

La organización y la gestión de la clase de Educación Física

The organization and management of the Physical Education class

Andrés Rosa Guillamón¹, Pedro José Carrillo López²,
Eliseo García Cantó³, José Enrique Moral García⁴

¹ Doctor en Educación Física. Universidad de Murcia, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. España. <https://orcid.org/0000-0001-5679-0986> Correo: andres.rosa@um.es

² Doctor en Educación Física. Docente de Educación Física Consejería de Educación, Gobierno de Canarias. Universidad de Murcia, Facultad de Educación, Departamento de Educación Física. España. <https://orcid.org/0000-0003-0063-7645> Correo: pj.carrillolopez@um.es

³ Doctor en Educación Física. Universidad de Murcia, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. España. <https://orcid.org/0000-0002-6845-6835> Correo: eliseo.garcia@um.es

⁴ Doctor en Ciencias de la actividad Física y del Deporte. Universidad Pontificia de Salamanca, España. <https://orcid.org/0000-0003-2266-2243> Correo: jemoralga@upsa.es

Resumen

La intervención didáctica adquiere su máximo interés durante el desarrollo de la clase de Educación Física (EF). La organización de la clase permite que la intervención didáctica se encuentre estructurada de tal forma que se faciliten los procesos de enseñanza aprendizaje. La organización de la clase refiere a la disposición y estructuración adecuada del elemento humano, así como las condiciones materiales, espaciales y temporales, de manera que se facilite el desarrollo de la clase, la consecución de los valores y los propósitos educativos de la EF. La organización de los recursos materiales y espaciales debe ser coherente con la metodología a emplear, los contenidos y las actividades a desarrollar, favoreciendo las máximas posibilidades de aprendizaje en condiciones de seguridad óptimas. La gestión de la prevención de accidentes en el entorno educativo abarca una pluralidad de aspectos relacionados con el entorno, las tareas, los espacios, los materiales y los equipamientos deportivos, así como factores vinculados a la personalidad del alumnado. La gestión del conflicto es un elemento esencial para el cambio social y la transformación de las estructuras educativas. El cambio de actitud ante el conflicto, la negociación cooperativa y la mediación, pueden ser estrategias efectivas para una cultura de la paz y la convivencia.

Palabras clave: educación física, pedagogía, metodología, organización.

Abstract

The didactic intervention acquires its maximum interest during the development of the Physical Education (PE) class. The organization of the class allows the didactic intervention to be structured in such a way that the teaching-learning processes are facilitated. The organization of the class refers to the adequate arrangement and structuring of the human element, as well as the material, spatial and temporal conditions, so as to facilitate the development of the class, the achievement of the educational values and purposes of PE. The organization of material and spatial resources must be consistent with the methodology to be used, the contents and the activities to be carried out, favouring the maximum possibilities for learning in optimal security conditions. The management of accident prevention in the educational environment covers a plurality of aspects related to the environment, tasks, spaces, materials and sports equipment, as well as factors linked to the personality of the students. Conflict management is an essential element for social change and the transformation of educational structures. Changing attitudes to conflict, cooperative negotiation and mediation can be effective strategies for a culture of peace and coexistence.

Keywords: physical education, pedagogy, methodology, organization.

Introducción

La intervención didáctica aglutina todos los aspectos relativos a la función que desempeña el docente dentro del proceso de enseñanza aprendizaje (Delgado, 1991), definido como aquellos períodos de tiempo donde los escolares se encuentran realizando actividades con la finalidad de conseguir los objetivos establecidos (Romero et al., 2008).

La intervención didáctica en Educación Física (EF) adquiere su máximo interés durante el desarrollo de las clases lectivas. Para Torres (2015), la clase (o sesión) constituye la unidad mínima de programación que estructura y organiza el currículo, que precisa de un marco de referencia (unidad didáctica o proyecto educativo) para cobrar un sentido en el proceso de aprendizaje del alumnado.

Mediante la organización de la clase se prepara y dispone el camino para que la intervención didáctica se encuentre estructurada de tal forma que se faciliten los procesos de enseñanza aprendizaje, así como la evaluación de los mismos; entendiendo como organización de la clase, la disposición y la estructuración adecuada del elemento humano (alumnado y docente), los recursos materiales, espaciales y las condiciones temporales, para, de esta manera, facilitar el desarrollo de la clase, la consecución de los valores y los propósitos educativos de la EF (Romero et al., 2008).

La organización de la clase en EF presenta una estructura diferente a la de otras áreas curriculares. Las sesiones suelen desarrollarse en espacios amplios y abiertos (en ocasiones, al aire libre o en el medio natural), con fases donde el alumnado se encuentra en movimiento. Por tanto, el orden y el control se puede ver afectado por momentos. Las

acciones motrices suelen estar cargadas de emociones que pueden ser positivas o negativas, dependiendo de las acciones realizadas, los resultados obtenidos y las intervenciones de los demás (Funes, 2000). En consecuencia, el normal desarrollo de las sesiones puede verse afectado por situaciones conflictivas que deben ser resueltas en el mismo momento. La actividad física, en sí, presenta un riesgo inherente. Por consiguiente, la prevención de accidentes y la gestión del riesgo deben estar presentes, tanto en el diseño previo como en el desarrollo de las sesiones (Herrador & García, 2016; Latorre & Pérez, 2012).

