

C303 - Tema 1.1: Las enseñanzas deportivas. La formación del técnico deportivo: características del aprendizaje en personas adultas y adquisición de competencias profesionales.

La formación del técnico deportivo: características del aprendizaje en personas adultas y adquisición de competencias profesionales

Formación de Formadores Deportivos

Técnico Deportivo Superior LOE

Enseñanzas Deportivas de Régimen Especial

Contenidos

La formación del Técnico deportivo:
características del aprendizaje en personas adultas y adquisición de competencias profesionales.

Introducción

En la actualidad, la formación del técnico deportivo ha adquirido una dimensión cualitativa que con anterioridad no tenía: su reconocimiento académico, tal y como podemos comprobar en el texto de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa ([LOMCE](#)). Estas enseñanzas se acogen a las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior (EES), lo cual supone su reconocimiento en el ámbito de la Unión Europea, como señala el [Real Decreto 94/2014, de 14 de febrero](#), por el que se adaptan determinados títulos de técnico deportivo superior, en cuanto a la distribución horaria y de créditos ECTS de los módulos, conforme al EEES.

En este nuevo contexto, las personas adultas tienen el derecho a recibir una enseñanza basada en currículos específicos que les conduzcan a la obtención de uno de los títulos establecidos en la LOMCE (art. 65). Así mismo, deben tenerse en cuenta sus necesidades personales y sociales a la hora de establecer el “diseño” de su espacio educativo, como atención específica a su diversidad. Y, pensando en dicha diversidad, adquiere gran importancia en esta población la formación a distancia.

Por tanto, podemos concretar la esencia última de este tema en conseguir el objetivo formativo que plantea Carreiro da Costa (2004: 61) para la formación de un formador: un técnico deportivo debe ser “(...) un profesional reflexivo, portador de conocimientos científicos, pedagógicos y didácticos profundos, con capacidad para realizar las tareas inherentes a la función docente con autonomía y responsabilidad y actuando de una forma crítica según un esquema de valores éticos y morales (...)”.



Mapa conceptual
Imagen de elaboración propia

1. Características psicosociales del alumnado adulto

1.1. Implicaciones en el aprendizaje

En el sistema educativo actual se contempla de forma especial, además de la materia, el alumnado y el profesorado, el contexto específico en el que se va a desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En relación con este aspecto, la persona adulta presenta unas características psicosociales y unas necesidades de aprendizaje específicas que no están centradas únicamente en la transmisión de contenidos científicos, sino que deben estar relacionadas con sus inquietudes sociales y culturales. Se busca el desarrollo social más que individual, centrándose en la sensibilidad y la vida afectiva, en el deseo de saber y el compromiso moral. Así pues, la educación de personas adultas tendrá como finalidad que puedan adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y adquirir nuevas competencias para su desarrollo personal y profesional.

Para dar respuesta a esta realidad, el técnico deportivo se convierte en organizador del proceso formativo en relación directa con el contexto en donde estamos y las informaciones que recibimos. El alumnado adulto necesita ser estimulado, a través de una participación activa, antes que formado. Así mismo, el aprendizaje del alumnado adulto debe estar orientado a las “experiencias de éxito”, ya que estas refuerzan la autoconfianza y se convierten en garantía de aprendizajes posteriores (Villanueva, 1987). Estas características psicosociales implican diseñar actividades ajustadas al ritmo y la situación personal del adulto, para así paliar las dificultades para desarrollar trabajos en equipo, debido principalmente a la imposibilidad de una mayor dedicación espacio-temporal.

El alumnado adulto presenta una gran motivación, ya que su asistencia es voluntaria y aprende con una motivación intrínseca. No debemos olvidar que esta actividad discente suele desarrollarse junto con otra laboral, con lo cual los aprendizajes, como se señaló al principio, deben estar claramente vinculados a su realidad contextual (personal y laboral).

En lo social se debe tener en cuenta que para el discente adulto cambian los escenarios de aprendizaje, aparece una nueva interacción entre profesorado-alumnado y entre alumnado-alumnado. Además, hay que tener en cuenta que el adulto tiene una experiencia previa de aprendizaje. En especial, si hacemos referencia a contextos de formación vinculados a su trabajo, trae consigo un bagaje de experiencia laboral, de su vida personal y un trayecto por la educación formal. Por tanto, cualquier propuesta de formación debe partir, como garantía de éxito, de la *historia de vida* del alumnado.

Importante

Motivaciones formativas personales de los adultos

- Mejorar el papel que desarrolla socialmente.
 - Llenar el tiempo libre. Satisfacer su curiosidad, información.
 - Mejorar sus aptitudes personales.
 - Capacitarse para un nuevo oficio, etc.
 - Capacitarse para un trabajo específico.
-

1.2. Métodos de valoración psicosocial

Entre los métodos de valoración psicosocial destacan los cuestionarios, las escalas, la observación externa o, por ejemplo, los autoinformes.

