

# INNOVACIÓN EDUCATIVA

## EL CUADERNO DEL ALUMNO EN LA CONCRECIÓN DEFINITIVA DE CADA UNIDAD DIDÁCTICA

Nicolás Julio Bores Calle (Universidad de Valladolid)<sup>1</sup>

**Resumen.-** Cada vez que inicia una unidad didáctica, el docente se ve en la necesidad de hacer una concreción definitiva y contextualizada de las previsiones iniciales. En este artículo tratamos de narrar cómo el cuaderno del alumno facilita esta concreción desde el apartado del *Proyecto de la Unidad Didáctica* y de las *Ideas previas*. El primero obliga a definir, compartir y debatir de modo anticipado el proyecto que es posible desarrollar en cada contexto. El segundo ayuda a conocer lo que ya saben los alumnos del tema y, por tanto, a ajustar lo que es posible enseñar en cada situación.

**Abstract.-** At the beginning of a teaching-learning process (*Didactic Unit*), teachers might see themselves in the necessity of specify and contextualise their initial plans. In this paper, we attempt to narrate how the students notebook makes easy that concretions. In this context, we focus upon two basic points (situated at the beginning of every teaching-learning process): *the Project of the Didactic Unit* and the *previous knowledge and ideas of our students* in relation to the new work. The first oblige us to share, define, talk and anticipate the project we are going to develop. The second gives us the access to the previous understandings and believes of our students and, as a consequence, allows us to adapt the teaching-learning process to each concrete situation.

*Pero sólo hay un modo correcto de hacer cualquier encomio sobre cual - quier cosa: exponer detalladamente cómo es y qué efectos produce la cosa sobre la cual se esté hablando.* (Platón. El Banquete)

### 1.- Introducción.-

Nuestras posibilidades de narrar el interés educativo del cuaderno de alumno en el área de EF se deben a que previamente, de modo colaborativo y durante varios años, hemos ido planificando, desarrollando y analizando las posibilidades del mismo en cada una de las unidades didácticas en las que distribuimos los contenidos de cada curso escolar en la etapa de secundaria obligatoria.

Aunque reconocemos la singularidad de cada una de estas unidades didácticas, no podemos sustraernos a la necesidad de considerar unas generalidades comunes que nos permitan compartir algunas cuestiones relativas a la relación entre el cuaderno del alumno y la calidad de la práctica docente.

A la hora de explicitar nuestros avances se nos abre un abanico de modos de hacerlo que debemos concretar teniendo en cuenta las características de la publicación que el lector tiene en sus manos. La extensión del artículo nos pone en la tesitura de tener que elegir entre una narración generalizada y breve de los usos y funciones del cuaderno a lo largo de la unidad didáctica<sup>2</sup> (lo que conlleva un relato paralelo de cómo es nuestra práctica durante la misma) o una exposición con más profusión de datos de una de las partes. Nos inclinamos por la segunda de las opciones.

<sup>1</sup> Dirección Correo electrónico: nbores@mpc.uva.es

<sup>2</sup> La unidad didáctica inicial de cada curso es peculiar y conlleva unos usos y funciones del cuaderno diferentes. En Bores Calle (2000 y 2001) se puede encontrar información abundante acerca de los usos del cuaderno del alumno durante la unidad didáctica con la que se inicia el curso escolar.

Con objeto de organizar y simplificar nuestro discurso comenzamos con un esquema que muestra la estructura del cuaderno del alumno en relación a la organización de la unidad didáctica.

<b>MOMENTO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA</b>	<b>APARTADO DEL CUADERNO</b>
PLANIFICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyecto de la unidad didáctica</li> <li>• Ideas previas</li> </ul>
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plan, desarrollo y replanteamiento de las sesiones</li> <li>• Aportaciones personales</li> </ul>
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prueba teórico-práctica</li> </ul>

Teniendo en cuenta que en nuestras unidades didácticas, a semejanza de las del Tratamiento Pedagógico de lo Corporal para la etapa de Primaria (Vaca Escribano, 2000), pueden distinguirse tres grandes tareas (programar, desarrollar y analizar), vamos a considerar como núcleo de nuestra exposición la estructura, usos y funciones del cuaderno del alumno en la primera de las tareas que como profesor es necesario afrontar al inicio de cada unidad didáctica. Es decir, vamos a tratar de modo específico cómo el cuaderno del alumno interviene en la concreción definitiva de la unidad didáctica.

