

# LA CONTINUIDAD:

## CONDICIÓN DE LA UTILIDAD DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

**Thérese-Marie Pérez  
Jean-Pierre Piednoir**

Para alcanzar los fines propuestos en la enseñanza de la educación física y deportiva (EFD) debe haber una continuidad de estas enseñanzas desde la educación infantil hasta la universidad.

Los objetivos, las clasificaciones, el análisis de las actividades son los mismos durante todos estos ciclos. Sin embargo, los diversos profesores que hay en estas etapas tienen diferente formación. ¿En qué tipo de formación apoyarse para lograr esta continuidad?

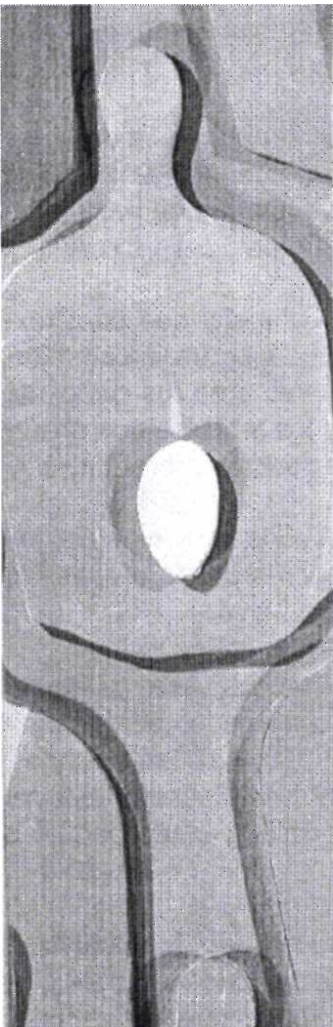
Después de haber separado lo que les es común y diferente, trataremos las condiciones que debemos respetar en términos de formación, de explotación de textos, para que esta continuidad sea real.

Todo ello nos llevará a determinar las ventajas y los inconvenientes de la polivalencia y monovalencia, a volver a las formulaciones utilizadas en los textos oficiales (competencias, sistemas, métodos) para concluir sobre la utilidad y el sentido de esta continuidad para el alumno y para el profesor.

Responder a la pregunta ¿para qué sirve la educación física y deportiva (EFD)?, no puede hacerse si no incluimos el término ***duración en el tiempo***. Se da desde la escuela infantil hasta la universidad. Así pues, y al menos a nivel de textos, se entiende que tiene una continuidad.

El esquema director insiste en que debe haber una continuidad para alcanzar los tres objetivos asignados a la EFD en el transcurso de todos los ciclos de enseñanza en que se integra esta disciplina obligatoria.

Sin embargo, las diferentes órdenes sobre la enseñanza no funcionan todas de la misma forma. Trataremos de aclarar las coincidencias y diferencias existentes entre las mismas para intentar asegurar esta continuidad en la formación y la construcción de proyectos de enseñanza. Nuestra hipótesis se basa en que la continuidad es la que asegurará la utilidad de la EFD, una utilidad unívoca para los profesores, los alumnos y los estudiantes en prácticas.



Trataremos, en primer lugar, de ver las coincidencias y diferencias, unas más ligadas a los textos organizadores, las otras relacionadas con la formación y la función desempeñada. Después se examinarán las condiciones para que exista una continuidad, tratando de buscar apoyos en la utilización de los textos y de la formación.

La cuestión esencial que nos ocupa es: qué hace el alumno a lo largo de sus prácticas desde la escuela infantil hasta la universidad, para qué la EFD. La respuesta, que en parte vendrá dada por lo que se descubrirá en los diferentes períodos, debería venir por sí misma.

## I. PUNTOS COMUNES Y DIVERGENTES

Muy esquemáticamente, podemos decir que se encuentran coincidencias en los discursos y textos sobre la educación física y deportiva que podrían garantizar una continuidad, mientras que las divergencias se encuentran en el funcionamiento de la formación y de las enseñanzas.

### I.I Los puntos comunes, elementos de continuidad

#### 1.1.1. Los actuales textos sobre la EFD

Entendemos por textos sobre la EFD los surgidos de las reflexiones del grupo Técnico Disciplinario EPS (GTD), dirigido por A. Hébrard y la Inspección General.

