



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

EDITORIAL

PROGRESAR NO ES ADELANTAR CONTENIDOS

La progresión metodológica cobra sentido cuando permite que cada aprendizaje prepare el siguiente sin convertir la enseñanza en una carrera ni en una sucesión rígida de ejercicios.

Hay escenas que se repiten en muchas clases de Educación Física. Un grupo inicia un deporte colectivo sin dominar todavía las decisiones básicas del juego. Otro repite durante semanas el mismo circuito, aunque la tarea ya no plantea un reto reconocible. En una misma propuesta, parte del alumnado se aburre mientras otra parte queda fuera porque la dificultad le resulta inaccesible. No faltan actividades ni buena intención. Lo que falta, a menudo, es una progresión que dé sentido a lo que se enseña, al momento en que se enseña y a la forma de avanzar.

Hablar de progresión metodológica no equivale a ordenar ejercicios de menor a mayor dificultad. Supone construir una relación deliberada entre los aprendizajes: partir de lo que el alumnado puede hacer y comprender, proponer un reto alcanzable, observar la respuesta y decidir el paso siguiente. La progresión afecta al contenido, pero también a las reglas, el espacio, los agrupamientos, el material, la información ofrecida, el grado de oposición y la autonomía que asume quien aprende. Por eso no puede reducirse a una tabla cerrada ni a una secuencia idéntica para todos.

El cronograma metodológico que acompaña esta reflexión, adaptado de Lorenzo Manso (2021) a partir de la propuesta original de Rovegno (2010),

ofrece una orientación valiosa. En Educación Infantil y los primeros cursos de Primaria adquieren especial presencia los ambientes y rincones de aprendizaje, el cuento motor y el circuito motor. Después ganan peso el aprendizaje cooperativo, la responsabilidad personal y social, la enseñanza comprensiva de los juegos y, en los últimos cursos, la educación deportiva. En paralelo, las habilidades motrices básicas sostienen el desarrollo posterior de las habilidades tácticas y del juego deportivo. Esta representación ayuda a pensar prioridades, pero sería un error leerla como una frontera entre etapas. Un modelo no caduca cuando termina un ciclo ni aparece de pronto porque el alumnado cumple una edad.

La progresión, por tanto, debe entenderse como una continuidad con énfasis cambiantes. Un cuento motor puede incorporar cooperación; un ambiente de aprendizaje puede ofrecer opciones y responsabilidades; el modelo comprensivo puede adaptarse a juegos muy sencillos; y la educación deportiva necesita experiencias previas de participación, toma de decisiones y convivencia. La pregunta profesional no es qué modelo corresponde mecánicamente a cada curso, sino qué condiciones necesita este grupo para avanzar hacia aprendizajes más complejos y autónomos.

Esta mirada obliga a revisar una costumbre arraigada: empezar por la técnica aislada y confiar en que, después, el alumnado sabrá utilizarla en una situación real. La enseñanza comprensiva recuerda que en los juegos deportivos la ejecución responde a un problema de decisión. Antes de perfeccionar un pase, conviene entender cuándo, hacia dónde y para qué pasar. Esto no elimina la enseñanza técnica sino que la sitúa dentro de una experiencia que le concede sentido. Un juego reducido de tres contra tres, con espacio y reglas modificados, puede hacer visible la necesidad de desmarcarse; una pausa breve permite formular preguntas; una tarea posterior ayuda a mejorar la ejecución que el propio juego ha reclamado. La misma lógica sirve fuera del deporte.

En expresión corporal, progresar puede significar pasar de explorar acciones individuales con apoyos visuales a componer en pareja y, más tarde, tomar decisiones colectivas ante un público. En el medio natural, supone practicar la orientación en un espacio conocido, aprender a interpretar referencias y asumir gradualmente recorridos con más incertidumbre. En condición física, implica comprender la regulación del esfuerzo antes de aumentar volumen o intensidad. La complejidad no siempre crece haciendo más repeticiones o añadiendo velocidad. También aumenta cuando el alumnado elige, explica, coopera, adapta y transfiere.

Una buena progresión protege, además, la percepción de competencia. Cuando la distancia entre lo que se pide y lo que una persona puede resolver es excesiva, la dificultad deja de ser estimulante y se convierte en exposición al fracaso. Si el reto es demasiado bajo, desaparecen la atención y el deseo de mejorar. Ajustar ese espacio intermedio exige observar más allá del resultado final: qué estrategia utiliza el alumnado, dónde se detiene, qué ayuda necesita, qué comprende y qué solución puede sostener sin apoyo.

