

# La edificación de la competencia motriz; la conquista de las realizaciones personales

Prof. Luis Felipe Brito Soto

## *Introducción*

Actualmente la educación física, cuenta con mejores explicaciones y planteamientos pedagógicos para comprender el significado que tienen las acciones motrices de niños y adolescentes en el ámbito escolar.

Estas explicaciones han sido configuradas desde muchas perspectivas y también con distintos propósitos. De ellas, la que más auge ha tenido es la que llevó a mirar el crecimiento y desarrollo de niños y adolescentes dividido en fases, enfatizando el rendimiento del cuerpo y la estimulación de las capacidades motrices básicas. Hoy podemos pensar en forma distinta, pero sobre todo explicar nuestra intervención docente para proporcionar actividades valiosas a los escolares desde la orientación de la acción motriz —que considera relevante solucionar problemas— y el enfoque dirigido a la relación entre los procesos de pensamiento y los desempeños motrices que hacen, de estos últimos, actos inteligentes.

El debate conceptual acerca del desarrollo motor ha evolucionado. Sabemos que la motricidad encierra relaciones entre el movimiento y los procesos cognitivos, afectivos, que hay interacción tanto con el medio como con la comunicación con los demás: que las respuestas y desempeños motrices se van perfeccionando a partir de una percepción clara de los propósitos de la acción

misma; que se pueden realizar con más sentido y con mejor desempeño los cometidos si conocemos la lógica y dinámica de las actividades y, sobre todo, poseer una aptitud para combinar los modelos motrices internos con los externos, con el fin de obtener una motricidad variada, original y novedosa (Castañer y Camerino, 1991). Ciertamente es también que los distintos enfoques conviven y se tocan constantemente para proporcionar a los profesionales de este campo elementos para tomar decisiones en torno al qué y al cómo del quehacer de la educación física que se brindan a los escolares.

Ante ésta situación, se hace necesario debatir y contrastar nociones y explicaciones en torno al aporte que la Educación Física ofrece a los escolares. En éste sentido apostamos por el desarrollo de competencias, orientación que abarca mucho más las realizaciones de niños y adolescentes en lugar de la visión del rendimiento. Así, es pertinente considerar al desarrollo motor como un proceso dinámico en la adquisición y edificación de la competencia motriz, característica central de la enseñanza de la educación física para impulsar en los escolares una interacción eficaz con el medio.

Una competencia es una adquisición, una construcción personal y no necesariamente producto de la carga genética de los individuos. Ser competente significa aprender a identificar nuestras propias potencialidades y aceptar nuestros límites al momento de resolver una tarea o cometido. ¿Podemos contribuir a su construcción?, ¿las habilidades motrices pueden ser consideradas como competencias?, ¿qué propósitos educativos persigue la automatización de un movimiento? ¿los niños no están cansados de saltar dentro y fuera del aro? Las pruebas del rendimiento físico y sus resultados, ¿mejoran la propuesta curricular y las capacidades físico-motrices? La reflexión que se presenta a continuación trata de debatir sobre éstas y otras interrogantes. En el centro de la discusión está la competencia motriz como eje de enseñanza de la educación física y con ello, la perspectiva pedagógica de las sesiones de educación física, donde niños y adolescentes logren conquistas personales e incorporen a su personalidad importantes aprendizajes desde la acción motriz.

## **1.- La educación física, una intervención pedagógica y práctica educativa**

La intención pedagógica de la educación física vincula los desempeños motrices de las personas con sus motivaciones e intereses, sus capacidades y limitaciones. Por su parte, la práctica educativa, activa y motiva los tres mecanismos efectores del movimiento; sensación-percepción, formulación de planes de acción y la toma de decisiones, y la ejecución.

Al efectuar una acción motriz se movilizan y activan innumerables procesos que permiten a niños y adolescentes imaginar cómo realizar determinadas tareas o acciones motrices, para después llevarlas a cabo. La sensación-percepción proporciona la primera idea, la primera imagen mental, el esbozo general, la representación anticipada de lo que hay que realizar. En este momento el sujeto percibe el nivel de dificultad que implica la tarea que le ha sido asignada, se percata del esfuerzo a invertir en su solución, antes de lanzarse a realizar el cometido en cuestión, toma una decisión sobre la cantidad de esfuerzo que requiere e imagina cómo puede hacerlo. A este proceso se le llama preactivar.

La intervención docente provoca, por medio de distintas vías la primera idea de ejecución. El maestro a través de verbalizaciones, movimientos, el uso de objetos o la ejemplificación a través de alumnos, proporciona la estructura general y la dificultad de la tarea. Por su parte, los niños contrastan entre la tarea solicitada y la percepción de su propia competencia: *¿lo podré hacer?....¡Maestro, eso es muy fácil! ¿y si lo hacemos mejor así?* La personalidad de los sujetos y la percepción que tienen de su propia competencia, influyen en la elección del nivel de esfuerzo a realizar (Famose s/f).

Durante este primer momento —sensación-percepción—, es muy importante dar paso a la experimentación continua de situaciones motrices a través del ensayo y el error. Como hemos señalado, esto permite a los niños y

adolescentes preactivar soluciones a los diversos problemas cinéticos a los que se enfrentan.

Aquí hay un elemento muy importante para una adecuada intervención docente. Si dentro de las sesiones de educación física, las tareas y cometidos motrices presentan una dificultad acorde a las características de crecimiento y desarrollo de niños y adolescentes, y si sus intentos y realizaciones son satisfactorios, ellos se perciben como competentes. En consecuencia, la percepción de la tarea y su realización exitosa les procura un sentimiento de eficacia, un placer interno y alegría, incluso, es probable que lo vuelvan a intentar por su cuenta (iniciativa propia).

Muchos autores (Jean-Pierre Famose s/f, Pierre Parlebas 1995, Jean Le Boulch 1976, Pierre Vayer 1977, B. Cratty 1982), dan cuenta de este proceso. Se movilizan las experiencias previas, la memoria a corto y mediano plazo, la audición, la observación y la toma de conciencia de toda la estructura propioceptiva del cuerpo. Durante este desarrollo, los niños están contrastando su propia movilización motriz a partir de las consignas que se van mencionando, así como por los cambios que se producen dentro del contexto de la sesión.

Ejemplo :

El profesor propone realizar una actividad dentro de una zona circular y solicita desplazamientos cortos y rápidos –aquí determina las características y dificultad de la tarea-, posteriormente, introduce una pelota y activa un juego de pases –cita niveles más complejos de los desempeños. Si el jugador no atrapa la pelota se quema y queda por un minuto descansando fuera del círculo.