Entre ellos, el artículo *L'éducation physique et sportive s'ajoute hui* de C. Pineau y A. Hébrard si no es un documento oficial, es al menos el que refleja "las reflexiones que presiden las propuestas actuales" (Pineau y Hébrard, 1993).

En este texto aparecen las nuevas formulaciones sobre los objetivos de la disciplina, el encade-

namiento de las seis etapas, los bloques de contenido, los tres tipos de adquisición, entre otros.

Este vocabulario se empleará después en las propuestas del profesorado al presentar y estructurar los contenidos de la enseñanza de todas estas etapas. Testigos de ello son los artículos aparecidos en las revistas pedagógicas de todos los niveles de enseñanza.

Pero también será recogido en textos oficiales de los exámenes de selectividad o en la circular sobre las pruebas de oposición de los profesores de las escuelas.

Existen diferencias de vocabulario entre textos de carácter pedagógico y otros de carácter más administrativo; donde los primeros hablan de *domaine d'action*, los otros dicen *domaine d'activités*.

Esta diferencia de vocabulario muestra la divergencias existentes en la profesión y la dificultad de ponerse de acuerdo sobre lo que representa la fórmula "el niño en el centro del sistema".

Sin embargo, podemos constatar que estos textos (del grupo GTD) producen un impacto importante en los enseñantes y en los cursos de formación, a juzgar por los artículos que aparecen actualmente en las revistas profesionales.

Podemos igualmente aventurar la hipótesis de que serán los organizadores de las propuestas en el próximo decenio.

Fruto de un trabajo realizado después de la aparición de los principios enunciados por la Comisión Bourdieu-Gros en 1988, hoy son alabados, incluso, por el presidente del Consejo Nacional de los Programas, Luc Ferry, cuando declara a un periódico:

Hay que elegir los elementos fundamentales y jerarquizar las prioridades dentro de cada disciplina. Es lo que ha hecho

GTD de l'EPS de manera notable; los enseñantes han reflexionado sobre lo que era prioritario de la EPS: ¿Formar deportistas de alta competición? ¿Juzgar a los niños por sus éxitos? ¿Proporcionarles medios para educar el cuerpo y comprometerles en el buen camino de la práctica deportiva? Hay que hacer lo mismo en las demás disciplinas [...] (Ferry, 1994).

### 1.1.2 Objetivos idénticos en las seis etapas

Los objetivos propuestos por l'EPS son iguales a lo largo de las seis etapas de la escolaridad. Ello indica la unidad y la coherencia utilitaria de la educación física.

Nos parece que eso indica, desde el punto de vista de la continuidad de la enseñanza, un nuevo uso de los contenidos deportivos y de la progresión; además de poner en tela de juicio, hablando de manera oficial, la idea de la educación física de base y la existencia de una lógica de complementariedad que atravesaría la escolaridad de cada niño.

- Nuevo uso de los contenidos deportivos y de los logros deportivos:

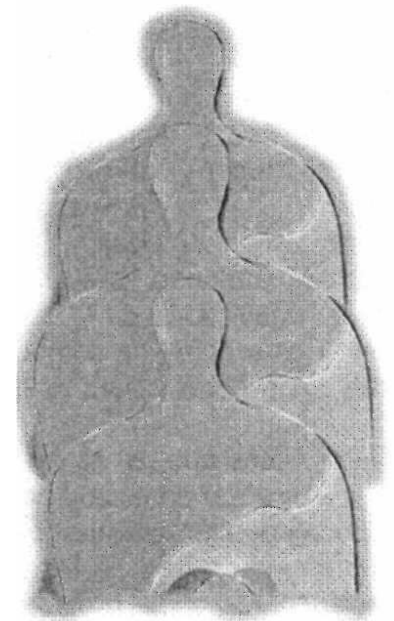
así los contenidos de la Educación Física (en los 4 países estudiados - Suecia, Alemania, Gran Bretaña y Francia), se organizan de acuerdo con un eje problemático entre saberes concebidos como base útil para saberes técnicos posteriores pero no explicitados y saberes tradicionales válidos por sí mismos. Las propuestas francesas se inclinan por la primera tendencia de esta problemática [...]

