

2. INTRODUCCIÓN A LA UNIDAD DIDÁCTICA



SITUACIONES DE APRENDIZAJE RETENIDAS

ORGANIZACIÓN DE LAS SITUACIONES. FASES DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.

REFERENCIAS PARA EL DOCENTE

OBJETIVOS CONSIDERADOS PARA LA UNIDAD DIDÁCTICA

EL MODELO DE FICHA DE LAS SITUACIONES

SITUACIONES DE APRENDIZAJE RETENIDAS

Las situaciones que se describen a continuación se basan en las publicadas en "Danse, acrosport, gymnastique rythmique". Colette CATTEAU. Anne-Marie HAVAGE. Editions Revue EPS. 2004. Tras su puesta en práctica por docentes de Educación Física y Educación Infantil, y entre ellos por el Grupo de Trabajo "Pintacoda" del Centro de Profesores y Recursos de Sabiñánigo (Huesca)* durante el curso 2007-2008, se constató su buen funcionamiento en las clases. Poco a poco se han ido reestructurado y ampliado hasta poderlas presentar tal y como se muestran en este documento.

Las situaciones que se exponen están pensadas para constituir una unidad de aprendizaje de expresión corporal en el 1º ciclo de primaria. Cada docente podrá, según su currículo y circunstancias, elegir las situaciones que considere para concretar la propuesta en uno o varios módulos de aprendizaje. Podría diseñarse, por ejemplo, uno para primer curso y otro para segundo.

Aunque las situaciones están pensadas para el alumnado de los dos primeros cursos de primaria, se han llevado a la práctica en clases de Ed. Infantil de 5 años y han funcionado igualmente bien. También son susceptibles de aplicarse en cursos de edades superiores, y más si se utilizan variables para ajustarlas a su nivel madurativo y grado de experiencia en esta actividad.

Las situaciones que se proponen en las fichas no están pensadas ni descritas para que puedan durar poco tiempo, como si fueran meros ejercicios. Pueden durar una sesión o más. También pueden retomarse en sesiones posteriores para sistematizar mejor los aprendizajes, para evaluar lo aprendido o para combinarse con otros trabajos propuestos. No están pensadas para "quemarlas" en escasos minutos, hay que extraerles todo "el jugo" que posibilitan. Si se pretende alcanzar la regularidad y la mejora de los aprendizajes se necesita tiempo: "aprender requiere tiempo".

Las situaciones de aprendizaje propuestas utilizan fundamentalmente la

* Profesorado participante: Francisco Balduque, José Luis Capilla, Ibón Gállego, Beatriz Gómez, Helena Herrera, Flora Juvillá, Alfredo Larraz, Nuria Mateo.

motricidad cotidiana (desplazamientos sencillos generalmente) para que cada uno pueda fundirse en el grupo y así facilitar el acceso a la actividad de todos los alumnos.

ORGANIZACIÓN DE LAS SITUACIONES. FASES DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Las 14 situaciones de enseñanza aprendizaje propuestas y el orden en el que éstas se describen suponen una cierta continuidad en los aprendizajes. Se han tipificado en torno a las tres fases definidas para organizar la UD.

a. Fase de inicio de unidad de aprendizaje.

Se trata de una fase de entrada, descubrimiento y exploración de la actividad. En ella los alumnos van a tomar contacto con la expresión corporal y, a su vez, van a conocerse en ella. Las 4 situaciones que se plantean pueden ser consideradas como situaciones de referencia que van a permitir detectar y constatar los problemas que van surgiendo en la actividad para poco a poco, en las fases de transformación y fin de unidad de aprendizaje, solucionarlos.

Dado que los niños se centran, inicialmente, en la acción y en el placer que ella causa más que en la calidad expresiva, se proponen situaciones sencillas, abiertas, lúdicas y variadas. De este modo puede irse logrando que los alumnos "se atrevan" a expresarse y a organizarse para actuar (danzar).

Habrà que velar para que en clase se vayan instalando rutinas y reglas de funcionamiento (silencio y concentración) así como un clima de escucha, tranquilidad, respeto y disponibilidad.

El nivel de exigencia debe ser el de una realización global respetando el carácter lúdico y facilitando el éxito de todos los alumnos.