Sánchez-Bañuelos (2003) señala que la organización efectiva de la clase de EF debe garantizar la mayor asimilación del aprendizaje, la máxima participación activa, la individualización de la enseñanza, y el desarrollo de un buen clima afectivo y la dinámica general de la clase.

Si la organización de la clase es óptima, el alumnado tendrá una mayor posibilidad de reducir las pérdidas de tiempo e incrementar el tiempo de compromiso motor (Abad & Cañada, 2014), entendido el tiempo como el empleado en la actividad física para alcanzar los objetivos de la sesión (García-Sánchez, 2010; Olmedo, 2000).

No obstante, la organización de la clase no debe estar enfocada únicamente a la adquisición de los objetivos motores (eficacia en la enseñanza), sino que debe orientarse sobre todo hacia el proceso de desarrollo del alumnado, y que los aprendizajes adquiridos sean más significativos mediante un procedimiento activo, de una mayor responsabilidad y autocontrol en la actividad por parte del alumnado (Romero et al., 2008). Es decir, si se quiere ir más allá de la mera instrucción, se deben crear las condiciones (a través de la organización de la clase) para que el alumnado sea consciente de qué es lo que se debe aprender según sus necesidades e intereses, cómo tiene que aprender, y cómo se le va a evaluar, adoptando una actitud activa y responsable dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Según Romero et al. (2008), la estructura de la organización de la clase debe responder a tres criterios: a) la participación activa del alumnado, b) el control y orden, y c) las necesidades de la propia actividad de enseñanza aprendizaje.

Tradicionalmente, siguiendo lo establecido por el autor, la organización de la clase de EF se ha llevado a cabo bajo tres propuestas:

- a) *Organización tradicional y técnica*: la organización tradicional tiene como objetivo mantener el orden y el control del alumnado, mientras que la organización técnica pretende facilitar la participación activa del alumnado durante el mayor tiempo posible, el establecimiento de rutinas de organización, la creación de un clima motivacional positivo y el aporte de *feedback* (Siedentop, 1986).
- b) *Organización práctica y humanística*: la organización práctica se centra en favorecer experiencias positivas de aprendizaje y el buen ambiente de clase a partir del establecimiento de acuerdos previos entre docente y alumnado sobre normas de

funcionamiento y rutinas organizativas; la organización humanista se centra más en el compromiso del alumnado y las experiencias que estos puedan tener.

- c) *Organización constructivista y cognitiva*: en este modelo, la organización se orienta al servicio del desarrollo de la responsabilidad, la autonomía y la capacidad de resolución de problemas del alumnado.

Como se ha podido comprobar, la práctica de la enseñanza en EF es altamente compleja y en su diseño y desarrollo intervienen variables tanto técnicas como contextuales, que se deben tener en cuenta para un buen funcionamiento y organización. En el presente trabajo se pretende analizar los factores más importantes a considerar en la organización y la gestión de la clase de EF.

La organización de la clase de Educación Física

Según Pieron (1988), la finalidad de las funciones de organización de la clase y las intervenciones que con ellas se relacionan, consiste en favorecer las condiciones de enseñanza y aprendizaje, pero, sobre todo, ofrecer al alumnado las máximas posibilidades de aprendizaje en condiciones de seguridad. Como se observa en la Figura 1, toda organización de la clase de EF debe considerar los factores: a) organización del alumnado, b) transmisión de información, c) organización y estructuración del espacio, d) organización y disposición del material, e) control y gestión de la seguridad, y f) resolución de conflictos.

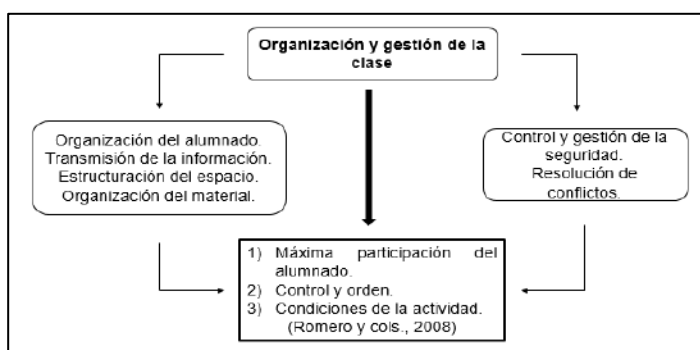


Figura 1. Organización de la clase de Educación Física. Fuente: elaboración propia.

La organización del alumnado

Es conveniente que la organización del alumnado se realice siguiendo criterios pedagógicos. En este sentido, Trujillo (2010) considera relevante tener en cuenta:

- a) El número de escolares en el grupo: así, si el tamaño es mayor, las dificultades didácticas van a ser, como no podía ser de otra manera, mayores.
- b) El nivel de homogeneidad: determinado por el nivel de competencia motriz del alumnado, que puede variar en función del contenido a trabajar.
- c) Las características y recursos del espacio disponible para la práctica (dimensiones, equipamiento, etc.).
- d) La posibilidad (o no) de diferenciar áreas específicas de práctica.