Ni que decir tiene que cuando se inicia el curso escolar ya hemos hecho las pertinentes concreciones, departamentales y personales, que se requieren para la "adecuada" secuenciación de contenidos en nuestros centros<sup>3</sup>. Para ello, siempre tenemos en cuenta factores como los documentos oficiales, nuestra experiencia docente, secuenciaciones anteriores del departamento o de otros centros y, sobre todo, la información obtenida durante el curso pasado (en cuya obtención el cuaderno es un instrumento clave como hemos comprobado en nuestro trabajo). Es una planificación que, a pesar del cuidado puesto en ella, nosotros no la consideramos definitiva puesto que le falta la pertinente contextualización para cada grupo y para cada persona con la que vamos a desarrollarla<sup>4</sup>. La concreción definitiva la hacemos en los inicios de cada unidad didáctica (poco antes de iniciar su desarrollo y durante los primeros pasos de la misma) del modo y manera que a continuación mostramos y en la que al cuaderno del alumno se le asignan determinadas funciones que a su vez trataremos de ir especificando.

Por último, aclaramos que cuando hablamos de un cuaderno del alumno para el área de EF nos estamos refiriendo a hojas en blanco en las que van a ir escribiendo los alum-

<sup>3</sup> Ponemos entre comillas el término "adecuada" debido a que es precisamente la debilidad de esta afirmación la que provoca todo el razonamiento posterior.

<sup>4</sup> Durante la primera unidad didáctica del curso tenemos por costumbre adelantar a nuestros alumnos lo que queremos que aprendan. A efectos del cuaderno se trata del apartado del *índice temático* en el que se les presenta el título de cada unidad didáctica y un breve resumen de lo que vamos a intentar enseñarles y cómo lo vamos a hacer. En este índice temático aparecen huecos en blanco para que los alumnos puedan construir un índice de lo que realmente ha ocurrido en cada unidad didáctica.

nos y el profesor a lo largo del curso<sup>5</sup>. Rechazamos los cuadernos de las editoriales porque son portadores de una forma de interpretar el área alejada de lo que consideramos como idóneo y defendemos el cuaderno en blanco porque posibilita unos modos de desarrollar el área acordes a los postulados de la Logse. Pero el hecho de que posibilite no significa que implique, lo cual sugiere que debemos demostrar que los usos que nosotros hacemos del cuaderno del alumno concuerdan con una práctica comprometida e innovadora<sup>6</sup>.

## **2.- El cuaderno del alumno en los inicios de la unidad didáctica.-**

Sabemos que la construcción de aprendizajes significativos se basa en que el alumno sea capaz de atribuir sentido a lo que tratamos de enseñarle. Para ello, uno de los requisitos necesarios es que conozca y comprenda el proceso que se va a llevar a cabo. Presentar de modo anticipado y claro los nuevos contenidos y las capacidades que se pretenden movilizar es elemental.

Por eso, las primeras tareas que abordamos al iniciar una Unidad Didáctica es advertir que cambiamos de aprendizajes y presentar los nuevos. Tratamos de preparar el terreno para que todos los alumnos los afronten con las garantías suficientes de mejorar en ellos y con ellos.

Parte de este apartado está dedicado a narrar en qué sentido es útil el cuaderno del alumno en la tarea de anticipar y negociar los objetivos y contenidos del nuevo trabajo que se inicia en cada Unidad Didáctica. En concreto se trata del apartado que conocemos como "Proyecto de la Unidad Didáctica".

Otra de las características que determinan la significatividad de los aprendizajes es planificar tomando como referencia lo que los alumnos ya saben. Es decir, partir de lo que cada alumno posee, potenciarlo y connotarlo positivamente tratando de plantear retos a su alcance, estableciendo una distancia óptima entre lo que el alumno aporta y lo que se le plantea (Solé, 1993). En definitiva:

*Los conocimientos previos de los alumnos y alumnas se constituyen en punto obligado de partida, y no sólo al comienzo de la etapa, sino también en cada nuevo conocimiento objeto de aprendizaje. (MEC, 1992: 67)*

Por eso, la segunda parte de este apartado tiene como objeto narrar en qué medida el cuaderno del alumno puede ayudar a indagar en lo que los alumnos ya saben del tema de la Unidad Didáctica que se inicia y el modo en que este conocimiento potencia las posibilidades de aprender. Es decir, tratamos de describir y confirmar que el cuaderno facilita la labor de explorar lo que los alumnos ya saben y de establecer relaciones entre esto y los nuevos aprendizajes:

<sup>5</sup> Para más información respecto a la idea de cuaderno del alumno que manejamos ver Bores Calle (2000).

<sup>6</sup> No nos cabe duda de que la simple idea de defender el uso de un cuaderno para el desarrollo del área de Educación Física conlleva un potencial peligro de desvirtuar el área. Esta contrariedad la tenemos en cuenta en nuestra investigación y por ello ponemos especial atención en cuidar los usos y funciones que de éste puede hacerse en el desarrollo del área. Advertimos que su uso generalizado, sin cuidar ciertos detalles como la adecuación a los modos de interpretar el área de cada profesor, las dificultades de cada contexto, la introducción progresiva de su uso, la seguridad profesional y algunos otros aspectos de interés, puede provocar más efectos negativos que positivos. En todo caso, las posibilidades de adecuación de un cuaderno en blanco son infinitamente superiores, dada su flexibilidad, a las de los cuadernos de las editoriales.

