

## El estilo actitudinal

■ **THE STYLE ACTITUDINAL**

■ **O ESTILO ACTITUDINAL**

**Dr. Ángel Pérez Pueyo** \*/ [angel.perez.pueyo@unileon.es](mailto:angel.perez.pueyo@unileon.es)

### Resumen

El presente artículo tiene dos pretensiones claramente diferenciadas. La primera, intenta diferenciar los tipos de propuestas que podemos ver, actualmente, en el panorama de la educación física del sistema educativo español, si bien es cierto que pertenece a planteamientos competitivos y selectivos que nada tienen que ver con la filosofía educativa implantada en 1990 ni con los principios pedagógicos que la sustentan. La segunda, presentar una de las que buscan el desarrollo integral del individuo, dentro de las propuestas de carácter participativo, a través de un desarrollo didáctico que demuestra que es posible llevar a cabo una metodología basada en actitudes: el estilo actitudinal.

### Summary

The present article has two clearly differentiated pretensions. The first one, tries to differentiate the types of offers that we can see, nowadays, in the panorama of the physical education of the educational Spanish system, though it is true that belongs to competitive and selective expositions that have to see nothing with the educational philosophy implanted in 1990 not with the pedagogic beginning that sustain her. The second one, to present one of that they look for the integral development of the individual, inside the offers of participative character, across a didactic development that demonstrates that it is possible to carry out a methodology based on attitudes: the style actitudinal.

### Resumo

O presente artigo tem duas pretensões claramente diferenciadas. A primeira, tenta diferenciar os tipos de propostas que podemos ver, actualmente, no panorama da educação física do sistema educativo espanhol, conquanto é verdadeiro que pertence a propostas competitivas e selectivos que nada têm que ver com a filosofia educativa implantada em 1990 nem com os princípios pedagógicos que a sustentam. A segunda, apresentar uma das que procuram o desenvolvimento integral do indivíduo, dentro das propostas de carácter participativo, através de um desenvolvimento didáctico que demonstra que é possível levar a cabo uma metodologia baseada em atitudes: o estilo actitudinal.

### Palabras clave

Educación física, estilo actitudinal, participación, espectáculos.

### Key words

Physical education, style actitudinal, participation, spectacles.

### Palavras chave

Educação física, estilo actitudinal, participação, espectáculos.

\* Doctor en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Maestro especialista en Educación Física. Profesor de Didáctica de la Actividad Física y en Deporte de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física. Profesor y coordinador del Máster Universitario de Formación de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria –ESO– y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Profesor de Enseñanza Secundaria. Autor de más de 80 libros, ponente en congresos nacionales e internacionales, artículos en revistas, ponente en cursos de formación y especialización.

Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de León. c/ Campus de Vegazana s/n. León 24071.

## Introducción

En el mundo de la educación, y en especial en educación física, existen dos términos íntimamente relacionados aunque no son sinónimos: pedagogía y didáctica. Fernández Balboa (2004), siempre clarificador, nos ayuda a entenderlos. Podríamos decir que la pedagogía tiene como objetivo principal, educar, tratando de transmitir los valores de la sociedad. Mientras que la didáctica hace referencia a los procedimientos y procesos que se utilizan para enseñarlos. O, dicho de otro modo, la pedagogía constituye los medios, y se aprovecha de la didáctica que son los métodos para desarrollarla. Esta diferenciación nos permite comprender la doble función que realizan algunos docentes y a través de las cuales evoluciona la educación física.

A lo largo de los años han sido innumerables tanto las propuestas metodológicas como las líneas de trabajo que nos han permitido evolucionar, aunque su organización o clasificación no es fácil. No obstante, los marcos de racionalidad presentados por López Pastor (1999), basados en la propuesta de Tinning (1996) sobre los “tipos de discursos” en las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (el *Discurso del rendimiento y el discurso de la participación*), determinan un punto de partida interesante (López-Pastor, Monjas y Pérez-Brunicardi, 2003).

Parece evidente, como afirman ambos autores, que el discurso del rendimiento predomina a nivel mundial en las Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. La ironía se encuentra en el hecho de que, bajo este contexto pedagógico, de concepciones basadas en el rendimiento, son formados la mayoría de los profesionales que se dedican a la docencia. Sin embargo, sus labores profesionales deben realizarse en situaciones y contextos de participación. Por ello, López Pastor comenta que *esta paradójica situación suele generar fuertes disonancias personales* (2008) aunque ha intentado ser resuelta por diferentes autores, como veremos posteriormente.

