un repte superable que motivi al treball i afavoreixi el clima d'aprenentatge.
- Han de ser útils, de manera que donin informació a l'aprenent perquè sàpiga les nostres intencions, el que volem que arribi a aconseguir, el que n'esperem.

De la redacció dels objectius depenen en gran part els diferents elements del procés (continguts, estratègies, avaluació...). Una manera ràpida d'avaluar si els objectius estan ben formulats és anar a veure si existeix una manera clara de comprovar si s'han assolit.

La redacció dels objectius didàctics

- Sempre s'ha d'utilitzar un verb en infinitiu (per exemple: realitzar) o amb la forma reflexiva (relacionar-se), orientat a l'alumne/jugador/client (tenint en compte les seves característiques i necessitats) i no centrat en el professor.
- Previ al llistat dels objectius que l'aprenent assolirà es recomana la utilització d'alguna frase que encapçali la llista en la línia de: "*l'aprenent (jugador, alumne, client, esportista...) en acabar la unitat didàctica serà capaç de...*". Aquest encapçalament "convida" a la utilització d'un verb en infinitiu en primera instància que donarà informació sobre l'acció.
- No utilitzar dos verbs en un mateix objectiu. Dos verbs es corresponen a dues accions i per tant, serien dos objectius diferents. Si ambdues accions són importants caldrà redactar dos objectius.
- El llistat numerat d'objectius ha de fer referència als tres àmbits del saber (identificar, enumerar, definir, analitzar...) i del fer (saltar, ballar, córrer, realitzar, executar...) i del sentir (respectar, valorar, acceptar...). En funció de l'àmbit es prioritzarà més l'un o l'altre.

Continguts

Els continguts són els sabers culturals (coneixements, habilitats, valors, creences, sentiments, actituds, etc...) l'assimilació dels quals contribueix a aconseguir les capacitats definides en els objectius (Giné, 2000). Els continguts, a més de ser el que "cal saber" (conceptes) també és consideren des del punt de vista de "com s'ha d'aprendre" per nosaltres, en l'àmbit de l'Activitat Física i l'Esport, el "com practicar-ho" (procediments) i també el desenvolupament de determinats comportaments ètics i socials (valors)

Els continguts estan al servei dels objectius. El que cal en qualsevol programació és seleccionar i ordenar quins continguts són els més adequats en funció de l'àmbit professional al qual ens dediquem i d'acord amb els objectius que ens hem plantejat.

L'elecció d'uns continguts o altres s'haurà de fer a partir de criteris epistemològics (de la pròpia disciplina), psicopedagògics (segons el grau de maduresa de l'aprenent) i sociològics, rellevants per a la cultura que pretenem (Coll, 1992).

La redacció dels continguts

- Els continguts no s'acostumen a numerar, com passa amb els objectius, sinó que apareixen amb una llista separada de conceptes, procediments i actituds.
- Els conceptes s'han de redactar amb l'article davant del concepte (per exemple: els principis bàsics del joc, el mim, el lliandar anaeròbic...).
- Els procediments s'han de redactar amb un substantiu seguit de la preposició "de" i el concepte (per exemple, en activitat física la majoria de procediments seran tipus: realització de..., exercitació de..., visualització de...).
- Les actituds es redacten de la mateixa manera que els procediments, però utilitzant un substantiu actitudinal seguit d'una preposició i el concepte finalment (per exemple: valoració de..., interès per..., preocupació per...).

Activitats d'ensenyament-aprenentatge

Una activitat és un conjunt, una família d'accions proposades per l'ensenyant per al desenvolupament de la programació i van encaminades a assolir un objectiu concret previst. Una tasca és un exercici aïllat, però el conjunt de diverses tasques orientades a l'assoliment d'un mateix objectiu es converteix en una activitat. Mitjançant aquestes activitats s'entra en contacte amb els aprenents i d'aquestes depèn en gran part l'èxit o el fracàs de tot el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Criteris per a l'elecció

Escollir les activitats és potser una de les tasques més fàcils per a l'ensenyant que programa. Existeix a la bibliografia una gran quantitat d'obres on trobar activitats (Bucher, 1995; Camerino, 1990; Lasiera, 1993; Mateu, 1996; Stumpp, 1995...). El repte és escollir les que més s'ajustin a allò que volem ensenyar seguint una sèrie de criteris: que siguin variades, motivants, adaptades al context, obertes i flexibles, adaptades als recursos disponibles...