Serán frecuentes los desplazamientos en formas y direcciones diferentes. Se empezará a poner el acento en marcar los principios y los finales de sus presentaciones, en utilizar diferentes partes del cuerpo para expresarse (y no sólo las manos y brazos) y en construir referencias espaciales. El docente poco a poco irá conduciendo a los espectadores a realizar una observación más objetiva a base de consignas precisas.

Las situaciones pueden proponerse con o sin soporte musical según los

casos. La música elegida será un útil pedagógico que permitirá motivar y crear un ambiente particular.

Al finalizar esta fase el alumnado habrá tenido la oportunidad de conocerse y conocer mejor la actividad. Paralelamente, el docente habrá podido situar los saberes de sus alumnos.

b. Fase de transformación

Es la fase de entrenamiento y elecciones. A partir de los problemas identificados (falta de expresión, utilización casi exclusiva de las manos, espacios poco investidos...), el docente intentará aumentar el vocabulario corporal expresivo de sus alumnos utilizando las componentes del movimiento expresivo: cuerpo, espacio, energía, tiempo, relaciones. Bastantes situaciones se apoyan en el trabajo por parejas o grupo de cara a favorecer la relación entre actores para producir juntos y vivenciar las riquezas de una motricidad compartida. Generalmente las pequeñas producciones se muestran a espectadores para que a través de la observación y el debate posterior se genere una dinámica de mayor crecimiento y aprendizaje.

En esta fase se buscará la regularidad y la mejora. El docente procederá, si considera oportuno, a realizar repeticiones sistemáticas. También podrá relanzar las situaciones a base de variables para de esta manera ir logrando mejor consolidación y generalización de lo aprendido.

Se trata una etapa de experimentación compuesta por situaciones más exigentes. Los aprendizajes se dirigen tanto al registro gestual como al proceso de creación.

c. Fase de fin de unidad de aprendizaje

Se producirá un cambio importante en las situaciones. Van a orientarse más hacia la composición y memorización que hacia la simple experimentación.

Corresponde a la fase de balance en la que, a veces, hay que reutilizar lo aprendido y construir proyectos a partir de las situaciones anteriores.

Ante estas propuestas coreográficas surgen los problemas relacionados con la utilización de los espacios y tiempos.

Son situaciones menos guiadas que las anteriores.

Es interesante hacer trabajar a los alumnos entre varios (más motivación, riqueza de la observación, intercambios...)

En todas ellas hay que exponer y comunicar a los demás la producción elaborada. Habrá que considerar los requisitos básicos que impone el espacio escénico (ej. tener en cuenta la ubicación de los espectadores...)

Las 4 situaciones propuestas son suficientemente ricas para poder utilizarse en varias sesiones jugando con las variables, si es preciso.

El docente identifica los progresos realizados desde el punto de vista de: los espacios investidos, la utilización de dinamismos diferentes, las partes del cuerpo movilizadas, las formas de desplazamiento utilizadas, el ajuste a tiempo, los efectos para emocionar...

Es tiempo de evaluación sumativa y de constatar si los problemas iniciales detectados en la fase de inicio ahora se han solucionado y si las producciones verifican progresos.

REFERENCIAS PARA EL DOCENTE

Si en el ámbito escolar el docente juega un papel determinante, en este tipo de prácticas más. Posiblemente no se trata tan solo de conocer los "entresijos" de estas actividades (tener una formación teórica y didáctica) sino fundamentalmente ser sensible, tener una visión poética del mundo, formarse en la "cultura de lo sensible" que uno adquiere en contacto con la vida cultural; en definitiva estar convencido de las enormes posibilidades educativas que tienen las actividades físicas artístico-expresivas en el desarrollo personal de los alumnos. Sólo desde su propia sensibilidad, el docente podrá hacer sensibles a sus alumnos. "Las experiencias personales del profesor son puntos de apoyo que le animan a comprometerse en una aventura artística compartida y a atreverse a codearse con la casualidad, lo imprevisto o lo accidental para hacer de todo esto la materia de una creación" (Romain, M., 2003: 10)

Si el docente está convencido de la potente herramienta educativa que se "lleva entre manos" y sabe manejarla, seguro que velará para que en su clase exista un clima de aprendizaje apropiado, orden y respeto.