Desde la aparición de la LOGSE en España (1990), enmarcada bajo el paradigma interpretativo con algún tinte crítico y con una concepción del individuo centrada en el desarrollo de capacidades<sup>1</sup>, que no conductas, el

marco de racionalidad que debería haber predominado en el contexto escolar debería haber sido el práctico.

En este sentido, la filosofía educativa de la LOGSE (1990), continuada con la LOCE (2002) y perpetuada en la actual LOE (2006) ha perdurado y gracias a la prescripción de un currículo abierto y flexible, algunos autores<sup>2</sup> han desarrollado la viabilidad de diferentes propuestas centradas en una serie de *Principios de procedimiento* (López, Monjas y Pérez, 2003) que han permitido la evolución de nuestra materia. Como comentan estos autores, “sólo cuando somos capaces de entender por qué pensamos como pensamos y actuamos como actuamos, la práctica de la educación física comienza a adquirir todo su significado y nos permite actuar coherentemente” (2003, p. 44).

De este modo, desde 1990 aparece un significativo número de autores (ver nota 2) que establecen puntos de vista más alejados de las propuestas tradicionales y más acordes con los planteados por la reforma, dejando ver la luz al final del túnel. Los propios Devís y Peiró intentan diferenciar entre los contenidos de educación física que son educativos y los que no lo son, defendiendo la idea de que no todo vale en nuestra materia, aunque tenga carácter motriz, así como la necesidad de intencionalidad en el proceso de enseñanza para que los contenidos sean verdaderamente educativos. “Sin la intencionalidad de conseguir algún beneficio, puede haber aprendizaje, pero no educación” (Devís y Peiró, 2011).

---

como “el poder o potencialidad que uno tiene en un momento dado para llevar a cabo una actividad, entendida ésta en sentido amplio: pensar, controlar un proceso, moverse, relacionarse con otros, actuar de modo autónomo...” (Mauri, 1991:32). Fue César Coll (1986) quien las clasificó en 5 tipos: cognitivas, psicomotrices, de autonomía y de equilibrio personal, de interrelación personal y de inserción social.

- 2 A continuación se incluyen algunas de las propuestas metodológicas actuales más representativas en España, siempre desde el Discurso de la Participación. Así, desde la entrada de la Reforma de 1990, tenemos a Devís y Peiró (1992, 1996, 2004, 2006...). Vaca Escribano (2002). Fraile Aranda et al (1993, 1995, 1998, 2004, 2005...). Larraz (2002, 2008). Generele, Julián y Zaragoza (2002). Mendiara (1997). Blández et al (1995, 1996, 1999, 2000, 2002...). Barbero, Cortés y Astraín (1992) o Cortés, Gutiérrez et al (1995, 1996, 1998). Tabernero y Llanos (2003, 2004). Méndez Giménez (1992-2005). Castejón (2003). Fernández-Balboa (1993, 2000,...). Parra et al (1999-2003) en Cáceres. López Pastor et al (1999, 2001, 2002, 2003, 2004...). Ruiz Omeñaca (1999-2005). Fernández-Río (1998-2005). Lorente Catalán y Lacasa. Velázquez Callado (1994, 1996, 2002, 2006...). Pérez Puyo (2005, 2010...). Así como muchos otros que aportan tanto o más que los citados.

1 El término capacidad se define como “potencialidad”, si bien el Ministerio de Educación lo concretó como la aptitud para hacer, conocer, sentir (MEC, 1992a:84) y Mauri, más específicamente,

## El estilo actitudinal

La propuesta que presentamos a continuación muestra el trabajo que llevamos desarrollando desde hace más de 10 años con el grupo internivelar e interdisciplinar “actitudes”, en relación con una propuesta didáctica<sup>3</sup> centrada en una metodología basada en actitudes como elemento vertebrador del proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva significativa: el “estilo actitudinal” (Pérez Pueyo, 2005a).