La redacció de les activitats d'ensenyament-aprenentatge

- S'utilitzen substantius més concrets que als procediments (pràctica de...) afegint-hi la forma d'organitzar l'activitat (jocs, exercicis, circuits, formes jugades, jocs reduïts, tasques, competicions...).

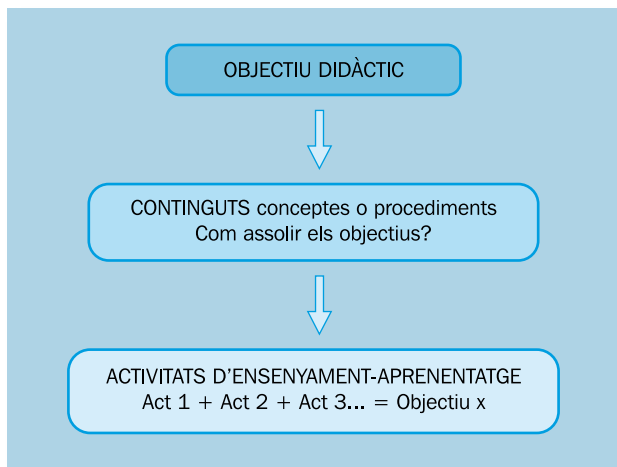


Figura 7
De l'objectiu didàctic a les activitats d'Ensenyament-Aprenentatge.

És convenient posar algun exemple de joc, forma jugada, exercici, tasca... dins de cadascuna de les activitats d'ensenyament-aprenentatge. En tot cas, no cal enumerar tots i cadascun dels jocs o exercicis que poden formar part d'una activitat.

- Acostumen a aparèixer numerades i per ordre de realització, sobretot quan es tracta d'una progressió dels aprenentatges a assolir. (Vegeu figura 7)

Temporalització

És la distribució, tot al llarg de la programació, de les sessions i dels diferents continguts plantejats prèviament.

És l'acció prèvia al desenvolupament una a una de les diferents sessions. Tracta d'ajustar les activitats d'ensenyament-aprenentatge al temps disponible.

És una temporalització indicativa, subjecta a canvis. La flexibilitat és la seva característica fonamental: és susceptible de ser modificada i adaptada a partir d'un seguit de paràmetres entre els quals cal destacar els resultats de l'avaluació formativa, que és la que s'encarrega de regular tot el procés d'ensenyament-aprenentatge i els imprevistos que puguin sorgir: pluja, condicions adverses, malaltia/absència laboral, sortides, excursions, viatges, vagues...

Resulta interessant la proposta de disseny d'un *planning* o quadre horari en un sol full on surtin reflectits els elements més importants que ens permetin de preparar les sessions només donant un cop d'ull a la temporalització (Viciano, 2003).

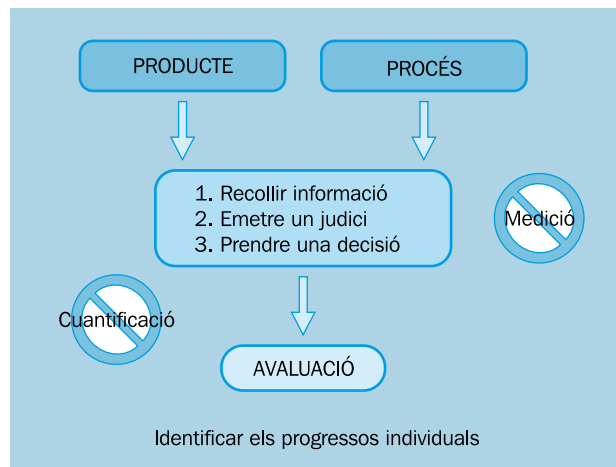


Figura 8
Finalitats del procés avaluatiu.

Criteris i activitats d'avaluació

Arribem a una altra de les fases clau del procés de programació, juntament amb el diagnòstic inicial i els objectius. Ha arribat l'hora de comprovar si s'han assolit i en quin grau, els objectius que preteníem.