En relación con los cuestionarios, podemos señalar que son herramientas constituidas por un conjunto de preguntas para obtener información sobre algún objetivo en concreto relacionado con el alumnado y sus necesidades o carencias formativas. Existen numerosos estilos y formatos de cuestionarios, según la finalidad específica de cada uno.

Por su parte, las escalas se estructuran en una serie de categorías sobre las que el observador debe emitir un juicio, indicando el grado en que una característica se halla presente en la actuación del alumno o la frecuencia con que ocurre determinada conducta.

La observación externa permite al formador analizar las conductas del alumnado como un espectador pasivo que se limita a registrar la información que aparece ante él, sin interacción, ni implicación alguna. Posteriormente, interpretará los datos obtenidos para ajustar su enseñanza a las necesidades de cada individuo.

Por último, los autoinformes están constituidos por una serie de ítems que miden un determinado constructo. Pueden ser autoregistros, pensamiento en voz alta, autobiografía, etc. Permiten medir:

- Rasgos personales.
- Estados: sirve para predecir la conducta en distintas situaciones.
- Repertorios conductuales: evalúa trastornos de conducta a través del comportamiento motor, cognitivo y fisiológico.
- Repertorios cognitivos: evalúa la existencia de conductas problemáticas.
- Etc.

A través de estos métodos se pueden obtener perfiles en variables de personalidad, se pueden evaluar aspectos emocionales y se pueden obtener medidas sobre otros factores más cognitivos, como pensamiento constructivo o estrategias de afrontamiento. Con ellos se pueden evaluar, identificar y medir aquellos factores derivados de la organización del trabajo que constituyen el mejor potencial de la persona adulta para, de este modo, ajustar los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje a su diversidad.

Importante

La valoración *psicométrica* nos permite descubrir si la inteligencia aumenta o disminuye durante la vida adulta.

2. Teorías cognitivas del aprendizaje de futuro personal formador: estilos y estrategias

La premisa fundamental de estas teorías es que con el paso del tiempo ocurren cambios en el proceso de pensamiento que pueden afectar a los alumnos adultos, al modificar la forma en que interpretan la información o alterar su disposición para enfrentarse a distintas experiencias de aprendizaje.

Entre las principales teorías cognitivas del aprendizaje podemos destacar la *teoría de la andragogía* (Knowles, 1980), basada en la enseñanza en problemas o la indagación autodirigida; la *teoría de Cross* (1981), centrada en lo personal (dimensiones física, psicológica y sociocultural) y lo situacional (aprendizaje a tiempo completo y voluntario) del alumnado adulto; la *teoría de las inteligencias múltiples* (Gardner, 1983), según la cual las personas poseen diferentes potenciales cognitivos (lingüístico, lógico-matemático, corporal-kinestésico, etc.); la *teoría triárquica de la inteligencia* (Sternberg, 1985), teoría que combina la cognición y el contexto como base de la inteligencia humana; o el *modelo de encapsulamiento* (Rybash, 1986), cuyo autor sostiene que el aprendizaje del adulto depende cada vez más del contexto, de sus habilidades para aprender y del sentido de ese aprendizaje para los dominios de la persona.

Respecto a los estilos de aprendizaje, se puede señalar su importancia en función de las individualidades de las personas en cuanto a pensamientos, sentimientos, maneras de aprender y comportarse. De esta forma, la enseñanza necesita ajustarse a las características del discente, eligiendo un estilo de aprendizaje adecuado para cada individuo. El estilo de aprendizaje se entiende como la unión del estilo cognitivo (fisiológico y estable a lo largo de los años) y las estrategias de aprendizaje (ajuste del estilo cognitivo a lo que el individuo aprende de manera variable según la tarea específica a aprender).

Por otro lado, se pueden señalar como principales estrategias de aprendizaje la atención al detalle, la identificación de puntos de partida, el establecimiento y la comprobación de hipótesis, la planificación del futuro, el comportamiento exploratorio sistemático, razonar y deducir o el establecimiento del pensamiento divergente, entre otros. Para la adquisición de dichas estrategias el profesorado dispone de distintos métodos de enseñanza, como, por ejemplo:



Figura 1. Teorías cognitivas del aprendizaje.
Imagen de elaboración propia

- Grupos de discusión: un grupo de discusión es una reunión de personas que discuten sobre un tema de interés común con el objetivo de conocer mejor un tema y/o plantear una toma de decisiones sobre el mismo.
- Proyectos de colaboración: permite reunir al alumnado por temas de interés, de forma presencial o virtual, para compartir experiencias, documentos, ideas, y construir tareas en conjunto.
- Seminarios orientados por un tutor: supone un proceso de acompañamiento académico durante la formación de los docentes, destinado a mejorar su rendimiento profesional y académico, lograr los perfiles de egreso, desarrollar hábitos de estudio y trabajo, etc.
- Celdas de aprendizaje: se forman grupos de trabajo que preparan preguntas teórico-prácticas sobre diferentes temas de la asignatura, lo que facilita la comprensión y reflexión sobre el contenido de la materia.
- Lectura orientada: análisis de un texto *por lo que dice y por lo que no dice*.
- Aprendizaje con ordenador: facilita el aprendizaje autónomo y el desarrollo de competencias clave (aprender a aprender, etc.).