Parece evidente que la concepción pedagógica que sustenta esta propuesta se fundamente en el paradigma interpretativo, con claras influencias del crítico. La intención es conseguir una mayor motivación hacia la educación física que garantice el mismo o mejor nivel de resultado, entendido éste no solo desde la perspectiva motriz, sino desde el resto de las capacidades que desarrollan al individuo (cognitivo-intelectuales, afectivo-motivacionales, de relación interpersonal y de inserción social) (MEC, 1992). Pero, además, crear actitudes más positivas de autoestima, satisfacción, pensamiento autónomo, socialización, de eliminación de conflictos y/o de comportamiento solidario, tanto en la propia área como en el resto.

Por ello, esta propuesta demuestra que “es posible desarrollar una metodología basada en actitudes que permita trabajar atendiendo por igual a todos los alumnos de un mismo grupo, ofreciéndoles experiencias positivas y consiguiendo crear el grupo que siempre debieron ser” (Pérez Pueyo, 2005a, 2010). Y a la hora de aplicarla, tres son los aspectos claves: las *Actividades motrices intencionadas*, la *Organización secuencial hacia las actitudes* (Pérez Pueyo, 2007) y los *Montajes finales*.

Si bien, el origen de la propuesta se desarrolló en la etapa secundaria, de 12 a 18 años, en los últimos años y gracias a la incorporación de maestros de primaria al grupo, se ha extendido a los alumnos de 6 a 12 años.

Por ello, tras los trabajos planteados en cursos anteriores, a continuación se muestran algunos de los resultados en 4º de la ESO, enfocados en dos direcciones. Una orientada a la propia satisfacción y disfrute de los alumnos, a través de un viaje interdisciplinar inolvidable cuando terminan el curso (Pérez Pueyo,

2004a, 2004b, 2005a, 2005b, 2008, 2010), aunque en este caso no nos centraremos en ella. Y por otro lado, la orientada para los demás, puesto que, tras haber recibido tanto y durante tantos años en la clase de educación física, es hora de compartirlo... Y si es posible, involucrándose con el maravilloso mundo del espectáculo y el escenario en sus múltiples y variadas posibilidades, donde el objetivo fundamental es hacer disfrutar, reír y emocionar a los demás.

## Montajes finales y proyectos

Evidentemente, de los tres elementos claves de la propuesta, sin lugar a dudas, los más llamativos son los montajes finales. A continuación se presentan los proyectos más significativos de los últimos años como: *los grandes juegos*, *la gymkhana ecológica*, *la selva de aventura*, *la casa del terror*, *los circos y pasacalles en zancos* o *el teatro de sombras*.

Comencemos por los más sencillos y vayamos aumentando el grado de implicación, trabajo y esfuerzo por parte de los alumnos, además de comprobar la relación con otras áreas.

Probablemente, los *grandes juegos* a los que nos referimos son aquellas actividades más sencillas de organizar cuando los alumnos ya están preparados para trabajar realmente como un grupo. Esta idea del proyecto cooperativo en educación física es llevada a cabo por diversos autores (Omeñaca, Puyuelo y Ruiz, 2001; Omeñaca y Ruiz, 2007; Pérez Pueyo, 2003a, b; Trigueros y Pavesio, 2003; Velázquez, 2003), pero, en nuestro caso, pretendemos aportar, además, ese carácter de transmisión cultural de los juegos tradicionales, de calle o patio, preparados por los alumnos mayores para los más pequeños del centro.

En *el juego de construcciones gigantes*, *el fútbol-jaula*, *la cronochapa* o *el parchís humano* (Pérez Pueyo, et al, 2008a, b), se comprueba cómo la experiencia permite sensibilizar a los alumnos hacia el respeto y cuidado del medio ambiente, aplicando el principio de las 3 R: “Reduce, Recicla y Reutiliza”, facilitando el desarrollo interdisciplinar entre diferentes áreas de conocimiento. Pero, además, se busca potenciar el trabajo en grupo, distribuir roles y funciones, propiciar el diálogo entre los participantes, favorecer la constante toma de decisiones o la sensación de identidad de lo colectivo.

3 Que desde hace un año se está materializado en una colección de unidades didácticas en el marco del estilo actitudinal, publicadas por la Editorial CEP en España.

En la misma línea de las propuestas anteriores, la *gymkhana ecológica* (Pérez Pueyo et al. 2008) es un ejemplo de cómo conseguir dar un paso más en el grado de implicación del alumnado en las actividades del centro a través de la asimilación del contenido curricular específico del área.