*El grado de significatividad de un aprendizaje dependerá de la cantidad y la riqueza de las relaciones que el alumno sea capaz de establecer entre los nuevos contenidos y los que él posee previamente. Estos últimos le servirán para interpretar la nueva información y para darle significado. Actuarán como punto de partida y como filtro de los nuevos conocimientos y se irán reestructurando en la medida en que se vayan estableciendo nuevas conexiones entre ambos (Marchesi y Martín, 1998: 325)*

Es una función que se intenta desde el apartado del cuaderno del alumno que hemos denominado *Ideas previas*.

### **2.1.- Proyecto de la Unidad Didáctica.-**

El hecho de que la estructura de los cuadernos del alumno que hemos usado hayan considerado siempre la idea de unidad didáctica como criterio básico de organización, determinó que, de modo espontáneo, se utilizara un distintivo que precisaba cuándo acababa una y cuándo empezaba otra. La toma de consciencia por nuestra parte de este distintivo fue celebrado con su bautismo. Lo denominamos *Título de la Unidad Didáctica* y se lo presentamos a los alumnos, que ya lo venían poniendo de *motu proprio*, como un requisito que confería claridad a la organización del cuaderno. Pobre balance visto desde la actualidad, pero clave en el desarrollo de la investigación debido a que permitió que trabajáramos en torno al tema.<sup>7</sup>

El siguiente avance que constatamos en cuanto a este tema coincide con una época en la que la controversia de la evaluación copa casi todos nuestros intereses. Buscamos que nuestro cuaderno se convierta en un instrumento que aporte mucha información acerca de la marcha del alumno, del proceso y de la actuación del profesor llegando, incluso, a considerar el título como un referente de la significatividad de los aprendizajes del alumno. Proponemos que los alumnos, llevada a cabo la unidad didáctica, enuncien un título original y personal que englobe los aprendizajes realizados.

El siguiente paso, nueva prueba de los progresos de nuestro trabajo sistemático, coincide con la medida que va alcanzando nuestra investigación en la interpretación de las posibilidades educativas del cuaderno. Alcanzamos a percibir el ideario actual en el que consideramos que su uso debe potenciar que de modo equilibrado se enseñe mejor, se aprenda más y se evalúe adecuadamente. Coincidió con la época en la que este apartado pasó a denominarse *Proyecto de la Unidad Didáctica*, puesto que creemos que refleja más fidedignamente las intenciones y actuaciones que se proponen por parte del profesor tratando de implicar la participación del alumno.

En la actualidad, pretendemos que este apartado recoja algunas cuestiones más directamente implicadas en la ayuda a la atribución de sentido a los nuevos aprendizajes. Se trata de que los alumnos tengan información previa sobre aspectos como los objetivos, el número de sesiones que tiene la Unidad Didáctica, cómo se va a organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, cómo va a ser la evaluación, qué materiales se van a utilizar, dónde se va a llevar a cabo, etc.

Ya hemos comentado que ésta es una tarea que se inicia en los prolegómenos del curso, durante la primera unidad didáctica, cuando el apartado que conocemos como *índice temático* juega un papel primordial. Pero también reconocimos que el carácter

---

<sup>7</sup> Como sabemos es una de las constantes de la investigación-acción. En el primer ciclo pasan desapercibidos ciertos temas, en el segundo simplemente se constatan y se formulan como hipótesis de estudio para el siguiente, en el tercero... Es la idea de espirales introspectivas que van creciendo que nos presentan Kemmis y McTaggart (1992).

*definitivo* de esta anticipación sólo se va adquiriendo con la adecuación del proyecto a los contextos concretos en los que se va a desarrollar. En los inicios del curso, explicamos a los alumnos las unidades didácticas que íbamos a llevar a cabo. Esto nos sirvió para debatir en torno a lo que pretendíamos de ellos, y lo que ellos estaban dispuestos a dar. En el apartado del *índice temático* tienen apuntadas todas estas cuestiones y podemos recurrir a ellas, pero principalmente nos interesa presentar y enfocar los temas desde su conocimiento e idea de la EF en el momento de iniciar cada nuevo tema. La experiencia nos dice que contenidos ante los que no estuvieron receptivos en los inicios del curso, empiezan a parecerles normales, e incluso interesantes, después de un tiempo trabajando con nosotros.

Determinar el momento concreto en el que se presenta la nueva unidad didáctica a los alumnos no es una tarea posible. Podemos hablar de unidades didácticas concretas, pero no de recetas válidas para la generalidad. En un principio pensábamos que el momento ideal para comentar lo que se iba a trabajar en una unidad didáctica era el primer día de ésta, pero cuando empezamos a utilizar el cuaderno del alumno nos dimos cuenta de que era posible e interesante hacerlo antes de empezar con ella.