En conclusión, en su artículo, Gilés Klein (1993) insiste en el hecho de que hay legitimaciones diferentes de los contenidos de enseñanza. Unos más centrados en las necesidades de los alumnos, sus ejes de desarrollo, sus saberes en acción; otros, centrados en los contenidos deportivos y su corolario, los buenos resultados obtenidos.

Hoy día, en Francia, los objetivos de la EFD tienden a subrayar a lo largo de la escolaridad "la aportación original de la EFD a la educación del niño". Son orientaciones fundamentales en la política educativa.

Estos principios no tendrían sentido si no se recordase el segundo enunciado dado por la Comisión Bourdieu - Gros, insistiendo en el hecho de que "habrá que velar para potenciar todas las enseñanzas que proporcionen formas de pensamiento dotadas de aplicabilidad

Existen diferencias de vocabulario entre textos de carácter pedagógico y otros de carácter más administrativo; donde los primeros hablan de *domaine d'action*, los otros dicen *domaine d'activités*.



y validez generales en relación con las enseñanzas que proponen saberes susceptibles de ser aprendidos de manera eficaz (y a veces más agradable) por otras vías".

- Oficialmente se ha puesto en tela de juicio la noción de prácticas físicas preparatorias a las actividades deportivas y ello, desde la escuela infantil.

Se ha olvidado la noción de psicomotricidad que permita construir una base a los juegos preparatorios, después pre-deportivos, antes de pasar a la práctica de una actividad culturalmente identificable y con sentido propio.

Tal como están redactados para todas las etapas, los objetivos permiten hablar de adquisiciones contextualizadas. El dominio de una actividad se basa en varias adquisiciones complementarias y constitutivas de ella. Un niño del primer ciclo no podrá pretender adquirir todos los elementos de las actividades propuestas en el ciclo 3<sup>o</sup> o en el colegio. Sin embargo, las actividades que le sean propuestas, acordes a los objetivos de la EFD, tendrán sentido por sí mismas para el que las observa.

- La lógica de complementariedad.

La permanencia de los objetivos muestra lo que habíamos escrito en otro lugar (Hebrard, 1995) sobre las lógicas de complementariedad y complementariedad, presentadas en la organización de la escuela en ciclos a partir de competencias disciplinares y transversales.

Recordemos que las competencias a alcanzar en cada ciclo han sido redactadas de modo que cubran el conjunto de las aportaciones que podía proponer l'

EPS y, por consiguiente, son complementarias las unas con las otras. Por tal motivo no se puede menospreciar ninguna. Además eso sería lamentable para la continuidad de la escolaridad puesto que las competencias de un ciclo dado se apoyan sobre las adquiridas anteriormente. Esto las hace suplementarias porque se añaden a lo que los niños ya saben hacer.

Hay que recalcar la importancia de cada una de estas etapas al servicio de los objetivos. Cada etapa sirve de base a la siguiente y no es necesario esperar al colegio (niño entre 12-16 años), al liceo (entre 16-18 años) para definir una enseñanza física y deportiva coherente. Lo es en todo momento si intenta lograr los objetivos que le han sido asignados y que se desarrollan en la escuela primaria.

### 1.1.3 Los bloques de contenido

Nuestra posición es clara: Por fin unas categorías que parten del actor, el niño, de acuerdo

con la frase - slogan de la ley de orientación: "el niño en el centro del sistema".

"La idea de una clasificación de las actividades físicas se abandona en provecho de una categorización empírica de las situaciones educativas encontradas en EPS" (Klein, 1993).

Esta nueva propuesta nos parece conforme con lo que pedía P. Parlebas en 1967: "con un retraso de más de 50 años, la educación física coloca por fin al niño en el centro de la educación. Comenzamos a interesarnos menos en el ejercicio y más en quien se ejercita". Este artículo, recordado anualmente por centenares de futuros profesores, es de hace 24 años y no parece que

**Se ha olvidado la noción de psicomotricidad que permita construir una base a los juegos preparatorios, después pre-deportivos, antes de pasar a la práctica de una actividad culturalmente identificable y con sentido propio.**

haya influido siempre en las prácticas antes de la aparición de esta categorización.