3. Modelos de formación del profesorado

No podemos comenzar este epígrafe sin hacer mención a la gran diversidad de perfiles profesionales que desde distintas instituciones rodean el mundo del deporte (Zagalaz, 2001). En función de estos han ido discuriendo, desde finales del siglo XIX hasta nuestros días, distintas formas de entender la formación que los profesionales de esta área necesitaban para dar respuesta a las distintas demandas que se les planteaban (tabla I). Como señala Paños (2007), el cambio en los hábitos sociales y sanitarios relacionados con la actividad física que se dan en este periodo, junto con un mayor apoyo económico e institucional (fomento de la actividad física desde las instituciones locales, transferencia de servicios de los gobiernos autónomos e irrupción de las iniciativas privadas en modo de empresas) amplían el espacio de actuación de los profesionales del deporte.

Tabla I. Modelos de formación del profesorado (Castillo, 2009).

Enfoques teóricos	Modelos de formación	Modelos de formación deportiva
Tradicionales	Tradicional academicista	--
	Tecnológico	Técnico
Reflexivos	Práctico	Cognitivo-reflexivo
	Sociocrítico-reconstruccionista	Sociocrítico
	Personalista	--
Competencias	Competencias	Competencias

En un principio, la formación del técnico deportivo fue realizada de un modo intuitivo, sin la suficiente base teórica, lo cual no permitía generar un verdadero cuerpo de conocimientos. Este aspecto provocaba una enseñanza fuertemente reforzada por el carácter práctico. De esta forma se obtenía una enseñanza basada solo en las aptitudes y capacidades del técnico, situándose en los paradigmas de investigación presagio-producto, donde la eficacia del modelo es un efecto directo de las características físicas y psicológicas del docente.

Pero a medida que se fueron produciendo los distintos cambios y ajustes sociales, tanto en el marco español como en el europeo, fueron necesarios a su vez cambios y ajustes educativos que dieron lugar a modelos más coherentes con la realidad del contexto en el que se desarrollan. Así pues, fueron apareciendo modelos de formación del profesorado en el ámbito del deporte en los que el principal referente era el deportista. Entre los distintos modelos de formación del técnico deportivo destacan el modelo técnico, el cognitivo reflexivo y el modelo de formación por competencias.

3.1. Modelo técnico

Respecto al modelo *técnico*, el deporte buscará en él la eficacia docente a través de la adquisición de destrezas (Del Villar, 1997). Según este modelo, y durante mucho tiempo, en España la formación del técnico deportivo se asegura “(...) a través de un currículum cerrado dirigido de manera centralizada a través de un instrumento denominado *Cuestionarios* que son la expresión sintetizada de las ideas dominantes en ese momento en el campo de la materia identificada por el seguimiento de gimnasia sueca y sus aportaciones con relación a los ejercicios analíticos (Gil Madrona y Contreras, 2000: 2)”.

Importante

Competencias de formación docente según el modelo técnico (García Ruso, 2003):

- Gestión del tiempo útil durante la actividad física.
 - Gestión del tiempo de atención y organización en las tareas.
 - La posición del profesor al dar instrucciones.
 - La frecuencia total de *feedback* durante las sesiones.
 - La frecuencia de *feedback*
-

Como podemos observar, el modelo técnico identifica el conocimiento teórico con el buen hacer práctico. A través de dicha formación se pretendía transmitir a los futuros técnicos los conocimientos teóricos que les permitieran dominar la materia y *aprender a enseñar* a sus deportistas. En este sentido, la didáctica para la formación del profesorado (presagio-proceso-producto) se centraba en establecer cuáles eran los comportamientos del profesorado exitoso en la práctica. Bajo esta perspectiva, el modelo técnico se concreta a través de la programación por objetivos, en el tratamiento formativo diferencial entre sexos y en la propia enseñanza de los gestos técnico-deportivos regulados por el uso correcto del *feedback*.

Críticas a este modelo han venido de parte de Elliot (1990), al considerar al profesorado como un mero técnico; por parte de Ramos (1999), al considerar que en él se dan un gran número de competencias que el docente no domina desde la teoría, o de Romero Cerezo (2004), al considerar que no se tiene en cuenta el contexto de aprendizaje.

3.2. Modelo cognitivo reflexivo

El modelo que analizamos a continuación basa su eficacia en el conocimiento reflexivo de la práctica docente mediante una reflexión *en la acción* y una reflexión *sobre la acción*. Según Ramos y Del Villar (2005), este modelo “(...) *incide en el conocimiento y la comprensión del proceso de socialización de los docentes, en el reconocimiento de los agentes de socialización y en las influencias de estos sobre la actividad profesional de aquellos*”. No cabe duda de que el proceso de aprendizaje motor conlleva la implicación de procesos psicológicos de alto nivel, como pueden ser memorización, atención, codificación, percepción, toma de decisiones, ejecución, etc., cuya influencia en el aprendizaje ya fue propuesta por Sánchez Bañuelos (1990), y que nos permiten realizar las pretendidas reflexiones sobre ellos (reflexión en la acción y sobre la acción). En este sentido debemos recalcar que, en el deporte, la comprensión de una actividad es inseparable del contexto y de los problemas de la propia tarea motriz, hasta el punto de que para resolver problemas motrices es necesario apoyarnos en el contexto de juego, aspecto fundamental para comprender los aspectos tácticos.