En este caso, la intención es que los participantes completen todas las pruebas pero sin ganadores ni perdedores, ni, por lo tanto, entrega de premios, distinciones o galardones. En los grandes juegos se buscaba que los participantes jueguen con las actividades de siempre, realizadas en tamaño gigante, para generar una mayor motivación en la participación y demostrar a los participantes el trabajo conjunto realizado por los mayores. Sin embargo, ahora, además de demostrar lo que se pueden divertir en grupo jugando con el material reciclado, se pretende hacerles reflexionar sobre lo innecesario de ganar a otros para sentirse bien (y, por lo tanto, hacer trampas para ganar). El hecho de finalizar el recorrido logrando realizar todas las pruebas o superar el mayor número de ellas ya constituiría una gran satisfacción, representando el mayor de los premios (la participación), puesto que las pruebas llevaban implícitas la diversión y el puro disfrute entre los compañeros del grupo que las realizaba (grupos de entre 3 y 4 alumnos) y los chicos de 4º responsables de la misma.

Respecto a las *Selvas de aventura*, son el tipo de proyecto que puede plantearse interdisciplinariamente (Galera, 2001), aunque no es imprescindible, puesto que el aprendizaje de los aspectos de cabuyería necesarios para la actividad y la relación con el concepto de polea móvil lo podemos enseñar en nuestro bloque de contenidos "Actividades en el medio natural" (Pérez y García, 2004; Pérez Pueyo, 2004a, b, 2005, 2008; Pérez Pueyo et al., 2008a). Por ello, lo verdaderamente importante radica en la funcionalidad del aprendizaje, así como la transferencia de éste a otras situaciones donde los alumnos consigan que los más pequeños disfruten de las actividades en el medio natural (real o ficticio), aunque, evidentemente, con un nivel de complejidad mayor que en proyectos anteriores.

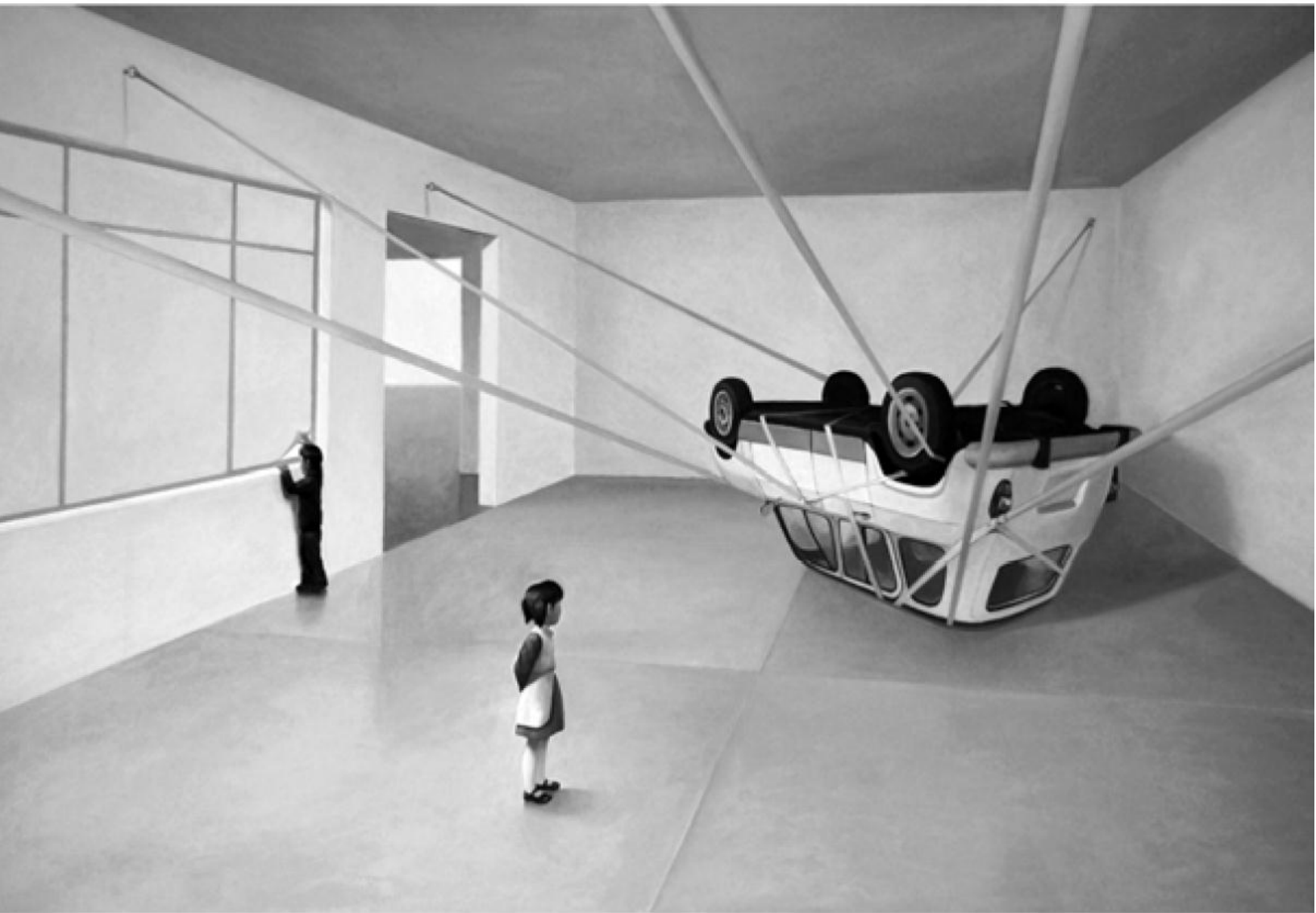
Así, un día en el campo, transformando el espacio, se puede convertir en un campo de experimentación para los más pequeños. Aunque, si no es posible llevarlos al medio natural (real), con un poco de conocimiento aplicado, trabajo conjunto e imaginación se puede