Así, nuestras Unidades Didácticas comienzan cuanto todavía no ha terminado la anterior, con objeto de cumplir con algunos de los requisitos que dan sentido a los aprendizajes. Unos días antes de abordar el tema, dedicamos un tiempo a presentar el nuevo trabajo tratando de adelantar y de aclarar cuáles son las cosas que queremos que aprendan con ello y la utilidad que se le va a dar a esos aprendizajes. A este respecto, estamos de acuerdo con Miras (1993: 55) en el sentido de que:

*La enseñanza de un mismo contenido de aprendizaje puede ser abordada con objetivos distintos por distintos profesores o por un mismo profesor en función de las circunstancias en las que lleva a cabo la enseñanza.*

En otras ocasiones simplemente les entregamos un escrito en el que aparecen estas cuestiones explicadas. Lo más habitual es la combinación de ambas técnicas y que el dossier entregado esté relacionado con alguna tarea que hayan de ir realizando con el objeto de iniciar las primeras fases en la indagación de sus ideas previas. Es la razón por la que estos documentos escritos los consideramos más del segundo apartado de estos inicios de la unidad didáctica que comentaremos posteriormente.

En esta presentación de la nueva Unidad Didáctica tratamos de que acojan la materia con interés y con la sensación de que con ella todo el mundo puede aprender algo interesante (importante presentar los contenidos como algo asequible).

No es habitual que esta presentación previa sea única, sino que ésta se sirve de varios momentos de sesiones anteriores. Por ejemplo, en la unidad didáctica de 3º de ESO, desarrollada en varios centros, titulada *Algunos de nuestros compañeros nos enseñan a respetar y a disfrutar el medio ambiente: la escalada como posibilidad y disciplina*<sup>8</sup>, hubo al menos tres encuentros anticipadores que fueron provocando en los alumnos el interés por lo que se iba a enseñar, a la vez que se les ofrecía información del qué, para qué, cómo, cuándo, con quién y dónde del trabajo que se iba llevar a cabo. Recordamos, como señalan Solé et al (1993), que para que se produzcan aprendizajes significativos es necesario que pueda atribuirse sentido al proceso. Atribuir sentido a los aprendizajes depende de algunos factores entre los que destaca:

<sup>8</sup> Acerca de cómo se estructura, organiza y desarrolla esta Unidad Didáctica podemos encontrar cumplido detalle en Bores y Miguel (1997).

*... es imprescindible saber qué es lo que se trata de hacer, a qué responde, cuál es la finalidad que se persigue con ello, con qué otras cosas puede relacionarse, en qué proyecto general puede ser ubicado [...]. Esta condición exige, entre otras cosas, un esfuerzo de los profesores para ayudar a los alumnos a comprender lo que se pretende llevar a cabo; puede contribuir también a que el propio profesor se plantee el sentido que tienen las tareas que propone, lo que redundará, sin duda, en propuestas cada vez más razonables y atractivas. (Solé et al, 1993: 42)*

A continuación mostramos un ejemplo de uno de estos momentos en los que se comparte con los alumnos de modo anticipado el qué y el cómo del nuevo trabajo que va a iniciarse<sup>9</sup>:

*A las 8:30 horas de la mañana llegan los alumnos al Salón de actos del centro, tal y como debían de haber quedado en la última sesión. El profesor tiene preparado un proyector de diapositivas y dos carros llenos de ellas. Los alumnos, a medida que van llegando, se sientan en las primeras filas del aula. Son pocos y vienen tranquilos.*

*Mientras se van sentando, el profesor saca unos cuantos cuadernos de su bolsa y los reparte comentando que esos cuadernos son los que va a dar tiempo a rectificar antes de la evaluación y que en ellos pueden encontrar anotaciones de lo que no está bien. Comenta que poner que hicieron tal actividad y que salió bien no es lo que se pretende con el cuaderno. Es necesario explicar lo que se aprendió con ellas. Les advierte que es importante explicar lo que se hace y lo que se dice y lo que se aprende con ello y lo que se evoluciona.*

*Les pregunta que cuántos le quieren dar hoy el cuaderno (se lo entregan tres o cuatro alumnos) y les comenta que si le da tiempo se lo corrige y se lo devuelve antes del examen, pero que conste que ya ha pasado el plazo establecido para estas correcciones...*

*Antes de empezar con las diapositivas, les pide atención pues les va a adelantar el tema y trabajo de la próxima unidad. Especifica claramente que no es necesario que copien lo que va a decir pues se lo dará por escrito. Lo que quiere es que entiendan lo que les va a contar.*

*Empieza diciendo que el próximo día habrá un trabajo mixto. Mientras él va haciendo de modo individual la evaluación del tema que acaba, los demás trabajarán sobre el nuevo tema.*

*Les recalca el título de la Unidad Didáctica: "Actividad física y salud: mejora de la condición física a través del trabajo en circuito".*

*Las cosas que quiere que aprendan con el nuevo trabajo son:*

- *Qué es un circuito de salud.*
- *Cómo combinar los ejercicios.*
- *Para qué sirven los circuitos.*
- *Cómo hacerlo.*

*Les dice que el próximo día traerá una hoja con preguntas y tareas y que les pedirá que vayan diseñando y realizando un circuito durante la sesión.*

<sup>9</sup> Se trata de la sesión desarrollada el 9-12-99 por el profesor **B** en el IES Camino de la Miranda. A esta sesión, como a otras muchas de éste y otros profesores, acudo como observador externo y realizo un informe que servirá de base para analizar y debatir el siguiente miércoles en el grupo de trabajo.