En otras palabras, en función de los citados procesos, como señalan Del Valle, Velázquez y Díaz (2001) o Dell’Ordine (2003), este modelo de formación propone incidir en “aprender a aprender”, para lo cual, la reflexión sobre lo que está ocurriendo en cada una de las fases de enseñanza-aprendizaje será fundamental para la mejora docente y discente. De este modo, y según las anteriores autoras, se produce la “toma de conciencia” que nos alejará de la simple ejecución motriz, abriendo la puerta a la posibilidad de crear e innovar.

El presente modelo de formación, por tanto, buscará dotar al futuro técnico de la capacidad de planificar la conducta y valorar los resultados en función de un contexto de actuación. Esta autorregulación convierte al profesorado en un elemento activo de su formación, tanto en la línea de contenidos conceptuales y procedimentales como actitudinales. En este sentido, el profesorado aplicará una reflexión sobre cada uno de los distintos aspectos en los que se basa el aprendizaje de una disciplina concreta, y desde las perspectivas motriz, cognitiva, social y afectiva (Del Valle, Velázquez, Díaz, De la Vega y Ruiz Pérez, 2005).

Como principal crítica al modelo aquí presentado, Romero Cerezo (2004) plantea que las condiciones y capacidades de los futuros técnicos deportivos no implican que tengan capacidad para enseñar y propiciar aprendizajes en sus deportistas. Es decir, *saber hacer* no es *saber enseñar*.

3.3. Modelo de formación por competencias

El modelo de formación por competencias para los técnicos deportivos se concreta en la formación inicial del futuro profesional de una especialidad deportiva. En este sentido, el futuro docente deberá ser “Una persona responsable y con confianza en sí misma, llena de iniciativa y capacidad para innovar los procesos en los que interviene, utilizando como vehículo la creatividad y la automotivación. Posee habilidades para la toma de decisiones y la planificación de los proyectos o tareas que desempeña y con los que se identifica plenamente. Así mismo domina las habilidades necesarias para poder comunicarse de manera eficaz (en especial la capacidad de escucha) con las personas que interactúan en su entorno de trabajo y además, tiene facilidad para establecer relaciones sociales” (Boned, Rodríguez, Mayorga y Merino, 2004: 5).

A este perfil demandado al técnico deportivo, Sanz y Campos (2012) añaden que la calidad de la formación inicial y continuada de los técnicos deportivos es un elemento clave en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en la evolución de cualquier deporte. La formación de técnicos debe tener la voluntad de adecuarse a los cambios y mantener la vinculación entre los programas formativos y la práctica profesional a todos los niveles.

Continuando en esta línea, estamos de acuerdo con la propuesta de Gil Madrona y Contreras (2000: 2) al concretar que el profesorado de Educación Física debe reunir las siguientes características: “(...) ayudar a los alumnos a reconstruir el conocimiento impuesto por la cultura dominante con relación a aspectos tales como el deporte en los medios de comunicación de masas, el culto al cuerpo o el sexismo en la práctica de las actividades físicas”. Para ello, deberá reflexionar sobre el currículum y la posibilidad de reformarlo a fin de fomentar las competencias del alumnado, creando en ellos actitudes favorables dentro de su especialidad deportiva (Kirk, 2007). Su formación técnica debe ser suficiente para plantear la significatividad lógica en sus actividades implicando cognitivamente a sus alumnos y alumnas (Vaca, 2008). Así mismo, el profesorado debe formarse en la capacitación para trabajar en grupo con el resto de profesores y profesoras. Desde este prisma, la formación por competencias nos brinda la oportunidad de superar las concepciones biologista, pedagógica y personalista que transforman la Educación Física en un instrumento para el desarrollo de la condición física, o en “meros recreos supervisados” (Carreiro da Costa, 2009).

En palabras de Del Villar (2009: 69), “se trata de definir el punto de encuentro entre el hacer correctamente tareas motrices, el saber cómo hacer las tareas motrices, y el sentir la realización de las tareas motrices como una experiencia valiosa para el niño, que le permita tener una relación positiva con su entorno social, utilizando la capacidad motriz adquirida en la escuela”. No hay duda de que esta secuencia tiene como último fin la competencia motriz según la acción, el saber y la vivencia motriz.

Como se puede observar, para dar respuesta a la nueva realidad que la sociedad demanda de los técnicos deportivos, los modelos de formación por competencias ofrecen la posibilidad de contribuir al reajuste necesario del alumnado y del profesorado para garantizar los aprendizajes y cumplir las expectativas de un mercado de trabajo y de una economía cada vez más complejos y exigentes (Carreiro da Costa, 2009).