“L'absència d'una avaluació seriosa i substancial representa un obstacle real al creixement professional dels educadors” (Siedentop, 1998; pàg. 328).

L'avaluació s'ha d'entendre des d'una perspectiva pedagògica, en el sentit d'integrar-la en el procés d'ensenyament-aprenentatge com una fase més i donar-li una funció educativa. L'avaluació no pot ser una simple eina numèrica quantitativa o qualificativa, hem d'assegurar-nos que forma part de tot el procés.

Els criteris d'avaluació

Com podem saber si un aprenent ha assolit un objectiu? Quins són els indicadors d'èxit que ens permeten d'emetre un judici respecte a l'assoliment o no d'un determinat objectiu? Estem davant els "criteris d'avaluació", aspectes observables, mesurables, en els quals ens fixem per determinar l'assoliment dels objectius. Però crec que cal desmitificar l'avaluació. Avaluar no és fer un examen, un control, una prova. Avaluar no és exclusiu d'àmbits obligatoris, com podria ser l'Educació Física escolar on s'ha de materialitzar l'avaluació en una qualificació (no és més que la quantificació dels criteris). Avaluar és imprescindible en qualsevol procés d'instrucció. Avaluar no és posar una nota, és assegurar a l'ensenyant que el procés d'instrucció que ha iniciat ha estat ben dissenyat i també que l'aprenent

ha assolit allò que preteníem. Tan fàcil com això i tan difícil alhora. (Vegeu *figura 8*)

Les activitats d'avaluació

Cada objectiu ha de tenir la seva pròpia activitat d'avaluació on pugui quedar demostrat que s'ha assolit. Evidentment, una activitat d'avaluació podrà avaluar més d'un objectiu.

No és necessari dissenyar activitats d'avaluació de forma expressa. Una mateixa activitat d'ensenyament-aprenentatge pot resultar-nos útil per avaluar. Durant una activitat d'ensenyament-aprenentatge l'ensenyant donarà feedback, modificarà situacions de pràctica, proposarà variants... però no avaluarà d'una manera sistemàtica, prenent notes... En una activitat d'avaluació l'ensenyant tindrà els criteris d'avaluació anotats en un instrument d'avaluació i procedirà a la presa sistemàtica i regular d'anotacions

Tradicionalment, l'avaluació ha estat lligada només a comprovar el resultat final dels aprenentatges. Avui en dia això continua essent important, però ho és encara més el fet de poder avaluar el mateix procés d'ensenyament-aprenentatge.

Ens interessa saber amb quina regularitat cal avaluar. En principi, la majoria d'autors coincideixen en la necessitat de respondre a tres moments en l'avaluació (Blázquez, 1990; Giné, 2000):

- Avaluació inicial: pronòstic.
- Avaluació formativa: ofereix informació sobre el procés per orientar-lo i/o reorientar-lo. Aquest és un moment clau del procés avaluatiu. No podem esperar al final per comprovar l'assoliment d'un objectiu. Seria massa tard.
- Avaluació sumativa: és l'instrument de control del procés. Conèixer si s'han aconseguit o no els objectius previstos. Moltes vegades l'avaluació sumativa no és més que un sumatori de diferents avaluacions formatives administrades al llarg del procés.

Els instruments d'avaluació

L'instrument permet escriure els criteris d'avaluació amb antelació i prendre nota de les observacions. És un mediador entre els criteris d'avaluació i la realitat observada que pretenem avaluar (Salinas, 2002). Hi ha dues grans famílies d'instruments avaluatius (Blázquez, 1990):

- *Procediments d'experimentació* que acostumen a ser tests o proves escrites, orals, proves físiques, la bateria *eurofit*, cronometratges, mostres de temps, entrevistes...
- *Procediments d'observació directa* com podria ser el registre anecdòtic o *d'observació indirecta* (llistes de control, escales descriptives, escales numèriques, ordinals o gràfiques...).

Estratègies didàctiques

En aquest darrer apartat s'acostumen a assenyalar les condicions en les quals es donaran els aprenentatges, així com aspectes d'organització i gestió de les diferents sessions.