realizar en un lugar cerrado (medio natural ficticio) como es un gimnasio... Pero además, la posibilidad de trabajar interdisciplinariamente, por ejemplo con plástica y el tema del reciclaje, o conseguir que el profesor/a de infantil decida ambientar a los alumnos a través de un "cuento motor", hará del proyecto una auténtica *Selva de la aventura*, con puentes en la selva, escalas... En definitiva, logrando de nuevo que los alumnos de 4º vuelvan a conseguir que los más pequeños disfruten, con un proyecto divertido y gratificante para aplicar lo aprendido.

La *Casa del terror* es un proyecto que se puede plantear como una propuesta interdisciplinaria con carácter centrífugo, como comenta Galera (2001), junto a las áreas de tecnología, plástica y música. Respecto al área de tecnología, se lleva a cabo a través del diseño, preparación y puesta en práctica de todo el sistema de luces e instalación de equipos de música. El área de plástica es la encargada de la decoración y ambientación del espacio. Y la de música, de la elección de los sonidos y ruidos (buscados por internet) o de las bandas sonoras necesarias tras el análisis de la importancia de la música en las escenas de miedo.

En educación física, además de diseñar el recorrido, recoger el cartón para la construcción del mismo y la relación y coordinación con las demás áreas, nos encargamos de la creación de los papeles con texto, la interpretación de los mismos, el reparto de los demás papeles del recorrido, el trabajo de voz para el cuidado de la misma, porque serán muchas horas las que tendrán que actuar para los demás, etc.

Pero, sin lugar a dudas, los *Circos* han sido uno de los eventos que más veces hemos llevado al escenario desde la primera vez en el año 2000. Han sido representados en el patio del propio centro, en el teatro de la ciudad en la "Muestra de música, danza y teatro", en la Plaza Mayor de Astorga, en el Palacio de los Deportes de León, colaborando desinteresadamente con la Asociación Leonesa de Esclerosis Múltiple –ALEM– en un partido benéfico que enfrentó a las viejas glorias del Real Madrid (Romay, Corbalán...) y al Baloncesto de León, o en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de León, abierto a la comunidad universitaria en general, con el fin de mostrar lo que los alumnos de la ESO podían llegar a aprender en las clases de educación física... Pero en todos los casos con una característica común, la difícil-



Luis Francisco Pérez » Título: El incumplido » Técnica: Oleo/tela » Dimensiones: 100 x 150 cms » Año: 2008

tad técnica de los elementos presentados, aprendidos y ensayados en las horas de clase.

Otro de los proyectos son los *Pasacalles en zancos*. Éste comienza en 3º de ESO con una unidad didáctica interdisciplinar (centrífuga) entre el área de tecnología, con la resolución de un problema vinculado al concepto de “estructura” que finaliza con la construcción, por parte de cada alumno, de sus propios zancos, y el área de educación física (Pérez Pueyo y Peláez, 2001) donde se produce el aprendizaje y dominio de los zancos vinculados a trabajos anteriores como malabares, combas o acrobacias. Al curso siguiente, con estos aprendizajes previos y junto al área de plástica, nos adentramos en el trabajo de pasacalles.