4. Intervención del profesorado con alumnado adulto

4.1. Estilos de enseñanza en enseñanza presencial y a distancia

En su actividad formativa el técnico deportivo debe dominar un amplio abanico de estilos de enseñanza y de modelos (Contreras, Arribas y Gutiérrez, 2017), para dar respuesta a una enseñanza tanto presencial como a distancia. Antes de seguir, hay que señalar que no existen unos estilos y modelos de enseñanza mejores o peores que otros, sino más o menos adecuados a las distintas situaciones específicas de aprendizaje.

Como se puede observar en la tabla II, dentro del ámbito presencial el profesorado dispone de un amplio abanico de estilos de enseñanza, que van desde los más directivos a los más creativos o competenciales (Sicilia y Delgado Noguera, 2002).



Figura 2. Enseñanza presencial.
Imagen de elaboración propia

Tabla II. Clasificación de los estilos de enseñanza (adaptado de Sicilia y Delgado Noguera, 2002)

Tradicionales	Individualizadores	Participativos	Socializadores	Cognoscitivos	Creativos
Mando directo	Trabajo por grupos	Enseñanza recíproca	Juego de roles	Descubrimiento guiado	Libre exploración
Modificación del mando directo	Enseñanza modular	Grupos reducidos	Simulación social	Resolución de problemas	Sinéctica
Asignación de tareas	Programas individuales	Micro-enseñanza	Trabajo grupal	Situaciones tácticas	
	Enseñanza programada		Dinámica de grupos		

En cuanto a la enseñanza a distancia, la [Orden de 21 de junio de 2012](#), por la que se regulan la organización y el funcionamiento del Instituto de Enseñanzas a Distancia de Andalucía, el horario del profesorado y la admisión y matriculación del alumnado, y el [Real Decreto 789/2015, de 4 de septiembre](#), por el que se regula la estructura y funcionamiento del Centro para la Innovación y el Desarrollo de la Educación a Distancia, nos plantean distintas orientaciones sobre cómo debe ser este tipo de enseñanza.

La educación a distancia tradicional (cursos por correspondencia, a través de programas de televisión, radio, plataformas u otros medios) ha dado respuesta a los problemas de asistencia regular a clase que el alumnado adulto encontraba en las distintas modalidades educativas presenciales por motivos de trabajo, tiempo, distancia geográfica u otras causas. Esta alternativa permite al alumnado adulto, en mayor o menor medida, flexibilizar horarios, superar las restricciones de tiempo o distancia y ajustar su propio ritmo de aprendizaje, aunque presenta inconvenientes como la sensación de aislamiento, retrasos inevitables en la comunicación a la hora de aclarar dudas y solventar problemas o la ausencia de compañeros en los que apoyarse para mantener un ritmo de estudio adecuado.



Figura 3. Esto no es aprendizaje a distancia.
Imagen de elaboración propia

La aparición y el acceso generalizado a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y más concretamente el uso de Internet, han supuesto un cambio fundamental en los roles de los participantes y en los procesos que subyacen en la adquisición de conocimientos: la interacción entre profesorado y alumnado, entre alumnado y recursos didácticos y entre las personas que participan en el aprendizaje. En esta línea destacan los estilos vinculados a foros de discusión y las plataformas de aprendizaje en línea, como Moodle, definidas como sistemas de software diseñado para facilitar a los docentes la gestión de cursos virtuales para sus estudiantes, especialmente ayudando a profesores y estudiantes en la administración y desarrollo del curso.

En esta línea emergente de formación a distancia que se plantea cada vez con más fuerza, autores como Prieto et al. (2011) indican la necesidad de una formación competencial del docente a tres niveles:

- Conocimiento y capacidad para usar diversas herramientas tecnológicas en contextos de prácticas profesionales habituales.
- Competencias relacionadas con la obtención de información utilizando las posibilidades que ofrecen las TIC para: buscar y consultar información nueva adaptada a las necesidades de aprendizaje, gestionar, almacenar y presentar información.
- Integrar los materiales en el diseño de un curso o currículum implementado en los entornos tecnológicos con los que cuenta la institución educativa de la que forma parte la propuesta instruccional.

4.2. Individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje

La individualización de la enseñanza tiene por objetivo último adaptar la enseñanza a las necesidades y particularidades de cada discente. No se trata, por tanto, de adaptar al adulto al currículo establecido, ni de elaborar currículos específicos, como en su día lo fueron los Programas de Desarrollo Individualizados, sino de adaptar el currículo ordinario a las necesidades y características de cada uno. De esta forma nos aseguramos de responder a las características individuales en el aprendizaje, estilos de aprendizaje, ritmos y capacidades de cada persona.

Siguiendo la idea planteada en el párrafo anterior, si queremos responder a las distintas individualidades y necesidades formativas, debemos enseñar a nuestro alumnado distintas habilidades para el *aprendizaje autónomo*, integrar conocimientos complejos y realizar una *formulación de juicios* a partir de la información recibida y, por último, ser capaces de llevar a cabo un *análisis crítico y la evaluación y síntesis de ideas* nuevas y complejas.