Esta secuencia, primero es explicada por el profesor –antes de la acción misma- y luego se pone en marcha. Durante la explicación los niños hacen representaciones mentales de la tarea, anticipan posibles respuestas y toman decisiones para configurar un plan de acción de movimiento personal.

Durante la puesta en marcha -donde se ubican los mecanismos de formulación de planes de acción, la toma de decisiones y la propia ejecución-, se modifican los planes de acción originales, se ajustan y realizan movimientos de acuerdo a las exigencias de la actividad y a la sucesión de acciones. En este proceso se presentan muchas posibilidades pero, sobre todo, se construye el conocimiento relacionado con el *saber hacer*. Es decir, se han puesto a prueba las habilidades motrices, que se pueden conceptualizar como (Duránd 1999):

*La competencia adquirida por un sujeto para realizar una tarea concreta. Se trata de la capacidad para resolver un problema motor específico, para elaborar y dar respuesta eficiente y económica, con la finalidad de alcanzar un objetivo preciso. Es el resultado de un aprendizaje, a menudo largo, que depende del conjunto de recursos de que dispone el individuo, es decir, de sus capacidades para transformar su repertorio de respuestas.*

Ahora bien, este repertorio de respuestas -los mecanismos efectores del movimiento ya mencionados- se fusionan con el sentimiento de ser competente, que puede desglosarse en tres ámbitos: el *cognitivo*, que se refiere a la capacidad del individuo para imaginar respuestas motrices (pues comprende el problema, la dificultad de la tarea, y hace una primera elaboración de respuesta); el *afectivo*, que tiene que ver con la atmósfera de confianza que el ambiente le ofrece –grupo de amigos, cordialidad, seguridad- y el *físico*, que atañe al conocimiento de las posibilidades corporales y motrices para efectuar la tarea en cuestión. En este contexto, la habilidad motriz se caracteriza por su carácter personal, flexible, en construcción, eficiente, estable y adaptable. La pertinencia del ejemplo anterior radica en que el niño logra una experiencia estimulante y satisfactoria, confía en sus propios movimientos y realizaciones, y logra una experiencia y escoge ser activo, seguro y probablemente persistirá en la búsqueda variada y novedosa de formas de ejecución.

Entonces la acción y respuesta motriz que los niños hacen a partir de la percepción de la tarea “va más allá de la ordenación pasiva de lo recibido del

exterior, mediante la cual determina, filtra y pone condiciones a esa estimulación externa; representando el aprendizaje y la interacción con otros procesos cognitivos un papel fundamental. No recibimos, por tanto, pasivamente los estímulos del medio sino que decidimos cuál de ellos seleccionamos y lo organizamos en interacción con los procesos de memoria, atención y programación”. (Famose s/f)

Volviendo al punto, la intervención docente vincula los mecanismos efectores del movimiento, con las expectativas e intereses de los niños y adolescentes y, sobre todo, promueve la construcción de competencias para solucionar problemas motrices dentro de las sesiones de educación física.

La intervención docente, forma en competencias, impulsa la adquisición de experiencias, anima la construcción de aprendizajes y en educación física, trabaja más allá de lo que se ha considerado del potencial anatómico.

Formar en competencias y formar la competencia motriz equivale –entre otros factores- a motivar a los niños y adolescentes para que identifiquen y encuentren los conocimientos y experiencias adecuados y las posibles realizaciones motrices, tenerlas vigentes, organizarlas y designarlas dentro de un contexto. La acción motriz inteligente y la edificación de la competencia motriz pasa por razonamientos, toma de decisiones concientes, tanteos, dudas, ensayos y errores. El desafío, desde esta perspectiva, es potenciar el aprendizaje de los alumnos y dirigirlo a construir su sentimiento de ser competente, de sentirse apto.

## **2.- Educación física y competencia motriz**

Una persona es competente cuando actualiza su conocimiento de **saber cómo** hacer las cosas: este tipo de conocimiento, tiene un carácter práctico y “se interesa por ciertas formas de competencia activa, como cuando digo ‘se conducir un coche’, ‘sé hacer una estantería’ o ‘sé jugar al tenis’...se interesa por la ejecución de propósitos de acción, efectuados de una manera racional y

confirmados por un grado razonable de éxito (Carr, citado por Arnold 1997). Lo más sobresaliente aquí es que, cuando una persona 'sabe cómo hacer' ciertas cosas específicas (por ejemplo, una mesa o jugar al squash), su conocimiento se haya actualizado y puesto en práctica en lo que hace. Su inteligencia se manifiesta en sus hechos, destrezas y realizaciones" (Arnold 1997). Este tipo de conocimiento permite a las personas resolver situaciones nuevas y diferentes.

El saber cómo no implica solamente las realizaciones de corte práctico. Se fusiona además con la posibilidad de las personas para argumentar sus acciones. A esto Arnold le llama sentido débil y sentido fuerte del saber cómo. El sentido débil se refiere a la persona que es incapaz de explicar cómo hizo las cosas, mientras que el sentido fuerte alude a una persona que puede proporcionar una relación descriptiva, clara y penetrante de cómo lo hizo. "Pregunten al brillante, intuitivo, pero inexpresivo portero, como evitó un gol. Puede que diga "fue así" y mostrarlo, en vez de explicar cómo" (Arnold, 1997).

Ahora bien, este saber cómo -si lo relacionamos con los desempeños motrices y disponibilidad corporal desplegados en las sesiones de educación física-, vigoriza una constante interacción con el medio, ya que genera respuestas motrices que permiten salir airoso pero sobre todo, reconocer, el peso de la inteligencia sobre las acciones.

A esta disponibilidad Ruiz Pérez (1995) le llama competencia motriz; conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos que intervienen en las múltiples interacciones que realiza en su medio y con los demás, y que permiten que los escolares superen los diferentes problemas motrices planteados, tanto en las sesiones de educación física como en su vida cotidiana.

La competencia motriz y el tipo de conocimientos que despliega, vigorizan la disponibilidad corporal de los alumnos y contribuye a tener juicios propios al momento de tomar decisiones de cómo hacer las cosas. Esta competencia implica

“conocer qué hacer, cómo hacerlo, cuando y con quién actuar, en función de las condiciones cambiantes del medio” (Arnold 1997), tener dominio, desempeñarse con seguridad y apropiarse de distintos saberes en relación con la propia acción y la de los demás proporcionadas por el contexto.