- e) La estructura de ejecución motriz de la actividad física planteada (simultánea, alternativa o consecutiva).
- f) Las posibilidades para la adaptación individual o en pequeños grupos.

Con relación a los tipos de organización del alumnado, Costes (citado por Trujillo, 2010), indica que el alumnado puede ser agrupado teniendo en cuenta dos criterios:

- a) *La duración del agrupamiento*, que puede ser *larga o casi estable* (para un trimestre o un curso), o *corta u ocasional* (para una unidad didáctica o para las actividades de la sesión).
- b) *La responsabilidad en la formación de los grupos*, ya sean establecidos por el *alumnado* (por ejemplo, según sus intereses, afinidades, etc.) o el propio *docente*.

Díaz-Lucea (2002), por su parte, señala que el grupo se puede organizar siguiendo distintas variables como, por ejemplo, el aprendizaje a alcanzar en la actividad, el desarrollo del contenido, reducir las pérdidas de tiempo, incrementar el tiempo de compromiso motor, etc. En consecuencia, indica que el agrupamiento puede ser:

- a) *Masivo o en gran grupo*: suele emplearse al inicio de la sesión para la activación o calentamiento y final de la sesión para la vuelta a la calma.
- b) *En subgrupos*, persiguiendo distintos objetivos, como la heterogeneidad (por ejemplo, organizar grupos con escolares de distinto nivel para que trabajen de manera cooperativa), la homogeneidad (por ejemplo, para organizar al alumnado en grupos de nivel, dando una respuesta a la diversidad de niveles de competencia en el grupo), o por premisas de la propia actividad (por ejemplo, una actividad en circuito con varias estaciones de trabajo), o en función del estilo de enseñanza (por ejemplo, en el trabajo por grupos de nivel según los intereses del alumnado).
- c) *Individual*: cada escolar aprende de forma autónoma, a su ritmo, siguiendo un plan individual previamente fijado y comprometido.

Contreras (1994) plantea distintas formas de organización del alumnado, siguiendo criterios relacionados con la pedagogía eficaz, tales como el incremento del tiempo de compromiso motor, la seguridad, la colocación y la manipulación del material, entre otros. A partir de estas premisas, plantea tres tipos de organización:

- a) *Frontal*, frente al docente, más propia de modelos de enseñanza basados en la instrucción directa.
- b) *Dispersa*, con libertad para ocupar un espacio en la pista, más próxima a modelos centrados en el aprendizaje por descubrimiento.
- c) *En círculo*, se lleva a cabo en las típicas en puestas en común y en juegos de finalización de la clase.
- d) *En circuito*, en la que se desarrollan distintas actividades de manera simultánea.

Otro aspecto por considerar, dentro de la organización del alumnado, es la atención a la diversidad, entendida, en este sentido, como la respuesta al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, incluyendo al alumnado con necesidades educativas especiales. En la atención a estos escolares será necesario adoptar medidas que representen una modificación o provisión de recursos espaciales, materiales o de comunicación, facilitándoles el que puedan desarrollar con normalidad el proceso de enseñanza aprendizaje. Estas medidas pueden ir encaminadas al aprendizaje autónomo, la organización en grupos flexibles, el desdoblamiento de grupos, la tutoría entre iguales, etc.

La transmisión de la información

El primer aspecto por considerar, en el proceso de comunicación entre docente y alumnado, es la *información inicial*, entendida como la explicación que se da al inicio de las clases para organizar e iniciar la sesión, así como la explicación inicial de cada una de las actividades de la misma. A la hora de aportar la información inicial, es preciso considerar las siguientes características:

- a) La *estructuración*, cuando se presenta una tarea compleja es conveniente secuenciarla en partes e ir transmitiéndola poco a poco.
- b) La *adecuación del lenguaje* a la edad y nivel de los escolares.
- c) Que *motive al alumnado* para participar.
- d) Que sirva para organizar eficazmente al grupo, el espacio de práctica, los materiales y realizar las adaptaciones individuales necesarias.
- e) Que *sea breve*, para restar el menor tiempo posible a la práctica de la sesión.

El segundo aspecto es la *posición del docente en el espacio*, la cual se encuentra ligada al estilo de enseñanza que adopte. La posición del docente en el espacio debe favorecer que, en la mayor parte del tiempo, el alumnado se encuentre al alcance de su campo visual. La certeza de tener a todo el alumnado dentro del campo visual es una forma eficaz de control de contingencias.

La posición del docente puede ser focal-externa e interna. La posición focal-externa se adopta, generalmente, en los siguientes casos:

- a) Para realizar la información inicial de la sesión.
- b) Para aportar un *feedback* masivo.
- c) Para introducir una nueva actividad en la sesión o para introducir variantes en las actividades de la sesión.

Esta posición focal-externa suele evolucionar a lo largo de la sesión hacia una posición interna, para intervenir de manera individualizada o en pequeños grupos en los siguientes casos:

- a) Control de contingencias derivadas de distintas situaciones como, por ejemplo, problemas de conducta, recolocar un material de la sesión, etc.

- b) Aportar *feedback* sobre el desempeño de los escolares a petición de los mismos o por la percepción del docente.