No se puede olvidar en ningún momento que un proceso de enseñanza-aprendizaje individualizado va a exigir una labor cooperativa del equipo de profesorado, que lleva consigo realizar una planificación adecuada de la actividad docente, implantando una organización flexible de los programas. Así mismo, se deben utilizar recursos específicos, entendiendo por tales tanto las propias adaptaciones curriculares (significativas o no) como todos aquellos materiales que sean necesarios (material impreso, informático, audiovisual, etc.).

Importante

La individualización implica asumir que tenemos distintas necesidades (en cuanto a nuestras características, ritmos, estilos y modelos de aprendizaje, etc.) y, por tanto, que las respuestas y estrategias educativas deben ser diversificadas.

5. Los principios de normalización y atención a la diversidad

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), plantea la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales a través de los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso a la permanencia en el sistema educativo atendiendo a las diversidades del alumnado que se puedan plantear, en nuestro caso la educación de adultos en el marco de las enseñanzas de régimen especial. Por su parte, la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA), señala que la escolarización se regirá por los principios de normalización, inclusión escolar y social, flexibilización, personalización de la enseñanza y coordinación interadministrativa.

El principio de normalización, en lo referente al alumnado adulto, defiende que la vida de las personas adultas debe ser la misma que la de cualquier ciudadano en cuanto a su ritmo, oportunidades y opciones de la sociedad a la que pertenece, bajo los mismos derechos y obligaciones. Por tanto, implica poner al alcance de las personas adultas unas condiciones de aprendizaje lo más parecidas posible a las del resto del alumnado. En este sentido, se debe atender al ritmo y al tipo de actividades diarias del adulto (horarios, familia, trabajo y descanso), las características de la etapa evolutiva, los deseos, las opciones y aspiraciones del discente y sus recursos económicos. Hay que señalar que no se trata de normalizar a las personas, sino el entorno en el que se desenvuelven.

En ocasiones esta pretendida normalización hace necesario atender a la diversidad del alumnado. Este requerimiento viene marcado en la LOMCE (2013), donde se indica que se debe garantizar una educación común para todos y adoptar las medidas organizativas o curriculares que se requieran con el fin de contribuir al desarrollo integral de la persona o, por ejemplo, en la Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, donde se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad. Esta atención a la diversidad, según la Orden, tendrá el objetivo de dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones, intereses, situaciones socioeconómicas y culturales, lingüísticas y de salud del alumnado, con la finalidad de facilitar la adquisición de las competencias clave, el logro de los objetivos de la etapa y la correspondiente titulación

Por tanto, la atención a la diversidad se basará en los siguientes puntos básicos, entre otros:

Importante

1. La organización flexible de las enseñanzas y la atención personalizada.
 2. La atención a la diversidad como pauta ordinaria de la acción educativa.
 3. Las medidas estarán orientadas a responder a las necesidades del alumnado, a conseguir el máximo desarrollo de sus capacidades, a la adquisición de las competencias básicas y los objetivos del currículo.
 4. Enfoque multidisciplinar y coordinación del equipo docente.
 5. Garantía de acceso y permanencia del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.
 6. Los centros tendrán autonomía en la organización de materiales y recursos humanos.
-

Glosario

Motivación intrínseca

Motivación que parte del propio sujeto, sin necesidad de agentes externos activadores o potenciadores de conducta.

Teoría de la andragogía

Aprendizaje de adultos a través del desarrollo del autoconcepto, la experiencia o la perspectiva temporal.

Estilo de aprendizaje

Modo en que aprende un individuo.

Feedback

De acuerdo con Piéron (1999: 122), entendemos que el *feedback* “(...) es una información proporcionada al alumno para ayudarle a repetir los comportamientos motrices adecuados, eliminar los comportamientos incorrectos y conseguir los resultados previstos”.

Principio de normalización

Desarrollo de las capacidades individuales de cada sujeto recibiendo una atención particular.