Sin ser científica, es accesible a todos: a los profesores de la escuela primaria, de los colegios o liceos, y los niños. Se apoya en tipos de lógicas adaptables que el niño debe construir gracias a situaciones de aprendizaje o evaluación.

Por ello, incluso, no hay necesidad de formación particular, especializada, alrededor de una actividad para que los profesores accedan a este problema. La búsqueda de la adecuación entre la propuesta de situación y lo que se quiere obtener, como efecto, hace a ésta educativa. La esencia, la lógica interna de las actividades físicas y deportivas se respetan en esta división en bloques de contenido.

Además supone un incentivo para la observación pues no se centra en la actividad física o en un comportamiento tipo. Lleva al profesor y al niño a verificar el resultado de la acción producida. Este niño ¿habrá movilizado eficazmente el conjunto de sus recursos en esta actividad de salto? O todavía, para llegar hasta el fin, ¿se ha servido de sus compañeros cuando no ha podido con sus adversarios?

Los futuros profesores de las escuelas tienen horas de formación en EPS que no les permite un análisis ajustado de todas las actividades que se pueden enseñar en la escuela. Disponen, con esta categorización, de un material útil que les permitirá enterarse de la mejor forma de la actividad que van a proponer a los niños y del problema que les ha propuesto.

Por ejemplo, practicar la natación sincronizada en cursos elementales irá dirigida más a prácticas de desplazamientos, de formaciones varias, de evoluciones elegidas por su sincronización y originalidad para producir un efecto sobre el espectador, porque evidentemente es una acción que hay que realizar con miras estéticas y expresivas. No se trata de lograr figuras complejas y de gran destreza. Pero se respeta la lógica de la actividad.

Así entramos en una práctica de enseñanza que se apoya en las preguntas, en la capacidad de análisis, más que en la acumulación de conocimientos especializados. Se emplean:

- Preguntas sobre el sentido de las situaciones pedagógicas, *para qué sirve esto*.
- Preguntas sobre el tipo de relación que establece el niño sobre su entorno.
- Preguntas sobre respeto de la lógica de la actividad en la situación pedagógica.

El hecho de que la enseñanza de la EFD deba proponer cinco tipos de relación con el entorno en el transcurso de cada etapa escolar, sin privilegiar ninguna, es un principio de organización de proyectos y nos parece que es muy positivo en el sentido de esta continuidad propiciada por el esquema director.

"(Esta nueva categorización) [...] tiene la ventaja esencial a nuestro parecer de subrayar que el principio organizador de l' EPS no tiene la elección de actividades sino la ambición de promover en todas las etapas escolares cinco tipos de situaciones educativas que ponen al individuo en relación con el mundo" (Hebrard, 1995).

#### 1.1.4 El tratamiento didáctico propuesto

Este tratamiento, síntesis del trabajo de todos los grupos académicos que han hecho propuestas de programas, presenta a nuestro parecer varios aspectos interesantes.

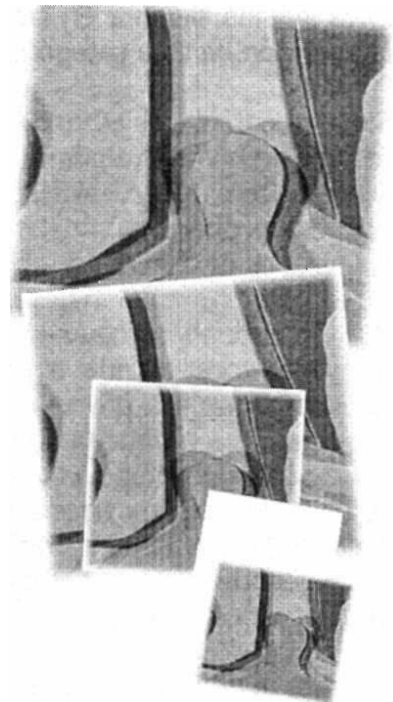
El primero es que es válido para todas las actividades enseñadas en la primaria, colegio y liceo.