Referente a las sesiones

Pensando en un recorrido pedagógico que sobrepase “el picoteo” y que busque consolidar aprendizajes, habría que diseñar módulos o unidades de aprendizaje de mínimo 10 o 12 sesiones de una hora. No obstante, cada escuela y cada docente es un mundo. Estas sesiones deberían estar cercanas en el tiempo. La frecuencia y duración de las mismas son elementos determinantes para asegurar la calidad de los aprendizajes.

Al iniciar una sesión habrá que movilizar la atención de los niños que acaban de cambiar de lugar y actividad, y conseguir una escucha colectiva que permita al grupo centrarse en el trabajo y ponerse en disponibilidad de bailar. Debería existir una “puesta a punto” o “puesta en acción”; para lo cual pueden proponerse juegos simples que vienen denominándose “rituales de danza” [ver pdf adjunto].

Generalmente las sesiones concluyen mostrando las pequeñas producciones realizadas y realizando una breve puesta en común síntesis de lo vivido y aprendido.

Presentar y enmarcar las situaciones.-

De forma general y para dar una visión sintética de cómo enmarcar y hacer evolucionar una situación, sugerimos que el docente:

- a. oferte, ante una propuesta, un tiempo de actividad funcionalmente suficiente, con diversificación de pistas para que todo el alumnado pueda “engancharse” y explorar; cree un clima favorable a las tentativas, solicitando, animando y reactivando a los niños;
- b. luego, y antes de relanzar la actividad, analiza la situación, define las condiciones de éxito para estabilizarla, regula las acciones para progresar, ayuda a confrontar soluciones y a que los alumnos extraigan reglas de acción. También ayuda a comprobar las hipótesis emitidas;
- c. posteriormente pone interés en que sus alumnos apliquen las adquisiciones aprendidas en situaciones de producción y para ello procura que los encadenamientos se establezcan, se repitan si es preciso y se memoricen hasta ser mostrados.

A continuación planteamos una propuesta para utilizar las fichas de situaciones, extraída en parte de la publicación: “*livret d’accompagnement*” de la obra “*Les sept secrets de Monsieur Unisson - un album à danser*”. Editions Revue EPS. 2010. Paris.

1. Explicar, hablar, exponer. En un primer momento el docente hará que sus alumnos descubran la propuesta que se les ofrece para expresarse, y por tanto que comprendan el dispositivo, la finalidad de la tarea, las consignas. La explicación será clara y concisa.
2. Hacer. Posteriormente pasan a la acción. Exploran la situación. Siempre en un clima de confianza que el docente se encarga de instaurar.
3. Hablar. Retomar las consignas y afianzarlas para aproximar la tarea prescrita y la tarea realizada. Aporta los criterios de éxito. Añadir o matizar alguna norma complementaria, si es necesario, para estabilizar y ajustar la situación al grupo clase, y finalmente dar “la pista de salida” para emitir hipótesis sobre los posibles secretos.
4. Hacer. Volver al trabajo expresivo e intentar buscar en la práctica los posibles secretos potenciales de la situación (emergencia de hipótesis).
5. Hablar y hacer... El docente retoma lo que dicen los alumnos: toma notas, fotos... Pone de relieve, juntamente con los alumnos, las buenas ideas y los errores que vayan surgiendo de lo vivido.
6. Hablar. Leer. Visionar. El docente lanza el secreto que viene en la ficha de situación a modo de enigma, y ayuda a que sus alumnos lo descubran y comprendan. Para ello puede presentarse un texto, una presentación power point, unas fotos, un pequeño video, o simplemente enunciarlo...
7. Hablar. Posteriormente confronta las buenas ideas descubiertas partir de lo vivido con las surgidas a partir del secreto. Se sistematizan las más apropiadas para resolver la situación con éxito (pueden anotarse o simbolizarse...)
8. Hacer, hablar, hacer... Retomar de nuevo la práctica intentando aplicar las buenas ideas para mejorarla.

9. Hacer de otra manera. Finalmente el docente y/o los alumnos pueden proponer nuevas variables; “y si...” es una buena fórmula para plantearlas. El docente pondrá de relieve lo que cambia de la danza o la expresión corporal con esas variables y ayudará a aplicar las buenas ideas adquiridas anteriormente o a establecer otras nuevas.

Este camino puede alcorzarse o extenderse. En todo caso habrá que velar para que las intervenciones sean muy precisas y para facilitar la constante ida y vuelta entre práctica, verbalización y sistematización.

Para ayudar en todo este proceso puede establecerse, tras pasar los primeros pasos, un grupo de actores y otro de espectadores a fin de favorecer la observación y los intercambios. Con ello se facilita el descubrimiento y sistematización de los hipotéticos secretos, las buenas ideas y los errores.

También sería bueno ir guardando “los recuerdos” de lo vivido en expresión corporal. Pare ello proponemos la implantación del cuaderno de EC para la clase en el que queden reflejadas las vivencias experimentadas a base de pequeños textos, dibujos, fotografías... Cada situación puede ser reseñada haciendo especial hincapié en los secretos de la clase, las buenas ideas, los “Y...si”, las reglas del juego, bien sea base de escritos individuales o colectivos. Ver ejemplos en el libro de acompañamiento de “Un album à danser: Les sept secrets de Monsieur Unisson” (2010) y en el cuaderno de danza que se encuentra en:

http://www.ien-sannois.ac-versailles.fr/plugins/fckeditor/userfiles/file/EPS/danse/cahier_danse_1.pdf

http://www.ien-sannois.ac-versailles.fr/plugins/fckeditor/userfiles/file/EPS/danse/cahier_danse_2.pdf

Podemos decir que la misión del docente es reactivar y relanzar la actividad constantemente a partir de las respuestas prometedoras (destacando lo interesante, solicitando, incitando, animando) para facilitar vivencias y sistematizar aprendizajes. Desde el punto de vista del proceso creativo ayuda a pasar de la improvisación a la composición, así como a organizar y estructurar la producción.

Nota.- Quede claro que el camino descrito sólo es una forma de presentar y enmarcar las situaciones; puede haber otras.

OBJETIVOS CONSIDERADOS PARA LA UNIDAD DIDÁCTICA

Nos estamos refiriendo a las adquisiciones que el profesor quiere que sus alumnos (de primer ciclo de primaria) hayan logrado al final de la unidad de aprendizaje y que serán fuente de progreso para ellos. Estos objetivos están muy relacionados con los aprendizajes fundamentales de la danza y expresión corporal en la escuela. Serán referencia de intervención para el profesor, y por tanto de gran ayuda para orientar las reflexiones en clase sobre las respuestas de los alumnos.

Nota.- Nos ha parecido oportuno comentar con cierta amplitud cada objetivo con la idea de facilitar la comprensión de los mismos.

1. Enriquecer su motricidad expresiva

Se trata de transformar su gestualidad espontánea en una motricidad expresiva. Para ello habrá que afinar, modificar y matizar su motricidad habitual dotándola de la estética que requiere este lenguaje expresivo.

Este objetivo recoge el proceso que supone pasar de las primeras respuestas improvisadas, suscitadas por cualquier propuesta creativa o inductor, a su enriquecimiento.

En las situaciones de aprendizaje nos hemos fijado especialmente en:

- la mejora de la movilidad corporal: dándole mayor amplitud y exageración al gesto, utilizando diferentes alturas, diferentes partes del cuerpo para expresar (no solo las manos y brazos), la inmovilidad en contraste a la movilidad,...
- la utilización de las componentes del espacio propio, próximo, de desplazamiento y escénico: direcciones, niveles, trayectos, dimensiones,...
- La incorporación de nuevos dinamismos: continuo, sacudido, ligero, pesado, rápido, lento...

(Nota.- De todos los contenidos expuestos nos parece apropiado incidir de forma más relevante en el descubrimiento de la lentitud, con todo lo que supone de control tónico, como herramienta expresiva y comunicativa, y en la inmovilidad, como importantes herramientas expresivas y comunicativas a descubrir en estas edades.

En algunas situaciones se propone, para enriquecer su motricidad, encadenar acciones y enriquecer las pistas o trabajos explorados anteriormente.

A base del trabajo de estos contenidos se espera que los alumnos vayan construyendo un vocabulario gestual que les facilite el acceso a un nuevo lenguaje, el corporal. El paso de la respuesta única a la variedad de las mismas, lo que supone desembocar en otras experiencias y expresiones, también posibilita ampliar el citado vocabulario.