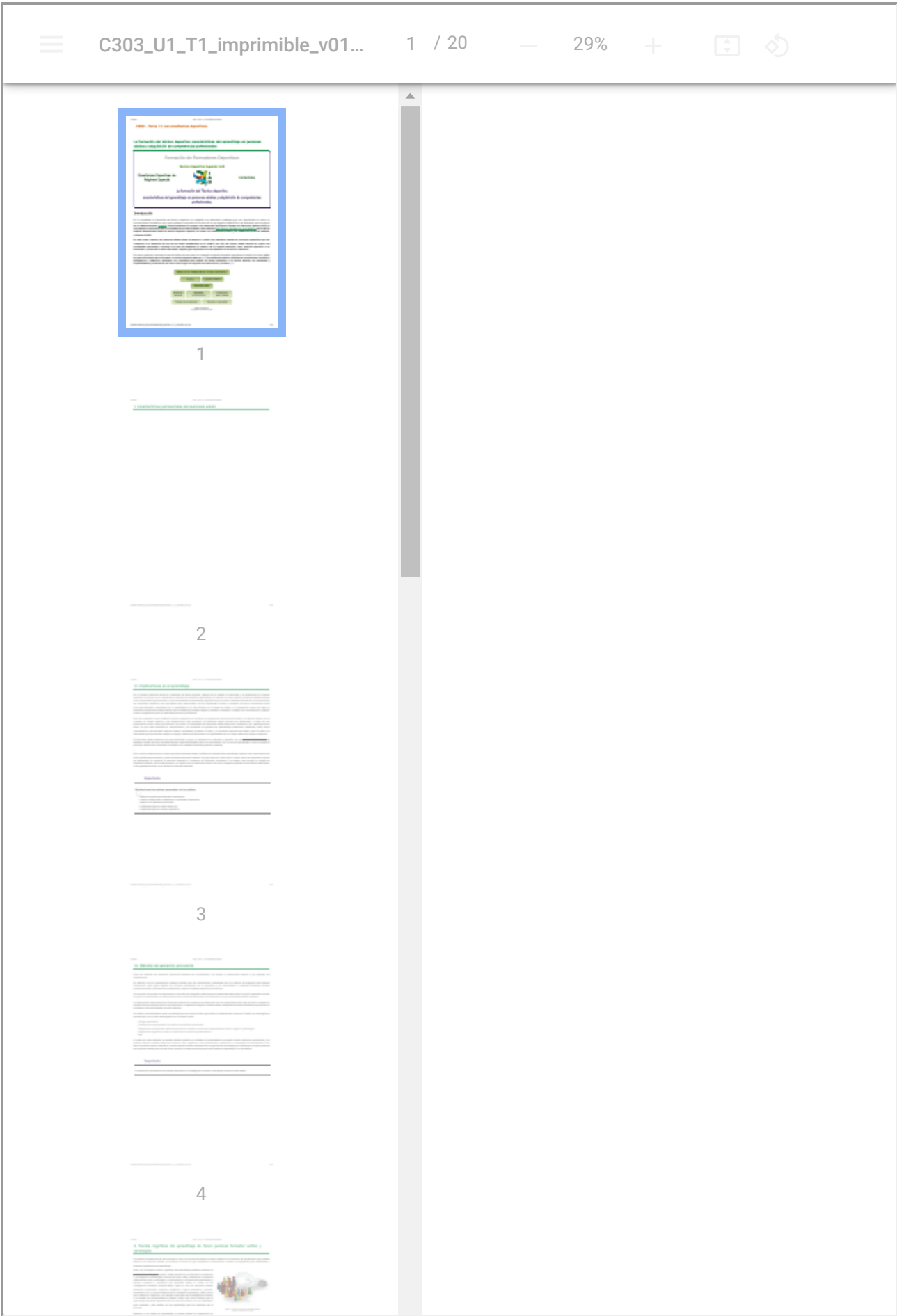
Referencias bibliográficas

- Boned, C. J., Rodríguez, G., Mayorga, J. I. y Merino, A. Competencias profesionales del Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. *European Journal of Human Movement*, 2004, 15, 1-6.
- Carreiro da Costa, F. Aproximación a nuevos modelos de investigación en el currículo de Educación Física. Papel del profesor. *Educación Física y Deporte*, 2004, 1 (23), 57-83.
- Carreiro da Costa, F. La gestión del currículo a través de competencias: un enfoque desde el contexto portugués. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 2009, 29, 8-27.
- Castillo, O. Evaluación de los factores psicosociales y didácticos relacionados con la equidad de género en Educación Física. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2009. [Acceso web](#) [Consultado el 13/09/2019].
- Contreras, O; Arribas, S. y Gutiérrez, D. *Didáctica de la Educación Física por Modelos para Educación Primaria*. Madrid: Síntesis, 2017.
- Cross, K.P. *Adults as learners*. Jossey-Bass. San Francisco, 1981.
- Del Valle, S.; Velázquez, R. y Díaz, P. Importancia de la reflexión sobre la acción. Aprender a aprender en Educación Física. En V. Mazón, D. Sarabia, F. J. Canales, F. Ruiz, R. Torralba (Coords.). *Actas del IV Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*, 2001, Santander, pp. 101-108.
- Dell'Ordine, J. L.. *Aprender a aprender en el aula de educación de personas adultas*. Fundamentación teórica, 2003. [Acceso web](#) [Consultado el 30/09/2019].
- Del Valle, S., Velázquez, R., Díaz, P., De la Vega, R. y Ruiz Pérez, L. M. ¿Sabemos lo que aprenden los escolares en Educación Física? *Motricidad: revista de ciencias de la actividad física y del deporte*, 2005, 13, 87-106.
- Del Villar, F. El pensamiento docente en la formación inicial de los profesores de educación física. En M. A. Delgado Noguera (Coord.), *Formación y actualización del profesorado de educación física y el entrenador deportivo*. Sevilla: Wanceulen, pp. 1-36, 1997.
- Del Villar, F. La calidad del aprendizaje en educación física. Una propuesta para la educación secundaria. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 2009, 29, 64-77.
- Elliot, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 1990.
- García Ruso, H. Aportaciones al conocimiento del profesor de Educación Física desde el análisis de la investigación. En libro de actas del XXI Congreso Nacional de Educación Física, 2003, Tenerife, pp. 234-244.
- Gardner, H. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic-Book, 1983.
- Gil Madrona, P. y Contreras, O. Evaluación del currículum de Educación Física en la enseñanza universitaria. *www.efdeportes.com*, 2000, 18, 1-5. [Acceso web](#) [Consultado el 30/09/2019].
- Kirk, D. The "obesity crisis" and school physical education. *Sport, Education and Society*, 2007, 11, 121-133.
- Knowles, M.S. *The Modern Practice of Adult Education*. New York: Cambridge University Press, 1980.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE*, 10/12/2013.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. *BOJA*, 26/12/2007
- Orden de 21 de junio de 2012, por la que se regula la organización y el funcionamiento del Instituto de Enseñanzas a Distancia de Andalucía, el horario del profesorado y la admisión y matriculación del alumnado. *BOJA*, 6/07/2012.
- Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. *BOJA*, 29/07/2016.
- Paños, J. L. *La identidad del Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en la Comunidad Valenciana. Pasado, presente y futuro*, 2007, Tesis doctoral. Inédito. Universidad de Valencia.
- Piéron, M. *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE, 1999.