En la edificación y desarrollo de la competencia motriz participan tres tipos de conocimiento; declarativo, procedimental y estratégico. La conjugación de estos saberes constituye la adquisición de una competencia, conocimiento que implica mayormente un carácter procedimental, y que se traduce en el ‘**saber cómo**’, Éste a su vez se expresa en: saber hacer, saber actuar y saber desempeñarse.

- **El saber hacer; vínculo entre el conocimiento procedimental y la destreza motriz**

El saber hacer –declarativo-, es la primera conexión con el saber cómo, y se refiere básicamente a la acumulación perceptiva y “con el saber que los sujetos poseen sobre sus acciones, y sobre los hechos y acontecimientos que rodean a su actuación” (Arnold 1997), de los conceptos acerca de cómo se hacen las cosas y en el tema que nos ocupa, de cómo es la lógica, secuencia, estructura, tipo y cantidad de desempeños motrices que exigen los juegos y actividades desarrolladas en las sesiones de educación física. En principio, esos componentes se incorporan al repertorio motriz de niñas y niños a través de las declaraciones, nociones e instrucciones que los adultos proporcionamos a los escolares en torno a lo que sucederá y cómo serán las acciones a desarrollar. Los profesores damos muchas indicaciones y datos con relación a la forma que deben tener los distintos desempeños y acciones corporales. Brindamos conocimientos declarativos a través de consignas que dan cuerpo, a las destrezas, ...hemos de correr entre los obstáculos, ...las pelotas serán lanzadas hacia arriba y las atraparemos con los conos,...las capturas se deberán hacer al toque de la espalda del compañero, etc.

Este tipo de informaciones brinda la base para edificar el saber hacer. Un ejemplo que nos permite clarificar este argumento, es ver cómo los niños conocen

y comprenden la lógica y estructura interna de distintos juegos, veamos el caso del beisbasset\*.

Un niño comprende la continuidad, dinámica, estructura y lógica de la actividad, previamente a la realización de la acción misma y, posee el conocimiento declarativo de este juego, sabe entre muchos otros conceptos e informaciones los siguientes:

- En el equipo de beisbasset somos nueve jugadores
- Uno de ellos es el lanzador
- La pelota debe rodar para que el jugador pueda patearla
- Los demás debemos completar tres pases antes de quemar al jugador que corre
- Se anotan las carreras que el equipo va logrando
- Al quemar a tres contrarios, nosotros pasamos a patear la pelota....

Estos enunciados indican cómo han de realizarse los cometidos motrices (por ejemplo: *las pelotas las atraparemos en los conos*) y proporcionan el sentido y significado de la motricidad, de ahí que, el saber hacer es el paso previo a la acción.

Paralelamente, el conjunto de conocimientos declarativos proporcionan a los escolares toda “una serie de datos sobre hechos y acontecimientos relacionados consigo mismo, con su propio cuerpo, sobre la forma de sus acciones, de los objetos y sobre las relaciones espacio-temporales que afectan a las acciones en contextos muy diferentes” (Ruíz, 1995).

---

\* Este juego consiste en patear una pelota y correr en torno a tres bases diseminadas en un área rectangular. Los jugadores de campo, al poseer la pelota, hacen tres pases entre ellos para después embrocarla en una caja de cartón. Si toda esta acción se efectúa antes que el corredor recorra las bases éste se “quema” y no contabiliza su carrera si por el contrario el corredor es más veloz que la secuencia de los tres pases se contabiliza su recorrido. Se intercambian los roles de participación al momento de “quemar” a tres jugadores. Una “entrada” está compuesta por la participación de los dos equipos al momento que completan los tres quemados. Se puede jugar a varias entradas dependiendo del interés y motivación de los niños.

Este cúmulo de conocimientos, también posibilita a los niños y niñas “aprender el nombre de sus partes corporales y aprender a emplear este conocimiento declarativo para tomar decisiones, con la intención de conseguir los objetivos previstos, en definitiva, el conocimiento declarativo es un elemento necesario para el empleo de los conocimientos procedimentales conceptualizándose en redes semánticas” (Ruiz, 1995).

Otro puente importante entre este tipo de saber y los cometidos motrices lo constituyen las reglas –ya de los juegos, ya de las actividades- y su conocimiento. Éstas dan el soporte a la dinámica y gramática de la actividad; cumplen y canalizan el orden de las acciones. La información proporcionada por las reglas y las declaraciones acerca de cómo son las realizaciones motrices dentro del juego y en qué consiste, se ordenan y codifican en el pensamiento con la finalidad de ser comprendidas por los jugadores para conocer las posibilidades de acción, los límites de la actividad, la lógica de los desempeños, cuál es el móvil del juego, y de qué forma se manipula el implemento. Todo ello le confiere a los juegos y a las actividades, dos componentes básicos: medio y sistema. Como medio posibilitan a un grupo de niños a interactuar, relacionarse y trabajar juntos a partir de un interés y motivación común y, como sistema, constituyen y representan un acuerdo de realización y disfrute mutuo. Todo esto forma una buena parte del conocimiento del saber hacer.

- **El saber actuar; incorpora al Yo en la acción**

Siguiendo con el ejemplo anterior de cómo es el juego de beisbasquet, llega el momento de ponerse en acción, el momento de jugar, el momento de enfrentar ese saber hacer con los propios desempeños y la disponibilidad corporal. Al momento de jugar, el niño hace una serie de contrastaciones entre aquella idea perceptivo-motriz y el conocimiento procedimental que implica, con la acción concreta, *...ahora se trata de patear la pelota y correr los más rápido posible antes de que me quemem...*

Se pone en juego el conocimiento declarativo tanto de las realizaciones motrices como de las reglas y, la motricidad en conjunto se supedita a ellas, de tal manera que al ser el escenario de las posibilidades y desempeños motrices, requieren del ajuste y dominio de sí, de la incorporación de toda la entidad corporal, de sus emociones, de sus ideas, de sus sentimientos y sobre todo la comprensión cabal de la lógica y continuidad de la actividad. Estamos frente al aprendizaje de procedimientos.

Trabajar los procedimientos significa, en definitiva, desvelar la capacidad de saber hacer, de saber actuar de manera eficaz. Un procedimiento, señala Coll (1992), trata siempre de determinadas y concretas formas de actuar, cuya principal característica es que no se realizan de forma desordenada o arbitraria, sino de manera sistemática y ordenada, unos pasos detrás de otros, ( ) hacia la consecución de una meta.