El segundo es que se puede explotar por los profesores para preparar sus clases, sus unidades didácticas, para intervenir durante la clase y aclarar las dificultades que pudiera encontrar el alumno. A la vez, este cuadro permite clarificar las pistas de intervención al preparar la clase y, al mismo tiempo, imaginar soluciones.

Este alumno no se tira al agua: ¿es un problema de impulso de las piernas asociado a un impulso de brazos, un problema de realización?, ¿tiene dificultades para *identificar el momento preciso* para realizar este impulso?, ¿o tiene dificultad para dominar todos sus recursos, comprendidos los recursos afectivos?

Un profesor polivalente, es decir, no especialista, posee con esta herramienta un marco que le permite responder a los diferentes interrogantes centrados en la acción del alumno. Le recuerda que la acción motriz se basa en la motricidad, por descontado, pero que la motricidad se inscribe en el contexto del entorno que hay que identificar y dominar.

Estos elementos -objetivo, aspecto, tratamiento didáctico- se proponen como permanentes en las diferentes órdenes de enseñanza. De esta forma, ya lo hemos visto, constituyen una ayuda para los profesores. No quedan más que las diferencias propias que existen entre las clases de primaria o secundaria.



## Las diferencias

Las diferencias nos parece que son debidas, fundamentalmente, a la formación, monovalente o polivalente, que reciben los diferentes profesores y a las funciones que ejercen en el sistema educativo.

### 1.2.1. La formación

La preparación, la concreción y el desarrollo de una clase se basa en los mismos análisis en EPS y en las otras disciplinas. Son los mismos modelos, los mismos autores los que inspiran las formaciones de los profesores monovalentes o polivalentes.

Por el contrario, estos análisis hechos a partir del soporte *actividad física* desembocan a menudo en un lenguaje específico que destaca, unas veces, la preparación de la situación; otras, la gestión de los grupos o, incluso, la acción, más que el camino a seguir. Las clases aparecen como aisladas en lo vivido por el alumno en la escuela, sin puntos de anclaje con otros momentos de su enseñanza.

La formación de un profesor polivalente no debe hacerse sobre las mismas bases.

A este respecto, l' IUFM de los Países del Loira ha basado su plan de formación en la existencia de un grupo de referencia cuya labor es la de hacer vivir esta polivalencia federando el conjunto de los módulos disciplinares y generales.

Estos elementos - objetivo, aspecto, tratamiento didáctico- se proponen como permanentes en las diferentes órdenes de enseñanza. De esta forma, ya lo hemos visto, constituyen una ayuda para los profesores. No quedan más que las diferencias propias que existen entre las clases de primaria o secundaria.

El profesor polivalente puede, más fácilmente, hacer que funcione un código interdisciplinar en una clase de EPS y de esta forma asegurar que el niño contextualice sus aprendizajes.

La utilización de un tablero con doble entrada (actividad matemática) por un niño de 4 años se aplica a menudo para la evaluación de las acciones motrices. Es una herramienta interesante, por ejemplo, en ocasión de la práctica de los primeros juegos colectivos para que el niño acceda a la regla y al éxito del juego, como lo demuestra bien el vídeo *La maison des enfants sages* (Michaud, 1993).

La medida es parte integrante de las actividades atléticas. El profesor polivalente tiene la posibilidad de poder integrar las nociones de tiempo, duración y espacio, por medio de varios soportes, la EPS y otros como la manipulación de útiles de medida en diferentes momentos de la jornada escolar.

El profesor de 6<sup>o</sup> (niños de 6 años), que conoce el mecanismo de la circulación sanguínea, difícilmente puede estar seguro al tomar el pulso que sus alumnos conocen el funcionamiento real del sistema circulatorio, el papel de la respiración en su actividad física, pues el objetivo no es impartirlo en ese momento.

### 1.2.2. Percepciones del aprender a aprender

La escuela, se dice, debe proporcionar a los niños métodos.

Las escuelas los colegios y los liceos tienen como misión transmitir y hacer adquirir conocimientos y métodos de trabajo (Ley de orientación 1989).

Los profesores de la escuela primaria cuentan con varias materias, entre ellas la EPS, para transmitir los contenidos metodológicos.