Nota.- La relación del movimiento con el soporte musical y la relación entre actores, aunque formarían parte del enriquecimiento de la motricidad expresiva, los hemos considerado como objetivos a parte por la importancia que tienen en estas edades y por el diseño de las propias situaciones de aprendizaje, apoyadas en su mayoría en el soporte musical y en el trabajo con compañero-s.

2. Tener en cuenta al compañero

Varias de las tareas que se presentan en esta unidad han de realizarse con compañero o compañeros. En ellas hay que producir juntos y establecer relaciones comunes mediadas por el espacio, el tiempo y la gestualidad. Estas relaciones se establecen a través de la mirada, los contactos, los transportes...

Cuando se trabaja con otro(s) hay que estar a la escucha para intentar sincronizar, coordinarse y confluir, y evitar ignorar o imponer. Hay que tener en cuenta al compañero haciendo como, haciendo con, realizando la misma acción, el mismo desplazamiento, siguiéndole detrás, al lado, cara a cara, al mismo tiempo o alternativamente, teniendo roles diferentes (director, dirigido), imitando...

3. Establecer una relación temporal entre música y movimiento

Se trata de entrar en relación con los soportes musicales a través del movimiento, de expresarse apoyándose en el ritmo más o menos rápido de la música, en las estructuras rítmicas, en la melodía organizada en ocasiones en dos frases o músicas contrastadas.

A veces hay que integrar o ajustar un desplazamiento o una secuencia de acciones a una duración, en otras ocasiones hay que permanecer inmóvil hasta que determinado fragmento musical lo indique.

4. Dar sentido y legibilidad al movimiento

Si se quiere transmitir a través de la expresión corporal o la danza de creación un personaje, una historia, unos hechos o unas ideas, el alumno ha de poner en funcionamiento su creatividad e imaginación para simbolizar y transformar sus imágenes mentales en movimiento. La conducta motriz expresiva quiere alcanzar una significación y un sentido tanto para el que la realiza como para el que la recibe.

El alumno para mostrarse como: gato, ratón, estatua, luchador, etc, tendrá que encontrar la motricidad expresiva más apropiada para cada papel y afinarla para hacerla legible a los demás.

En función de la intencionalidad podrá ampliar el movimiento, exagerar el gesto y cargarle con una u otra energía o dinamismo, jugar con la movilidad / inmovilidad, utilizar una forma de desplazarse u otra...

5. Componer, presentar y observar una secuencia coreográfica

En el proceso de creación, la composición y la presentación de lo producido a los espectadores se sitúan en la fase posterior a la creatividad o improvisación. *Nota.- Ver entrada del proceso creativo en el blog al respecto.*

En las situaciones propuestas, generalmente, el alumno o el grupo de alumnos que realiza una composición es el mismo que la presenta y expone a los demás.

En este objetivo, centrado en el polo de la comunicación, se consideran tres roles que vale la pena analizar.

El alumno que compone.-

Consiste en pasar del alumno creativo, al alumno creador de una composición o producción más o menos estructurada.

A veces puede proponerse a los alumnos que de las experiencias vividas con anterioridad elijan la que más les gusta realizar solo o con otros, o aquella que desean comunicar porque expresa emociones, estados de ánimo o ideas... También pueden combinarse pistas basándose en trabajos hechos anteriormente; *por ejemplo: incorporar el trabajo de las estatuas al de las trayectorias, y así solicitar que se realice un desplazamiento siguiendo una trayectoria, una parada y en ella adoptar una postura de estatua.*

Al alumnado de este ciclo se le puede proponer, en la última fase de la UD, que realicen una secuencia a partir de unos movimientos (3 o 5) inscritos en un espacio determinado (con una dirección), en una duración (frase o fragmento musical), con un ritmo preciso, con un principio y final marcados, y con o sin otros actores.

La composición, en este ámbito educativo, no hay que entenderla como una producción cerrada; puede modificarse y es susceptible de mejora a partir de las propias aportaciones y de las que otros compañeros puedan ofrecerles.

El alumno que presenta una secuencia.-

Se trata de proyectarse ante los demás, de mostrarse, de atreverse a exponer y de controlar la emoción que supone ser observado.

Para que las producciones puedan reproducirse han de memorizarse.

Estamos en la última fase del proceso creativo: la de presentar a los demás la producción elaborada.