*A los repetidores les pide que no dejen el cuaderno del año pasado y les anticipa que les va a pedir cosas diferentes. Les va a poner la prueba teórico-práctica del año pasado para resolver primero sin el cuaderno y después con el cuaderno.*

*Les dice que el modo de trabajo de la siguiente sesión será físico, con cierta intensidad, habrá que tomarse pulsaciones. Comprobarán que no todos pueden hacer los mismos ejercicios ni la misma cantidad de ellos. Además, tendrán que diseñar ejercicios. Comenta que si hay alguna pregunta o duda. Como no las hay, pasa a exponer y comentar las diapositivas preparadas. Son las 8:40 horas cuando aparece la primera diapositiva..."*

En definitiva, con estos primeros encuentros tratamos de ir haciendo patentes y claros los objetivos que se van a perseguir con este tema y el modo en que se va a llevar a cabo con objeto de dar sentido a los aprendizajes que se van a movilizar en el nuevo proceso de enseñanza y aprendizaje que se inicia. La clarificación del qué y del cómo hace referencia tanto al alumno como al profesor.

En este sentido, el cuaderno del alumno se convierte en un instrumento que demanda del profesor una información previa y ajustada del trabajo que se va a desarrollar; una herramienta que posibilita que éste comparta por escrito el interés de la nueva unidad didáctica; un lugar en el que el alumno recoge datos básicos necesarios para recordar y encontrar el sentido a los trabajos que va a iniciar; y un inductor y documento básico para la renegociación del currículum.

## **2.2.- Ideas previas.-**

Asumir una determinada actitud constructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje lleva pareja, entre otras preocupaciones, la de conocer lo que ya saben los alumnos sobre lo que vamos a enseñarles:

*Una enseñanza eficaz radica en la comprensión de los puntos de vista de los alumnos por parte del profesor [...]. Nuestra premisa principal es que el aprendizaje significativo probablemente sólo ocurre si los hechos a aprender tienen relevancia personal para los alumnos. (Pope y Gilbert, 1988: 75)*

Aunque suene a perogrullada, afirmamos que creer y actuar conforme a esta idea conlleva dos tareas que no siempre son tenidas en cuenta por los docentes de EF: averiguar lo que el alumno sabe y actuar consecuentemente. Dos tareas que, desentrañado su verdadero significado, pesan como losas, pero encaminan en la buena dirección del modo de interpretar la profesión de enseñante. Y es que, el hecho de que los alumnos no vengan como tablas rasas a nuestras clases puede provocar la necesidad de poner en marcha un dispositivo en busca de sus ideas de partida. La importancia no radica en indagar en ellas para tratarlas como un obstáculo que se interpone en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino en considerarlas como un vehículo:

*... no se trata de que los alumnos aprendan ciencias a pesar de ellas, sino a través de ellas. (Pozo et al, 1991: 103)*

Sin olvidarnos de la predisposición de los alumnos y de las capacidades, instrumentos, habilidades y estrategias que cada uno posee de antemano y puede llegar a utilizar al enfrentarse ante el nuevo aprendizaje, centramos nuestros esfuerzos, cada vez que iniciamos un nuevo tema, en descubrir y activar los conocimientos que ya poseen.

Indagar adecuadamente en la ideas previas de nuestros alumnos, utilizando apropiada y eficazmente el cuaderno del alumno, supone clarificar dos cuestiones básicas

previas: qué es lo que hay que conocer de lo que ya saben y cuál es el origen de sus ideas previas.