Al proponer una clasificación de algunos métodos para aprender, clasificados por rasgos ca-

racterísticos importantes, autores como Delaunay (1992) y J.P. Piednoir (1993) han intentado poner de manifiesto la importancia de estos contenidos en la EPS. Más que la utilización de este método, que en cualquier caso utiliza el alumno de manera implícita, es la sistematización explícita que perciben a la vez profesor y alumno la que constituirá la fuente de aprendizaje metodológico.

La clasificación por la característica dominante - comparativa, combinatoria, experimental o creativa -, permite observar relaciones, en el primer grado, por ejemplo, entre la preparación de un partido de basket y la preparación de un diario de clase: confrontación de ideas, elección de la estrategia mejor adaptada al blanco (tablero, lector, etc.) Otras relaciones pueden observarse entre la clase de expresión corporal y la de artes plásticas, porque aparecen categorías de comportamiento o grafismos; entre la práctica de un experimento y la elección del recorrido de obstáculos más rápido en función de las variaciones de intervalos. Conducidas por una sola persona, estas relaciones se pueden llevar a cabo.

El profesor de primer grado, polivalente, entiende mejor un discurso sobre *aprender a aprender* porque sus campos de actuación son varios y las conexiones que se pide que haga el niño entre sus diferentes aprendizajes están presentes y son explicitadas en sus clases. El profesor monovalente no puede sino esperar a que el alumno realice las transferencias al plano metodológico.

Todas las materias se reencuentran en la cabeza del alumno. Nos interesa que todo ello se haga de manera armónica y en una continuidad.

"Hay que conceder un lugar importante a un conjunto de técnicas, que, si bien son tácitamente exigidas por todas las materias, rara vez son objeto de una transmisión metódica" (Segundo principio del dossier de la Comisión Bourdieu-Gros, 1988).

La formación de un profesor debe integrar este elemento para que llegue a desarrollar un método u otro. Si se intensifica la preparación material (de la clase), su desarrollo, la existencia o no de grupo, la función de estos agrupamientos, las intervenciones durante la clase, se podrán hacer propuestas para que esta transmisión sea explícita y metódica.



## CONDICIONES PARA QUE EXISTA LA CONTINUIDAD

Estas condiciones pueden enunciarse bajo la forma de principios.

### 21 Principio No. I. Los textos actuales son ayudas, no obstáculos.

En las escuelas maternas, los recorridos con gruesos materiales, llamados también recorridos de gran motricidad o de gimnasia, son muy utilizados todavía. Un análisis de estos recorridos descubre que los enseñantes persiguen, en estas clases, diferentes objetivos:

Se puede hablar de recorridos para desenvolverse, de recorridos en que se asumen riesgos, de recorridos temáticos, de recorridos - circuito, según las condiciones materiales, el modo de funcionamiento y evaluación que se hace.

Si estamos atentos a las competencias disciplinares del ciclo de los primeros aprendizajes (ciclo 1), podemos relacionar los recorridos para desenvolverse en la primera competencia : "utilizar, por iniciativa propia o en respuesta a lo que solicita el entorno, un repertorio tan amplio como sea posible de acciones elementales" en la medida en que los niños multiplican las acciones elementales para pasar por los diferentes talleres.

Los recorridos en que se asumen riesgos tienden más al desarrollo de la segunda competen-

cia: "atreverse a realizar en un espacio próximo o estructurado", porque están entonces en talleres de dificultad progresiva, creados para evaluar esta dificultad y la asunción de riesgos en función de lo que ellos piensan que saben hacer.

Los circuitos exigen de los niños la memorización de las reglas de circulación, las órdenes de paso y las reglas de orden de los talleres, más que la práctica de una motricidad en progresión. Están, pues, más relacionados con la tercera competencia: "participar con los demás en actividades colectivas respetando reglas sencillas".

Apoyarse en las competencias disciplinarias es hacer el camino inverso, o al menos hacer ida y vuelta, entre las prácticas y los textos organizadores de la enseñanza de EPS.

Un profesor de una clase del tercer ciclo integrará en su proyecto EPS secuencias de natación, las cuales, si tienen como finalidad la adquisición de la competencia, deberán "situar su nivel de capacidades motrices" y pondrán a los niños en múltiples situaciones para evaluar su nivel en natación dorsal, ventral, submarina, de salto. El profesor sabe, sin ningún esfuerzo, que debe organizar muchas situaciones en todas direcciones para que los niños conozcan su nivel en cada una.