El último aspecto por analizar es el conocimiento de los resultados. Para Sánchez-Bañuelos (2003), el alumnado no puede aprender solamente a partir de las propias percepciones sobre su desempeño motor y necesita de una información externa aportada por el docente sobre el resultado de su actuación. Este *feedback* es opuesto al conocimiento de la ejecución, el cual se relaciona con el patrón motor utilizado para alcanzar dicho objetivo (Ruiz, 2001).

Existen diferentes tipos de *feedback* (ver Figura 2). Barrera (2011) ofrece la siguiente clasificación sobre la base de distintos criterios:

- a) Según el *momento de aplicación*, puede ser *concurrente* (se aplica durante la ejecución motriz), *terminal* (se aplica al finalizar la tarea) o *retardado* (se aplica pasado cierto tiempo desde la finalización motriz).
- b) Según la *dirección*, se encuentran el *feedback individual*, que permite adaptar la enseñanza a las necesidades de un estudiante, y el *feedback masivo*, que se aplica al grupo en su totalidad.
- c) Según el *carácter*, puede ser *positivo* (informa de aciertos) o *negativo* (informa de errores).
- d) Según el *objetivo de la acción motriz*, puede ser *global* (se dirige a la acción en su conjunto) o *segmentario* (se centra en una o cada una de las partes de la acción).
- e) Según la *intencionalidad*, se puede realizar un *feedback descriptivo* (compara el rendimiento con la ejecución ideal), *evaluativo* (valora la ejecución para acercarse a la ejecución ideal), *prescriptivo* (comunica el error y aporta una solución), *interrogativo* (identifica el nivel de propiocepción del ejecutante para que reconozca y corrija los errores), *afectivo* (se utiliza como refuerzo emocional del practicante) o *neutro* (informa del resultado como dato objetivo).
- f) Según el *canal de transmisión*, puede ser *verbal*, *visual* (a través de una ejemplificación práctica) o *kinestésico-táctil* (por ejemplo, cuando se le ayuda físicamente a un escolar para que este puede realizar la voltereta).

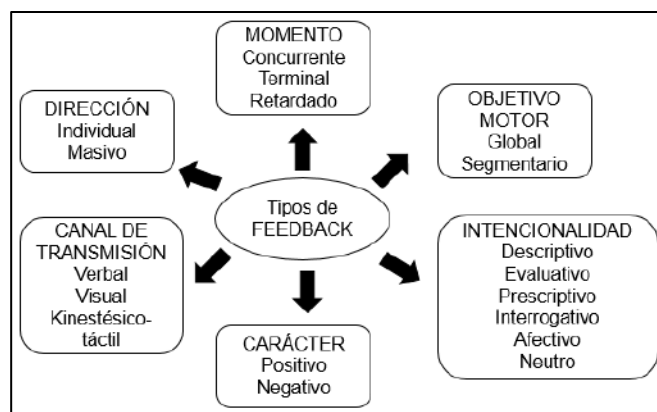


Figura 2. Tipos de *feedback* (Barrera, 2011). Fuente: elaboración propia.

La organización y la estructuración del espacio

La distribución en el espacio de práctica del alumnado es muy importante a la hora de obtener una buena calidad en la enseñanza y un control de los discentes que permita, a su vez, mantener unas condiciones de seguridad óptimas. Para ello, es necesario el aprovechamiento completo y homogéneo del espacio del que dispongamos. Según Contreras (1994) la organización del espacio puede ser:

- a) *Formal*, en la que se distribuye al alumnado de forma geométrica a través de filas, círculos o hileras; estas organizaciones ofrecen una buena visibilidad, seguridad e intervención eficaz, aunque su abuso genera una evidente pobreza motriz y de relaciones sociales.
- b) *Semiformal*: se trata de disposiciones más libres que las anteriores, pero condicionadas por las premisas de la actividad a realizar, por ejemplo, en el caso de un circuito con estaciones de juego.
- c) *Libre*, en la que el alumnado se mueve libremente por todo el espacio, con unas condiciones mínimas de no molestarse en la práctica, atender a la demostración, la seguridad, etc.

La organización del material

De acuerdo con García-Sánchez (2010), es necesario tener en cuenta algunos de los criterios que a continuación se presentan, para la organización y la utilización eficaz del material:

- a) La planificación de la utilización del material debe realizarse de acuerdo a los aprendizajes a alcanzar, la metodología a emplear, los contenidos y las actividades a desarrollar durante la clase.
- b) El material es un medio, pero puede constituir una metodología en sí mismo junto al espacio de práctica como, por ejemplo, en los ambientes de aprendizaje (Blández, 2000); la responsabilidad de su organización, conservación, uso y traslado debe recaer sobre el alumnado, estableciendo rutinas de organización.
- c) Se deben ofrecer garantías de seguridad y circulación en el almacén de material.
- d) La disponibilidad de la cantidad necesaria para garantizar las actividades planificadas, la participación activa, la coeducación, la equidad y la atención a la diversidad.