Consiste en saber operar con objetos y con información. Una característica del aprendizaje y enseñanza de procedimientos es enfatizar más los procesos que lo producido, más en cómo se van haciendo las tareas y cometidos que los resultados finales.

Este tipo de conocimiento procedimental se concentra en la relación existente entre los aspectos perceptivos y cognitivos, con el control y dominio de las respuestas motrices y, como dice Ruíz, relacionado con el “cómo hacer algo”, con la realización de una acción, con los procedimientos para llevar a cabo una secuencia motora, y con los esquemas motrices que controlan la ejecución de las acciones.

- **Saber desempeñarse; el toque estratégico**

El conjunto de conocimientos referidos a las reglas, sus posibles modificaciones, el aumento de complejidad de los juegos, la codificación y comprensión de las participaciones individuales y del grupo, el móvil y la

aceptación de actitudes tales como la tolerancia y la serenidad ante el triunfo y la derrota, forman parte, en alto porcentaje, del saber desempeñarse. Es decir, son el epicentro y cristalización del nivel más alto de la motricidad ante el placer de jugar y al momento de realizar los cometidos motrices; en conjunto agrupan el desarrollo de la competencia motriz.

En efecto, la suma del saber hacer y del saber actuar forman el soporte de la motricidad del desempeño motriz inteligente. Aquí yacen, enfatizando, el conocimiento, la comprensión y la actitud atenta para saber cómo se hacen los propios desempeños, pero, sobre todo, ir elaborando una solución –actuación estratégica- que no se tenía, lo que permite solucionar determinado problema para el cual no había solución de antemano; lo estratégico consiste en la elaboración de un procedimiento, de un plan de acción personal, del cual se desprende el reconocimiento de sus límites y posibilidades.

Para el caso del desarrollo de la competencia motriz, es básico que los escolares posean un conocimiento sobre las propias acciones que les permita abonar la actuación estratégica, es decir, poseer un conocimiento procedimental, declarativo y afectivo relacionado con las acciones motrices (sentido fuerte del movimiento del que se comentó anteriormente), de tal manera “que los niños y niñas vayan tomando conciencia de lo que conocen sobre las acciones y cómo aprenden a realizar valoraciones sobre sus propias competencias” (Ruíz 1995).

Con respecto a la comprensión de las realizaciones -individuales y de conjunto- dentro de los juegos y las actividades que despliega la educación física, vale la pena destacar cómo el contexto donde se desarrolla la acción y el nivel de incertidumbre que se presenta en muchos juegos, provocan en los participantes una toma de decisiones y respuestas flexibles para adaptar e improvisar el juego. Aparecen entonces la solución a los cometidos motrices supeditados por las reglas, las respuestas a los desafíos planteados por la secuencia, orden y fluidez de las acciones por superar, las fintas, cambios de dirección, aceleración y frenado, y manejar los espacios de los adversarios; en síntesis, la actualización

del conocimiento del saber desempeñarse decidiendo qué hacer, cuándo y cómo realizarlo.

### ***3. Caminos para la intervención docente***

#### ***3.1 La solución de problemas***

La intervención docente tiene varios retos: trabajar regularmente en la solución de problemas; crear o utilizar otros medios de enseñanza; negociar y conducir proyectos con los alumnos; adoptar una planificación flexible e indicativa, improvisar (Perrenoud, 1999). Para efectos del presente artículo, conviene ahondar en lo referente a: trabajar regularmente a través de problemas.

Formar en competencias, dice Perrenoud (1999), exige una pequeña “revolución cultural”, “las competencias se crean frente a situaciones que son complejas desde el principio”(p. 71) ¿Cómo hacerlo desde la educación física?, ¿la clase modelo forma en competencias?, ¿da paso a la diversidad y a la toma de decisiones por parte de los alumnos?, ¿enfrenta a los niños y adolescentes a la movilización de saberes y al uso de experiencias previas?

Para edificar la competencia motriz se debe colocar a los niños y adolescentes en situaciones que los lleven a alcanzar objetivos, resolver problemas y tomar decisiones <recordemos cuál es el punto nodal del mecanismo efector del movimiento>. Por principio es conveniente recurrir a diversos tipos de situaciones-problema, unas con intención bien definida, otras que vayan surgiendo del avance del grupo. Para tal, podemos recordar el planteo del deporte educativo de Le Boulch (1991), el cual propone que una situación-problema “posibilita el enriquecimiento del bagaje de automatismos disponibles para el ajuste. Pero una situación-problema es también punto de referencia, en la medida que permite hacer hincapié en el nivel de desarrollo del conjunto de las funciones psicomotrices y, secundariamente, de determinados factores de ejecución”. (Le Boulch 1991: p. 61)

¿Cómo y de qué manera aprovechar las situaciones-problema? Los propósitos a lograr mediante este tipo de situaciones resultan ser, siguiendo a Le Boulch, experiencias favorables para encauzar *actitudes sociales, de organización, comunicación y cooperación como componentes de la competencia motriz en tanto que se traduce en:*

- *Una conciencia más clara de la tarea que debe realizar el grupo y de las reglas de su funcionamiento.*
- *Una mejor aptitud para analizar los resultados obtenidos y para criticar la no adaptación del grupo a su tarea.*
- *Una mejor comprensión de los puntos de vista de los otros y la posibilidad de ubicarlos con relación a la propia opinión.*
- *Una participación activa en la vida grupal, aportando una cooperación creativa; por ejemplo, interviniendo para modificar las reglas o para proponer una determinada modalidad de acción. (Le Boulch 1999: p.59)*

Ejemplos:

<b>Situación Real</b>	<b>Posible problematización</b>
Adaptar el área de juego	¿Y si lo hacemos en una cancha distinta?
Modificar cómo hacer un tanto -cada tres, cuenta como uno-.	Inventemos formas de hacer anotaciones
Replantear el reglamento	¿Qué hacer para participar en grupo?
El que anota, pasa al equipo contrario	¿Cómo podemos hacer todos anotaciones?

Una situación problema se caracteriza por seguir una secuencia didáctica formada por cuatro pasos:

Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 4
✓ Se expone el tema en cuestión y sus puntos de interés. ✓ Se motiva a los alumnos para iniciar la búsqueda del problema en cuestión.	✓ Se plantea el propósito a lograr durante el desarrollo de la sesión.	✓ Se proporciona la información y datos necesarios para canalizar la búsqueda de soluciones al problema y cometido planteado.	✓ Se dan a conocer las normas, condiciones y límites en los que se puede desenvolver el problema.

Para definir qué puede ser un problema y sus posibles formas para motivar su descubrimiento, hablaremos de tres ámbitos: A) el contexto del juego, B) sus exigencias y C) los problemas y sus causas.

**A) El contexto del juego.** Es el marco general donde se realizan los desempeños. Desde los materiales y áreas, hasta las relaciones e interacciones de los participantes y los propósitos de la misma acción. El siguiente esquema nos permite clasificar esta idea:

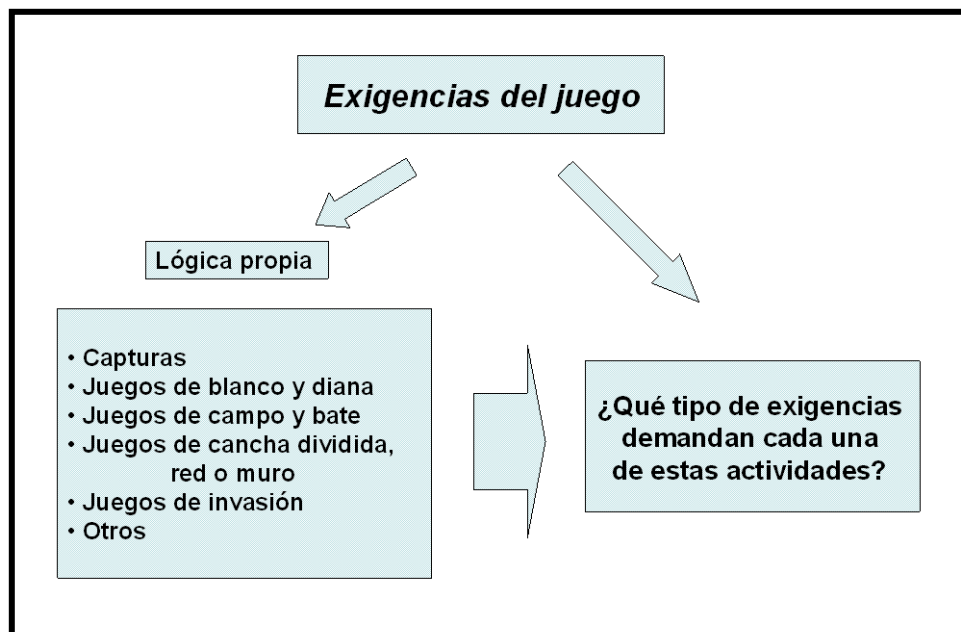
**Contexto de juego**

<p>Una actividad o juego bien elegida:</p> <p>a) ¿Es motivante? ( No hay juego si no hay riesgo de perder y posibilidad de ganar)</p> <p>b) ¿Permite una cantidad de trabajo suficiente?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Problemas de la espera</li> <li>- Problemas de la eliminación</li> <li>- Problemas de los desplazamientos</li> </ul> <p>c) ¿Permite una mejora cualitativa de las acciones motrices?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La motricidad no debe ser estereotipada</li> <li>- Los alumnos deben tomar decisiones</li> <li>- Mejorar las relaciones sociales</li> </ul>
---

Los problemas pueden ser distintos y a partir de cualesquiera de ellos es posible confeccionar una situación específica. Por ejemplo; si tomamos el inciso

b), en relación al subsistema, podríamos proponer: problemas de la espera. *¿cómo modificar la actividad para no tener a muchos compañeros esperando su turno de participación?*

**B) Sus exigencias.** Los requerimientos pueden ser de varios tipos dependiendo de la lógica propia de la actividad. No es lo mismo un juego de capturas –donde se tiene que correr, virar y esquivar, tocar al compañero, llegar a zonas neutrales-, que un juego de blanco y diana –por ejemplo, tirar a los bolos desde una posición fija-. El esquema siguiente nos permite ubicar el tipo de solicitudes de la acción elegida:



**C) Los problemas y sus causas.** Momento durante el cual ubicamos los principales retos que el grupo enfrenta, se determinarán las causas y sus posibles soluciones. El esquema respectivo es el siguiente:

## ***Problemas y elección de soluciones***

### **Problemas**

- Individuales
  - Lanzar, atrapar, parar, cambiar de dirección.
  - Situarse, orientarse.
  - Arrancar, pasar, actuar.
- Colectivos
  - Juego no comprendido.
  - Demasiado agrupados.
  - Acciones no coordinadas \* disputas
  - Jugadores que se retiran.

### **Causas**

- Malas percepciones (función de ajuste).
- Relaciones mal establecidas.
- Causas afectivas: miedo, indiferencia, al profesor, a la actividad misma, al material.
- Factores de ejecución: coordinación motriz general o de capacidades motrices.

Una situación-problema, como se puede advertir, no es una situación didáctica sin importancia, Por el contrario, exige del docente una inventiva para diseñar y construir ambientes y tareas que enfrenten a los alumnos a la movilización de saberes y experiencias; renovación y variación didácticas deben ser los ejes rectores para activar la motricidad de niños y adolescentes de manera estimulante y sorprendente.

Dirigirse a la edificación de la competencia motriz obliga al docente a replantear su labor, ponerse en el lugar de los estudiantes, comprender lo que inhibe y lo que vigoriza a la expresión motriz. Siguiendo a Perrenoud, ¿...esto supone una fuerte capacidad de comunicarse con el alumno, de ayudarlo a verbalizar lo que le turba o lo bloquea, de incitarlo a una forma de metacognición? (1999: 78)

## 3.2 Los patrones de movimiento y la variabilidad en la práctica

Para activar una competencia es necesario aplicar cometidos motrices y situaciones-problema que contengan una *variabilidad de la práctica*. Ésta se sostiene por que:

- a) Una vez resuelto un problema -por ejemplo desplazarse por un área de 3 x 3 m, o decidir modificar las reglas de una actividad-, se pueden hacer analogías para poder desempeñarse en otro de lógica similar e incluso superar lo imprevisto.
- b) La variabilidad sobre temas y condiciones (espacio, lógica, tiempo, relaciones) provoca reinventar, reinvertir lo conocido, lo vivido, lo comprendido y manejarlo para solucionar la situación original (recordar los mecanismos efectores del movimiento -primera respuesta-), para luego resolver y superar una segunda situación (respuesta codificada), donde la movilización de esquemas de acción alimenta (enriquece) una competencia más general y amplia.
- c) La variabilidad en la práctica no solo es *saber hacer*, va más allá de la acumulación de conocimientos (declarativos, procedimentales, metamotrices y afectivos), supone el conjunto de disposiciones y esquemas que permiten la movilización de conocimientos en situación, en tiempo útil y de manera adecuada.

Ahora bien, un segundo factor de intervención docente dirigido a la edificación de la competencia motriz, es invertir junto con el trabajo de solución de problemas, la *variabilidad de la práctica*. Hoy día, es amplia la difusión y argumentación pedagógica que señala que el procedimiento más adecuado para el despliegue de la motricidad es ofrecer a los escolares, experiencias múltiples y variables.

En efecto, una condición básica para el desarrollo de la competencia motriz, es la práctica, cargada como hemos visto de elementos cognitivos, afectivos y físicos. Las acciones concretas –las prácticas- no equivalen a repetición, mucho menos, a automatización. Por el contrario se hace necesario flexibilizar los programas motrices y los patrones de movimiento de tal manera que exista un conjunto de coordinaciones que habiliten a los niños a dar respuesta a numerosas y distintas situaciones.

El conjunto de coordinaciones que promueven la práctica variable supone que los niños y adolescentes utilicen sus experiencias previas y la información nueva para:

- a) Reconocer las diferencias entre lo practicado anteriormente, y con las realizaciones de la tarea nueva –semejanzas y diferencias.-
- b) Recuperar e integrar experiencias motrices pasadas, con las nuevas experiencias perceptivas del cometido presente y percibir el nivel de esfuerzo solicitado.
- c) Animar la toma de decisiones para realizar los cometidos y tareas.
- d) Hacer correcciones y una autoobservación en torno a sus realizaciones.
- e) Ser conciente de sus desempeños y efectos de su acción motriz.
- f) Poner al día sus esquemas de respuesta y de autorrealización de su propia percepción de ser competente.

La práctica variable implica adaptarse mejor a situaciones nuevas y diferentes y hacer planes de acción que permitan salir airoso y satisfecho de lo realizado de forma individual. La variabilidad de la práctica está referida básicamente a la modificación, conocimiento y comprensión de los aspectos referidos a la trayectoria de los objetos e implementos utilizados, a las distintas posiciones y formas de actuar en los espacios y área de juego, a percibir las distancias entre

jugadores, a controlar los desplazamientos dentro de los límites de la cancha, a diversificar las formas de manejar los objetos, y a darse cuenta de las distintas maneras de desplazarse y actuar en determinada acción.

Variar las condiciones de la práctica significa generar y provocar respuestas motrices diferenciadas que permitan a los niños adaptar sus respuestas y tener plena conciencia y control de sí mismos ante los diversos elementos (velocidad, fuerza, trayectorias, espacio de movilización).

*¿Cómo hacer para impulsar una práctica variable dentro de las sesiones de educación física? Pueden señalarse cuatro condiciones para que los niños y adolescentes logren una mejor disponibilidad corporal,<sup>1</sup> sean competentes en sus desempeños y realizaciones, y tomen decisiones. Estas condiciones son: A) el espacio o área de trabajo, B) temporales, C) las interacciones e intercomunicación entre los participantes y D) el manejo de los implementos utilizados en las sesiones. (Barreiro 1991 citado por Ruiz 1995 p. 75 y ss)*

### **3.3. Modificaciones que dan paso a la práctica variable**

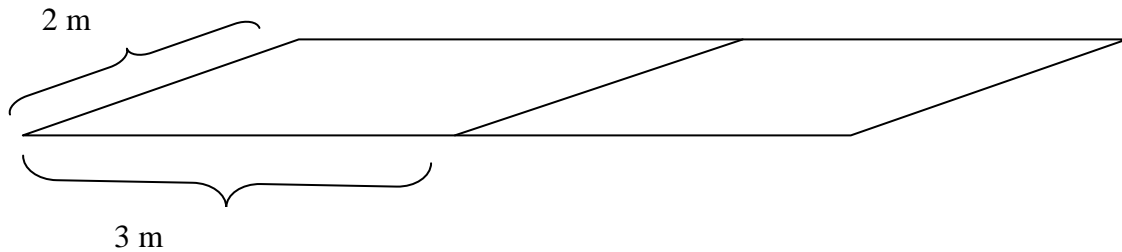
El área de trabajo circunscribe, en cierto modo, las realizaciones y desempeños motrices. No es lo mismo desplazarse en un área rectangular de 3 x 2 m (espacio correspondiente al *tenis de mano*), que movilizarse en otra de 10 x 15 m o a través de un circuito de acción motriz<sup>2</sup> que contenga, por ejemplo cinco estaciones o bases. En la zona rectangular pequeña, los límites del área supeditan la motricidad y “cierran”, por así decirlo, los desplazamientos más amplios, En la más grande los desempeños pueden ser, por ejemplo, “correr más rápido”, mientras que en el circuito las movilizaciones ofrecen otras posibilidades.

---

<sup>1</sup> El concepto de disponibilidad corporal define la capacidad corporal y mental del organismo para reaccionar globalmente – y sin que medie la intelectualización- ante una situación de emergencia en función de sus vivencias anteriores. Le Boulch (1991. p 60)

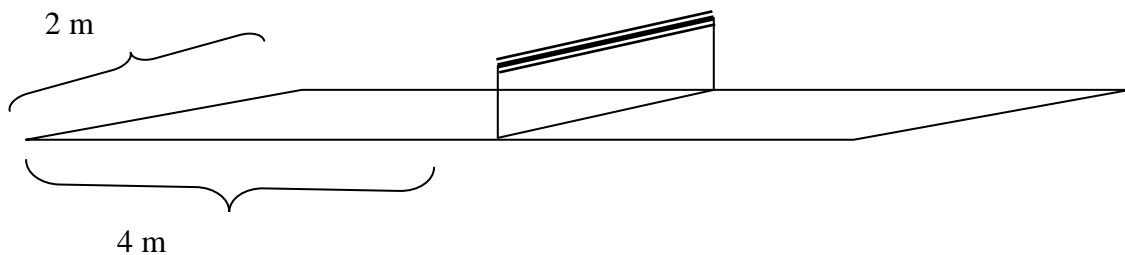
<sup>2</sup> Los circuitos de acción motriz son un recurso didáctico que permiten trabajar con pequeños grupos recorriendo en forma simultánea estaciones o bases en una secuencia. Una de sus características pedagógicas consiste en poner a prueba las habilidades psicomotrices y sociomotrices de manera conciente, por lo que precisan de una participación comprometida por parte de los alumnos.