Procederá de otro forma si quiere que sus alumnos adquieran competencia en *dosificar sus esfuerzos*, orientando situaciones de carácter más constante y que exijan esfuerzo más prolongado.

La relación competencia - contenido de la clase permite guiar al profesor en la preparación y las intervenciones a lo largo de la clase y en las formas de agrupamiento escogidas.

En el segundo grado, los textos invitan a los profesores a separarse de la actividad física y deportiva y a pensar en términos de generalización.



**22** Principio No. 2. El tratamiento didáctico propuesto permite organizar las clases desde la programación a su evaluación.

En el primer ciclo, unos niños (los leones) persiguen a sus compañeros (las gacelas) a cuatro patas, en un espacio delimitado (tatamis de judo), y a una señal del profesor se quedan inmóviles.

Esta situación de juego de oposición, sencilla y común en las escuelas maternas, tratada en términos de realización (a cuatro patas, acción rápida, acción de inmovilización), de identificación (dónde está mi adversario, por dónde ir para huir o atraparlo), de gestión (aceptación de la regla, del cuerpo a cuerpo de la ganancia/ pérdida en situación de oposición); permite al niño y al profesor darse cuenta de lo que sabe hacer, de lo que tendrá que hacer y, por consiguiente, de lo que tendrá que aprender, aquello sobre lo que deberá esforzarse para conseguir el resultado deseado o demandado. ¿Quizás se desplaza rápidamente pero sobre un trayecto que le lleva hacia su adversario? ¿Quizás no ha comprendido o admitido la regla que organiza los comportamientos de todos los actores? ¿Quizás es un problema de locomoción?.

El tratamiento didáctico propuesto permite a un profesor que no es especialista preguntarse sobre las situaciones, las secuencias que encontrará en los libros, los ficheros de juegos que no desarrollan más que la puesta en escena, pero no podrá hacerlo sobre el desarrollo y las adaptaciones que debe proponer a los niños.

Permite prever las situaciones de evaluación, centradas específicamente sobre lo que se quiere evaluar, la regla de acción o la regla de método.

**23** Principio No. 3: La formación recoge como propios los elementos contenidos en los textos que tratan de la enseñanza de la EPD.

La segunda secuencia de la prueba EPD de la oposición de profesores de escuela se refiere a

una prueba física escogida entre 5 tipos de actividades.

La preparación de esta prueba, en la que se va a poder evaluar, y esto es esencial, saberes en acción, debe servir para hacer de los candidatos verdaderos profesionales. Con una condición: que sirva de pretexto para un análisis de la actividad.

Este análisis se apoyará sobre elementos de programas salidos del tratamiento que se haya hecho de ellos. Redactados en términos de motricidad, de método y de gestión, deben referirse a una actividad global, con sentido cuando se ponga en práctica.

Escribir elementos de programa es construir el análisis de la actividad.

Escribir elementos de programa para la preparación al CRPE permite construir situaciones de evaluación en relación con la actividad, sin desnaturalizarla, y también en relación con la formación de manera que se evalúe lo que se ha enseñado en el transcurso de la formación para la formación.

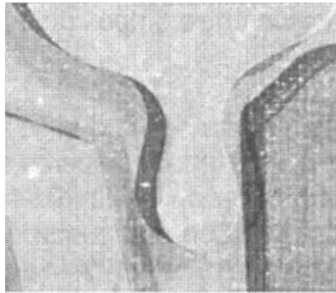
Posibilita también construir situaciones en las que se comprobará la adaptación a un problema preciso, una "vuelta a los conceptos y los métodos puestos en práctica" (Perrenoud, 1995).

Es crear las relaciones indispensables: análisis de la actividad = situaciones de preparación = situación de evaluación = análisis de la actividad.

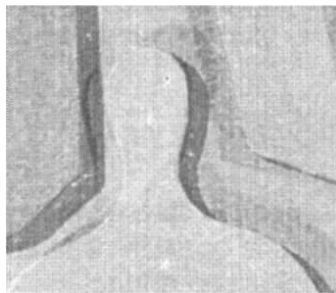
### **3.** CONTINUIDAD Y UTILIDAD ¿PARA QUÉ SIRVE ESO?