***(Acercas de lo que hay que conocer de lo que el alumno ya sabe.)***

Para Miras (1993: 55) el contenido básico sobre el que se centrará el proceso de enseñanza y aprendizaje es el primer criterio a tener en cuenta en la selección del conocimiento del alumno en el que es necesario indagar. Aunque pensamos que sí es un criterio básico y lógico, interpretamos que acota muy poco el campo acerca del cual es necesario indagar y, por tanto, es necesario restringirlo. Por ejemplo, nosotros podemos especificar como contenido la flexibilidad. A poco que nos esforzáramos podríamos sugerir distintos campos, dentro de este contenido, sobre el que los alumnos ya saben cosas (qué es, de qué depende, cómo es la suya, para qué sirve, cómo se mejora, capacidades con las que está relacionada, problemas de su ausencia, actividades que determina, en qué medida en sintomática de salud, deportes que basan su desarrollo en ella, etc.). Indagar adecuadamente en lo que el alumno ya sabe significa acotar más el campo de investigación. Un modo de hacerlo es especificar los objetivos concretos que se persiguen. Y es que, la enseñanza de un mismo contenido puede ser abordado con diferentes intenciones, incluso por una misma persona, en función de los contextos y circunstancias de las que se rodee el proceso. Para Marchesi y Martín (1998: 325):

*El análisis de los conceptos y procedimientos que subyacen al nuevo contenido permitirá seleccionar aquellos aspectos en los que debe centrarse la exploración. Pero no es el único criterio, ya que junto a ellos es necesario tener en cuenta los objetivos que se pretendan conseguir con el proceso de enseñanza. Ciertamente, en relación con un mismo tema pueden plantearse aprendizajes diversos que deberán utilizarse como guía para buscar los conocimientos previos realmente pertinentes y necesarios para las finalidades deseadas.*

Concretar los usos y funciones del cuaderno del alumno en la indagación de las ideas previas tiene mucho que ver con la idiosincracia del contenido que se trate y, sobre todo, de las especificaciones que se hagan del mismo. Por ejemplo, las posibilidades de acción del cuaderno del alumno en las tareas propuestas que profundizan en el conocimiento de las ideas de partida de los alumnos de Secundaria respecto a la flexibilidad varían si se trata de cómo mejorarla (incluso especificando el objetivo de esa mejora cambiarían las propuestas, y por lo tanto las oportunidades del cuaderno del alumno) o si se trata de conocer el funcionamiento del cuerpo.

A continuación mostramos un ejemplo de tarea de cada una de las opciones:

1.- Tarea para conocer las ideas previas acerca de la mejora de la flexibilidad del alumno:

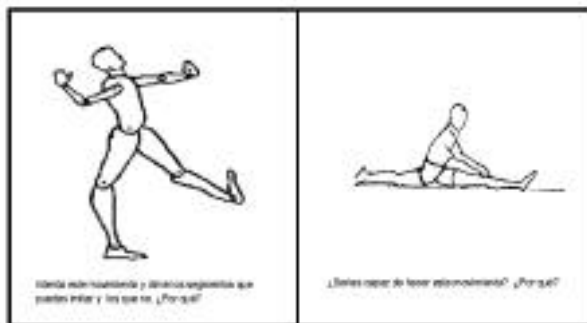
**Diseña y analiza 10 ejercicios que tú propongas de la siguiente manera:**

Dibujos	A. Principales articulaciones implicadas, el grupo muscular principal que se trabaja.
	B. Dejar en blanco para rellenar durante las sesiones.

2.- Tarea para conocer las ideas previas acerca de la flexibilidad respecto al funcionamiento de su cuerpo.



**Ideas previas de la Unidad Didáctica: *La flexibilidad: el conocimiento del funcionamiento de nuestro cuerpo***



**(Acerca del origen de las ideas previas de nuestros alumnos.)**

Tener claro el origen de los conocimientos previos ayuda a utilizar las estrategias para escudriñar en ellos (Cubero, 1989), pero identificar su procedencia facilita, además, su interpretación, agrupamiento y uso racional en el proceso de enseñanza y aprendizaje que va a activarse:

*En primer lugar, la distinción entre constructivismo estático y dinámico sirve para establecer una idea fundamental: cuando intentamos que los alumnos cambien sus ideas sobre hechos científicos debemos tener en cuenta la forma en que esas ideas que el alumno activa han sido adquiridas.* (Pozo et al., 1991:103)

El posible origen de las ideas de nuestros alumnos puede clasificarse en uno de los tres siguientes grupos que nos comentan Pozo et al. (1991).

Por una parte, pueden ser *conocimientos espontáneos* que han adquirido producto de la necesidad de explicar y realizar acciones cotidianas con su cuerpo. El alumno fragua su conocimiento con la experimentación y observación de los resultados de sus propias acciones y con la observación de las de sus semejantes más avezados. Los éxitos y los fracasos motrices van conformando un peculiar conocimiento, un modo personal de saber hacer y una disposición hacia la acción que determina, en gran medida, las posibilidades de cada uno ante los aprendizajes que les proponemos.

Por otra parte, pueden estar *inducidas por su socialización* que englobaría tanto lo aprendido en sus años de escolarización como el conocimiento de la cultura popular sobre el cuerpo y el movimiento divulgado por los medios de comunicación. La influencia negativa que la socialización tiene sobre aspectos corporales tan cotidianos como sentarse, andar, vestirse, calzarse, lavarse, etc., se multiplica por dos si nos referimos a la utilización del cuerpo y el movimiento en la cultura más elaborada (juegos, deporte, danza, etc.).