Desde el año 2008 y coincidiendo con las fiestas de Carnaval, el ayuntamiento de Astorga (León) convoca una concentración de zanqueros coordinada por el grupo de teatro de calle “A ras de suelo”. La participación en esta concentración abriendo la cabalgata nos permite trabajar, desde las habilidades aprendidas anteriormente, los aspectos artístico-expresivos puesto que durante el recorrido planteamos tanto situaciones parodiadas de juegos infantiles como números de animación en interacción directa con el público.

El último proyecto en el que nos hemos embarcado (Pérez Pueyo, coord., 2010) ha sido el *Teatro de sombras*, y si bien, en los últimos años son muchas las propuestas del trabajo con sombras (Angoloti, 1990; Barba y Antolín de la Fuente, 2006; López Villar y Canales Lacruz, 2007; Iglesias Sanz y López Pastor (Coord.), 2008; Martín y López Pastor, 2007; Sánchez Martín, 2005; Sánchez Martín, Muñoz Ubide, Fernández Noriega, 2001), aún

no se han llevado a cabo planteamientos como los trabajos, por sus famosos anuncios, de “Pilobolus”.

Tras aprender las diferentes técnicas para la elaboración de sombras, el proyecto consistía en la narración de un cuento a los alumnos de infantil y primer ciclo de primaria... Pero esta es otra historia que dejaremos para otro momento.

## Conclusión

Comenzamos el artículo procurando posicionarnos en *el discurso de la participación* propuesto por Tinning (1996) y el marco de racionalidad práctica de López Pastor (López, López, Monjas y Pérez, 2003). Pero, sobre todo, destacando la importancia de fundamentar la labor docente en una base pedagógica que se desarrolle a través de una propuesta didáctica clara.

En este caso, hemos presentado el “estilo actitudinal”, una propuesta que demuestra la posibilidad de desarrollar una metodología basada en actitudes que permite trabajar atendiendo por igual a todos los alumnos de un mismo grupo, ofreciéndoles experiencias positivas y consiguiendo crear el grupo que siempre debieron ser. Sin embargo, no nos hemos centrado en cómo hacerlo sino en presentar algunos de los resultados que se pueden llegar a conseguir.

Algunas veces limitamos los logros de nuestros alumnos porque consideramos que no tienen la capacidad para alcanzarlos. Sirva este artículo para mostrar, no sólo su verdadera capacidad, sino la competencia que pueden llegar a demostrar.

## Referencias

Angoloti, C. (1990). *Cómics, títeres y teatro de sombras. Tres formas plásticas de contar historias*. Madrid: Ediciones de la Torre

Barba Martín, J. J. & Antolín de la Fuente, A. (2006). “El teatro de sombras como medio para el trabajo de la percepción corporal”. En: *La Peonza*. Revista de Educación Física para la paz (Nueva época), Nº 1 – Mayo.

Devís, J. y Peiró, C. (2011). “Sobre el valor educativo de los contenidos de la educación física”. *Tándem*, Nº 35, pp. 68-74. Enero. Barcelona: Grao.

Fernández Balboa, J. M. (2004). “Recuperando el valor ético-político de la Pedagogía: las diferencias entre Pedagogía y

Didáctica”. En: Fraile (coord.). *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca nueva, pp. 315-328.

Galera, A. D. (2001). *Manual de didáctica de la Educación Física I. Una perspectiva constructivista moderada*. Barcelona: Paidós.

Iglesias Sanz, P. & López Pastor, V. (Coord.) (2008). “Teatro de sombras e integración de minorías étnicas en educación física”. En: *Actas VI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. CD-rom. Valladolid: La Peonza Publicaciones.

López Pastor, V. (2008). Propuestas de desarrollo de la educación física: dos décadas de innovación en España. *Actas del 5º Con-*

greso de Asociación Española de Ciencias del Deporte. CD-rom. León: Universidad de León.

López Pastor, V. M., Monjas Aguado, R. & Pérez Brunicardi, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física escolar*. Barcelona: INDE.

MEC (1992). *Materiales para la Reforma. Guía general*. Secundaria. Madrid: Servicio de publicaciones.