Veamos niveles más detallados de la variabilidad. Nos colocaremos en la cancha de 3 x 2 m y tomaremos el caso del *tenis de mano o piso*. Ejemplo 1:



Actividades y características generales de los desempeños motrices:

1. El área que nos corresponde de 3 x 2 m la definimos como *cancha propia*. La acción es individual.
2. El motivo del juego es: devolver la pelota con la palma de la mano, después de botar una sola vez en mi cancha.
3. El set se jugará a 10 tantos.
4. No hay red.



Modificaciones a ciertas condiciones que provocan una práctica variable:

1. La cancha propia ahora tendrá 4 m de profundidad y colocaremos una red a cierta altura. *Modificación del área*. La acción continúa individual.
2. La pelota podrá botar dos veces en mi cancha. *Modificaciones al manejo del implemento, la incertidumbre del bote de la pelota –al hacerlo dos veces-, permite que se pueda devolver con más facilidad.*
3. El set se disputa a tres minutos. *El factor tiempo es el que supedita el logro de los tantos.*

NOTA: la condición de la intercomunicación e interacción no se modificó, ésta se realizará al momento de hacerlo en *dobles*.

## Ejemplo 2: Escudriñando un patrón de movimiento

Existe la posibilidad didáctica de explorar un patrón de movimiento y dar paso a la variabilidad de la práctica alrededor de él. Tomemos el caso del patrón de movimiento *saltar*. Organizando un circuito de acción motriz de cinco bases, tenemos:

Bases del circuito	Características de los desempeños
Base 1: saltos largos	Saltar la mayor distancia con un impulso de ambas piernas.
Base 2: saltos a la cuerda	Con la cuerda realizar saltando un recorrido de ida y vuelta
Base 3: saltos entre llantas	Saltar entre los espacios de las llantas que están colocadas en hilera.
Base 4: saltos sobre un solo apoyo	Saltar sobre un solo pie de ida y de regreso sobre el otro.
Base 5: saltos para tocar una marca en la pared.	Apoyados en la pared, saltar y tratar de tocar la marca a cierta altura.

### Análisis:

- Aún y cuando el patrón es el mismo;
  - Los momentos del despegue del piso ¿son iguales?
  - Los movimientos en el aire ¿son similares?
  - ¿Cómo son las caídas?
  - Los objetos utilizados ¿Qué movimientos provocan? ¿Cómo se supera ese objeto?

La variabilidad aún puede abrir más posibilidades para abundar el tipo de práctica, los siguientes esquemas, apuntan en ese sentido:

**Condiciones que dan paso a la variabilidad en la práctica,  
según el *espacio o área de trabajo***

Área	Ejemplos de actividades	<i>¿Qué modificaciones se pueden hacer a estas actividades con respecto al espacio de ejecución?</i>	<i>¿Qué observar y realizar en los desempeños motrices de los alumnos para provocar una práctica variable?</i>
Cancha propia	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tenis de mano</li> <li>▪ Badminton</li> <li>▪ Volibol</li> </ul>		
Cancha de invasión	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Balonmano</li> <li>▪ Toma de bandera</li> <li>▪ Baloncesto</li> </ul>		
Cancha común	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Balón al castillo</li> <li>▪ Los diez pases</li> </ul>		

**Condiciones que dan paso a la variabilidad en la práctica,  
según el *tiempo***

Duración	Evolución del desempeño motriz
Corto	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rápida toma de decisiones y ajuste de todas las respuestas motrices.</li> <li>▪ Acuerdos rápidos con los compañeros de equipo.</li> <li>▪ Complejidad en las respuestas motrices</li> </ul>
Largo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fluidez y acomodo de las acciones motrices.</li> <li>▪ Mayor tiempo para la toma de decisiones.</li> <li>▪ Más tiempo para organizar las estrategias y tácticas.</li> <li>▪ Regulación prolongada de los desempeños individuales.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>¿Qué modificaciones se pueden hacer a las actividades para provocar un desempeño motriz variable con respecto a la duración?</i></li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>¿Qué observar y realizar en los desempeños motrices de los alumnos para provocar una práctica variable?</i></li> </ul>	

**Condiciones que dan paso a la variabilidad en la práctica,  
según la *interacción entre los participantes***

Tipo de roles	Evolución del desempeño motriz
Personal	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El control y dominio de las acciones motrices, se supeditan exclusivamente del propio ejecutante, ejemplo: badminton o tenis de piso.</li> <li>▪ Las acciones y desempeños motrices, dependen directamente del potencial de las capacidades propias de cada alumno.</li> <li>▪ El control de la incertidumbre de la acción es totalmente de carácter individual.</li> </ul>
Oponente	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se observan los desempeños del oponente y se ajustan los propios.</li> <li>▪ Las acciones motrices se regulan en torno a las realizadas por el oponente.</li> </ul>
Compañeros	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Abundan las relaciones afectivas y la empatía</li> <li>▪ Se toman acuerdos para la organización y realización de las estrategias.</li> <li>▪ Se presenta la comunicación no discursiva, expresada en señales gestuales entre los participantes, lo que redundará en una mejor comprensión de los desempeños del grupo o equipo.</li> </ul>
Adversarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Las acciones motrices del grupo están supeditadas a los comportamientos de los oponentes.</li> <li>▪ Se hacen acuerdos y se toman decisiones para sostener las acciones motrices de los adversarios.</li> <li>▪ Se trata de descubrir las estrategias del grupo ofensivo.</li> </ul>
<b>Para reflexionar</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué tipo de modificaciones se pueden hacer a las actividades para provocar vivenciar distintos roles y por tanto distintas evoluciones motrices?</li> <li>▪ ¿Durante una misma actividad se pueden presentar dos o más roles?</li> <li>▪ ¿Cómo activar la competencia motriz desde un solo rol?</li> <li>▪ ¿Qué observar en los desempeños motrices de los alumnos para provocar efectivamente una práctica variable?</li> </ul>	

**Condiciones que dan paso a la variabilidad en la práctica,  
según el *manejo de los implementos***

Tipo	Evolución del desempeño motriz
Implementos: pelotas, bastones, aros, raquetas, llantas, etc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Su manejo condiciona y supedita en buena medida las acciones y desempeños motrices de los participantes.</li> <li>▪ Sitúa y brinda direccionalidad a las realizaciones y desempeños.</li> <li>▪ Brinda la <i>lógica</i> de la actividad y en todas las ocasiones es parte del <i>móvil</i> de la acción, proporciona el <i>sentido</i> de los cometidos motrices.</li> </ul>
<b>Para reflexionar</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Cómo provocar una práctica variable a partir del manejo de dos implementos dentro de una sesión?</li> <li>▪ ¿Cierta implemento qué sentido le da a los desempeños?, ¿cómo variar?</li> <li>▪ ¿Qué tipo de respuestas obtuvieron los alumnos al modificar el trabajo con distintos implementos?</li> </ul>	