La organización y la gestión del tiempo

La organización y la gestión del tiempo en las clases de EF representa uno de los aspectos más importantes y complicados para garantizar una enseñanza eficaz (Olmedo, 2000). Autores como Pieron (1988), García-Sánchez (2010) o Ruiz et al. (2019), han propuesto diversas orientaciones para favorecer la optimización del tiempo de la clase de EF. Algunas de las más relevantes son:

- a) *Sobre el tiempo útil de clase* o tiempo desde el inicio hasta el fin de la clase, se puede solicitar la adaptación del horario para desarrollar las clases de EF a primera hora, antes o después del recreo o a última hora; motivar al alumnado para llegar antes a la pista polideportiva; acortar tiempo en tareas como pasar lista, realizando esta tarea durante el desarrollo del primer juego; tener preparado el material para la sesión; preparar el material de la siguiente actividad; asignar roles semanales predeterminados a los escolares, por ejemplo, organizadores de material.
- b) *Sobre el tiempo disponible para la práctica*, reducir el tiempo dedicado a las explicaciones, que deben ser breves y precisas; disminuir el número de actividades de la sesión, estableciendo variantes de la actividad que se está realizando, en vez de introducir siempre actividades nuevas; no introducir actividades complejas nuevas en cada sesión; ir progresando poco a poco; evitar muchas actividades complejas en la misma sesión; acordar un sistema de señales eficaz con el alumnado como, por ejemplo, un doble pitido significa el fin de un juego.
- c) *Sobre el tiempo de compromiso motor y el tiempo empleado en la tarea*, plantear actividades, juegos o deportes que sean motivadores; proponer actividades de activación o calentamiento específicamente relacionadas con los objetivos de la sesión, es decir, conectar las actividades; evitar organizaciones (filas, grupos sin participar, etc.) en las que el alumnado se quede parado y se facilite la conducta del alumnado que interrumpa constantemente la dinámica de las sesiones; no dejar nunca sentados a los escolares mientras la mitad de la clase realiza las actividades; emplear estrategias para organizar grupos como, por ejemplo, organizados en círculo el docente indicará “de pie o sentado”, o “blanco y negro” o “uno y dos” para hacer los grupos; no establecer los grupos antes de explicar la tarea a realizar o variar lo menos posible la organización grupal; no establecer eliminados en los juegos; plantear descansos activos con actividades de baja o media intensidad después de actividades de alta intensidad; sobre el alumnado con lesiones agudas o crónicas (por ejemplo, un esguince de tobillo), se le puede organizar el tiempo de clase de manera que, durante la primera parte de la sesión (momento de encuentro), adopte funciones de ayudante en la organización de la clase (pasar lista, vestuario del resto de escolares, etc.) y después (momento de actividad motriz), realice durante 10 minutos actividades teóricas relacionadas con el contenido de la sesión, otros 10 minutos de actividades sencillas para las zonas sin lesión en el “rincón del lesionado” y, por último, 10 minutos de funciones de arbitraje y mediación de conflictos.

El control y la gestión de la seguridad

La seguridad y la prevención de accidentes en el entorno educativo abarcan una pluralidad de aspectos, debido a las diversas fuentes y factores de riesgo que pueden estar presentes en los centros escolares (Herrador & García, 2016). Según Latorre y Muñoz (2011), las situaciones y factores generadores de riesgo se aglutinan alrededor de tres aspectos:

- a) *El entorno*: las condiciones climáticas potencialmente más peligrosas son las derivadas de temperaturas extremas, elevada humedad y viento.
- b) *La propia tarea motriz*: por ejemplo, pueden representar un mayor riesgo aquellas tareas poco definidas y basadas en la resolución de problemas.
- c) *Los espacios, los materiales y los equipamientos deportivos*: por ejemplo, una canasta o una portería con un sistema de anclaje defectuosos entrañan un riesgo enorme.

El control y la gestión de la seguridad en EF debe centrarse en el análisis de todos los elementos que componen la *seguridad pasiva y activa* (Latorre & Pérez, 2012). En la seguridad activa, es preciso tener en cuenta la percepción del riesgo en los escolares y la capacitación profesional e intervención docente en el control de la seguridad (López, 2014, 2015).

La percepción del riesgo en los escolares podría estar determinada por factores situacionales derivados de *distorsionadores* cognitivos (Fuster & Elizalde, 1995). Según Latorre y Pérez (2012), estos *distorsionadores* pueden estar vinculados a tres aspectos:

- a) El *entorno*, en el que la percepción de riesgo puede estar más o menos integrada en función de la frecuencia de accidentalidad.
- b) El *grupo*, el cual puede transmitir serenidad y control ante el peligro o, por el contrario, inseguridad y pánico ante la misma situación.
- c) La *urgencia temporal de la situación*, que puede afectar al grado de estimación de las consecuencias de la situación.

La percepción del riesgo en los escolares también se ve influenciada, en gran medida, por factores internos y de la personalidad del individuo, tales como la impulsividad las motivaciones de logro, la búsqueda de sensaciones, la competencia percibida o la autoconfianza, entre otros (Greening et al., 2005).