A grans trets, reflexionarem sobre la metodologia a utilitzar (analítica, global o mixta) i els estils d'ensenyament dels quals tendirem a fer ús, assenyalant si som partidaris de la utilització d'estils de reproducció, més directius o bé si utilitzarem estils menys directius, anomenats de producció (Mosston, 1999).

Quant a aspectes d'organització i gestió valdrà la pena anotar el material i les instal·lacions necessàries, la distribució espacial, la gestió del temps de sessió, el posicionament sobre quins tipus d'activitats utilitzarem principalment i finalment, com organitzarem als aprenents (en grups, per parelles, individualment...).

Conclusions

En activitat física i esport tenim les eines per programar amb un mínim de qualitat i aquest article el que ha intentat és oferir un model pràctic de referència. Paga la pena invertir temps a programar, sobretot per alleugerir el neguit del dia a dia. Perquè en el dia a dia tenim moltes altres coses a resoldre, perquè moltes de les situacions que es donen just quan interactuem amb l'aprenent són úniques, irrepetibles i moltes vegades, imprevisibles. És el que Philippe Meirieu, prestigiós pedagog francès, va batejar com la "*insostenible lleugeresa del moment pedagògic*" (Meirieu, 1998). Per tant, si assumim que realment aquesta immediatesa és insostenible, cal que les decisions que puguin ser previstes i per tant susceptibles de ser programades, ho siguin.

Bibliografia

- Ander-egg, E. (1982). *Metodología del trabajo social*. Barcelona: Editorial "El Ateneo" S.A.
- Blázquez, D. (1990). *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Bucher, W. Wick, G. (1995). *1000 ejercicios y juegos de deportes alternativos*. Barcelona: Hispano Europea.
- Camerino, O. Castañer, M. (1990). *1001 ejercicios y juegos de recreación*. Barcelona: Paidotribo.
- Col·lecció "Unidades didácticas para secundaria". Barcelona: INDE Publicaciones.
- Col·lecció "Unidades didácticas para bachillerato". Barcelona: INDE Publicaciones.
- Coll, C.; Pozo, J. I.; Sarabia, B. y Valls, E. (1992). *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Contreras, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- Gil, P. A. (2001). *Metodología didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Cádiz: Fundación Vipren.
- Giné, N. y Parcerisa, A. (2000). *Evaluación en la educación secundaria*. Barcelona: Editorial Graó.
- González, J.; Gutiérrez, F. y Rueda, J. (1998). *Programación Curricular y unidades didácticas*. Madrid: Colección Guía Escolar, Ed. Escuela Española
- Lasierra, G. y Lavega, P. (1993). *1015 juegos y formas jugadas de iniciación a los deportes de equipo (volumen I, volumen II)*. Barcelona: Paidotribo.
- Mager, R. (2000) *Cómo formular objetivos didácticos. El primer paso para el éxito de la formación*. Barcelona: Epise. Gestión 2000.
- Mateu, M.; Duran, C. y Troguet, M. (1992). *1000 ejercicios y juegos aplicados a las actividades corporales de expresión (volumen I, volumen II)*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Mateu, M. (1996). *1300 ejercicios y juegos aplicados a las actividades gimnásticas*. Barcelona: Paidotribo.
- Mestre Sancho, J. A. (1997). *Planificación deportiva: Teoría y práctica*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- Mosston, M. (1999). *La enseñanza de la Educación Física*. Barcelona: Hispano Europea.
- París, F. (1998). *La planificación estratégica en las organizaciones deportivas*, Barcelona: Paidotribo.
- Pieron, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.
- (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó.
- Servei d'Ordenació Curricular (1993). *Currículum Educació Secundària Obligatòria: Àrea d'Educació Física*. Barcelona: Departament d'Ensenyament Generalitat de Catalunya.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- Stumpp, U. (1995). *Adquirir una buena condición física jugando. Más de 100 juegos de entrenamiento para mejorar la resistencia, la velocidad, la fuerza y la flexibilidad*. Barcelona: Paidotribo.
- Verjoshanski, L. (1990). *Entrenamiento deportivo. Planificación y Programación*. Barcelona: Martínez Roca.