Para lograr comunicar mejor, dar mayor legibilidad a su expresión y producir efectos en los espectadores, en el momento de la actuación los alumnos deberán tener presente los elementos escénicos que forman parte de una adecuada puesta en escena. Utilizarán los espacios escénicos previstos (entradas, salidas...), intentarán eliminar los gestos parásitos, estarán a la escucha de los demás actores para actuar de forma coordinada, procurarán enmarcar las acciones en las duraciones previstas, utilizarán la

gestualidad prevista para intentar impactar a los espectadores (la inmovilidad total, la ruptura, la lentitud...), procurarán ser fieles a los modos de composición establecidos con anterioridad (alternancia, repetición, unísono...).

El alumno espectador.-

Será preciso que adopte una actitud de escucha, que mire con interés las producciones de los demás y que pueda llegar a formarse una opinión, un punto de vista, sobre la danza o expresión de los compañeros que exponen.

En varias situaciones de la UD al espectador, que va a presenciar la actuación de un actor o grupo de actores determinado, se le aportan criterios de observación anunciados y formulados de antemano para ayudarle a centrar su atención en determinados aspectos, considerados relevantes. Luego comunica las opiniones, recomendaciones, efectos observados y sentimientos al actor o grupo de actores para que puedan enriquecer su propia práctica.

Al alumno espectador se le puede solicitar que ayude a un compañero o grupo, a completar su coreografía proponiéndole nuevas ideas, o bien le o les comunique que ha sentido al observar la producción.

En muchas ocasiones el alumno espectador enriquece su propia práctica al observar la de los demás y al dialogar sobre la misma con los actores que la han realizado.

Nota.- Un alumno educado en "ser espectador" puede apreciar más y mejor otras obras coreográficas o representaciones de grupos actuales de danza, por ejemplo.

EL MODELO DE FICHA DE LAS SITUACIONES

Cada situación se presenta en una ficha numerada, con un título y la fase de la unidad de aprendizaje para la que esta diseñada.

Todas las situaciones se enmarcan en la competencia específica propia de las actividades de este dominio; nos referimos a: "concebir y realizar acciones con intencionalidades artísticas, estéticas y/o expresivas".

La descripción de la ficha viene acompañada de los siguientes epígrafes:

* **Objetivos.-**

Se trata de las adquisiciones que el docente intenta construir en el alumno y que serán fuente de progreso para él, una vez haya realizado su aprendizaje. Corresponden a la declinación en varias “sub-competencias” de la competencia específica, anteriormente mencionada, para la actividad expresiva que nos ocupa (Expresión Corporal) y pensadas para el alumnado del primer ciclo de primaria.

* **Lo que hay que aprender.-**

Cada situación representa una tarea para el alumno que se enfrenta a ella. Generalmente, en cada una, no existe sólo un problema a resolver, suelen ser varios. Por ejemplo, en una situación concreta podría darse el caso de que el alumno tuviera que: *asumir cambios de rol, ajustar sus movimientos al ritmo de la música, pararse e inmovilizarse totalmente en un momento determinado, expresarse en contacto con el compañero en un momento determinado, exagerar y ampliar el gesto para producir un efecto en los espectadores, identificar un recorrido en el espacio, memorizar una secuencia de desplazamientos, gestos y posturas, darle un principio y un final claros a la secuencia que expone, emitir un juicio objetivo sobre su producción, controlar la emoción al expresarse...*

Se trata de una lista de contenidos, unidos a la situación propuesta, que pueden evidenciarse a través de la tarea prescrita y que juegan un papel importante para resolver satisfactoriamente la misma.

Nos ha parecido apropiado listar los más relevantes en cada situación para que en el momento de la intervención el docente pueda, si lo estima oportuno y tras observar la respuesta de su alumnado, incidir en los que considere para facilitar la consecución del o de los objetivos propuestos.

Según las circunstancias, el grupo de alumnos o los intereses del profesorado, los contenidos pueden variar.

Para organizarlos nos ha parecido oportuno clasificarlos en tres tipos, tal y como los muestran Favriou, É y coll. en su publicación: “A l’école de la EPS” (2013). Estos autores establecen: capacidades para realizar, conoci-

Alfredo Larraz Urgelés.

mientos para identificar y actitudes para gestionar.

* **Lo que hay que hacer**, tanto por parte del docente como del alumno viene reflejado en los siguientes epígrafes:

- **dispositivo**: lo que hay que tener en cuenta para organizar la situación (material, espacio, grupos, organización...); en este apartado, y entre corchetes, se especifica la música o músicas sugeridas.

- **finalidad** de la tarea: lo que ha de hacer el alumno para lograr la tarea propuesta en la situación y que indica parcialmente lo que han aprendido

- **consignas** de la situación

- **criterios de éxito**: indicadores de éxito para el alumno al realizar la tarea.

Estos apartados son como el modo de empleo. Entender y comprender lo que han de hacer es fundamental.

Nota.- A continuación se añaden otros epígrafes relacionados con la puesta en práctica: las buenas ideas, el secreto, el relanzamiento con posibles variables y las observaciones para el profesorado.

* **Las buenas ideas.-**

Generalmente a este apartado, pensando en el docente, le veníamos denominando “reglas de acción”, pero desde que pusimos en práctica el material “*Un album à danser: Les sept secrets de Monsieur Unisson*”, en el que se utiliza el término “buenas ideas” y vimos su mayor facilidad para implicar a los niños en el proceso de aprendizaje, lo hemos adoptado.

Tras presentar una situación de aprendizaje al alumnado y dejar un periodo de puesta en marcha [rodaje] y experimentación por parte de toda la clase, pueden establecerse dos grupos uno de actores y otro de observadores (dependiendo del modo de empleo de la situación concreta que el docente haya establecido) para recopilar impresiones, intercambiar ideas y puntos de vista.

Los diálogos en clase deben centrarse no tanto en la calidad de la pro-

Noviembre 2014

<http://www.educacionfisicaescolar.es/> 17

ducción, sino en el respeto mínimo a las consignas y en “las buenas ideas”.

Puede plantearse a los alumnos que verbalicen los buenos descubrimientos, y así constatar “las buenas ideas”, los secretos potenciales del juego, que suelen ser pequeñas hipótesis sobre cómo “hacer mejor” tras esa fase exploratoria. Una vez recopiladas estas ideas, que no son ni más ni menos que incipientes “reglas de acción”, se vuelve de nuevo a la práctica para intentar aplicarlas. Luego pueden valorarse los resultados de su actuación y la eficacia de las “buenas ideas” para afianzarlas o desestimarlas. Este proceso de “va y ven” puede repetirse varias veces en una especie de juego de acción-reflexión-acción-reflexión-acción... para ir construyendo aprendizajes.

En cada ficha se apuntan a título de ejemplo algunas “buenas ideas”. Cada grupo podrá establecer las suyas. Las buenas ideas a veces se redactan en negativo, haciendo constar lo que es preciso evitar, los errores.

* El secreto.-

Para cada situación se aporta un secreto en forma de enigma, relacionado con las buenas ideas. Su misión es facilitar la emergencia de éstas y/o el afianzamiento de las mismas.

Se trata posteriormente de descubrir el enigma del secreto y de compararlo con las hipótesis que la propia clase emitió con anterioridad.

Finalmente hay que confirmar las hipótesis y así afirmar aprendizajes.

El secreto es mejor no revelarlo de inicio. Para presentar el secreto pueden mostrarse imágenes (por ejemplo en un power point) que hagan más comprensible y evidente el enigma que esconden.

El secreto aportado en la ficha puede ser sustituido por otro que pueda ser más apropiado. El docente verá...

* Relanzamiento.-

Las variables son excelentes para ajustar y en su caso prolongar o ampliar la situación. El docente, en función de las realizaciones observadas, utilizará

las variables para hacer la situación más compleja o difícil, o más simple o sencilla.

Esas propuestas no parten siempre del profesor, los alumnos también pueden participar en la búsqueda de nuevas variantes. La formulación “Y, si...” facilita su participación: “y si... ahora las estatuas las realizamos de cuatro en cuatro”, “y si... en lugar de utilizar esta música usamos esta otra que es más...”

Se trata de nuevas propuestas de modificación del juego que pueden abordarse en futuras sesiones.

Es interesante intentar aplicar las buenas ideas en las situaciones modificadas para así comprobar su grado de generalización.

* Observaciones.-

Este apartado dedicado al docente da información sobre cómo enmarcar la situación, cómo evaluarla, posibles intervenciones, experiencias sobre la misma...