El segundo factor de la seguridad activa, parte de las competencias del docente de EF con respecto al conocimiento de los riesgos y las contingencias de seguridad relacionadas con la clase de EF (Latorre & Pérez, 2012). En este sentido, en coherencia con las orientaciones de estos autores, en la organización de la clase de EF se pueden tener en cuenta los siguientes criterios:

- a) El nombre del juego no debe hacer referencia a acciones violentas.
- b) Señalar de manera explícita las normas de seguridad.
- c) No emplear materiales que sean específicos para una actividad (por ejemplo, una pica para unihockey).
- d) No plantear actividades en espacios o con materiales no específicos sin plantear normas de seguridad (por ejemplo, escaleras, neumáticos, etc.).
- e) Que no existan acciones articulares comprometidas por sobrecarga (por ejemplo, por el peso del compañero).

- f) Que no exista peligro de caída por acumulación de material (por ejemplo, balones y aros).
- g) Que no exista posibilidad de choque o caída por acciones en espacios reducidos o masificados.
- h) Que no se empleen materiales potencialmente peligrosos en espacios reducidos (por ejemplo, stick de unihockey).
- i) Que no se realicen actividades en alturas considerables sin medidas de protección (por ejemplo, empleo de espalderas sin colchonetas).

Con respecto a la seguridad pasiva, que refiere a la calidad, tanto de los espacios de práctica como de los equipamientos de que disponen, Latorre y Herrador (2008), tal y como describen en la Figura 3, plantean el siguiente esquema de actuación para la prevención del riesgo:

- a) Identificación del riesgo.
- b) Estimación del riesgo.
- c) Control del riesgo, mediante la realización de actividades para la eliminación o reducción del mismo.
- d) Seguimiento y control de la actividad preventiva, mediante la revisión del riesgo y control de resultados.

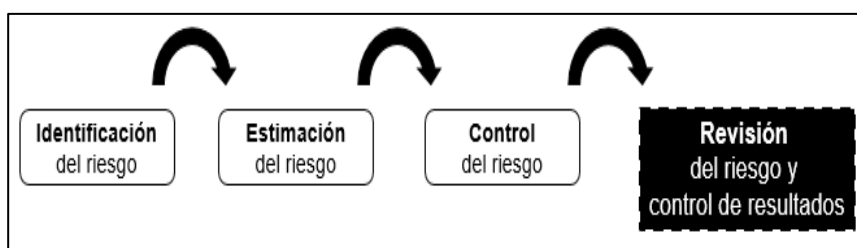


Figura 3. Esquema de actuación para la prevención del riesgo (Latorre & Herrador, 2008). Fuente: elaboración propia.

La resolución de conflictos

Según Funes (2000), entre las distintas causas que originan los conflictos en EF destacan, entre todas:

- a) Las diferencias de personalidad: los conflictos originados por las diferencias de personalidad suelen deberse a la incompatibilidad de rasgos de personalidad de los integrantes. La solución a estos conflictos pasa por la tolerancia recíproca y la flexibilidad hacia el cambio (Ruiz-Omeñaca, 2008).
- b) Las relaciones de convivencia: los conflictos debidos a las relaciones de convivencia suelen plantearse por liderazgos no aceptados por el resto, rechazos entre los compañeros, agresiones, adopción de roles que no quieren, etc. La estrategia para solucionar este problema pasa por la reestructuración de las relaciones dentro del grupo, que necesita de compromiso y cambio de actitud de todos sus miembros.

Como método de resolución de conflictos, se puede plantear el plan de actuación establecido por Funes (2000), que está enfocado hacia los procesos necesarios para aprender a disentir y a consensuar, y se organiza sobre los siguientes aspectos:

- a) El *cambio de actitud*: la actitud de algunos escolares de *estar conmigo o contra mí* deteriora las relaciones y hace imposible la convivencia. Por tanto:
 - 1) El cambio de actitud es necesario.
 - 2) El alumnado debe aprender a negociar, de manera que el disentir o rechazar una forma de pensar o actuar, no debe implicar el rechazo de la otra persona.
 - 3) Los escolares deben ser los protagonistas, de tal forma que sean capaces de reparar el daño, pero que también asuman el perdón y la reconciliación como actitudes necesarias para la tolerancia, el respeto y la convivencia.
- b) La *actuación ante el conflicto*: refiere a las acciones ante el conflicto: individuales, negociación y mediación.

Las acciones individuales se pueden abordar a través del *método PIGEP* (ver Figura 4): *Parar*, ante el conflicto no dejarse llevar por el primer impulso sino detenerse y pensar lo que se va a decir y hacer; *Identificar*, contarle a otro su versión de los hechos y escucharlo también; *Generar* ideas y posibles soluciones; *Evaluar*, seleccionar las ideas más viables, las que satisfagan en mayor medida las necesidades de cada una de las partes; *Planificar*, poner en marcha las soluciones.

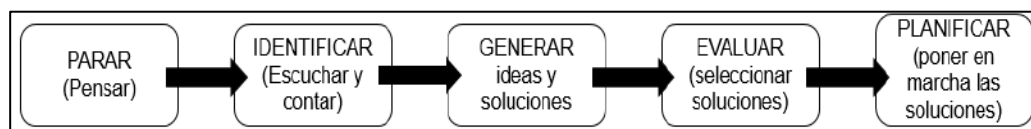


Figura 4. Método PIGEP para la resolución de conflictos. Fuente: elaboración propia.