#### **31** Respuesta del profesor

Trabajar por la continuidad hoy parece indispensable cuando planteamos la cuestión de la utilidad de la EPS. La voluntad anunciada en



Las propuestas tienden a una mejora de las respuestas motrices de los niños, a cualquier edad, tienden a pedirles que pongan en juego todos sus recursos, incluidos los metodológicos



el esquema director no parece, por el contrario, entrar en los actos.

Las propuestas actuales parecen responder a preguntas legítimas planteadas por los profesores polivalentes, sin excluir las reflexiones de los profesores especialistas. Las propuestas tienden a una mejora de las respuestas motrices de los niños, a cualquier edad; tienden a pedirles que pongan en juego todos sus recursos, incluidos los metodológicos.

El tratamiento, tal como se propone, permite nuevas aplicaciones porque el profesor prepara a su alumno a encarar situaciones con problemática semejante que abordará con metodología sobre semejanzas, costumbres o diferencias.

#### 22 Respuesta del alumno

Cuando el alumno aprende a leer, sabe que este aprendizaje será empleado de nuevo en la lectura de un cuento, de un periódico, de un anuncio. La actividad de la lectura le va a permitir ser un lector, actividad polimórfica. Tiene sentido para el alumno.

Aprender en EPS, de forma similar, debe permitirle aportar respuestas a un tipo de situaciones identificadas que podrá reconocer, analizar, transformar para dar sentido a esta actividad escolar.

La educación física en la escuela no puede contentarse con conseguir que el niño se desenvuelva mejor en ciertos deportes. Sería ilusorio e insuficiente a la vez.

Que el niño comprenda que la educación física sirve para su desarrollo, es algo difícil. Sin embargo, esa es nuestra misión fundamental.

Dotar de sentido a sus aprendizajes, ¿no es acaso responder a la pregunta: ¿para qué sirve eso?.

La educación física y deportiva no es útil únicamente a partir de los seis años. Desde el ciclo de los aprendizajes iniciales hasta el ciclo último, el niño construirá conductas motrices, después las estructurará, antes de afinarlas metódicamente en el transcurso de las clases que le propondrán los profesores del primer grado. A este nivel, esta construcción, esta estructuración, acompañará y participará del desarrollo del niño en todos sus componentes, a condición de comprometerse con un camino de explicitación, de clarificación de la acción motriz por medio de un tratamiento didác-

tico apropiado a su edad y a la actividad y una operatividad explícita de los métodos para aprender en las clases de EPS.

## Bibliografía

AEEPS. (1995). Le guide de l'enseignant. Revue EPS-AEEPS, pp 15-18

DELAIDNAY, M. (1992) Cadre de référence pour comprendre les propositions de contenus de programmes, Revue EPS Nantes, No. 6, pp. 7-29.

FERRY, G. (1994). Alléger, recentrer les contenus scolaires. Ouest-France, mayo 26.

GEFOP, 1° degré. Le livre du maitre, a paraître mars 1995. CRDP Nantes.

HEBRARD, A (1995). Les programmes EPS. Hyper, No. 187, pp. 20-22.

KLEIN, G. (1993) EPS, contenus et programmes, EPS, No. 242, pp. 52-54

MICHAUD, M y R. (1993) La maison des enfants sages. Video. CRDP Lyon.

PERRENOUD, P. (1995) Professionnalisation du métier d'enseignant: formation en alternance et pratique réflexive. EPS, No. 250, pp.11-16

PIEDNOIR J.P. (1993). Cycles, évaluation, compétences, CRDP Nantes.

PINEAU CL., HEBRARD A. (1993). L' éducation physique et sportive. EPS, 240.

### DATOS DEL AUTOR

**Thérese-Marie Pérez.** Profesora agregada del Departamento de Ciencia y Técnica de la Actividad Física y Deportiva (STAPS), Universidad de Nantes, Francia.

**Jean-Pierre Piednoir.** Profesor agregado del Departamento de Educación Física y Deportiva IUFM, Nantes, Francia.