Omeñaca, R., Puyuelo, E. & Ruiz, J. V. (2001). *Explorar, jugar, cooperar*. Barcelona: Paidotribo.

Pérez Pueyo, A. (2003a, b). "Didáctica para una actitud positiva. Los montajes finales en Educación Física o cómo ver la botella medio llena. 1º a 3º de ESO". 5º Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y Deporte Escolar. *Dimensión europea del docente de Educación Física. Hacia el espacio europeo único de educación superior*, pp. 169-182. Valladolid. Universidad Europea Miguel de Cervantes.

Pérez Pueyo, A. (2004a, b). "Trabajo de interdisciplinariedad entre la física y la educación física a través de las actividades en el medio natural" e "Interdisciplinariedad, actitudes, la educación física y entorno natural: un viaje inolvidable". 2º Congreso Internacional: *Las actividades físicas en el medio natural en la Educación Física escolar*. Palencia. Universidad de Valladolid.

Pérez Pueyo, A. (2005a). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes*. León: Universidad de León.

Pérez Pueyo, A. (2005b). "Cuerdas, columpios, puentes de mono y de escala: el qué, el cómo el porqué y el para qué del trabajo

interdisciplinariedad y actitudinal en Educación Física". 3er Congreso Internacional: *Las Actividades física en el Medio Natural en la Educación Física Escolar*. Palencia: Universidad de Valladolid.

Pérez Pueyo, A. (2007). "La organización secuencial hacia las actitudes: Una experiencia sobre la intencionalidad de las decisiones del profesorado de educación física". *Tándem* (25). Pp.81-92. Barcelona: Grao.

Pérez Pueyo, A. (Coord.) (2010). *A la luz de la sombra. Una propuesta diferente en el marco del estilo actitudinal*. Madrid: Editorial CEP.

Pérez Pueyo, A., Herrán Álvarez, I., Vega Cobo, D. & Heras Bernardino, C. (2008b). La cronocharpa, o cómo disfrutar logrando que otros disfruten: un proyecto cooperativo en el marco del estilo actitudinal. *Actas del VI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Valladolid: La Peonza Publicaciones.

Pérez Pueyo, A., Herrán Álvarez, I., Centeno Fernández, L.A., & Hernando Garijo, A. (2008). La gymkhana ecológica: ejemplo de proyecto cooperativo en educación física. *Actas del 5º Congreso de Asociación Española de Ciencias del Deporte*. CD-rom. León: Universidad de León.

Sánchez Martín, A., Muñoz Ubide, E., & Fernández Noriega, F. (2001). "La creación de espacios de fantasía en educación física. Una experiencia práctica con alumnos del Tercer Ciclo de Educación Primaria". En: Manzón, V. (Coord.): *La enseñanza de la EF y el deporte escolar*. Actas del IV Congreso Internacional. Santander. ADEF. Cantabria. Universidad de Cantabria.

Tinning, R. (1996). "Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado". En: *Revista de educación* (331) Monográfico EF (pp. 123-134).

## Diálogo del conocimiento

El artículo pone sobre la mesa un tema de discusión vigente entre los profesionales del área de la educación física, que aunque ubicado en el contexto de la educación española no es extraño en el contexto latinoamericano y en forma particular al interior del programa de formación de los docentes de educación física en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

La propuesta de "un estilo actitudinal", en la formación desde la educación física, es hoy el punto de reflexión obligado, para redimensionar el papel educativo que el área tiene en los procesos de formación y transformación individual y social en este campo.

Tal como lo expresa el autor, abordar en la enseñanza de la educación física un estilo actitudinal, exige unos cambios didácticos en las prácticas educativas de los profesionales del área, al proyectarse su intención más allá de las que comúnmente se le asignan a la acción motriz.

Asumir un estilo actitudinal en la enseñanza de la educación física implica un manejo interdisciplinar, un trabajo por proyectos de desarrollo humano y una sistematicidad y secuencia organizada a través de las actividades. Pasar de un estilo de enseñanza tradicional centrado en el rendimiento, a un estilo actitudinal centrado en el desarrollo integral, exige de los educadores creación de condiciones y ambientes de aprendizaje, esto es la creación de modelos didácticos que asignen sentido, contenido y significado a las actividades con proyección formativa, atinente al desarrollo enfático en la dimensión emocional afectiva.

Judith Jaramillo