En la negociación, se ponen en práctica las habilidades individuales trabajadas. Según Funes (2000) existen tres tipos de procesos de negociación (ver Figura 5):

- a) La *negociación competitiva*, donde las dos partes quieren imponerse, a que uno gane y otro pierda, lo que suele conducir a la destrucción.
- b) El *pacto o capitulación*, donde una o ambas partes ceden algo, ambas partes pueden ganar o perder un poco, una parte puede retirarse y la otra dominar (imponerse); este tipo de negociación puede ser también destructiva.
- c) La *negociación cooperativa*, en la que existe un interés por la otra persona sin renunciar a lo propio, lleva a ser duros con el problema y suaves con las personas; se trata de la conducción constructiva del conflicto; este modelo necesita de comunicación, compromiso, legitimidad en los intereses de cada uno y establecimiento de opciones y alternativas en el sentido de plantear lo positivo y lo negativo de cada uno de los posibles acuerdos (Fisher et al., 1996).

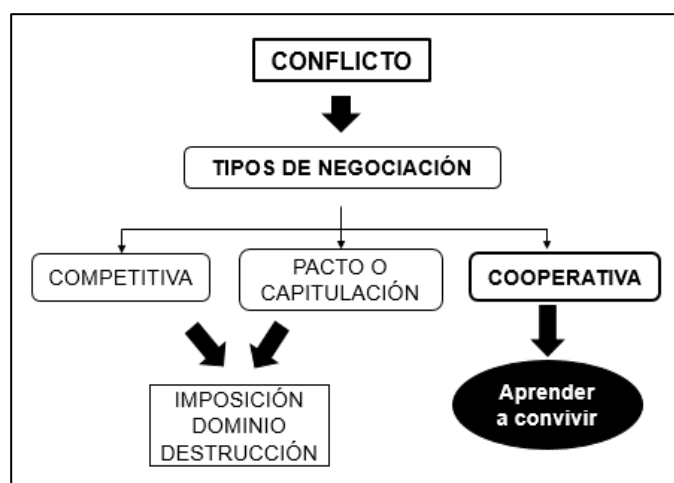


Figura 5. Procesos de negociación ante el conflicto (Funes, 2000).

El último elemento es la mediación. El modelo de mediadores entre iguales fomenta la autonomía en la resolución de conflictos y el modelado, al ver que un compañero tiene las habilidades o asumen la responsabilidad de ayudar a solucionar conflictos que otros escolares no son capaces, por lo que tienen un efecto multiplicador, a la vez que promueve la armonía en el grupo por la propia autogestión del grupo.

Como complemento al método PIGEP pueden ser interesantes las propuestas establecidas por Fernández-Río (2014) dentro de la aplicación del modelo de responsabilidad personal y social de Hellison (1978), otro modelo orientado a la educación en valores y actitudes para la resolución de conflictos, el crecimiento personal y la convivencia.

Algunas de las estrategias propuestas son:

- a) La exposición pública (por ejemplo, a través de un panel en el aula o en el gimnasio) de los comportamientos positivos a adquirir por el alumnado durante cada unidad de aprendizaje.
- b) El empleo del *principio del acordeón*, que consiste en el aumento o la reducción del tiempo de juego individual o colectivo en función del comportamiento responsable.
- c) Establecer *tiempos muertos*, la separación progresiva del grupo para aquellos escolares que no muestren comportamientos responsables, desde un simple aviso hasta sentar al escolar y separarlo de la práctica hasta que se comprometa a comportarse correctamente, negociando su vuelta a la práctica.
- d) Establecer roles de ayuda entre escolares, a través de planteamientos como la enseñanza recíproca, el aprendizaje cooperativo, la co-evaluación, el arbitraje, etc.
- e) Los escolares deben asumir la responsabilidad de *impartir justicia* y resolver los pequeños (o grandes) conflictos que puedan surgir, como, por ejemplo, mediante el arbitraje en actividades; la elaboración de nuevas normas en respuesta a situaciones no contempladas inicialmente; el *banquillo del diálogo*, donde los escolares que han tenido un problema se sientan en ese banco y hablan hasta resolverlo; o el tribunal

del deporte, donde tres o cuatro escolares son elegidos para tomar decisiones sobre aquellas disputas en las que el grupo no se ponga de acuerdo.

Otras estrategias interesantes que se proponen desde el presente trabajo pueden ser:

- a) El diseño de la intervención educativa alrededor del aprendizaje cooperativo como modelo para la cohesión social del grupo y el desarrollo de un clima motivacional orientado a la tarea, donde lo importante es el proceso, el aprendizaje, superarse a sí mismo por encima de los resultados, de las comparaciones individuales.
- b) Recompensar con premios, insignias, etc. el comportamiento positivo del alumnado, estableciendo un carné individual de conducta.

Conclusiones

La organización y la gestión de todos los elementos que configuran la clase y las relaciones que entre ellos se establecen, tienen como finalidad garantizar las máximas posibilidades del alumnado, teniendo en cuenta la equidad y la atención a la diversidad. La gestión de la prevención de accidentes en el entorno educativo abarca una pluralidad de aspectos relacionados con el entorno, las tareas, los espacios, los materiales y los equipamientos deportivos, así como factores vinculados a la personalidad del alumnado. La gestión del conflicto es un elemento esencial para el cambio social y la transformación de las estructuras educativas. El cambio de actitud ante el conflicto, la negociación cooperativa y la mediación pueden ser estrategias efectivas para una cultura de la paz y la convivencia.