- Prieto, et al. Impacto de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación y nuevos paradigmas del enfoque educativo. *Educación Médica Superior*, 2011, 25(1), 95-102.
- Ramos, L. A. *La evolución del pensamiento docente de los profesores de Educación Física a través de un programa de supervisión orientado a la reflexión en la acción y sobre la acción*, 1999, Tesis doctoral. Inédito. Universidad de Extremadura.
- Ramos, L. A. y Del Villar, F. *La enseñanza de la Educación Física*. Madrid: Síntesis, 2005.
- Real Decreto 94/2014, de 14 de febrero, por el que se adaptan determinados títulos de técnico deportivo superior, en cuanto a la distribución horaria y de créditos ECTS de los módulos, conforme al Espacio Europeo de Educación Superior. *BOE*, 4/03/2012
- Real Decreto 789/2015, de 4 de septiembre, por el que se regula la estructura y funcionamiento del Centro para la Innovación y el Desarrollo de la Educación a Distancia. *BOE*, 23/09/2015.
- Romero Cerezo, C. Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en Educación Física. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 2004, 8 (1), 1-20.
- J.M. (). *Adult Cognition and Ageing*. New York: Pergamon, 1986.
- Sánchez Bañuelos, F. *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos, 1990.
- Sanz, D. y Campos, J. *La formación de técnicos en España y competencias profesionales del técnico de tenis*. Madrid: Real Federación Española de Tenis, 2012.
- Sicilia, A. y Delgado Noguera, M. A. *Educación física y estilos de enseñanza*. Barcelona: INDE, 2002.
- Sternberg, R. *Beyond IQ. A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press, 1985.
- Vaca, M. J. Contribución de la educación física escolar a las competencias básicas señaladas en la LOE para la educación primaria. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 2008, 26, 52-61.
- Villanueva, P. *La educación de adultos hoy. Necesidad y perspectiva de cambio*. Valencia: Promolibro, 1987.

- Zagalaz Sánchez, M. L. *Corrientes y tendencias de la Educación Física*. Barcelona: INDE, 2001.

Imprimible

Descarga aquí la versión imprimible de este tema:



Si quieres escuchar el contenido de este archivo, puedes instalar en tu ordenador el lector de pantalla libre y gratuito [NDVA](#).

Créditos

Título	Las enseñanzas deportivas: La formación del técnico deportivo: características del aprendizaje en personas adultas y adquisición de competencias profesionales
Autoría	Óscar del Castillo Andrés, Juan Antonio Corral Pernía

Aviso legal

Las páginas externas no se muestran en la versión imprimible



Contenidos y recursos educativos de Andalucía



(<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/permanente>)

(<http://www.juntadeandalucia.es/index.html>)

Aviso Legal

El presente texto (en adelante, el "**Aviso Legal**") regula el acceso y el uso de los contenidos desde los que se enlaza. La utilización de estos contenidos atribuye la condición de usuario del mismo (en adelante, el "**Usuario**") e implica la aceptación plena y sin reservas de todas y cada una de las disposiciones incluidas en este Aviso Legal publicado en el momento de acceso al sitio web. Tal y como se explica más adelante, la autoría de estos materiales corresponde a un trabajo de la **Comunidad Autónoma Andaluza, Consejería de Educación y Deporte (en adelante Consejería de Educación y Deporte)**.

Con el fin de mejorar las prestaciones de los contenidos ofrecidos, la Consejería de Educación y Deporte se reserva el derecho, en cualquier momento, de forma unilateral y sin previa notificación al usuario, a modificar, ampliar o suspender temporalmente la presentación, configuración, especificaciones técnicas y servicios del sitio web que da soporte a los contenidos educativos objeto del presente Aviso Legal.