Por último, consideramos los *conocimientos adquiridos por analogía*. Es decir, existen campos del saber de los que no ha podido obtener conocimientos previos (ni espontáneos ni inducidos) y va a verse obligado a establecer analogías con otros contenidos a fin de dar una explicación útil y significativa.

En muchas ocasiones utilizamos las discrepancias que se originan entre sus propios conocimientos, producto de los diversos orígenes, para problematizar un tema con la

intención de hacerlo asequible e interesante. Un ejemplo es el modo en que se indagó en las ideas previas de los alumnos en la UD titulada: *Los lanzamientos de precisión en los juegos tradicionales*, que se llevó a cabo con los alumnos de Primero de ESO en tres institutos de Palencia. La actividad que se les sugirió para casa fue:

- *Meter una pelota de tenis en una papelera desde 5 metros de distancia usando diferentes tipos de lanzamientos (probar 10 tiros con cada uno de los tipos de lanzamientos y anotar los resultados).*

- *Derribar una lata de algún refresco con una pelota de tenis desde 5 metros de distancia usando diferentes tipos de lanzamientos (probar 10 tiros con cada uno de los tipos de lanzamientos y anotar los resultados).*

- *Hacer una descripción detallada (puede ser mediante un dibujo o una fotografía) de la posición más eficaz.*

- *Razonar por qué es mejor esa posición elegida.*

Cuando en las primeras sesiones de la unidad didáctica empezamos a recoger datos de su trabajo y se hacen las primeras tareas, aparece la controversia de si los mejores modos de encestar una pelota en una papelera es lanzando por encima de la cabeza como en baloncesto (la opción más apuntada por los que no habían llevado a cabo la tarea en serio y que se dejaron llevar por el conocimiento adquirido por la socialización) o *a cuchara* como se tira a la rana o a los bolos (opción presentada por los que habían realizado la tarea seriamente en casa y, sobre todo, los que lo habían hecho en presencia de algún mayor de la familia).

En definitiva, una vez determinado y compartido el contenido a enseñar y las intenciones desde las que se aborda y hecha una primera valoración de cuál puede ser el origen de los conocimientos previos que poseen los alumnos, se eligen los métodos y las tareas más apropiadas para indagar en ellos, para hacerlos conscientes y para enlazarlos con los nuevos aprendizajes. Éstas son algunas ideas a tener en cuenta en esta elección:

- Buscaremos tareas que estén relacionadas con su vida cotidiana y que se muestren cercanas a ellos. Por una parte, les tiene que quedar la sensación de que saben y ello les permite decir, hacer y comportarse de una manera determinada, y por otra parte, tiene que nacer en ellos un deseo de aprender más, pues entienden que les va a permitir decir, hacer, pensar y ser mejores.

- En cuanto al momento y lugar en el que se deben llevar a cabo estas tareas, admitimos que hacerlo en los tiempos específicos de la sesión de EF o fuera de ellos tiene sus pros y sus contras. El hecho de que se haga fuera de clase nos asegura que los alumnos ya han pensado previamente en el tema y eso dinamiza los trabajos que se proponen en los inicios de la sesión. Pero este momento y esta estrategia no puede, ni debe, ser la única forma de indagar en los conocimientos previos sino que es necesario poner en marcha otras estrategias que permitan profundizar y organizar los datos obtenidos con las actividades realizadas fuera de clase. No todo lo que el alumno sabe es posible verbalizarlo o escribirlo y existen aspectos que sólo se hacen conscientes y evidentes en la acción. Esto también condiciona y diversifica los tipos de tareas con que podemos afrontar sus ideas previas. Se trata de buscar propuestas que nos indiquen el estado inicial de los alumnos de un modo más plural.

- Cuando las tareas de indagación son fuera del horario específico del área de EF, el cuaderno del alumno puede sustituir al profesor llevando una tarea para realizar en casa; recoge y registra el proceso de la realización y las reflexiones que de él se producen; y perpetúa esos datos. Así, alumnos y profesores podrán echarlos una ojeada retrospectiva con el fin de ir comprendiendo el proceso seguido.

- Cuando las tareas se realizan dentro del horario del área, durante las primeras sesiones centradas en profundizar y organizar lo que los alumnos saben, el cuaderno es un instrumento que mantiene el hilo del trabajo, facilita la labor de compartir y recoger las ideas previas del grupo-clase, favorece los debates que se establecen, puede guiar las propuestas iniciales y recoge datos de las primeras acciones prácticas.

- Una vez se tiene consciencia de lo que ya saben los alumnos, las actuaciones más habituales suelen ser: hacer caso omiso de ellas o *vacunar* a los alumnos contra ellas. La situación ideal de trabajo es someterlas a conflicto o buscar situaciones abiertas desde las que abordar los nuevos contenidos. La información recogida en el cuaderno del alumno durante todo el proceso de indagación debe ser un punto de partida para retomar las acciones posteriores.