Referencias

- Abad, B., & Cañada, D. (2014). *Unidades didácticas activas*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/20304/19/0>
- Barrena, P. I. (2011). El feedback en Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 15(153). <https://www.efdeportes.com/efd153/el-feedback-en-educacion-fisica.htm>
- Blández, J. (2000). *Planificación de unidades didácticas según ambientes de aprendizaje*. Barcelona: Inde.
- Contreras, O. (1994). *Formas de organización y los estilos de enseñanza. La Educación Física y su didáctica*. Salamanca: ICCE.
- Delgado, M. A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Díaz-Lucea, J. (2002). *El curriculum de la educación física en la reforma educativa* (4ª ed.). Barcelona: Inde.

- Fernández-Río, J. (2014). Aportaciones del modelo de responsabilidad personal y social al aprendizaje cooperativo. En C. Velázquez, J. Roanes & F. Vaquero (coord.), *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp.18-32). Valladolid: La Peonza.
- Fisher, R., Ury, W., & Patton, B. (1996). *Obtenga el sí. El arte de negociar sin ceder*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000, S.A.
- Funes, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos Educativos*, 3, 91-106.
<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/466/430>
- Fuster, J. E., & Elizalde, B. (1995). Riesgo y actividades físicas en el medio natural: un enfoque multidimensional. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 41, 94-107.
https://hemeroteca.revista-apunts.com/apunts/articulos/41/es/041_094-107_es.pdf
- García-Sánchez, J. M. (2010). Aspectos organizativos de la clase de educación física. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(11).
<https://www.eumed.net/rev/ced/11/imgs3.htm>
- Greening, L., Stoppelbein, L., Chandler, C., & Elkin, D. (2005). Predictors of children's and adolescents' risk perception. *Journal of Pediatric Psychology*, 30(5), 425-435.
<https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsi066>
- Herrador, J. A., & García, M. (2016). Revisión de estudios e investigaciones sobre la prevención de accidentes y lesiones en educación física: propuestas y medidas para minimizar o evitar riesgos. *EmásF*, 43, 25-52.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5758180.pdf>
- Hellison, D. (1978). *Beyond ball and bats: alienated (and other) youth in the gym*. Washington, DC: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Latorre, P. A. (2008). Metodología para el análisis y evaluación de la seguridad de los espacios y equipamientos deportivos escolares. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 93, 62-70. <https://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/300288/389743>
- Latorre, P. A., & Muñoz, A. (2011). *Manual de control de la seguridad de los espacios y equipamientos deportivos de uso escolar*. Jaén: Diputación de Jaén.
- Latorre, P. A., & Pérez, M. I. (2012). Gestión de la seguridad en las actividades físicodeportivas escolares. *EmásF*, 18, 42-57. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4196749.pdf>
- López, R. (2014). Competencia del profesorado de Educación Física en la seguridad de los recursos materiales y espaciales para la práctica de actividad físico-deportiva escolar. *EmásF*, 26, 30-40. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4706545.pdf>

- López, R. (2015). Percepción del riesgo en el profesorado del área de Educación Física. *EmásF*, 33, 50-65. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5384103.pdf>
- Olmedo, J. A. (2000). Estrategias para aumentar el tiempo de práctica motriz en las clases de educación física escolar. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 59, 22-30. <https://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/download/306975/396955/>
- Pieron, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.
- Romero, C., López, C. J., Pérez, A. J., & Tejada, V. (2008). La educación física y la organización de la clase: aprendiendo a enseñar. Consideraciones previas. *Publicaciones*, 38, 163-182. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/2253/2375>
- Ruiz, L. (coord.) (2001). *Desarrollo, comportamiento motor y deporte*. Madrid: Síntesis.
- Ruiz, C. M., Lara, A. J., López, F. J., Cachón, J., & Valdivia, P. (2019). Análisis del tiempo de clase en EF y propuestas para su optimización. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 35, 126-129. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6761654.pdf>
- Ruiz-Omeñaca, J. V. (2008). Educación Física, valores éticos y resolución de conflictos: reflexiones y propuestas de acción. En A. Fraile, V. M. López-Pastor, J. V. Ruiz-Omeñaca & C. Vázquez (eds.), *La resolución de conflictos en y a través de la Educación Física* (pp. 65-116). Barcelona: Graó.
- Sánchez-Bañuelos, F. (Coord.) (2003). *Didáctica de la educación física*. Madrid: Prentice Hall.
- Siedentop, D. (1986). The modification of teacher behaviour. In M. Pieron & G. Graham (eds.), *Sport Pedagogy* (pp.3-18), Champaign: Human Kinetics.
- Torres, G. (2015). *Enseñanza y aprendizaje de la Educación Física en Educación Infantil*. Madrid: Paraninfo.
- Trujillo, F. (2010). La organización del grupo-clase y de las tareas en la clase de Educación Física. *EmásF*, 2,14-24. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3175419.pdf>