La evaluación formativa resulta decisiva en este punto. Su función no consiste en añadir instrumentos a la sesión, sino en producir información útil para ajustar la enseñanza. Una pregunta durante el juego, una observación registrada, una pausa para comparar soluciones o una autoevaluación breve pueden mostrar si conviene mantener la tarea, variar una condición, recuperar un aprendizaje anterior o abrir una alternativa. Cuando todas las personas completan exactamente la misma secuencia al mismo ritmo, la programación puede parecer ordenada, pero la progresión real del aprendizaje queda desatendida.

El Diseño Universal para el Aprendizaje refuerza esta idea al proponer distintas formas de implicarse, comprender la información y demostrar lo aprendido. En Educación Física, esto puede traducirse en varios tamaños de móvil, distancias ajustables, apoyos visuales, funciones diversas dentro de un equipo o diferentes modos de resolver una misma tarea. No se trata de rebajar expectativas, sino de retirar barreras que no forman parte del aprendizaje perseguido. Si el objetivo es reconocer espacios libres, el peso del balón no debería excluir a quien todavía no puede controlarlo. Si se pretende crear una secuencia expresiva, la exposición pública inmediata no debería bloquear toda posibilidad de participación.

También conviene desconfiar de la progresión aparente. Cambiar de ejercicio no garantiza avanzar. Encadenar tareas sin una finalidad compartida produce variedad, pero no necesariamente aprendizaje. Lo mismo ocurre con la repetición automática, la especialización deportiva prematura o el aumento de dificultad basado únicamente en hacer más, más rápido o con menos descanso. Una secuencia progresa cuando modifica de manera intencionada las demandas y conserva un hilo reconocible entre la experiencia anterior, el problema actual y la posibilidad de usar lo aprendido en otra situación.

La improvisación merece una consideración semejante. Adaptar una clase sobre la marcha forma parte del conocimiento docente, pero improvisar sin propósito es otra cosa. La planificación debe anticipar posibles caminos, indicadores de avance y alternativas de acceso. Después, la respuesta del grupo decide cuál de esos caminos conviene recorrer. Esta combinación de previsión y flexibilidad permite que la metodología esté centrada en el alumnado sin renunciar a la responsabilidad profesional de orientar el proceso.

Planificar así requiere formular algunas preguntas sencillas y exigentes. ¿Qué aprendizaje sostiene la tarea? ¿Qué conocimientos previos necesita? ¿Qué variables puedo modificar para mantener el reto accesible? ¿Qué evidencias me indicará que el grupo está preparado para avanzar? ¿En qué situación distinta podrá utilizar lo aprendido? Estas preguntas ayudan a seleccionar modelos pedagógicos y recursos por su función, no por su novedad o popularidad. El aprendizaje cooperativo, la responsabilidad personal y social, la enseñanza comprensiva o la educación deportiva aportan estructuras potentes cuando responden a una intención clara y se aplican con la profundidad necesaria.

La progresión metodológica tampoco debe confundirse con una escalera que solo permite subir. Aprender incluye volver, reorganizar, combinar y ensayar de otra manera. Un grupo puede necesitar recuperar una habilidad básica dentro de un juego complejo; una persona competente en la ejecución puede requerir ayuda para cooperar o autorregularse; una propuesta inicialmente sencilla puede adquirir profundidad cuando el alumnado debe justificar sus decisiones. La evaluación permite reconocer estos movimientos y evita que el calendario se convierta en el único criterio de avance.

En Educación Física enseñamos a actuar en situaciones cambiantes, con el cuerpo, con otras personas y bajo condiciones que rara vez se repiten de forma idéntica. Por eso la progresión más valiosa no es la que completa antes un repertorio de contenidos, sino la que amplía las posibilidades de comprender, decidir y participar. Ordenar la enseñanza importa, pero mucho más importa saber para quién, para qué y a partir de qué evidencias la hacemos avanzar.

Una Educación Física con sentido necesita tiempo para construir bases, flexibilidad para reconocer trayectorias distintas y criterio para elegir el paso siguiente. Ahí reside la responsabilidad metodológica del docente: hacer que cada propuesta abra una posibilidad real de aprendizaje y que nadie tenga que quedar atrás para que el programa parezca avanzar.

Esteban de las Heras García

Maestro de Educación Física
estebandelashg@gmail.com

Antonio Iglesias Morón

Maestro de Educación Física.
antonioiglesiasef@gmail.com

Referencia del cronograma: Adaptado de Lorenzo Manso (2021), a partir de Rovegno, I. (2010). A Model for TGfU in Elementary-School Physical Education. En J. I. Butler y L. Griffin (Eds.), More Teaching Games for Understanding. Moving Globally (pp. 209–231). Leeds: Human Kinetics.