Trabajar para contribuir a la edificación de la competencia motriz, significa a través de plantear problemas y activar la variabilidad de la práctica, acumular experiencias y saberes en el conocimiento sobre las acciones. El siguiente cuadro sintetiza las características de ese conocimiento:

<b>Efectos de las situaciones problema y la variabilidad de la práctica en la edificación de la competencia motriz</b>		
<i>Conocimiento sobre las acciones</i>	Conocimiento sobre el desarrollo de la propia acción (procedimientos)	<p><i>Los alumnos:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Estructuran</i> una imagen mental de la continuidad y características de sus propias acciones, la contrastan con la representación esquemática en su memoria, y pueden describirla.</li> <li>2. <i>Analizan</i>, comprenden y deciden cómo hacerlo.</li> <li>3. <i>Trazan</i> planes de acción para solucionar el cometido</li> </ol>
	Conocimiento del objetivo y meta a lograr	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Utiliza</i> los criterios de éxito o fracaso como referencia para realizar sus acciones, que propicia la toma de conciencia de sí y el reconocimiento de sus posibilidades.</li> </ol>
	Conocimiento del contexto de práctica y de sus características	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Realiza</i> en forma exitosa sus desempeños, pues conoce los implementos, su manejo y los datos que el contexto de la acción le proporciona.</li> </ol>

Apoyado y parafraseado de Ruíz (1995)

En consecuencia, la intervención docente contribuye a la edificación de la competencia motriz en los niños y niñas al impulsar una abundante y variada práctica, de tal manera que:

- Debe crear situaciones-problemas que movilicen experiencias y saberes orientados a aprendizajes específicos.
- Identifica aprendizajes efectivos y plantea vínculos a partir de la variabilidad de la práctica, entre saber qué se debe hacer y cómo realizarlos.
- Se coloca en lugar de los estudiantes, se comunica con ellos, y les ayuda a verbalizar sus acciones.

Éste es precisamente el motivo de la intervención docente que se puede desplegar en las actividades de la Educación Física.

## ***A manera de conclusión***

Después de esta pequeña incursión en torno al saber cómo y de la contribución que la motricidad y la realización de los desempeños motrices le añaden, conviene reflexionar algunas orientaciones de carácter didáctico que los profesores hemos de tener en cuenta al momento de intervenir didácticamente. Son las siguientes:

- ❖ Comentar a los alumnos el tipo de aprendizajes, desempeños motrices, actitudes, conceptos y procedimientos que hemos de lograr al participar y realizar determinadas actividades o juegos. Esto tiene como finalidad provocar la disposición psicológica, motivar la actitud atenta para comprender el tipo de realizaciones, activar la experiencia motriz previa y agilizar el 'saber cómo', y posibilitar en conjunto, el cumplimiento de los cometidos y tareas cognitivo-motrices de acuerdo al principio de *es más fácil poder hacerlo si de antemano conozco lo que hay que realizar*. Los recursos pueden ser la verbalización, la demostración, la confección de esquemas y dibujos, la observación de videos, hasta la manipulación de implementos y la modificación de las reglas de los juegos.
  
- ❖ Escuchar, conocer y tomar en cuenta las propuestas de los niños para confeccionar situaciones-problema y ambientes de aprendizaje. La solicitud que las niñas y niños hacen por repetir ciertos juegos y actividades tiene como origen entre otros: a) el gusto por reiterar ciertos patrones de movimiento característicos de su edad y desarrollo que les proporcionan satisfacción, confianza y desempeño exitoso; b) la seguridad en la movilización corporal al participar en un juego o actividad relativamente prevista y conocida, con ello la presencia de una motricidad significativa anclada necesariamente al saber

cómo; c) el reconocimiento del logro o meta de esa actividad que se vincula con toda la experiencia previa y con el entramado de respuestas motrices que se pueden utilizar.

- ❖ Observar las actitudes de niñas y niños para verificar, en cierta forma, los aprendizajes y conocimientos que están logrando. Una buena manera es comentar la experiencia, qué gustó más y por qué, cuáles fueron las dificultades presentadas y cómo se pudieron salvar, cómo fueron los desempeños motrices, cuáles las emociones y sentimientos y cómo superamos en general toda la actividad.
- ❖ Insistir y promover la práctica variable. Organizar y presentar rutas de desempeño motriz modificando las condiciones de espacio, tiempo, formas de trabajar con los implementos y abundar en formas de interacción y comunicación entre los participantes.
- ❖ Dar espacio para jugar como una forma de actualización del saber cómo, pues saber cómo contiene conocimientos de muy diversa naturaleza.

## ***Bibliografía***

- Aisenstein Ángela (Coordinadora –2000-) *Repensando la educación física escolar. Entre la educación integral y la competencia motriz*. Ediciones novedades educativas. Buenos Aires.
- Arnold, Peter (1988) *Educación Física, movimiento y currículum*. Morata, Madrid.
- Brito Soto, Luis Felipe (2004) El saber cómo: hacer, actuar, desempeñarse, quid del juego y la educación física. *Revista Magisterio educación y pedagogía*. No. 6 diciembre 2003-enero 2004, Bogotá.
- Castañer Balcells, Martha y Oleguer Camerino Foguet. (1991) *La educación física en la enseñanza primaria*. Barcelona, INDE

- Famose, Jean-Pierre (s/f) *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*. Barcelona, Editorial Paidotribo.
- Le Boulch, Jean. (1991) *El deporte educativo. Psicocinética y aprendizaje motor*. Barcelona, Piados.
- Navarro Adelantado, Vicente (2002) *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. INDE, Barcelona.
- Oña Sicila, Antonio (Coordinador –1999-) *Control y aprendizaje motor*. Editorial Síntesis, Madrid.
- Perrenoud, Philippe (1999) *Construir competencias en la escuela*. Dolmen Ediciones. Chile.
- Ruíz Pérez, Luis Miguel (1995) *Competencia Motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física escolar*. Editorial Gymnos, Madrid.
- Sánchez Bañuelos, Fernando (Coordinador –2003-) *Didáctica de la educación Física*. Prentice Hall. Madrid.