- Normalmente, las tareas que se realizan en el cuaderno del alumno para indagar en las ideas previas tienen prevista una segunda opción de trabajo que nos permite conocer lo que los alumnos han aprendido durante el desarrollo de la misma. Veamos el siguiente ejemplo:

*Busca tres viñetas en alguno de tus cómics en los que aparezca algún personaje expresando algo. Pégalos en el centro de una hoja de tu cuaderno y comenta en el margen izquierdo todos los aspectos corporales que están influyendo en el mensaje que se trata de mandar desde la viñeta y cómo influyen. Deja el margen derecho para rellenarlo al final de la Unidad Didáctica con la misma tarea desde el nuevo conocimiento que hayas adquirido.*

### **IDEAS PREVIAS: La Expresión Corporal a través del cómic**

<b>Anterior</b>	<b>Viñeta</b>	<b>Posterior</b>
<i>Descripción previa de los aspectos expresivos del personaje de la viñeta.</i>	<i>Recorte de una viñeta de Cómic</i>	<i>Descripción posterior de los aspectos expresivos del personaje de la viñeta.</i>

### **3.- Conclusiones.-**

En definitiva, el cuaderno del alumno en la planificación definitiva de la unidad didáctica:

Favorece el modo de compartir y adelantar a los alumnos lo que queremos que aprendan, por qué y para qué queremos que lo aprendan y cómo va a ser el proceso a través del que pretendemos que lo asimilen. El apartado de *El Proyecto de la Unidad Didáctica* se encarga de estas funciones.

En cuanto a las ideas previas el cuaderno del alumno:

Ofrece unos servicios en función del origen de éstas y de los objetivos concretos que se persigan con el contenido a trabajar.

Se convierte en un *sustituto* del profesor en un doble sentido: lleva las instrucciones de la tarea a realizar fuera del aula y recoge la información del desarrollo de la actividad.

Permite que el alumno exponga las reflexiones personales que surgen de la realización de esa propuesta de trabajo.

Las reflexiones y los datos recogidos en el cuaderno pueden enriquecer el momento de encuentro en el que se comparte el plan previsto.

La información obtenida en esta primera exploración queda archivada en el cuaderno. Esto va a favorecer que cada alumno conozca lo que él sabe al principio y al final, a fin de que pueda concretar lo que ha aprendido. Del mismo modo, puede servir al profesor para contrastar los itinerarios que cada alumno ha realizado para acceder al nuevo conocimiento (Miras, 1993).

## **BIBLIOGRAFÍA.-**

- BORES CALLE, N.J. (1997). *Algunos de nuestros compañeros nos enseñan a disfrutar y a respetar el medio ambiente: escalada y orientación. Actas del III Congreso de Ciencias del Deporte, la EF y la Recreación.* INEFC, Lérida.
- BORES CALLE, N.J. (2000). **El cuaderno del alumno en el área de EF en la Enseñanza Secundaria Obligatoria.** Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid. Inédita.
- BORES CALLE, N.J. (en prensa). *El cuaderno del alumno: una disculpa para replantear el área de EF.* **Tándem, nº4.**
- KEMMIS, S. y McTTAGGART, R. (1992). **Cómo planificar la investigación-acción.** Laertes. Madrid.
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998). **Calidad de enseñanza en tiempos de cambio.** Alianza, Madrid.
- MEC (1992). **Orientaciones didácticas para Primaria. Área de EF.** MEC. Madrid.
- MIRAS, M. (1993). *Un punto de partida para el aprendizaje de los nuevos contenidos: los conocimientos previos.* En Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T.; Miras, M; Onrubia, J.; Solé, I. y Zabala, A. **El constructivismo en el aula.** Graó. Barcelona.
- POPE, M. y GILBERT, J. (1988). *La experiencia personal y la construcción del conocimiento de las ciencias.* En Porlán, R.; García, E. Y Cañal, P. (Comp.). **Constructivismo y enseñanza de las ciencias.** Díada editoras, Sevilla, pp. 75-90.
- POZO MUNICIO, J.I.; GÓMEZ CRESPO, M.A.; LIMÓN, M.; y SANZ, A. (1991). **Procesos cognitivos en la comprensión de la ciencia: las ideas de los adolescentes sobre la química.** C.I.D.E. Madrid.
- SOLÉ, I. y COLL, C. (1993). *Los profesores y la concepción constructivista.* En Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T.; Miras, M; Onrubia, J.; Solé, I. y Zabala, A. **El constructivismo en el aula.** Graó. Barcelona.
- VACA ESCRIBANO, M.J. (2000). *El Tratamiento Pedagógico de lo Corporal, un modo de pensar, concebir y desarrollar la Educación Física en la escuela.* En Contreras Jordán, O.R. (Coord.). **La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física.** Vol. I, pp. 653-666. Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca.