



Universidad de Granada

TESIS DOCTORAL

*Propuesta de un Programa de
Estrategias Metodológicas para el
Desarrollo de Habilidades Básicas en
Escolares de Primer Ciclo en Cuba*

**Carlos J. López Gutiérrez
2007**

Directores:

Dr. Daniel Linares Girela

Dr. Luis Ruiz Rodríguez

DEDICATORIA

A Emilia, mi madre, por confiar en mi incondicionalmente, siempre y en todo momento.

A Leonardo, mi padre, porque a él le debo mi carácter, sin el que seguro, no sería quien soy.

A Isel, mi esposa, por decidir recorrer el camino de la vida juntos.

A mi hermana Sandra y mis sobrinos (Sandra y Javier).

A mi familia Cubana (Damián papi, Miriam y Damiancito).

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar quiero agradecer esta tesis a Daniel, porque cuando era mi profesor, con su empuje, sus ideas atropelladas y su amor por la docencia y la investigación me hicieron pensar que un día podría tal vez parecerme un poco a él. En segundo lugar a mi amigo, porque si estoy aquí, es gracias a él.

Seguidamente a mis directores de tesis Luis y de nuevo Daniel. Por ser mis profesores, por ser mis amigos. Por aceptarme como doctorando. Gracias por haber sido comprensivos con mis momentos malos en los que no llegué a dar todo lo que había en mí.

A Lourdes Asanza, profesora de la escuela Roberto Fleites de Cienfuegos, por su inestimable trabajo que finalmente ha hecho posible que mi locura se llevara a cabo a pesar de la distancia.

A José Saborido, que fuera Rector de la Universidad de Cienfuegos, y Óscar Mato por darme la oportunidad de colaborar en la Facultad de Cultura Física y posibilitar que este trabajo se pudiera desarrollar en Cuba.

A Fernando Sánchez Bañuelos por sus sabios consejos y su dirección cuando empecé a esbozar lo que sería este trabajo.

A los que fueron mis profesores de Magisterio de la Especialidad de Educación Física. Cipriano, Juan Miguel, M^a del Mar, Juan Torres, Eduardo.

A mis compañeros del área de Educación Física. A mis compañeros de despacho en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla Antonio y Virginia por todos los momentos compartidos y en especial a Vicente, por ser mi amigo.

A los que fueron mis compañeros de la Facultad de Cultura Física, por hacerme sentir tan bien. A Marcelo y Jaime por su ayuda y en especial a Alexis Stuart y Egar por ser mis amigos

A Lester del Sol, porque en él tengo al hermano que nunca tuve y compartió conmigo toda una experiencia vital. A Fernando, su padre y familia, por ser también la mía mientras estuve entre ellos.

Recordar a todos mis amigos, los de siempre, Eugene, Antonio, Chuzzo, Heems, Pepe, Carlos, porque han sido un equipo increíble con los que he compartido algunos de los mejores momentos de mi vida.

Un agradecimiento especial para D. José Ufarte, Pepe, por acogerme como un hijo en Melilla. Animarme siempre y apoyarme.

A mis padres, por ser unas personas especiales. A mi familia española, y cubana. A Miriam, por insistir hasta la saciedad que tenía que acabar la tesis. A tito Jesús por llevarme el proyecto de investigación y lo pudiera presentar en Cuba cuando vivía allá. Y a mi esposa, porque me ha preparado platos deliciosos para que pudiera aguantar las noches en vela concluyendo este trabajo (lo demás que le agradezco ella solo lo sabe).

A todos aquellos que en este momento no he recordado, pero que tienen que saber que los llevo en mi corazón.

MUCHAS GRACIAS

ÍNDICE

ÍNDICE GENERAL

| | |
|--|----------|
| Introducción. Planteamiento del problema | PÁG. 15 |
| 1. Marco Teórico | PÁG. 21 |
| 1.1. La Diversidad en la Educación. Hacia la Educación Integral | PÁG. 23 |
| 1.1.1. Introducción | PÁG. 23 |
| 1.1.2. Concepto de Educación | PÁG. 24 |
| 1.1.3. Evolución Histórica de la Educación y la Educación Física | PÁG. 26 |
| 1.1.4. Educación y Cultura | PÁG. 37 |
| 1.1.5. Integralidad Educativa | PÁG. 47 |
| 1.1.6. Diversidad en la Educación Física..... | PÁG. 49 |
| 1.1.7. Diferentes formas de atención a la diversidad..... | PÁG. 56 |
| 1.2. Teorías del Aprendizaje | PÁG. 59 |
| 1.2.1. Concepto de Aprendizaje | PÁG. 59 |
| 1.2.2. Teorías cognitivo conductuales sobre el aprendizaje y la inteligencia | PÁG. 65 |
| 1.2.2.1. Aprendizaje a través del Descubrimiento | PÁG. 67 |
| 1.2.2.2. Aprendizaje Receptivo | PÁG. 72 |
| 1.2.2.3. Teoría del Aprendizaje Social | PÁG. 76 |
| 1.2.2.4. Teorías sobre el Conductismo | PÁG. 80 |
| 1.2.2.5. Teorías de los niveles de Aprendizaje | PÁG. 83 |
| 1.2.2.6. Teoría Triárquica de Sternberg | PÁG. 83 |
| 1.2.2.7. Teoría de Piaget | PÁG. 87 |
| 1.2.2.8. Teoría de las Inteligencias Múltiples | PÁG. 88 |
| 1.2.3. Aprendizaje y desarrollo motor | PÁG. 89 |
| 1.2.3.1. El aprendizaje de las habilidades motrices | PÁG. 90 |
| 1.2.3.2. Patrones madurativos del esquema corporal | PÁG. 93 |
| 1.2.3.3. Patrones madurativos de las habilidades físico-deportivas | PÁG. 96 |
| 1.2.4. Teorías sobre la motivación | PÁG. 123 |
| 1.3. La Enseñanza en la Educación Física | PÁG. 129 |
| 1.3.1. Estilos de Enseñanza | PÁG. 130 |
| 1.3.2. Estrategias de Enseñanza | PÁG. 136 |

1.4. Los Elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

| | |
|--|----------|
| Proceso de comunicación | PÁG. 143 |
| 1.4.1. El profesor | PÁG. 150 |
| 1.4.2. El alumno | PÁG. 158 |
| 1.4.2.1. El alumno como individuo | PÁG. 158 |
| 1.4.2.2. El alumno como agente social. El grupo | PÁG. 163 |
| 1.4.3. El Contexto (material, espacios) | PÁG. 167 |
| 1.4.4. La Tarea | PÁG. 172 |
| 1.4.5. Estrategias (Revisión en la práctica. Evaluación) | PÁG. 179 |

1.5. Programas en la Educación Física

PÁG.180

1.6. La Educación Física en Cuba. Contexto Social

PÁG. 186

1.6.1. Educación Física en el sistema educativo cubano.

Programas y orientaciones metodológicas de educación física en Cuba

PÁG. 186

1.6.1.1. Introducción. El sistema educativo y la Educación Física

PÁG. 186

1.6.1.2. Base ideológica del Sistema de Educación Física

PÁG. 190

1.6.1.3. Base organizativa

PÁG. 191

1.6.1.4. Planes de Estudio y Programas de la Educación Física

PÁG. 195

1.6.1.5. Perfeccionamiento de Planes y Programas

PÁG. 199

1.6.1.6. Programa y Orientaciones Metodológicas del Tercer Grado

PÁG. 224

1.6.2. Contexto social y Centro donde se desarrolla la experiencia

PÁG. 273

1.6.2.1. Contexto Geográfico

PÁG. 273

1.6.2.2. Contexto Educativo

PÁG. 274

1.6.2.3. Contexto Deportivo

PÁG. 275

1.6.2.4. Contexto Social de Municipio y Centro donde se desarrolló la experiencia

PÁG. 277

2. Estudio de Campo: Material y método

PÁG. 287

2.1. Objetivos de la Investigación

PÁG. 287

2.2. Hipótesis

PÁG. 287

| | |
|--|-----------------|
| 2.3. Población y Muestra | PÁG. 288 |
| 2.4. Diseño | PÁG. 291 |
| 2.5. Variables | PÁG. 292 |
| 2.6. Entrenamiento de los colaboradores | PÁG. 293 |
| 2.7. Desarrollo del programa de intervención | PÁG. 294 |
| 2.7.1. Plan de intervención | PÁG. 294 |
| 2.7.2. Fundamentación del programa de intervención | PÁG. 297 |
| 2.7.3. Fases del programa de intervención | PÁG. 298 |
| 2.8. Instrumentos. Valores de evaluación | PÁG. 299 |
| 2.8.1. Valores de evaluación | PÁG. 299 |
| 3. Análisis y Discusión de los Resultados | PÁG. 311 |
| 3.1. Resultados descriptivos por categoría de evaluación. Tercer curso | PÁG. 311 |
| 3.1.1. Pretest. Descripción de los grupos A (Experimental) y B (Referencia) | PÁG. 312 |
| 3.1.2. Postest. Comparativa entre el grupo A (Experimental) y el grupo B (Referencia). Resultados comparados con el pretest | PÁG. 337 |
| 4. Conclusiones, Perspectivas de Futuro | PÁG. 415 |
| 5. Bibliografía | PÁG. 423 |
| 6. Anexos | PÁG. 449 |

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

A nivel general y dentro de la política educacional mundial, por diversas razones existe una tendencia cada vez mayor a contemplar la necesidad de atender las diferencias de los alumnos. No solo en los aspectos sociales o contextuales, sino también en los particulares personales referidos a capacidad física, desarrollo intelectual, estilos cognitivos de aprendizaje, etc.

En este sentido trataremos de buscar una mejor atención metodológica para nuestros alumnos, tratando de hallar los elementos que en mayor medida beneficien la atención integral a los estudiantes.

Si hacemos mención a este hecho, nos estamos refiriendo al término reconocido a nivel internacional, *diversidad*, y en consecuencia a la atención a esta que se demanda en el campo educativo.

Si efectivamente la tendencia educacional nos va llevando y nos guía hacia un trabajo en las escuelas que atienda las particularidades de las personas que van a ser objeto de la acción docente, debemos y casi estamos en la obligación de analizar los currículum al menos a nivel de las metodologías que estamos poniendo en práctica, para poder cumplir, con este nuevo objetivo, o con esta nueva demanda y reto que nos hemos planteado.

Bien es cierto que hablar de diversidad, aunque sea un concepto bien delimitado, no será entendido de igual manera según el contexto en el que lo planteemos. En España, donde nos hemos formado, este término se relaciona fundamentalmente con los alumnos con necesidades educativas especiales y su inclusión a procesos de normalización en el aula ordinaria. En Cuba, donde hemos llevado a cabo nuestra experiencia, se entiende también como una necesidad de atender a todos los alumnos en sus peculiaridades, pero aun se establecen lugares diferenciados para ellos.

No obstante por definición se trata de aceptar y asumir la pluralidad del alumnado, del profesorado, de las comunidades y de los Centros como eje sustancial de los procesos educativos

Así pues nosotros hemos abierto necesariamente la concepción de atención a la diversidad y no solo por situación contextual, sino por convencimiento conceptual, de que es algo a lo que debemos aspirar como camino hacia la mejora de los procesos metodológicos encaminados a dar una mejor respuesta a las peculiaridades de los alumnos.

Esto nos ha llevado a revisar diferentes teorías sobre el aprendizaje de los alumnos desde el punto de vista cognitivo y motor, así como los elementos que durante mucho tiempo han formado parte de los procesos metodológicos. Los hemos considerado a estos en su dimensión más amplia posible para poder estar en disposición de proponer un modo de trabajo que pensamos que mejoraría los resultados educativos de los alumnos en e contexto Cubano.

En España, en los últimos años, se han sucedido las reformas educativas. Actualmente nuestro sistema trata de aplicar el principio de atención a la diversidad.

Las principales acciones o fundamentos en que se basa esta ley para atender a la diversidad pudieran resumirse en las siguientes:

- Un diseño curricular base (objetivos, contenidos y principios mínimos exigidos).
- Currículum flexible. Con el fin de permitir la inclusión de niños con necesidades educativas especiales a las aulas ordinarias.
- La Educación Primaria (6-12 años) se divide en tres ciclos de dos años cada uno. En cada ciclo existe la libertad de ordenación de los contenidos. Esto permite hasta cierto punto flexibilizar los aprendizajes de los alumnos procurando respetar en la medida de lo posible los diferentes niveles de aprendizaje, ritmos de desarrollo y crecimiento de los niños, y como medida de "control" de los avances en el cumplimiento de los objetivos generales.
- Libertad en la elección de la oferta metodológica en función de las necesidades, objetivos, medios, contexto, etc... esto es posible como dijimos con anterioridad gracias a la flexibilidad del currículum ya que las programaciones (dosificación) están a cargo del profesor y éste decide el "cómo, cuando y donde educar".

Pero si bien esto es lo que sucede en el sistema educativo español, nuestra experiencia pretende adecuar estos conocimientos al contexto cubano, para ver hasta que punto podemos mejorar los procesos educativos, procurando el desarrollo integral del individuo a través de una nueva propuesta de actuación metodológica.

En Cuba, se ha estructurado la educación de manera que los alumnos con alguna necesidad educativa especial son tratados fuera del aula ordinaria. Por eso en este caso no se contemplan dentro de las orientaciones metodológicas acciones de atención a la diversidad. La aplicación metodológica viene marcada por los "metodólogos" que son figuras encargadas de dictar los procedimientos sobre los que se fundamentará el trabajo curricular. De esta manera se uniforman los aprendizajes que además están estructurados de una manera común a nivel nacional.

Pensamos no obstante, que cada niño es diferente, cada centro educativo es diferente, no todos cuentan ni con las mismas instalaciones, ni con la misma dotación material, ni con un profesorado del mismo nivel de experiencia. Por eso, aunque el currículo sea el mismo, las orientaciones metodológicas deberían permitir una mayor adecuación a las necesidades y posibilidades contextuales.

Para paliar esto, nosotros hemos considerado la posibilidad de orientar al profesional sobre la base de una pauta de actuación que no sea intuitiva, que no se centre solo en la tarea, sino que siga unas estrategias de trabajo consciente, dirigidas a cada uno de los elementos intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como veremos a lo largo del presente trabajo: el profesor, el alumno (grupo), la tarea, el contexto, y las propias estrategias (reflexión en la práctica, investigación acción). De esta manera pensamos que mejoraremos el proceso y en consecuencia permitiremos un mejor desarrollo del potencial de nuestros alumnos y atenderemos mejor la diversidad de los mismos, así como la de los contextos de trabajo.

En el sistema educativo de educación física en Cuba nos encontramos ante un objetivo fundamental como es la salud, el ocio y tiempo libre, la calidad de vida, el perfeccionamiento físico, la formación de la personalidad y el alto rendimiento.

Nosotros nos hemos centrado en los aspectos cualitativos y cuantitativos del rendimiento motor y fundamentalmente en el desarrollo de las habilidades básicas a través de un trabajo basado en la propuesta de estrategias de enseñanza aprendizaje que abarquen los elementos de este proceso y optimicen la labor docente en relación a la situación contextual.

Capítulo 1: MARCO TEÓRICO

1.1. LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN. HACIA LA EDUCACIÓN INTEGRAL.

1.1.1. INTRODUCCIÓN.

“Cualquier planteamiento didáctico que quiera ser educativo, estará siempre vinculado a ideas, creencias, valores, etc..., esta es la razón por la que antes de abordar las orientaciones en el desarrollo de cualquier intervención educativa, el docente debe tener claro cuáles son las distintas teorías y posicionamientos referentes a la Educación Física que guían la determinación de diferentes productos educativos y la selección de los medios para lograrlos”.

(Romero, 1996; VI Jornadas sobre la LOGSE)

Esta frase introductora puede ser la respuesta inicial a aquello que nos ocupa y preocupa en esta investigación. Qué satisface en mayor medida nuestras creencias, nuestras preguntas sobre como debe abordarse la intervención educativa. Qué teorías y que posicionamientos son los que guían la práctica de la Educación Física.

Pero no sería solo eso, no basta con conocer esas teorías y posicionamientos en cuanto a la educación física en particular sino en cuanto a la educación en general. Así pues, antes debemos hacer referencia en este inicio de nuestro trabajo a unos de los principios más generales en el campo educativo y que pone más en acuerdo a los pedagogos y profesionales de la educación. Nos estamos refiriendo a la integralidad en la educación y a la atención a la diversidad.

1.1.2. CONCEPTO DE EDUCACIÓN.

¿Qué es educar?, siguiendo a Torres y Rivera (1996) diríamos que “el concepto, puede abarcar dos significados que si desde un punto de vista etimológico pueden parecer distintos en la significación actual que se da al mismo son realmente complementarios. Etimológicamente la palabra educación procede del latín educare, que significa criar, nutrir o alimentar y de exducere, que equivale a sacar, llevar o conducir desde dentro hacia afuera. Si aceptamos la primera acepción, la educación es un proceso de alimentación o acrecentamiento que se ejerce desde fuera; si en cambio se adopta la segunda, se trataría mayormente de una conducción, de un encauzamiento de disposiciones ya existentes en el sujeto que se educa”.

Los dos sentidos de esas raíces etimológicas sustentan los dos conceptos centrales de lo que hoy se denomina educación tradicional (de corte intelectualista con predominio del educador sobre el educando convertido en pasivo receptáculo de conocimientos) o educación nueva o progresiva (basada en la actividad, la libertad y la espontaneidad del alumno).

Sin embargo, en una concepción integradora del concepto que pretendemos definir, ambos sentidos no son realmente ni excluyentes ni opuestos: la educación, como presión exterior, no puede hacerlo todo hasta el punto de modelar a capricho la vida individual, pero, por otra parte, tampoco esta vida puede configurarse con total desprecio de la circunstancia natural, social y cultural de cada ser humano. Podemos, por tanto admitir, que la educación es una influencia externa que configura al individuo, y que es, igualmente, un desarrollo interior que hace que el individuo se configure a sí mismo. En conclusión es un proceso que le proporciona los medios para lograr su propia configuración como persona.

Lo interior, y propio del individuo y lo exterior o social, como aspectos distintivos y complementarios. En esta dirección destacaríamos la integralidad educativa que pretendemos, no solo desde el punto de vista individual sino también desde el punto de vista social, y desde sus diferentes aspectos conformadores como son: lo cognitivo lo físico y lo afectivo.

Desde tiempo inmemorial hemos visto como ha existido en la historia de la educación, y con respecto a nuestra especialidad, la educación física, de manera concreta una distinción entre el cuerpo y la mente. Las diferentes creencias, las diferentes religiones, las diferentes filosofías en general, han ido dando su particular visión de cómo debía emprenderse la educación del individuo para que este estuviera lo más capacitado posible para adaptarse al medio, para desenvolverse en él como ser social.

Desde la psicología en el campo de estudio de la inteligencia por ejemplo, se ha demostrado que esta, está compuesta de varios factores y en cada uno de ellos el individuo debe ser hábil para su desarrollo pleno. De todos modos no queremos profundizar en un tema, que aunque apasionante no es el motivo de nuestra investigación, aunque existan cuestiones sobre las que reflexionaremos más adelante.

La persona es considerada desde estas teorías como el producto de múltiples factores que la conforman, que influyen en ella, en su modo de relacionarse con el medio y viceversa. Es por ello que cuando hablamos de educación podríamos preguntarnos, ¿es posible realmente hablar de educación, cuando estamos olvidando a la persona como un todo que esta formado por algo más que sus diferentes partes? ¿Qué queremos preguntar con esto? Pues bien, a lo largo de la historia como decíamos se han ido sucediendo diferentes concepciones sobre el concepto de "hombre" y eso ha condicionado los procesos educativos y las concepciones sobre qué era importante para la formación de la persona. En cada época se ha puesto el acento sobre los factores que se consideraban relevantes para esa formación.

Pasaremos a continuación a exponer algunas consideraciones históricas en torno a esta cuestión para comprender en qué momento nos encontramos, y por qué seleccionamos ciertas teorías en las que nos apoyaremos para realizar nuestra propuesta.

1.1.3. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Históricamente se ha ido evolucionando desde los tiempos prehistóricos a lo largo de un continuo que recoge los primeros momentos de la educación como un hecho no conceptualizado y que se definía a través del aprendizaje transmitido generacionalmente (sobre aspectos que condicionaban la vida de esas personas: la caza, la supervivencia) para pasar, a medida que se iba desarrollando la inteligencia y el ser humano como un ente social, a poner el énfasis en los aspectos que condicionaban esas relaciones sociales e iban dando lugar a las diferentes culturas y que han influido especialmente en los procesos educativos, así como en el concepto que de la educación se ha ido teniendo.

Dentro de este apartado contemplamos que para la cultura occidental resultan puntos de inflexión muy importantes para explicar los procesos educativos los momentos de influencia de las culturas griegas, romanas y el periodo que le sucede, la edad media, renacimiento hasta llegar a la actualidad.

Torres y Rivera exponen que en todo tipo de culturas siempre se ha dado el fenómeno de primar determinados valores, en algunos casos han sido los que componen la parcela intelectual de la persona en otros los de su parcela física. En este sentido y con relación a nuestro entorno cultural, afirma Vázquez (1989):

“Es generalmente admitido que en nuestra cultura occidental ha primado los valores intelectuales y que la educación correspondiente, ha tendido a privilegiarlos en detrimento de los valores corporales; pero también es cierto que la dimensión corporal del hombre ha estado presente, de una manera u otra, en la educación a lo largo de su historia ya fuera para fortalecerla y desarrollarla, ya fuera para someterla o castigarla”.

Haciendo un repaso histórico, en la cultura griega encontramos que las cuestiones sociales, como el hecho de su organización en polis (ciudades-estados) y su forma de gobierno, condicionaban los procesos de formación del individuo.

Sin hacer distinción entre las diferentes ciudades más relevantes (Atenas y Esparta) tenemos que el énfasis se pone fundamentalmente en la formación filosófica y en la formación física.

Aunque depende de la época y de la corriente filosófica que impregna las creencias, no hay una distinción entre el cuerpo y el alma y se desarrollan fuertemente la moral, la intelectualidad y la fortaleza física. Todas estas ideas por supuesto van sucediéndose en una evolución histórica que va definiendo la idea de la educación y el desarrollo integral del individuo. En la Grecia clásica. La "escuela" se extiende y en ella destacan tres tipos de pedagogos: el gramático, el citarista y el profesor de gimnasia.

Las prácticas físicas buscaban el ideal supremo de los atenienses, que en estos momentos gira en torno al modelo de la kalokagatia (síntesis de lo bello y lo bueno). El modelo formativo dominante suponía que la elegancia del cuerpo garantizaba la armonía interior y viceversa.

Se fundamenta la educación en torno a dos ideas: en principio una concepción puramente utilitarista de la educación que poco a poco va dando paso a una búsqueda cada vez más insistente del equilibrio personal y de la salud física y mental.

En la cultura romana, la educación física no fue abandonada, pero ni tuvo la importancia ni la consideración que en la Grecia clásica.

La educación latina no es una educación caballeresca como en la Grecia heroica, sino como afirma Diem (1966) una "educación de campesinos". Hacia finales del siglo VI a. de C. Roma y la cultura romana aparecen dominadas por una aristocracia rural, de propietarios, que explotan directamente sus propias tierras.

La Educación Física de nuevo vuelve a tomar un enfoque puramente utilitarista, dejando para la educación integral los aspectos más claramente intelectualistas. Es una época en la que la actividad física se identifica más con el hombre ocioso no identificando a la misma con la intelectualidad. El cuerpo era tomado como un instrumento a someter a la voluntad o como una fuente de placer.

La mayor representación de la actividad física en la época romana estaba íntimamente ligada a la actividad militar y a la profesional manifestada en los espectáculos de lucha.

Por eso la actividad física va perdiendo su lugar en las instituciones escolares al tiempo que en el currículo escolar van emergiendo otras actividades como el lenguaje, que algunos filósofos de la época identifican como valor que hace al hombre superior al resto de animales.

Tengamos en cuenta que este período es muy extenso, hablando de varios siglos, con lo que la evolución es lenta, aunque clara, y va ligada estrechamente con las diferentes creencias impulsadas por los grandes pensadores del momento.

De tal forma que a la llegada del Cristianismo, tal corriente de pensamiento chocaba frontalmente con la cultura del abuso de la gimnasia profesional y de los espectáculos atléticos a través de los juegos en el estadio, en la palestra o en el circo.

La llegada a la preponderancia ideológica del cristianismo va a desembocar en un período bastante oscuro para la educación física que coincide con la época conocida como medioevo.

En el medioevo como característica fundamental y aceptada por la mayoría de los historiadores la educación física desaparece con la aparición del Cristianismo. Aunque no es algo que sucede de forma automática, ya que deviene de la etapa anterior como consecuencia de la degradación a la que se veía sometida la práctica física y que terminaría definitivamente con ella ya que en esta creencia se rechazaba toda manifestación pagana por considerarse que degradaban a la persona.

Se caracteriza esta etapa sobre todo por la inmovilidad, por ser un período intermedio entre la época Clásica y el Renacimiento. La quietud es la palabra que lo caracterizaría.

Aunque tiende a desaparecer toda manifestación pagana representada por los juegos circenses, se pasa a otro estilo de práctica más caballeresca del tipo de los torneos, las justas, las cacerías, etc. La diferencia fundamental es que esta actividad está reservada a los nobles.

Es esta una etapa que diferencia claramente la mente del cuerpo, desdeñando este último como actividad educativa y centrándose en la mente, en lo espiritual y en su relación directa con el alma que es la que se considera realmente merecedora de cultivo.

Una vez pasada esta época se llegará a una etapa más prometedora para la actividad física y para el mundo educativo en general con la llegada de las ideas que dan entrada al Renacimiento y el Humanismo. Abarca los siglos XV y XVI como punto de inflexión donde aunque se continúa con ciertas prácticas similares a las de la etapa anterior, se da paso a una nueva concepción que vuelve su mirada a la época clásica de Grecia y Roma.

Todo ello redundará en un cuestionamiento crítico de los métodos, contenidos y objetivos de la educación que hasta entonces se venía desarrollando.

Se puede decir que se produce una revolución pedagógica rescatándose la formación global del individuo para cultivar todos los aspectos de la personalidad humana. Tratando de alcanzar la integralidad en la formación.

Los pensadores de esta época suponen un impulso a las ideas de la educación física ya que para ellos el ser humano constituía una unidad en la que el cuerpo tenía tanta importancia como el espíritu y por tanto especularon con la posibilidad de crear y educar un gran número de individuos física e intelectualmente superdotados.

Algunos nombres de relevancia que podríamos destacar como precursores de la educación física serían:

Vergerio (1349-1420) uno de los primeros exponentes de este nuevo espíritu. Autor de la obra "De ingenius moribus", en ella describiría la educación del gentilhomme, considerando a la gimnasia como un buen medio de educación de la juventud.

Vittorino da Feltre (1378-1446) funda una escuela en Mantua (1423) para los príncipes de la familia Gonzaga en la cual obtuvo notables resultados. Junto a otras disciplinas intelectuales propias del currículum de la época introduce determinadas actividades físicas como la natación, las carreras y la marcha como ejercicios saludables. Uno de los conceptos en los que este pedagogo fue pionero fue en el del entrenamiento integrado de la mente y el cuerpo. Con su creación de "la casa giocosa" este humanista se convierte en uno de los pioneros de la Educación Física moderna.

Mercurialis (1530-1606), autor del tratado "De arte gimnástica". Este tratado es la recopilación más completa de la gimnástica griega en su vertiente médica, aunque llega acompañada de otras aportaciones griegas, que trata también de adaptar a su tiempo. Está a favor de una gimnasia natural y llega a considerar que la gimnasia misma es una tendencia de la naturaleza, como el movimiento es natural al hombre.

En España Luis Vives recomienda la recreación y los juegos para asegurar la salud de los niños y para evitar que el cuerpo se vuelva pesado al alma.

En este momento concreto de la historia aparecen diferentes corrientes, como el empirismo, la ilustración, etc..., aunque no distinguiremos entre ellas. Lo trataremos como Renacimiento en general.

Esta etapa es un período donde la mayoría de los autores relevantes realizan sus aportaciones al mundo de la educación y por ende a la educación física en particular.

Especial atención nos merece Locke por la importancia que da a la educación física, a la cual dedica la primera parte de su obra "Pensamientos sobre educación", indicando con este orden que la educación del espíritu es posterior a la del cuerpo. Junto a la educación intelectual y moral es necesaria la educación corporal, teniendo, esta última, como fin el endurecimiento.

El ideal educativo de Locke es el "gentleman". Dentro de los objetivos que para él tendría la educación física encontramos:

1. Lograr una buena salud.
2. Dominio del cuerpo, convirtiendo la educación física en modelador del carácter y la moralidad.
3. La recreación.

Kant refleja el interés que existió en el siglo XVIII (conocido como el "Siglo de las luces") por conocer la verdad a través del libre uso de la razón y la experimentación. Señalo este momento y este autor en particular porque luego en la educación en la actualidad, y siguiendo las corrientes psicopedagógicas cognitivistas y constructivistas, se señalará la experimentación como fundamental para conseguir un aprendizaje significativo en el alumno. Y nos estamos refiriendo no solo al campo de las ciencias, sino a todos los campos en general, y como no a la educación física.

Un momento clave y que no podemos dejar de destacar, es el hecho de que los pensadores del momento empiezan a buscar dar un impulso a la ciencia a través de la construcción de unos contenidos determinados y un método genuino que den cuerpo a un modelo básico de conocimiento.

Especial mención para la Educación Física en su concepción más moderna debe tener para nosotros Rousseau (1671-1741) ya que será el pionero de la educación natural y por tanto debemos de considerarlo como uno de los padres de nuestra disciplina. Para él la educación física está integrada en la educación general, y ésta integración es tan perfecta que a veces resulta difícil reconocer la educación propiamente física, puesto que va ligada a cualquier acto educativo.

En ello radica gran parte de nuestra concepción actual de la educación física y de la educación en general donde consideramos la integralidad de la misma no solo en la consideración de todos los factores influyentes en la misma, sino además en las interrelaciones que se producen entre sí. La transversalidad de las diferentes materias. Los procesos cognitivos ligados a los físicos.

Llega a darle Rousseau tanta importancia a la educación física que incluso llega a relacionar movimiento con inteligencia, afirmando que "sin el cuerpo, la razón no tendría relación directa con las cosas", concepción que podría considerarse como antecedente de la inteligencia sensorio-motriz de Piaget.

Estas ideas de Rousseau tuvieron diferentes seguidores como por ejemplo Basedow. En su escuela (Filantropino) se practicaron los ejercicios físicos y fueron objeto de enseñanza como las demás materias.

Desde los griegos esta era la primera vez en que los ejercicios físicos formaban una parte definida del programa educativo. Y fue uno de sus discípulos Salzmann el que crea el proceso metódico para la enseñanza de la Educación Física. De la importancia de la educación física en la época es fiel reflejo el trabajo de uno de los alumnos de Salzmann que trabajó en la escuela como profesor y dedicó ocho años al estudio de la gimnástica. Nos estamos refiriendo a Guts Muths.

Este autor insistió en el valor educativo de la gimnasia tanto como en el higiénico y somático en general, con lo que de relación con las concepciones actuales de beneficio para la salud tienen estas consideraciones con respecto a la actividad física. Aunque fue mayor su aporte en el apartado de la metodología y la evaluación (a través de instrumentos, las medidas y la observación) y de la actividad física práctica más que teórica. La relevancia fundamental de este autor radica en el hecho de que sus seguidores dieron lugar a una época que se dio a llamar la "era de los métodos" y que después se transformó en la "guerra de los métodos" que representa a un momento de enfrentamiento o un dominio de estos en detrimento de la teoría. Esto es algo característico de los siglos consiguientes (nos referimos al XIX y principios del XX) llegando a nuestros días.

Acabamos este recorrido por la historia nombrando a algunos de los precursores del mundo educativo y de la educación física que continúan las ideas que venían germinando a lo largo de esta etapa y por todo el siglo XIX y principios del XX. Cabe destacar a Pestalozzi (1746-1827), que intenta aglutinar tres aspectos que hasta ese momento caminaban por separado: el corazón, el espíritu y el cuerpo.

En su escuela era prioritario desarrollar las aptitudes corporales tanto como las espirituales y esto debía de hacerse desde edades muy tempranas y de forma progresiva, lo que significa ya un principio metodológico de gran trascendencia.

Su influencia se dejó sentir en todos los movimientos gimnásticos del siglo XIX y de la primera mitad del XX. Todas las grandes escuelas de gimnasia lo reconocen como precursor, desde la escuela sueca de Ling y sus sucesores, hasta las diversas corrientes alemanas pasando por la gran influencia que ejerció sobre Amorós, cuyos centros se llamaron "Institutos pestalozzianos".

Llega el período de los métodos gimnásticos que posteriormente dan pie a los grandes métodos que se aglutinan en torno a diferentes escuelas identificadas con diferentes países. Esto guarda íntima relación con los movimientos nacionalistas de exaltación patriótica y los cambios sociales e ideológicos que se suceden en la época.

Se asiste a lo largo del siglo XIX en Europa, al surgimiento y confrontación entre distintos métodos gimnásticos, surgiendo, netamente diferenciadas, cuatro zonas que definen distintas formas de encarar la actividad física. Estas son las siguientes: la escuela alemana, la escuela sueca, la escuela francesa y la escuela inglesa (esta última no gimnástica, sino deportiva, pero que actúa paralelamente a las otras y tiene también gran influencia en el ámbito educativo en general y físico-educativo en particular).

La escuela alemana evolucionó y se difundió en el mundo a partir de la obra de Guths Muths. Su principal pedagogo será Federico Jhan (1778-1852).

La escuela sueca evolucionó a partir de Franz Nachteggall, propagador en escandinavia de las ideas de Guths Muhts. El principal representante de esta escuela es Pedro Enrique Ling (1776-1839) el cual centra los objetivos de su método gimnástico en la corrección de los vicios posturales dando fundamento a las bases de la gimnasia sueca. Continuator de su obra fue su hijo Hjalmar Ling (1820-1886), el cual sistematizó y completó la obra de su padre, creador de las "tablas gimnásticas".

En Francia las ideas de Guths Muhts sobre gimnasia fueron tomadas por Francisco Amorós (1770-1848), coronel del ejército español, exiliado en París por motivos políticos. La gimnasia propuesta por este autor es una conjunción de ejercicios tomados de Guths Muhts y Jhan.

En el siglo XIX, surge el deporte moderno, sobre todo en Inglaterra. Allí la ociosidad de la juventud dio lugar a la creación de actividades que recondujeran la situación. En este contexto Thomas Arnold, da el giro decisivo hacia el deporte y por ende hacia la educación física. Arnold institucionalizó los deportes en los colegios británicos en los que ha perdurado como rasgo distintivo la unión entre deporte y estudio, dignificando aquel y mejorando éste.

Tuvo, además una gran influencia en la génesis del movimiento olímpico contemporáneo, a través de su relación de amistad con el bacón Pierre de Coubertin.

Acercándonos un poco más a la actualidad y para concluir este repaso a la historia haremos referencia a la corriente psicomotriz.

Diferentes investigadores de campos derivados de la medicina empiezan a dejar su huella en la afirmación de la relación existente entre el cuerpo y la mente, o la psique. Por ejemplo las investigaciones de Freud sobre la histeria que ponen de manifiesto la relación entre lo psíquico y lo corporal, sentando las bases de una concepción psicosomática del ser humano. O diversas investigaciones y sus avances en la neurofisiología que descubren la relación entre las deficiencias psíquicas y las motrices.

El desarrollo de la Psicología genética, representada sobre todo por Piaget y Wallon, en la que se insiste en el papel fundamental del desarrollo motor en la construcción de la personalidad.

De estas aportaciones surge la llamada educación psicomotriz que empieza a difundirse en Francia en los años 50 y 60 y en España en la década de los 70. Otros destacados autores de esta corriente son: Cratty, Bruner, Le Boulch, etc...

Para Torres y Rivera (1996), Le Boulch es posiblemente el autor que más ha influido en la ruptura en la concepción de la educación física en el mundo actual, criticando la tendencia de la educación física a "deportivizarse" y la práctica de los profesores de educación física dirigida sobre todo a los factores de ejecución sin tener en cuenta los factores psicomotores del movimiento.

Si hacemos referencia a Cuba o España, nos encontramos con casos similares, aunque con un paréntesis de tiempo. En España existen múltiples corrientes, aunque la oficial del estado trata de dar la importancia a los procesos cognitivos y en ese intento se encuentra, para dar respuesta a la diversidad e integralidad de la enseñanza.

En Cuba, hasta el momento la corriente predominante es la multideportiva en la enseñanza escolar, pero ya hay autores muy reputados dentro del panorama científico cubano y concretamente dentro de la educación física, como el doctor López Rodríguez (2000; 2003), que hacen mención explícita en sus trabajos a la necesidad de atender la diversidad y procurar alcanzar la integralidad educativa a partir de la variabilidad práctica. No obstante aunque de los más destacados, no es el único autor que promueve la evolución de la educación física cubana desde el multideporte hasta la actividad motora con mayor implicación cognitiva. Encontramos también al doctor Portal Gallardo que dirige sendas investigaciones encaminadas a trabajar las posibilidades de la integración de otros aspectos como el cognitivo y el actitudinal (dimensiones que no contempla el currículo cubano), así como los procesos de evaluación en la educación física cubana.

Los últimos planteamientos de la reflexión en torno a la didáctica específica reflejan la problemática actual de la pedagogía.

En lo que a nosotros nos ocupa, que es la educación física en Cuba y su desarrollo así como el principio de atención a la diversidad y a la integralidad hace que nos planteemos aquellas condiciones que podrían ser más favorables para permitir el desarrollo pleno de nuestros alumnos.

Llegados a este punto nos vamos a centrar ahora en el aspecto social del ser humano y como resultado en la cultura.

1.1.4. EDUCACIÓN Y CULTURA.

Hemos ido viendo a lo largo del apartado anterior como la cultura condiciona extraordinariamente la educación y por consiguiente a la educación física como parte de la anterior.

Siguiendo a Tylor en Contreras (2002) la cultura sería una compleja idea que incluye conocimientos, creencias, artes, moral, leyes, costumbres y cualquier otra aptitud o hábito adquiridos por el hombre en tanto que miembro de la sociedad. A todo ello habría que añadir, tal y como hace la antropología actual el conjunto de los objetos materiales de creación humana.

Hace mención Contreras además al hecho de que esta definición de Tylor es tan amplia que no deja fácil distinguir entre cultura en general y cultura física. No obstante no es la pretensión nuestra ni la del autor la de distinguir entre una cultura intelectualista diferenciada de una cultura física ya que no estamos de acuerdo con esa concepción dualista con la que algunos aun hacen referencia a la educación física, sino identificar que factores son los que dan cuerpo a nuestra materia.

En España el término cultura física no es muy usado, pero recordemos que en Cuba, es el concepto que delimita todo el trabajo que se realiza en el campo de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte.

Pedraz y Brozas en Contreras (2002) definen la cultura física como el "conjunto de saberes, creencias, valores, leyes, reglas, hábitos, prácticas, usos, actitudes, esquemas perceptivos y representativos, sensibilidades, utensilios, aparatos, etc..., adquiridos o contruidos por el hombre que están directamente determinados por acciones corporales y que a la vez, son determinantes del comportamiento corporal (de las actividades físicas); muy especialmente todo aquello que contribuye a configurar su cuerpo: su morfología física y su morfología simbólica o representativa".

Sigue Contreras poniendo de manifiesto que dentro de esta definición cabría el considerar entonces las formas de vestir, la higiene, hábitos alimenticios, formas de comunicación (tanto verbal como no verbal) prácticas de recreación, estilos de vida y salud, cánones de belleza, gustos deportivos, etc...

En este sentido la cultura occidental ha condicionado como hemos visto anteriormente desde el punto de vista de la historia, todo concepto de la cultura física a nivel global. Se han impuesto los ideales evolucionados de las culturas griega y romana y se han impuesto de manera abrumadora al resto de culturas.

Actualmente se considera que la cultura física dominante es la que tiene que ver con el mundo del deporte, y en este sentido guarda gran importancia el modelo competitivo predominante dentro del deporte, ya que es, dentro del campo de la Educación Física un medio a favor y en contra del desarrollo de la misma, que no podemos dejar de tener en cuenta. Cuando decimos a favor sobre todo lo decimos desde la perspectiva de todos los valores positivos que se pueden destacar del deporte, pero que a la vez y según nuestras necesidades educativas pueden llegar a ser negativos ya que esos elementos competitivos marcan una serie de conductas que no siempre pueden sernos de utilidad. Debe ser un componente que no podemos olvidar, pero que se tratará en su justa medida, como medio y no como fin. Esto, si queremos trabajar una cultura física más general y no tan particular.

Nos gustaría hacer mención aparte en este punto referente a la cultura, a un hecho que ha sido diferencial en muchos por no decir todos los contextos como es la diferenciación racial. Cuando se habla de diversidad, se habla de diferencia, de atención a esa diferencia, pero no queremos tratar esa diferencia desde el punto de vista distintivo peyorativo, sino desde un punto de vista en el que la diferencia es general, es decir, todos somos diferentes.

Recordamos en este momento una campaña en España contra el racismo de 1995 cuyo lema decía "todos somos diferentes, todos somos iguales", y creemos que ese es el espíritu de la diversidad, la consideración de nuestras similitudes y de nuestras diferencias como factores enriquecedores y como idea de que cada uno podemos desarrollarnos y debemos desarrollarnos al máximo dentro de nuestra potencialidad (de nuestra diferencia).

Cuando hablamos de diversidad, el contexto en el que nos encontramos puede diversificar este término. No es igual la atención a la diversidad que requerirá un entorno que otro. Por ejemplo un entorno multiétnico, en el cual nos encontremos las peculiaridades de las diferentes culturas que gozan de características en ocasiones contrapuestas requerirá unas consideraciones previas, sobre todo en el conocimiento de esas culturas que hacen característicos los procesos educativos, se harán necesarias consideraciones contextuales propias. Nosotros conocemos de cerca el caso de una ciudad Española como Melilla, donde conviven culturas como la musulmana, la hebrea, la cristiana, la hindú (en una minoría), y consideremos también la laica. Cada una de ellas realiza sus aportes, donde sus costumbres condicionan la vida en todos sus ámbitos y llegando a un punto de entendimiento enriquecen la formación de sus habitantes a todos los niveles, mientras que un sentido contrario podría ser contraproducente.

Siguiendo estas reflexiones si nos referimos al campo educativo, no es que haya que tratar diferente a los alumnos porque sean de una u otra religión (que es la que arrastra el hecho cultural), pero si es cierto que nos vamos a encontrar con situaciones tales como que tengan costumbres diferentes, valores diferentes, creencias distintas, y a veces una filosofía de la vida que puede llegar a ser contrapuesta, y sin embargo todos están aprendiendo bajo un mismo sistema educativo, el español. Esto hace que todos pasen por el tamiz de un mínimo común establecido por ley para que realmente no existan diferencias entre las personas que puedan producir problemas en la convivencia. El hecho de que se atienda a la diversidad no lleva consigo que se diferencie a los alumnos y a unos se les dé más que a otro, que se fomente la diferencia. La atención a la diversidad reconoce que cada alumno presenta ritmos diferentes, estilos cognitivos diferentes, por lo que se pretende respetar ese hecho y enriquecer nuestras metodologías para permitir que todos los alumnos se desarrollen al máximo de su potencial conociendo sus posibilidades y limitaciones, y que aprovechemos toda la diversidad para que unos a otros se enriquezcan aun más.

Tampoco es igual la atención a la diversidad en un contexto donde se proceda a la integración de alumnos con necesidades educativas especiales. Nos referimos a alumnos con alguna deficiencia psíquica, motora o sensorial.

Por poner algunos ejemplos que ilustren lo que estamos comentando, en el sistema educativo español podemos encontrarnos con centros escolares que tengan entre sus alumnos, en las clases ordinarias a niños con ambliopía (ceguera), hipoacusia (sordera), síndromes de down, hiperactivos, hemipléjicos, en mayor o menor grado, y esto solo por mencionar algunos casos.

Indudablemente esta diversidad requiere de diferentes actuaciones tanto desde el punto de vista metodológico, como curricular, como organizativo, para poder atender a estos alumnos en las aulas juntos al resto de los niños.

En Cuba no nos encontraremos con estos casos, porque excepto en algún centro de la Habana y con carácter experimental, en el resto de los centros escolares no nos encontraremos a niños con estas características, ya que estos se encuentran atendidos en Centros y áreas especializadas en la atención de las diferentes peculiaridades de cada situación.

Claro que también requiere de su atención a la diversidad otro tipo de situaciones que si nos podemos encontrar en Cuba como es el enfrentarnos a un entorno multirracial.

En Cuba realmente la delimitación es ciertamente complicada como consecuencia de la múltiple mezcolanza. En la época colonial de dominación española, los españoles emigrantes en la isla se mezclaron con los negros que habían sido trasladados como esclavos desde diferentes regiones del África. Aunque el mestizaje no se paró ahí, ya que en la época de la que hablamos, Cuba era la puerta de entrada a toda Latinoamérica con lo que cualquier emigrante que quisiera marchar a cualquier país del centro y sur de América pasaba por Cuba y a veces se quedaba. Es conocida, como vemos en el artículo de Linares Savio (2000), la gran colonia china que pobló la isla (mediados del siglo XIX). Si hablamos de raza tendríamos la mezcla de la blanca, con la negra y la amarilla, lo cual ha enriquecido enormemente el panorama étnico cubano. Esta diversidad se vive en la isla sobre todo desde el punto de vista del folclore, ya que las distinciones por razón de raza no existen desde el punto de vista institucional.

Si nos referimos al campo educativo, desde nuestra experiencia personal, podemos decir que realmente no hay diferencias entre razas, y no se hallan diferencias más allá del ambiente o contexto de vida.

Es por todo esto que estamos comentando por lo que queremos hacer mención a la consideración de raza que realizan diferentes autores entre lo que tenemos a Contreras, Ortiz o Eysenk.

Hasta el momento hemos empleado el término raza, porque además es aceptado mayoritariamente, aunque ¿es esto correcto?, ¿se puede o se debe diferenciar en función de la raza?, y vamos más allá, ¿existe realmente la raza?

Aunque el motivo de nuestro estudio no es demostrar si hay diferencias o no en razón de la raza, ni de ninguna otra característica, llámese sexo, cultura, o lo que sea. Bien es cierto que venimos considerando en todo este punto la necesidad de atención a la diversidad como principio a tener en cuenta a la hora de plantear nuestra acción docente y hemos destacado diferentes contextos diversos que pueden condicionar nuestros procesos de enseñanza aprendizaje. Por eso llegado a este punto, y como nuestra investigación se ha desarrollado en Cuba, querríamos hacer algunas reflexiones en torno al concepto de raza, y a lo que consideramos al respecto.

Partamos del concepto de raza. Este en sí mismo es un concepto ambiguo y que ha ido cambiando en su contenido desde su aparición en lengua inglesa en el siglo XVI. Siguiendo a Contreras (2002) este concepto ha evolucionado desde considerarse como diferencia física hasta la actualidad en que se concibe como un sistema complejo. Es decir que los términos blanco y negro son entendidos como estructuras sociales. Para entendernos, ¿es el mismo negro un "afroamericano", que uno cubano, que un etíope?, ¿es el mismo blanco un cubano, que un español que un sueco?

En efecto, ¿qué determina el color o un rasgo físico determinado?, ¿que pueda ser más o menos rápido, más o menos resistente, que sea más o menos inteligente?, ¿realmente es así?.

Históricamente el estudio de las razas ha seguido unos criterios dicotómicos tomando como elementos diferenciadores las causas genéticas o ambientales. Como en el caso del desarrollo motor infantil, cuando se supone que los factores ambientales aun no han actuado de manera netamente influyente.

Eysenk (1987) aborda esta cuestión sobre la raza, la inteligencia y la educación mencionando diferentes estudios. Algunos tratan el tema desde estudios que pretenden demostrar que existen factores innatos y factores ambientales en las diferencias humanas, aunque no se llegan a dar datos concluyentes.

Durante mucho tiempo, por errores de interpretación de diferentes estudios (como los desarrollados en Estados Unidos en la primera guerra mundial para la selección de oficiales) se han establecido diferencias entre razas. Claro que estos estudios median un nivel educacional y no de inteligencia. Como se puede deducir de la época que comentamos (primeros de siglo XX). Los negros obtenían notablemente inferiores resultados a los blancos. Pero estas diferencias también se establecían de manera notable entre los negros del norte y los del sur, a favor de los primeros.

La UNESCO en 1964 establece que las diferencias en las realizaciones de los distintos pueblos deben atribuirse a su historia cultural.

Otros estudios como los señalados por Jesen según Eysenk, incorporan el hecho de la diferencia innata motivada por el tipo de unión clásica propiciada por el contacto según la clase social. Diferencia que se ha ido formando a través del tiempo.

Estos trabajos no obstante están realizados en la sociedad estadounidense, mientras que nosotros desarrollamos nuestra investigación en un contexto distinto, como es el cubano.

Sin embargo bien es cierto como comenta Eysenk que las teorías desde su inicio existencial encuentran hechos difíciles de incluir dentro de sus límites y mientras que se propone una teoría que de respuesta a las preguntas que no responde la anterior, esta es la mejor que tenemos.

Un científico no puede poner pues fe ciega en su teoría sino que la ve como una guía útil para el avance.

Nosotros no estableceremos diferencias más allá de la atención a la diversidad y el desarrollo integral que pretendemos.

Claro que estos estudios siempre están muy influenciados por las consideraciones de los que los estudian y de las creencias en cuanto a qué influye más sobre el aprendizaje si la herencia o el ambiente

Puede ocurrir que la herencia ya venga determinada por el ambiente, y el peso del ambiente, ha quedado demostrado en diferentes estudios con respecto a casos de niños "animales", criados en situaciones contextuales muy determinadas y determinantes como los casos que vemos recogidos en Blumenthal (2003). La mayoría de estos estudios no obstante están más relacionados con la adquisición del lenguaje como elemento diferenciador del desarrollo evolutivo humano.

De todos modos y siguiendo con el tema de la raza, continúa Contreras (2002) diciendo que el trasfondo histórico de los estudios que hay con respecto a la raza y desarrollo motor se refieren a la teoría de la expansión de las razas desde el Caucaso y de la identificación de estas con el modelo estético dominante, ofreciéndose así una clasificación en función de factores geográficos y estéticos. En función de esto sería también correcto diferenciar entre otras "razas" guapos y feos por ejemplo. Podríamos decir que raza es un concepto de construcción social, un elemento diferenciador que durante siglos ha tenido consecuencias de carácter catastrófico en el intento de imposición de unos sobre otros, y que incluso hoy en día arrastra las consecuencias en situaciones que aun perduran.

No hace falta recordar momentos tan infames en la historia como la esclavitud o el intento de exterminio de grupos étnicos considerados inferiores. Momentos que aunque intentan superarse se presentan en la actualidad en idénticas o parecidas formas. Los nacionalismos extremistas son por ejemplo una nueva forma de racismo o en su término más extenso, de xenofobia.

En este momento queremos hacer referencia a Ortiz (1975) donde se recoge un análisis crítico de los logros obtenidos por la etnología y la sociología hasta la década de los 40 pero que también incluye en su obra diferentes declaraciones como la propuesta sobre los aspectos biológicos de la cuestión racial que dio como resultado la declaración realizada en Moscú en agosto de 1964 y que fue auspiciada por la UNESCO. En ella diferentes expertos recogen conclusiones en torno a los aspectos biológicos y su relación con posibles diferencias raciales. En ella los diferentes expertos exponen en líneas generales que:

Todos los seres humanos pertenecen a una misma especie (Homo Sapiens).

Las diferencias biológicas están determinadas por diferencias de constitución hereditaria y por la acción del medio sobre el potencial genético.

No existe una raza pura, motivada por la diversidad genética de cada población.

Existen diferencias de aspectos. Muchas de ellas debidas a un comportamiento genético.

Resulta difícil precisar que lugar deben ocupar ciertos grupos en una clasificación racial sobre todo cuando ocupan una posición intermedia.

Las diferencias entre individuos de una misma raza a veces son mayores que las diferencias medias obtenidas entre razas o entre poblaciones.

En términos biológicos no se puede hablar de la superioridad de una raza sobre otras. En el hombre los obstáculos para el cruzamiento y el mestizaje son de carácter social y cultural tanto como geográficos, no biológicos.

En 1967 se realizó la declaración de París, centrada en el estudio del racismo y de los prejuicios raciales como fenómeno social. En ese sentido se trataba de dar vigencia al principio de que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos. Se reafirmaron las posiciones de Moscú.

En estos momentos los estudios sobre genética así como los conocimientos biológicos no permiten establecer diferencias entre las razas. Las diferencias entre las realizaciones de diferentes pueblos, como anteriormente se había comentado, pueden ser explicados solamente desde su historia cultural.

Con relación a la Educación Física y en referencia a lo que estamos comentando, en la segunda mitad del siglo XIX aparece el concepto de eugénesis en la biología y en las ciencias sociales, concepto que pretende una mejora de la raza por medio del perfeccionamiento del individuo. En este sentido, las razas humanas continúan por supuesto siendo biológicamente diferentes, y naturalmente la cultura predominante, la occidental, blanca, era considerada superior. Pero claro, esta diferenciación incorrecta desde nuestro punto de vista, no solamente diferenciaba en función del color o los rasgos, sino también del sexo. Esta fundamentación estaba basada en el Lamarquismo, que era una consideración lineal de la evolución, que pretendía un supuesto orden en el desarrollo natural de forma que los estudios pretendían obtener estándares de normalización del desarrollo físico. De esta forma se procedió a una clasificación de los grupos raciales en función de su supuesta importancia estando el hombre blanco en la cima, las mujeres por debajo, después le seguirían los asiáticos y finalmente los africanos.

No obstante con la introducción de mejoras en los elementos observacionales con los que se realizaban gran parte de los estudios de desarrollo motor, se procedió a clasificar a los individuos en precoces, normales y lentos. Claro que estos estudios siguen condicionados al debate de que tiene mayor importancia, sí el medio o la herencia.

En este sentido los maduracionistas sostienen que los animales más bajos de la cadena, tienen un desarrollo inicial más rápido, como es el caso de los niños negros que se desarrollan antes que los niños blancos. Por lo que según esta teoría una mayor duración de la infancia es síntoma de clase superior biológica.

Actualmente los estudios que se vienen realizando están presentando unas conclusiones sobre el desarrollo motor con relación a la raza, que tienen más que ver con el contexto socioeconómico que con el color de la piel. Así pues los avances en biología molecular hacen que el debate sobre el tema de las razas se convierta en un problema exclusivamente sociopolítico.

Concluye Contreras diciendo que de los años 80 hasta hoy se considera que los humanos divididos por raza o género, son complejos, heterogéneos y distintos, de modo que las teorías en torno al desarrollo motor establecen que el comportamiento depende de los modos de autoorganización.

Estamos de acuerdo con Ortiz (1975) en que ni biológica ni ambientalmente hablando podemos establecer dos seres completamente iguales, por lo que huelga explicar que la propia diversidad del ser humano excluye diferenciación por raza. Tampoco, como ya hemos comentado, es el motivo de nuestro trabajo, aunque si atender la peculiaridad de cada alumno permitiendo metodologías que desarrollen el potencial del individuo.

Concluimos que la única diferencia debe ser la considerada entre el antes y después en uno mismo, es la individualización de la enseñanza que partiendo de un mínimo común, permite a través de esa atención a la diversidad el máximo desarrollo de la potencialidad de cada alumno, y esto pensamos que se puede conseguir a través de un sistema de estrategias que permita armonizar todos los elementos del proceso de enseñanza aprendizaje, que contemple toda la riqueza del contexto, de las similitudes y las diferencias, y que logre armonizarlas de modo que se pueda extraer el máximo jugo al potencial de desarrollo educativo.

"No hay odio de razas, porque no hay razas. Los pensadores canijos, los pensadores de lámparas, enhebran y recalientan las razas de librería, que el viajero justo y observador cordial buscan en vano en la justicia de la naturaleza, donde resulta, en el amor victorioso y el apetito turbulento, la identidad universal del hombre"

José Martí

1.1.5. INTEGRALIDAD EDUCATIVA.

Si hemos hecho referencia a los hechos sociales que emanan de la agrupación en torno a las diferentes culturas, debemos hablar de que además de tener en cuenta estos factores que emanan de ese contexto, hay más cuestiones a considerar para procurar esa integralidad en la educación, y nos referimos a los factores individuales.

Estos factores según diferentes estudios se recogerían en torno a tres ámbitos fundamentales: nos referimos a la parte cognitiva, física, y emocional, de la persona.

Siguiendo a López y Moreno (2000), "la integralidad hace mención al grado de unidad del proceso educativo, a la integración de distintos ámbitos: cognitivo-afectivo, motriz, de actitud, en la formación de la personalidad de los escolares y en la organización y funcionamiento de grupos sociales".

Por lo tanto y de acuerdo con esta concepción y la nuestra propia, la educación física no puede ser una excepción, y cuando hablamos de integralidad no nos referimos solo al hecho de que deba considerarse lo físico dentro del marco educativo en un nivel adecuado de importancia, sino que dentro de la misma actividad física no debemos dejar pasar la oportunidad ya que la educación debe ser integral y debe tener en cuenta todas las dimensiones de la persona. Porque se debe y porque se puede. Todos los ámbitos de la persona quedan referidos a los ámbitos cognitivos, motores y afectivos. Y además considerados como una unidad, porque la persona es indivisible y cada ámbito dentro de la educación tiene una estrecha relación y están íntimamente entrelazados.

Por ejemplo existen diversos estudios dentro del campo de la educación especial que demuestran la relación estrecha entre desarrollo motor y cognitivo como entre otros el que encontramos en Murata (2003), habiéndose realizado estudios en deficientes cognitivos donde a través de programas de rehabilitación fundamentados en la actividad física se revelan notables mejoras sobre su deficiencia.

La actividad física también es un componente importante de desarrollo de la afectividad, sobre todo en el sentido de contacto grupal y relación colaborativa que le podamos dar a las actividades, así como en el conocimiento y aceptación de las posibilidades y limitaciones de nuestro propio cuerpo.

Coll (1987, 1992) considera el contenido de la educación física en torno a los tres ámbitos y los divide en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En Cuba no viene recogido en su currículo esta diferenciación, aunque ya hay en marcha diferentes estudios que desembocarán en distintas tesis doctorales en torno a introducir estos elementos en consideración para avanzar en esa integralidad de la enseñanza y de la educación física. Así encontramos trabajos como los de Osmani Mena en Cienfuegos (presentado en el Simposium de Educación Física Internacional de Cienfuegos, 2003) o Dopico Pérez y Ortiz Rosa en Camaguey (Revista Educación Física y Deportes, 2002). El primero en el trabajo en conceptos y los otros en integralidad en la educación física en Primaria a través del trabajo de modelos didácticos integradores.

Se ve así la inquietud de los profesionales de la Educación Física y la naturaleza joven de estos procesos de cambio y evolución que se están viviendo en Cuba y que van encaminados a mejorar aun más la calidad de la educación física cubana.

1.1.6. DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN FÍSICA.

La Atención a la Diversidad, según definición de la Consejería de Educación y Ciencias de la Junta de Andalucía (España), es conocer, respetar y valorar las diferencias individuales y culturales de los alumnos y evitar cualquier tipo de discriminación. Atención a la diversidad es, también, promover valores de respeto, solidaridad, igualdad, dignidad y tolerancia hacia toda clase de diferencias. Es por tanto aceptar y asumir la pluralidad del alumnado, del profesorado, de las comunidades y de los Centros como eje sustancial de los procesos educativos.

Aceptar y asumir la pluralidad del alumnado es en estos momentos uno de los principales problemas que se nos plantea como docentes. Este reto hace que nos planteemos la continua mejora de las metodologías en Educación Física, y esto es un principio independiente al contexto en el que nos encontremos, aunque se vea condicionado por el mismo.

Sobre la individualidad de los aprendizajes Bucher (1978) afirma que si el esquema general de la maduración se mantiene en el fondo, la individualidad de los aprendizajes es siempre la regla.

La calidad de las relaciones afectivas establecidas, la peculiaridad de los medios a través de los cuales se establece la comunicación, la naturaleza de los modelos proporcionados por el entorno, la impregnación cultural, la dosificación, la cualidad, la cantidad y valoración de las experiencias contribuyen a dar a cada uno de aquellos aprendizajes su originalidad y su individualidad propia.

Para enmarcar de manera más adecuada cuales han sido nuestros puntos de referencia debemos delimitar como se ha venido trabajando la atención a la diversidad, para saber que tipo de respuesta se espera de los profesionales de la educación y en donde situamos nuestra intervención.

Nuestras indagaciones en cuanto al estado de la cuestión han ido dirigidas fundamentalmente a qué trabajos se presentan en Congresos con relación a nuestro tema, cual es la línea de Investigación que de ellos se desprende, etc.,

Hemos indagado en torno a tres temas fundamentalmente:

1. Adaptaciones curriculares.
2. Educación Física Adaptada.
3. Metodología en Educación Física.

Las adaptaciones curriculares son modificaciones realizadas dentro del currículo común (entendiendo como tal el que atiende a todos los alumnos, el mínimo y prescriptivo por parte del Estado), modificaciones que presentan diferentes situaciones en función del contexto en el que nos encontremos y que explicaremos en el siguiente punto.

Contreras (1998) dice que las adaptaciones curriculares pueden definirse como cualquier ajuste en los elementos del currículo ordinario para dar respuesta a las necesidades educativas que los alumnos plantean.

Tales modificaciones pueden afectar tanto a los elementos de acceso al currículum (personales o materiales) como a los elementos curriculares básicos (objetivos, contenidos, metodología y evaluación).

Es por ello que podríamos considerar que casi en todo momento estamos requiriendo de algún tipo de adaptación curricular, lo que variaría tan solo en el grado de significación.

Siguiendo a Contreras las adaptaciones serían de diferente índole en función de los elementos que se adaptaran de tal manera que podríamos encontrar:

Elementos de acceso al currículum:

- Espacios.
- Materiales.
- Comunicación.

Elementos básicos de currículum:

- Evaluación.
- Metodología.
- Objetivos – contenidos.

Se trataría de establecer estrategias por las que se vencen las dificultades de aprendizaje que sufren algunos alumnos como consecuencia de padecer algún déficit de tipo físico, psíquico o sensorial lo que requiere el ajuste de las respuestas educativas a fin de que puedan ser superados.

No obstante consideramos que no solamente estos alumnos que notoriamente presentan ese déficit pueden requerir de ayuda a través de una adaptación curricular, sino que cualquier alumno puede necesitarla a lo largo de su proceso de aprendizaje. A veces incluso ni nos percatamos de ello por el hecho de que no presentan ese déficit a simple vista, por lo que es necesario replantearse los modos de enseñanza de manera que permitan ajustes a los desarrollos individuales de los alumnos

En cuanto a la Educación Física adaptada es como el mismo nombre indica, una adaptación, un cambio en las reglas, los materiales, etc., que permitan el acceso a todos los alumnos a las mismas actividades físicas.

Cuando hablamos de metodología en Educación física, aunque la desarrollaremos en un punto sobre la enseñanza de la educación física, comentaremos que se refiere sobre todo a aquellos elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje que puedan permitir una mejora de la atención a la diversidad, es decir que permita respetar los aspectos de aprendizaje individual, estilos cognitivos, creatividad, etc., de los alumnos.

Sobre Adaptaciones Curriculares encontramos una nueva, para nosotros, forma de atención a la diversidad, como es la Educación Multicultural.

Seguimos a Díaz (1995) cuando afirma que las medidas de atención a la diversidad suponen cambios en la metodología, adaptaciones curriculares, siendo precavidos de que "no se fomente una adaptación a las desigualdades".

Otros estudios, como el de Rattleff, Jana y Echevarria (1989), centran sus esfuerzos en estrategias de instrucción para estudiantes de diferentes culturas con necesidades educativas especiales. No obstante estos estudios van más dirigidos al acomodo de estrategias instruccionales a la cultura en lo referente al nivel de lenguaje.

Otra línea de investigación en este campo muy fuerte en nuestro país, dentro del campo de la educación física es la presentada por Juan Miguel Arráez donde trata temas como la atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares, la educación física adaptada, el deporte adaptado o la evaluación en educación física adaptada, etc.,

Arráez no obstante trata el tema más desde la línea de atención a los alumnos/as con discapacidades que al hecho de la diversidad en un sentido general.

Otro foro interesante desde el que se trata el tema de las adaptaciones curriculares son los Congresos Nacionales de Educación Especial más desde una perspectiva general pedagógica de trabajo desde el mismo currículo, acciones de apoyo desde la tutoría, gabinete psicopedagógico, grupos externos de apoyo, etc.

En el campo de la Educación Física existen también Congresos donde se presentan trabajos exclusivamente sobre la atención a la diversidad, adaptaciones curriculares, etc. Buenos son los ejemplos de los realizados por Asociaciones como AEMNE con los Congresos Nacionales de Motricidad y Necesidades Especiales que se vienen organizando desde 1998 a la actualidad. O el realizado en la Habana (Cuba) a finales de 1999 sobre Atención a la Diversidad, y que se viene realizando desde entonces de manera habitual.

Esquivel (2001) presenta justamente un trabajo sobre el deporte y la diversidad en Cuba, que bajo ese mismo título fue motivo de una conferencia en la que muestra la importancia que la actividad físico deportiva tiene como elemento integrador y promotor de la atención a la diversidad.

Los Congresos Nacionales de Educación Física de Facultades de CC. de la Educación suelen ser también un foro importante de presentación de trabajos con respecto al tema, en 1997 sin ir más lejos fue el tema central del Congreso. Generalmente es un tema el de la diversidad y las adaptaciones curriculares que siempre cuenta con espacio en todos los Congresos.

No obstante debemos hacer un paréntesis en el tema de las adaptaciones curriculares para hacer mención de este aspecto en el sistema de educación Cubano.

En Cuba, como hemos comentado es relativamente novedoso el hecho de la atención a la diversidad, y aun es pronto para lo que se referiría a las adaptaciones curriculares.

Se cuenta en el sistema educativo con un currículo que se denomina cerrado, y que es uniforme a todo el territorio nacional. Esto impide las modificaciones curriculares para atender necesidades educativas consideradas especiales, aunque esos currículas especiales se desarrollan en centros destinados a tal efecto. Lo que queremos decir es que no cuentan con alumnos de integración en los centros ordinarios. Lo que sí es posible es la atención a la diversidad a través de modificaciones metodológicas, o de elementos que permitan una participación más individualizada dentro del grupo.

En Educación Física Adaptada también encontramos trabajos de Arráez donde continúa en la tónica de lo comentado con anterioridad en adaptaciones curriculares, planteándose las adaptaciones desde el punto de vista de la flexibilidad en las reglas, la utilización de deportes adaptados, etc.,

Otros estudios sobre educación física adaptada son los realizados por Tarr y Sue (1992) que en su artículo "Adapting Equipment for Special Needs" presentan una línea de investigación bastante extendida por Estados Unidos, el mainstreaming, que en términos generales es una situación en la que el niño con dificultades recibe atención específica dentro del aula normal.

Esta atención se realiza fundamentalmente a través de la adaptación de los materiales utilizados en las clases de Educación Física.

El apartado de Metodología es uno de los más proclives en cuanto a producción, pero de lo más diverso, siendo bastante difícil encontrar trabajos sobre metodología encaminados a la atención a la diversidad, o hacia alumnos con necesidades educativas especiales. Sin embargo si encontramos trabajos muy recientes aun inéditos como la tesis doctoral de Fernando Del Sol (trabajo metodológico de niños con deficiencias en el pie para su integración en las clases ordinarias de educación física en Cienfuegos, Cuba) o De la Torre (trabajo sobre los aspectos conceptuales y la reflexión, que permiten una mayor atención a la diversidad). También Devís Devís y Carmen Peiró son otros profesionales que tratan el tema de la metodología y cambios en estos procesos metodológicos que ayudan a mejorar la atención a la diversidad y hacer de la educación física una actividad más educativa de manera integral.

Sin embargo lo que con más frecuencia encontramos en este apartado son estudios sobre el pensamiento crítico de los profesores (Kowalski, 1995); conocimientos metodológicos y pedagogía en educación física (Housner 1993); métodos de enseñanza utilizando ordenadores (Locke, 1992); cognición y toma de decisiones, clima de clase, etc., (Silverman, 1991); dinámicas de grupo, relaciones interpersonales, características física, estudio de niños marginados en clase, etc., (Smith, 1994); etc.,

En este sentido y volviendo a la situación en Cuba, el tratamiento de la diversidad en el sistema educativo cubano se prevé fuera del aula ordinaria, ya que hasta hace relativamente poco no se tenía un concepto amplio de la palabra en la atención educativa a los alumnos. Queremos decir con esto que, en educación física, los casos que requieren diferenciación dentro del aula, son tratados fuera de ella.

Cualquier tipo de deficiencia que presente un alumno, es tratada fuera del aula en áreas terapéuticas específicamente creadas a tal efecto.

No queremos decir que no sean eficaces, todo lo contrario, pues son áreas de recuperación y tratamiento con especialistas altamente cualificados, pero somos de la opinión y siguiendo la línea de trabajos precedentes, que aun teniendo un currículum cerrado, con ciertas adaptaciones metodológicas podríamos incluir cierto tipo de deficiencias en las clases cotidianas, consiguiendo atender a los alumnos en un entorno lo más normalizado posible. Con las consecuencias positivas que desde el punto de vista psicológico implican a estos alumnos, permitiendo además un mejor desarrollo de sus potencialidades, ya que estos alumnos permanecen en un entorno más enriquecedor.

Hasta ahora una experiencia pionera y que deja de manifiesto que estamos en lo cierto es el trabajo de tesis doctoral del profesor de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Cienfuegos Fernando del Sol. Del mismo modo que encontramos la tesis de profesor Jorge Luis Menéndez sobre un programa de actividad física con niños asmáticos para su inclusión en el aula ordinaria.

Del Sol en su trabajo de tesis realiza un estudio de un programa de actividad física que se lleva a cabo con niños con deficiencias en la planta del pie, que habitualmente saldrían del aula ordinaria para tratarse en un área terapéutica, incluyendo a estos alumnos en su clase natural de educación física. En él concluye con resultados óptimos desde el punto de vista terapéutico, de integración y relación social entre los alumnos.

En el caso de Menéndez sigue un patrón similar con conclusiones parecidas en cuanto a la conveniencia de incluir a estos alumnos en las aulas ordinarias, demostrando que se pueden aplicar programas que permitan atender diferentes casos.

Nosotros no hemos encaminado nuestro trabajo con alumnos que particularmente requieran de cierta atención, sino que consideramos que podemos trabajar pensando más en que las diferencias individuales en función de las metodologías pueden atenderse mejor y en consecuencia mejorar los niveles de aprendizaje. Estos otros trabajos nos dan luz sobre la creencia de que podemos trabajar de otras formas.

1.1.7. DIFERENTES FORMAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

Hay múltiples formas de atender a la diversidad, sobre todo en función de qué tipo de diversidad es a la que nos referimos, como anteriormente expusimos. En el caso de España nos podemos encontrar con diferentes situaciones como son:

Escuela ordinaria. En esta escuela nos podemos encontrar niños de diferentes clases sociales y procedencia, pero en general las diferencias serán las propias de cada niño. Las formas de atender a esta diversidad serán tratadas a través de la Metodología y Adaptaciones curriculares puntuales en los casos que sea necesario.

Escuela de integración. Son centros donde se admiten a niños con Necesidades Educativas Especiales. Estos Centros cuentan con el equipo y las instalaciones adecuadas a tal efecto y la atención de llevará a cabo a través de la Metodología, Adaptaciones curriculares, estas cobran una naturaleza distinta y están en función de las dificultades concretas en función de las deficiencias de esos alumnos.

Escuela Especial. Currículo especial.

Educación Especial y Educación para la diversidad.

Nosotros hemos hecho mención al hecho de que la atención a la diversidad es difícil desde la concepción actual. Además se parte con la dificultad añadida de que en nuestra clase nos podemos encontrar con alumnos/as más o menos capaces, pero con un nivel similar así como alumnos con dificultades de aprendizaje a los cuales también debemos atender, pero dentro de la dinámica de clase.

En esta línea de trabajo se encuentra la Educación Especial, y los principios de normalización. Para Coll (1992), las necesidades educativas especiales son las necesidades específicas fruto de las características diferenciales del alumno/a, que es imprescindible satisfacer para asegurar su acceso al currículum.

Ortiz (1987) entiende que la Educación Especial pretende proyectar al sujeto desde su potencialidad hacia el desarrollo normal. Y estamos así mismo de acuerdo con León (1996) cuando afirma que existe una necesidad de desprendernos del término Educación Especial para hablar de Educación sin más.

Efectivamente, es aquí donde empiezan las diferencias y ya no tanto en la peculiaridad del alumno. Nuestra obligación como docentes es dar respuesta a la necesidad educativa del individuo y satisfacerla en el más alto nivel. Por eso queremos encontrar un modo de dar respuesta a esta necesidad.

La antigua ley de educación en España, LOGSE, proponía varias medidas para atender la diversidad:

La optatividad.

La permanencia de un año más a un ciclo o curso.

Las adaptaciones curriculares.

Si aceptamos el hecho de que en clase no partimos con niños/as de idéntico nivel y características, y que todos deben alcanzar unos objetivos mínimos, se nos plantea la posibilidad de realizar las adaptaciones curriculares necesarias para procurar el acceso al currículum de todos los alumnos. Esto es relativamente fácil en aquellos alumnos con una dificultad notoria, sabemos o conocemos cual es la dificultad y adaptamos en la sesión aquel o aquellos elementos que van a hacer posible que el alumno alcance los objetivos que planteamos.

Pero esto son casos puntuales de dificultades que hemos denominado notorias, y ¿qué pasa con el resto de alumnos?, ¿debemos realizar una adaptación a cada uno para conseguir que todos lleguen a alcanzar los objetivos de la mejor forma posible?.

Siguiendo a Murillo y Vélaz (1994) la diversidad toma una nueva dimensión con la incorporación al aula de alumnos discapacitados y de alumnos procedentes de distintos grupos culturales y socioeconómicos.

No creemos que tengamos que realizar una adaptación curricular para cada alumno, pero sí creemos que cada alumno es merecedor de esa adaptación por su propia peculiaridad, por lo tanto no hemos pretendido trabajar en el campo de las adaptaciones curriculares, entendiéndolas como actuaciones puntuales con alumnos con un determinado problema, sino que hemos tratado de encontrar algún proceso metodológico que permita la adaptación curricular "per se".

Hay que buscar el punto de partida en el principio de normalización, en las adaptaciones, en los estilos de enseñanza que nos pueden resultar más adecuados a nuestros propósitos y en los tipos o modelos de aprendizaje de los que ya hemos hecho mención, así como en la indagación del estado de la cuestión sobre el problema, que nos puede dar pistas de hacia donde dirigir nuestros pasos, o de como abordar diferentes problemas.

Esquivel (2001) menciona que en Cuba se atiende a la diversidad en:

Escuelas ordinarias. No cabe la adaptación curricular y los alumnos con algún tipo de deficiencia, del tipo que sea son tratados en las áreas especiales. La atención a la diversidad se realiza a través de la Metodología y se refiere en todo caso a los ritmos de aprendizaje de los alumnos.

Áreas terapéuticas. Para lo que son dificultades que requieren de una adaptación curricular, pero que precisan de una atención personal están estas áreas. Dentro del campo de la Educación Física, los niños con pies planos, o desviación de columna, asma, etc., están exentos de la clase de Educación Física y esa actividad física la realizan a través de Programas específicos de recuperación de la deficiencia. Una vez que la deficiencia desaparece, trabajarían con el resto de compañeros en el aula ordinaria de su escuela.

Escuelas especiales. Currículo especial. (Subsistema de Educación especial). Centros, escuelas y aulas especiales atendiendo en función de las características específicas de la deficiencia.

1.2. TEORÍAS DEL APRENDIZAJE.

1.2.1. CONCEPTO DE APRENDIZAJE.

El concepto de aprendizaje difícilmente se puede separar del de enseñanza, ya que aunque no se parta del presupuesto de la presencia de un docente, cada vez que aparece un aprendizaje, es sin lugar a dudas motivado por una enseñanza. No obstante para poderlo acotar y entender el término del que hablamos procede en estos momentos realizar una aproximación conceptual. No vamos a centrarnos en una corriente concreta sino que abordaremos el concepto desde diferentes pensadores para entender los puntos de confluencia y llegar a una comprensión mayor de la dimensión de este término.

En el campo de la psicología, el aprendizaje esta ampliamente estudiado, es desde ahí, desde donde encontramos las principales definiciones al respecto.

Desde la perspectiva conductista encontramos a diversos autores que definen el aprendizaje de forma similar, entre algunos de los más destacados tenemos:

Kimble (1967) define el aprendizaje como un cambio relativamente permanente en la potencialidad de la conducta que ocurre como consecuencia de la práctica reforzada... con la inclusión del término práctica se pretende excluir otros procesos como la maduración y el cambio fisiológico.

Domjan y Burkard (1990) dicen que el aprendizaje es un cambio duradero en los mecanismos de conducta, resultado de la experiencia con los acontecimientos ambientales.

Hilgard y Bower (1966) entienden por aprendizaje el proceso en virtud del cual una actividad se origina o cambia por la reacción a una situación dada, de modo que las características del cambio en la actividad no pueden explicarse mediante tendencias innatas de respuesta, maduración o estados transitorios del organismo (por ejemplo la fatiga, estado bajo los efectos de las drogas, etc.).

Skinner (1987) por su parte, al referirse al comportamiento también habla del aprendizaje y manifiesta que la palabra comportarse es reciente. Antiguamente se empleaba la palabra "hacer". Aprender no es lo mismo que hacer; es modificar la forma de hacer.

Acercándonos ya a posturas más de carácter cognitivista tendríamos a Piaget (1964) que aunque bien es cierto que tiene presente el carácter ambiental del aprendizaje empieza a introducir nuevos factores en el mismo, de tal modo que él manifiesta que el desarrollo del conocimiento es un proceso espontáneo, ligado al proceso global de la ontogénesis... el aprendizaje representa el caso opuesto. En general el aprendizaje es provocado por situaciones: provocado por un experimentador psicológico; o por el profesor respecto a algún aspecto didáctico; o por la situación externa.

García Albea (1993) da un paso más en la definición del aprendizaje en torno al individuo más que al contexto y define el aprendizaje como aquella actividad mental del organismo por la que se alcanza un nuevo estado cognitivo, de carácter estable a partir de un estado inicial y a través de la interacción con el medio.

Esta sea tal vez, de las llevadas hasta el momento, la definición con la cual nos sentimos más identificados, en el sentido en el que se tiene en cuenta el factor ambiental tanto como los factores individuales de la persona. Tengamos en cuenta que si esto no fuera así, todo el mundo aprendería igual antes los mismos estímulos, y verdaderamente no es así, ya que existen ciertos factores (no vamos a entrar en su peso específico) de carácter personal que hacen posible que ante estímulos iguales o similares, se puedan producir respuestas diferentes.

Pero, ¿y qué dicen nuestros diccionarios del término aprendizaje?

En el diccionario de la Lengua Española de la R.A.E. (1993) aprender es adquirir conocimiento de alguna cosa por medio del estudio o la experiencia.

Del Pequeño Larousse Ilustrado editado en la Habana hemos extraído tres conceptos: Educación, aprender y aprendizaje.

Educación, del latín *educatio*, significa acción de desarrollar las facultades físicas, intelectuales y morales: la educación es el complemento de la instrucción.

Otra acepción sería la referente a que la educación es el conocimiento de los usos de la sociedad.

Aprender por su parte sería el adquirir el conocimiento de una cosa, mientras que el aprendizaje es el tiempo durante el cual se aprende algún arte u oficio.

Otras consideraciones que nos han parecido interesantes en torno al concepto del aprendizaje vienen de trabajos más recientes como son los de los doctores Edel Navarro y Lili Nielsen.

La Dra. Nielsen (1995) introduce un término como es el de aprendizaje activo, que emana de su trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales (ciegos y deficientes visuales) en el cual el aprendizaje se manifiesta de manera participativa, jugada, experimentada más que pasiva, es decir de manera activa más que receptiva.

Por su parte Navarro (2004) hace una interesante exposición de sus creencias en torno a la educación, la enseñanza y el aprendizaje. Con respecto al aprendizaje dice que este concepto es parte de la estructura de la educación, por tanto, la educación comprende el sistema de aprendizaje.

Es la acción de instruirse y el tiempo que dicha acción demora. También, es el proceso por el cual una persona es entrenada para dar una solución a situaciones; tal mecanismo va desde la adquisición de datos hasta la forma más compleja de recopilar y organizar la información.

El aprendizaje tiene una importancia fundamental para el hombre, ya que, cuando nace, se halla desprovisto de medios de adaptación intelectuales y motores. En consecuencia, durante los primeros años de vida, el aprendizaje es un proceso automático con poca participación de la voluntad, después el componente voluntario adquiere mayor importancia (aprender a leer, aprender conceptos, etc...), dándose un reflejo condicionado, es decir, una relación asociativa entre respuesta y estímulo. A veces, el aprendizaje es la consecuencia de pruebas y errores, hasta el logro de una solución válida.

Pérez Gómez (1992) añade que el aprendizaje se produce también, por intuición, o sea, a través del repentino descubrimiento de la manera de resolver problemas.

Existe un factor determinante a la hora que un individuo aprende y es el hecho de que hay algunos alumnos que aprenden ciertos temas con más facilidad que otros, para entender esto, se debe trasladar el análisis del mecanismo de aprendizaje a los factores que influyen, los cuales se pueden dividir en dos grupos: los que dependen del sujeto que aprende (la inteligencia, la motivación, la participación activa, la edad y la experiencia previas) y los inherentes a las modalidades de presentación de los estímulos, es decir, se tienen modalidades favorables para el aprendizaje cuando la respuesta al estímulo va seguida de un premio o castigo, o cuando el individuo tiene conocimiento del resultado de su actividad y se siente guiado y controlado por una mano experta.

Queda tan solo rubricar este apartado de introducción conceptual, no con un concepto sobre el aprendizaje, pero si con una frase sobre el conocimiento enunciada por Albert Einstein en la que decía textualmente lo siguiente:

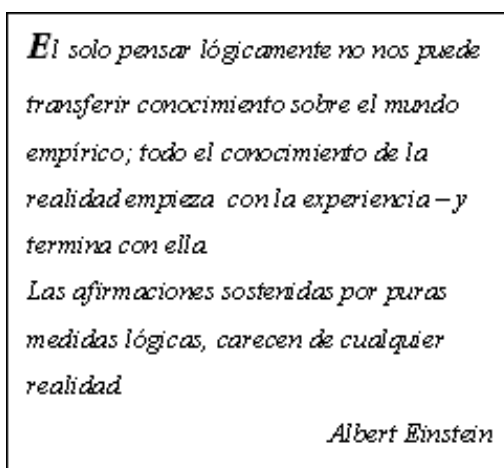


Fig. 1

Existe a nivel mundial un nuevo enfoque en la educación, en la consideración de cómo se debe enseñar, centrando la atención en consideraciones cercanas a como aprenden nuestros alumnos.

En este sentido encontramos una obra muy interesante de Alonso y otros (1999) donde se expone una visión a modo de referencia sobre distintas teorías del aprendizaje.

Claro que esta obra busca una aproximación a los estilos de aprendizaje, y nuestra revisión tiene como objeto el poder seleccionar, conociendo los aportes de estas teorías, aquellos elementos que emanan de cada una de ellas, que pensamos que nos van a ayudar a realizar una propuesta de mejora de la acción docente.

Alonso (1999) considera entre otras las siguientes teorías del aprendizaje como las más cercanas a los propósitos de la educación actual: conductismo, cognitivismo, teoría sinérgica de Adam, aprendizaje según Gagné, teoría de la elaboración, constructivismo, teoría humanista de Rogers, teorías neurofisiológicas.

La elección de las teorías que más responden a nuestra manera de ver la enseñanza está en función de cómo pueda ser entendido el aprendizaje, porque más allá de lo que son las definiciones, éste, podemos considerarlo en base a lo que obtenemos como producto, al proceso a través del cual lo desarrollamos o como función (cambio que se origina cuando el sujeto interacciona con la información).

Nosotros hemos realizado nuestra propia selección de teorías que nos sugieren un aporte mayor a la idea que tenemos de aprendizaje, que pretende un encuentro ecléctico de los aportes de cada uno de ellas.

No creemos que todo valga en toda situación. Cada una de ellas requerirá de una respuesta contextualizada. Por ello seleccionaremos los elementos más generales que nos ayuden a formular nuestra propuesta.

1.2.2. TEORÍAS COGNITIVO CONDUCTUALES SOBRE EL APRENDIZAJE Y LA INTELIGENCIA.

En el presente apartado vamos a tratar de realizar una visión general sobre diferentes teorías acerca del aprendizaje, que puede darnos una idea de que aspectos desde la psicología se consideran relevantes de cara al aprendizaje de los niños. De la misma forma consideraremos otras visiones desde teorías de la inteligencia, que pueden complementar, apoyar y completar las creencias que nos llevan a realizar la posterior propuesta de intervención educativa.

Lo que está claro es que si queremos mejorar nuestros procesos de enseñanza y aprendizaje, debemos conocer cuales son los aspectos relevantes de cómo aprenden los alumnos, para poder adecuar nuestra intervención docente a estos. De esta manera también mejoraremos la atención a las diferencias de cada uno de nuestros alumnos y propiciaremos mejores entornos educativos que favorezcan el desarrollo de los potenciales de los mismos.

Aunque será en el próximo apartado cuando comentemos algo más al respecto, si es importante hacer mención a que tradicionalmente se han tenido más en cuenta, en los procesos de enseñanza aprendizaje, el cómo enseñar aspectos de calidad en torno al docente y a la materia de enseñanza, y no tanto los aspectos relacionados con el aprendizaje de los alumnos. Siendo más exactos tenemos que decir que si bien se han considerado los aspectos del aprendizaje, creemos que esta consideración se ha hecho más en el sentido de conocer los estadios evolutivos para poder aplicar los momentos de enseñanza, pero en sentido general, y no tanto en el sentido particular de los que se denominan estilos cognitivos. En definitiva se ha tratado de trabajar en la excelencia docente, pero enfocando la misma desde el cómo enseñar. Cuando consideramos que esta debe estar unida al como aprender también.

Sin más dilación, vamos a pasar a comentar diferentes teorías cognitivas conductuales y de la inteligencia, que nos pueden ayudar a comprender mejor como aprenden los alumnos, y que nos van a dar las claves de cómo deberemos establecer nuestros procesos de enseñanza.

Como podemos comprobar en diferentes publicaciones que tratan sobre la Educación Física en la formación en los diferentes niveles educativos (Vázquez, 1989; Chinchilla y Zagalaz, 1997), esta no empieza a entrar de una forma clara en los planes de formación hasta empezado nuestro siglo (aunque existen referencias anteriores de autores tan conocidos como Rousseau, Pestalozzi, Jhan, etc.), eso sí, con una preocupación más que nada dirigida a la mejora de la condición física en su carácter utilitarista dirigido a la productividad del obrero o la defensa de la patria (carácter militarista), y entendiendo la Educación Física como actividad complementaria para la mejora del organismo.

En la actualidad, con la nueva concepción, se abre un campo de actuación mucho más amplio que nos va a permitir reconsiderar nuestra actuación más tradicional enriqueciéndola desde una nueva perspectiva, que si bien no es extremadamente distinta, si puede ser considerada como complementaria (sobre todo si nos referimos a la actuación que podemos llevar a cabo en el campo de la educación física en Cuba).

Por lo tanto debemos entender que en nuestro campo la producción al respecto de la integración de los procesos cognitivos en su relación con los aprendizajes de carácter motor es relativamente reciente.

Por suerte hoy en día es cada vez mayor la conciencia de que la Educación Física es tan importante en la formación integral del individuo como cualquier asignatura. Tratamos en Educación Física en Primaria no solo de educar lo físico, sino a través de lo físico.

Fundamentales para el proceso de formación son los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en el tema que nos ocupa, en lugar de privilegio situaremos las estrategias que dan vida a este proceso.

En el análisis de este proceso pasaremos a continuación a exponer los principios teóricos en los que nos apoyaremos desde el campo de la psicología. Veremos algunas de las teorías que abordan el aprendizaje desde el punto de vista cognitivo y motor, para fundamentar nuestra propuesta de intervención a través del uso de estrategias.

1.2.2.1. APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL DESCUBRIMIENTO.

Según Woolfolk (1990), los maestros deben ofrecer a sus alumnos situaciones problema que los estimule a descubrir por sí mismos la información esencial de la materia.

Bruner (1984, 1998) cree en el aprendizaje inductivo (pasar de lo particular a lo general) como una forma idónea de aprendizaje significativo, estableciéndose una relación entre los términos de manera jerárquica (los conceptos más específicos bajo el concepto general).

En el aprendizaje por descubrimiento los estudiantes trabajan por su cuenta para descubrir principios básicos. En el descubrimiento guiado los profesionales debemos proporcionar los materiales adecuados, alentar a los estudiantes, para que hagan observaciones, elaboren hipótesis y comprueben los resultados en lugar de explicarles como se resuelve el problema (se trataría del aprendizaje por descubrimiento con algo de dirección del maestro), pero este fundamentalmente lo que hace es poner los elementos adecuados para que sea el propio alumno el que vaya desarrollando su aprendizaje. En el descubrimiento guiado como hemos comentado no se dice como hay que hacer las cosas pero se pone al alumno en situación de que las haga.

Kagan (1974) menciona algunos argumentos a favor del aprendizaje por descubrimiento tales como el hecho de que una mayor participación del alumno en la actividad, hace que este preste mayor atención y por lo tanto esté más predispuesto al aprendizaje. Estudios con animales y niños pequeños indican que a medida que el organismo necesita participar activamente, la posibilidad de aprendizaje es mayor.

Kagan señala además que el aprendizaje por descubrimiento aumenta la expectación del niño por su capacidad de resolver autónomamente problemas diferentes y ayuda a los niños que tienen conflictos de dependencia pasiva con respecto al maestro.

Este tipo de aprendizaje les permite mayor autonomía y en consecuencia logramos un aprendizaje más integral en la medida en la que el niño se apropia del conocimiento estableciendo sus propios esquemas mentales.

Sánchez Bañuelos (1992) afirma que los mecanismos más propicios para el planteamiento de una enseñanza mediante la búsqueda son el perceptivo y el de decisión estableciendo una relación clara entre lo que es actividad física y cognitiva. Vemos pues, que el trabajar de forma adecuada en Educación Física, a través de estrategias de enseñanza que favorezcan las estrategias de aprendizaje es importantísimo para un desarrollo más completo de los procesos cognitivos y en este sentido debemos planificar nuestra acción.

Continúa Sánchez Bañuelos haciendo mención de la formación en el alumno, a través de este tipo de aprendizaje, de conductas motrices adaptativas ante estímulos genéricos. Es decir, que la amplitud en el bagaje de experiencias del alumno, va a dar la nota de calidad en el desarrollo de la potencialidad motriz del mismo y esto se promueve sobre todo permitiendo que el niño experimente.

En este mismo sentido se presentan algunos trabajos sobre variabilidad práctica experimentados por Schmidt (1991) y reflejados también por Ruiz Pérez (1995) sugiriendo precisamente la amplitud de ese bagaje de experiencias a través de una práctica variada en los diferentes elementos que la componen.

Estas investigaciones concluyen que se consiguen mejores aprendizajes cuando se facilita un bagaje de experiencias amplio, y que es mejor en el aprendizaje de una habilidad la practica variable. Esta consistiría en aprender la habilidad a través de actividades que se presentaran de la forma más rica posible, cambiando elementos contextuales, materiales, etc.

En definitiva se trata de que se aprendería mejor variando la práctica de la habilidad que a través de la repetición de una misma actividad, al menos en aprendizajes a largo plazo. En Schmidt (1991) vemos que a corto plazo se obtienen mejores resultados con la práctica repetida, pero a largo plazo, el aprendizaje es más consistente si se realiza de forma variable porque se adquieren un mayor número de patrones motrices. La distribución de la práctica en la mejora de la retención es otro de los temas que vemos en los trabajos de Dail (2004).

Ventura (2004) por su parte realiza una investigación sobre el factor variabilidad en una tarea perceptivo motriz concluyendo entre otras consideraciones con que la variabilidad es eficaz en tareas de deportes abiertos.

Sabemos entonces que para unas tareas tendremos mayor eficacia que para otras, y su uso estará en función de los objetivos que nos hayamos planteado.

Debemos considerar la gran importancia que se otorga a aquello que se aprende por sí mismo. Para uno mismo parece más importante así como más significativo aquellos aprendizajes que se adquieren a través del descubrimiento. Son aprendizajes que se hacen más consistentes. Valorándose más aquellas tareas en las que se invierte un mayor trabajo.

Esto no es solo a nivel perceptivo, porque además se ponen en juego mecanismos cognitivos que hacen más consistentes los aprendizajes al verse obligado a relacionar, comparar, etc. y poner en juego diferentes procesos cognitivos.

Igualmente podríamos añadir al hilo de lo expuesto que el aprendizaje por descubrimiento puede ayudar al estudiante a ser más independiente, más autónomo y aumentar su necesidad de logro (con lo que esto conlleva desde el punto de vista de la mejora de la motivación).

Román y Díez (1991) señalan que Bruner afirma que el proceso de enseñanza-aprendizaje consiste en:

- 1- La reflexión de los elementos de una materia para hacerla más comprensible.
- 2- Hacer el aprendizaje más significativo para hacerlo más duradero.
- 3- Hacer que el alumno conozca a través de estructuras cognitivas, ya que favorece la transferencia de nuevos aprendizajes.

En cuanto al aprendizaje constructivo y significativo Román y Díez afirman que existe bastante confusión, ya que muchos profesionales ilusionados por una concepciones en cierta forma revolucionarias maquillan sus actuaciones haciéndolas pasar por innovadoras, pero no siendo más que nuevas formas de programar donde se sigue programando por módulos encubiertos y disfrazados.

Nos encontramos ante el problema de la resistencia a hacer las cosas como se demuestra que funcionan mejor para el alumno. Es como el caso de las técnicas de estudio, donde se siguen unos pasos determinados y da igual la persona, esos pasos son los mismos, mientras que las estrategias de estudio, pretenden conocer los estilos cognitivos del alumno, para proponerle las mejores actuaciones de cara a ese estudio en función de sus posibilidades, capacidades e inquietudes. Lo que manifiestan Román y Díez, es que ahora hay quien llama estrategias, a lo que siguen siendo técnicas.

Efectivamente en muchos casos es así, pretendemos que el constructivismo consista en construirle un conocimiento al alumno a la luz de lo que nos van dictando las editoriales, en lugar de que el alumno vaya construyendo su propio conocimiento mediado por nuestra acción. Pero por suerte en Educación Física la posibilidad de autonomía es mayor y la labor del profesor no está tan mediatizada y permite más libertad a la hora de organizar el currículum, así como de posibilitar el aprendizaje a través del descubrimiento.

Siguiendo a Coll (1987) algunas consideraciones a tener en cuenta para un aprendizaje constructivista y significativo serían:

- Tener en cuenta el nivel de desarrollo del alumno para la planificación de la enseñanza. Tanto lo que sabe, como lo que es capaz de aprender.
- La experiencia social culturalmente organizada (asimilar hechos, conceptos, explicaciones, destrezas, valores, actitudes).
- Adecuada selección, organización y secuenciación de los objetivos y contenidos así como de la metodología didáctica.
- Los "procesos" de los contenidos deben entenderse como un contenido más y debe ser enseñado y aprendido, por lo que no debe existir polémica entre que debe enseñarse, si contenido o procesos.

Para concluir debemos decir que hay que tener en cuenta que el proceso de enseñanza-aprendizaje va a dar lugar tanto a aprendizajes significativos, como a aprendizajes repetitivos. La significación de los conceptos radica en la medida en la que encaja con lo que se conoce. Debemos igualmente saber que si la tarea es en exceso familiar, no supondrá esfuerzo para el alumno y el aprendizaje será más automático.

En esa necesidad de considerar la complementariedad de los distintos modos de aprendizaje vamos a exponer a continuación ciertas consideraciones sobre el aprendizaje receptivo desarrollado por Ausubel.

1.2.2.2. APRENDIZAJE RECEPTIVO.

Siguiendo a Woolfolk (1990) podemos decir que el enfoque del aprendizaje que realiza Ausubel es curiosamente contrastable con el de Bruner.

Ausubel (1989, 2002) opina que las personas adquieren conocimientos principalmente recibiendo más que a través del descubrimiento.

Ausubel le da importancia a lo que se conoce como aprendizaje verbal significativo (información, ideas, y relaciones verbales entre ideas), no considerando la memorización como tal ya que lo aprendido de memoria no se relaciona con el conocimiento ya existente.

Propone un modelo de enseñanza por exposición (El maestro/a presenta el material en forma completa, organizada, yendo de los conceptos más amplios a los más específicos), presentando el profesor toda la materia elaborada por el mismo, casi terminada, y el estudiante la recibe. Esta es una forma más estructurada y controlada a la par que limitada en cuanto a la implicación del alumno.

Ausubel considera un concepto general que denomina subsunso, y subordina el resto de conceptos a este.

El aprendizaje desde este enfoque se realiza de forma deductiva (se va de lo general a lo específico), no de forma inductiva, como afirmaba Bruner.

Woolfolk (1990) señala que el modelo de enseñanza por exposición que propone Ausubel presenta cuatro características fundamentales:

1. Requiere una gran interacción entre los alumnos/as y el maestro/a.
2. Se utilizan muchos ejemplos.
3. La enseñanza por exposición es deductiva.
4. Es secuencial ya que debe seguir ciertos pasos.

El aprendizaje será significativo cuando exista una adecuación entre los esquemas previos y el material que se va a aprender.

En este tipo de aprendizaje la atención es fundamental. Así mismo un factor a tener en cuenta será el de la edad de los alumnos/as a los que se dirige la clase, ya que se requiere de los estudiantes una manipulación mental de las ideas.

De acuerdo con la teoría de Piaget (1965), esto no ocurriría hasta los últimos años de primaria, que es cuando el niño ha alcanzado la etapa de operaciones concretas, descrita por Woolfolk (1990) como la etapa de "vamos a pensar". Sabemos pues cuando sería más adecuado introducirlo. Este tipo de aprendizaje es recomendable en niños/as que, están en o por encima de los últimos años de primaria.

Se puede decir que en este tipo de aprendizaje no se provoca apenas autonomía del alumno, y si bien caracterizábamos al aprendizaje por descubrimiento por permitir este hecho, en el aprendizaje receptivo la dependencia del alumno al profesor, se hace patente. Pero nos atreveríamos a decir más, la dependencia del profesor al alumno también es notable, de hecho sin la atención de este no se podría hablar de aprendizaje receptivo, por eso de la interrelación tan constante que debe existir entre ambos agentes del aprendizaje.

En el sistema Cubano de Cultura Física y Deporte (1991), por sus propios principios filosóficos y por sus objetivos, como puede ser la salud, el ocio y el tiempo libre, la calidad de vida. El perfeccionamiento físico, la formación de la personalidad. El alto rendimiento. Las metodologías usan más de los principios receptivos que los relacionados con el descubrimiento, siendo su sistema muy estructurado y sistematizado así como uniforme desde las edades primarias en adelante.

Probablemente nos declinemos en Primaria por el tipo de aprendizaje que fomenta el descubrimiento, aunque en ocasiones el aprendizaje receptivo del alumno se hace necesario. El que se den en determinados momentos ciertas instrucciones es importantísimo por diversas razones:

Por economía de tiempo. En ocasiones podemos vernos obligados por falta de tiempo a exponer ciertos contenidos que indiquen directamente al alumno las condiciones de ejecución que deben conseguir.

Para que se conozcan determinadas normas o reglas. Para poder llevar a cabo muchas actividades debe informarse sobre posibles normas o reglas que rijan el desarrollo de la actividad.

Por la sencillez de los contenidos. Como ya hemos visto, el aprendizaje por descubrimiento no es tan eficaz, ya que no es tan motivante, cuando los contenidos son sencillos de aprender.

Por seguridad. Ya que se hace a veces necesaria la exposición de ciertas indicaciones que permitan una mayor seguridad en la ejecución de ciertas tareas motrices. etc.

De una lectura más o menos amplia del tratamiento por parte de la psicología de las estrategias de enseñanza-aprendizaje puede deducirse que la formulación de gran número de estas estrategias sigue unos dictámenes que fomentan unos planteamientos más cercanos a aprendizajes de tipo receptivo e incluso memorístico que a los que fomentan la búsqueda. Siendo necesario por nuestra parte un esfuerzo en buscar el punto intermedio en el desarrollo de estrategias, que si bien puedan utilizar un sistema más o menos estructurado, permitan la máxima flexibilidad posible en cuanto al aprendizaje del alumno.

Posiblemente este pequeño inconveniente que hemos señalado en el párrafo anterior se deba a que nos encontremos en muchas ocasiones ante las mismas teorías con los nombres cambiados, es decir, a que en lugar de evolucionar de las técnicas de estudio hasta las estrategias de aprendizaje se siga enseñando a aprender con aquellas, aunque las nombremos como estas, como habíamos comentado anteriormente. Cuando se evoluciona de técnicas a estrategias estamos considerando un cambio a nivel de esencia. Sustancialmente queremos obtener un fin común que es el aprendizaje del alumno, pero a través de las estrategias entendemos toda una serie de principios de carácter constructivista donde priman la significatividad, la individualización de los procesos de aprendizaje entendiendo que cada alumno tiene unos procedimientos en su aprendizaje distinto al de los demás, algo que a través del aprendizaje a través de técnicas se encontraba más uniformado.

Para terminar y en cuanto a como actuar en el desarrollo de procesos metodológicos, posiblemente sea cierto que si queremos que se aprenda algo, deberíamos enseñar tal y como queremos que se aprenda. No obstante aunque a nivel general los planteamientos estratégicos puedan ser parecidos, tanto en el aprendizaje como en la enseñanza, los procesos que rigen específicamente a los mismos son hasta cierto punto diferentes.

Desde otra perspectiva, la social, también nos ha parecido interesante recoger alguna información, máxime si tenemos en cuenta que la educación Física es una disciplina eminentemente social en muchos de los aspectos que abarca. Y no es menos cierto que nuestras clases serán grupales y los contactos entre los alumnos constantes.

Tengamos en cuenta que una de las exigencias que desde el Diseño Curricular Base se pone de manifiesto es el trabajo en grupos, con una creación de interdependencia positiva a través del trabajo colaborativo.

En nuestra investigación en el sistema de Educación Física cubano hemos considerado la posibilidad de introducir este tipo de trabajo como medio adecuado de fomentar los aprendizajes, por las características del contexto y además porque es un fin de la educación física en Cuba, ante su carácter social, algo que se pone de manifiesto en la actividad grupal.

1.2.2.3. TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL.

Considerando que el individuo no se encuentra aislado y que parte de sus conocimientos los pone en práctica dentro del grupo, debemos pues tener muy en cuenta esta teoría ampliamente desarrollada por Bandura (1969, 1974, 1977).

De forma breve podríamos decir de ella en palabras de Rodríguez y Zarco (1995) que "esta teoría se basa en que la mayor parte de las conductas humanas son aprendidas a través de la observación (aprendizaje observacional), por lo que los individuos se desarrollarán según las oportunidades y experiencias que les proporcione el entorno en que se ubiquen. Desde esta teoría, se sostiene que el individuo, en su calidad de observador, adquiere representaciones simbólicas de diferentes modelos de acciones y de conductas que, una vez codificadas en la memoria, le sirven de guías para comportamientos posteriores, no necesitando imitar/ejecutar esas conductas para aprenderlas. Sin embargo, si es necesario que el individuo atienda y se concentre activamente en la conducta del modelo, la memorice, la practique en algún momento y esté motivado para aprenderla".

Está claro que dentro de una clase de Educación Física el aprendizaje a través de modelos, bien sea imitativo o social, es importante y a tener en cuenta, máxime si consideramos que puede ser un tipo de aprendizaje que nosotros podemos estar enseñando sin darnos cuenta. Así pues, por lo que de oculto e intencional tiene este tipo de aprendizaje, debemos tenerlo en cuenta a la hora de realizar nuestra acción docente, Westreich (2001).

Pero también como señala esta teoría, los individuos se desarrollarán según las oportunidades y experiencias que les proporciona el entorno, por lo que el control y uso del contexto por parte de nuestra acción docente es de especial relevancia.

Aebli (2001) señala la importancia de los aprendizajes de carácter social, haciendo mención a los diferentes tipos de aprendizaje en los diferentes agentes sociales (familia, escuela, grupo) así como los elementos propios de este tipo de aprendizaje reflejados en el comportamiento, como pueden ser el sentir con el otro (empatía), el autocontrol (reflexividad) la firmeza (asertividad) así como las convenciones del comportamiento y las apariencias. Es decir el cómo se comporta el individuo en función de cómo se espera que se comporte. En este sentido continúa estableciendo algunas consideraciones en torno al comportamiento social según un orden jerárquico, donde el individuo aprende acerca de las reglas.

Sigue Aebli realizando una interesante reflexión acerca del aprendizaje y desarrollo social en base a reacciones sociales innatas y aprendidas, el aprendizaje que se produce por medio del refuerzo (este puede ser de diversa índole, desde el refuerzo visual en función de las consecuencias hasta el refuerzo clásico que todos conocemos a través de premios, reconocimiento, etc.). Haciendo mención además del aprendizaje por observación e imitación.

Efectivamente, gran parte del aprendizaje que realizamos los humanos lo llevamos a cabo a través de la observación de los demás, de las consecuencias, etc. Hay explicación a la imitación desde diferentes teorías, pero nos interesa fundamentalmente el tratamiento que se le ha dado desde la teoría cognitiva como hemos hecho mención anteriormente.

Huertas (1992) siguiendo la teoría de Bandura sobre el aprendizaje por observación (que Bandura denomina aprendizaje cognitivo-social) afirma que una consideración fundamental es la información que el sujeto recibe de la observación de la conducta del modelo.

Huertas expone la intervención de cuatro procesos intervinientes en este tipo de aprendizaje:

1- Procesos de atención. Ya que sin la atención de los rasgos significativos no se puede producir el aprendizaje por observación.

2- Procesos de retención. Se señala la existencia de un repaso cognitivo de la conducta que se ha producido. De no haber recuerdo, no hay aprendizaje.

3- Procesos de producción. Ejecución controlada de la conducta.

4- Procesos motivacionales. La conducta puede aprenderse aunque no se ejecute, el que se lleve a efecto dependerá de estos procesos de carácter motivacional que incentiven la producción de la misma.

En el ámbito de la Educación Física tanto Tinning (1992) como Sánchez Bañuelos (1992) explican que existen diferentes formas de que se produzca el aprendizaje por observación: demostración física, descripción verbal, mediante la muestra de un vídeo, o el visionado del modelo a través de cualquier otro medio técnico.

A través de este aprendizaje se pueden facilitar conductas así como inhibirlas, esto dependerá de diferentes factores como puede ser las características del modelo, del observador, la situación de observación o el valor que se le otorgue a la conducta que se va a imitar (factor este último que puede llegar a ser consecuencia también de los anteriores).

Otras concepciones importantes a tener en cuenta dentro del aprendizaje socializado son las teorías del potencial de aprendizaje comentadas de manera acertada en Román y Díez (1991), donde de forma resumida hacen mención de los trabajos de Vygotsky, Feuerstein, etc.

El trabajo de Vygotsky (1978) sobre la zona de desarrollo potencial es altamente conocida. Concretamente esta teoría expone que el alumno necesita ser llevado a una situación de disonancia cognitiva, es decir, cuando alguien aprende algo siempre tiene una posibilidad potencial de mejora, en la medida en la que se sitúe el aprendizaje nuevo en cercanía con lo que se conoce, y en ese caso donde se requiere esfuerzo, se producirá un desarrollo en el potencial del individuo.

En sus trabajos se basa fundamentalmente la teoría de Feuerstein (1980, 1992) sobre la "experiencia de aprendizaje mediado". La Experiencia de Aprendizaje Mediado es una cualidad de interacción entre el ser humano y el entorno, que resulta de los cambios que introduce el mediador. El mediador es el que selecciona los estímulos, los organiza, los planifica, para que la situación sea lo más estimulante posible para el individuo (pone en juego toda una serie de estrategias de enseñanza). Lo importante no es que el niño aprenda esos estímulos, sino que se cree en el sujeto una disposición, una propensión actitudinal, para beneficiarse de esa exposición a los estímulos.

Estamos hablando ni más ni menos de esa exposición a multitud de experiencias que amplíen el bagaje de experiencias y faciliten aprendizajes posteriores, así como una amplitud mayor de capacidad de respuestas y producción. Es dotar al individuo de las herramientas para aprender, desarrollar su aprendizaje y propiciar futuros aprendizajes de forma autónoma. Como ya habíamos referido a través de trabajos como los de Schmidt (1991) o Ruiz Pérez (1995).

Esta teoría nos acerca a unos parámetros de mediación, unas directrices, que pueden ser aspectos importantes a considerar en un comportamiento estratégico de la enseñanza.

Intencionalidad. No es aleatorio, sino que tiene un objetivo.

Trascendencia (se va más allá de la simple actividad).

Significado (se comunica al sujeto el propósito de la tarea).

A modo de conclusión debemos tener en cuenta que la influencia social está presente en todos los aspectos de nuestra vida. En Morales (1996) encontramos que según Faucheux y Moscovici (1967) existen tres modalidades de influencia social suficientemente estudiadas: la normalización (que es la influencia que entre los individuos se establece cuando ninguna de las partes de interacción dispone de un juicio o norma previa); el conformismo (como forma de adaptación de los juicios y comportamientos propios a los de un grupo generalmente); innovación (proceso de creación de nuevas normas). Aspectos todos ellos que no podemos dejar de considerar dentro de nuestro trabajo docente.

1.2.2.4. TEORÍAS SOBRE EL CONDUCTISMO.

A continuación pasaremos a comentar algunas cuestiones acerca de una teoría como el conductismo, que tanta relevancia ha tenido en la educación y que posiblemente su aportación sea vista en la actualidad como algo no demasiado positivo. Sobre todo por juicios emitidos desde la psicología cognitivista enfrentados a los conductistas.

Desde nuestro punto de vista existen errores desde el momento en el que la mayoría de los análisis de la corriente conductista se hacen desde una posición cognitivista y de forma interesada puesto que también está enfrentada.

Skinner (1974) decía en su libro "About behaviorism", que el conductismo no era la ciencia del comportamiento sino la filosofía sobre la cual se basa dicha ciencia.

Estamos con él en la opinión de que las escuelas psicológicas deberían estar ya superadas, por eso nuestra extrañeza cuando muchos psicólogos atacan las teorías conductistas para defender sus teorías. Superando estos enfrentamientos podríamos decir que lo que vamos consiguiendo es dar respuesta a todo aquello que desde la teoría conductista no se podía resolver.

Tenemos tendencia a decir que si una cosa sigue a otra, esta última es causa de la anterior. Esta es una creencia básica sobre la que se cree se estructura el conductismo. Tal afirmación no es completamente cierta. Es una visión ciertamente reduccionista sobre esta teoría, que considera otra serie de contingencias ambientales e incluso acepta la existencia de factores personales intervinientes en el comportamiento como comenta Skinner (1974), no obstante esto último por falta de estudios más profundos en la época, prefirió aparcarse hasta que en un futuro se dispusiera de más conocimientos de la fisiología y la ciencia del comportamiento que permitieran una explicación más completa y compleja. Se puede pues considerar como una base importante para cimentar los procesos de enseñanza-aprendizaje sobre los que se ha ido evolucionando.

No debemos olvidar que muchas de las consideraciones y principios de esta teoría aún pueden utilizarse en la actualidad. Podemos decir que el control de las contingencias dentro del aula es de gran importancia. Posiblemente considerando este control más como facilitador del comportamiento que como modelador del mismo.

También otros conceptos sobre la importancia que tiene la evolución y el ambiente en las formas de comportamiento, pueden ser un apoyo interesante de cara a interpretar de forma más adecuada el cómo van cambiando las inquietudes según las generaciones van pasando, el cómo van influyendo estos cambios en las diferentes formas de abordar los aprendizajes, etc.

El aprendizaje enseñado no es la mera exposición del contenido. Ese contenido como dice Skinner debe ser experimentado para ser aprendido. Esta afirmación presenta un alto grado de certeza, desde nuestro punto de vista; y más aún en el aprendizaje de tareas motrices.

Por ejemplo: cuando hacemos un recorrido en coche de Granada a Málaga y viaja con nosotros alguien, esa persona habrá vivido el mismo recorrido, pero no habrá tenido las mismas experiencias que nosotros como conductores. Repitamos este viaje varias veces en idénticas condiciones. Si se diera el caso de un nuevo viaje donde ambos fuéramos conductores, nuestra experiencia en el recorrido sería mayor. Tengamos en cuenta que el pasajero no ha adquirido el conocimiento bajo el control del contexto.

Huertas (1992) señala que el condicionamiento está más sujeto a procesos cognitivos conscientes de lo que se había supuesto, sobre todo en el aprendizaje humano. No obstante existen estudios que también aportan datos en un sentido diferente, afirmando que puede producirse condicionamiento en procesos no conscientes (estudios con estímulos visuales enmascarados). Desde esta otra perspectiva pueden entenderse la existencia de miedos y fobias y la dificultad de erradicarlas, ya que no se conoce su causa real, o mejor dicho, el componente que las activa.

Continuando con Huertas, podemos decir que otra forma de condicionamiento más "cotidiana", es la del condicionamiento operante consistente en la modificación de la conducta por sus consecuencias. Se trata en definitiva de la modificación de la conducta a través de la información que recibimos por parte de los refuerzos.

Lo realizado en los párrafos anteriores no es más que una pequeña descripción de algunos aspectos de interés de las teorías conductistas, que pueden ser consideradas en la actualidad. Además no podemos olvidar la importancia de muchos de los procesos a través de los cuales los alumnos y las personas en general aprendemos. No podemos renunciar a los beneficios de la base de la que partimos, y necesariamente debemos recurrir a ella en múltiples ocasiones. Lo que sí debemos es tomar en consideración estos principios y saber adecuarlos a la intención educativa que pretendemos.

1.2.2.5. TEORÍA DE LOS NIVELES DE APRENDIZAJE.

Huertas (1992), expone una teoría intermedia entre el conductismo y el cognitivismo, se trata de la teoría de los niveles de aprendizaje. Trata de la jerarquía de aprendizaje que iría desde un nivel preasociativo (habitación, sensibilización) hasta un nivel de aprendizaje simbólico (exclusivo humano). Cada nivel ascendente es nuevo, considerándose que los cambios están ligados a cambios en el sistema nervioso.

Estos cambios pueden deberse a la maduración tanto como a la acción de la experiencia que se va acumulando. Se tiene en cuenta, o debe tenerse en cuenta pues, el desarrollo motor del alumno, ya que podemos encontrarnos en ciertas etapas con aprendizajes ante los cuales el alumno aun no está preparado.

Esta teoría que acabamos de exponer puede ser el nexo de unión que complete aquel hueco que quedaba por explicar en la teoría conductista sobre los procesos cognitivos que ponía en marcha el individuo en una actividad inteligente. Así mismo casi puede servirnos de entrada a la siguiente que vamos a exponer. La Teoría Triárquica de Sternberg.

1.2.2.6. TEORÍA TRIÁRQUICA DE STERNBERG.

Esta teoría trata fundamentalmente de explicar la inteligencia, pero en la medida en la que lo hace, y de la manera en la que lo hace, explica también de que manera aprende el ser humano. Es una teoría que rompe con las consideraciones tradicionales sobre que la inteligencia es sobre todo motivo de herencia e inmóvil. Y considera que esta está motivada por diferentes factores y además puede mejorarse en algunos aspectos por el aprendizaje.

Sternberg (1990) expone una teoría en la que a modo de síntesis se entiende la participación de tres aspectos en la inteligencia humana:

1) Aspecto práctico o contextual. Es el aspecto de interrelación entre las destrezas intelectuales y el mundo externo del sujeto. Se trata de una inteligencia de carácter Social debido a la capacidad que presentamos los humanos para aprender en contextos socializados.

Intimamente relacionada esta teoría con las anteriores, considera que el individuo pone en juego una serie de estrategias para mejorar la eficacia de la adaptación al contexto.

Se utiliza un esquema de toma de decisiones:

- * Efecto para mí / efecto para otros.
- * Favorable / desfavorable.

Nuestra inteligencia la aplicamos para:

- a) Adaptarnos
- b) Seleccionar el medio y
- c) Modificar el medio.

En este sentido pues nuestras estrategias de enseñanza aprendizaje deberán aplicarse en el sentido de actuar sobre el contexto de forma que el individuo actúe de forma inteligente.

2) Aspecto sintético o experiencial. Es un aspecto de relación de esas destrezas intelectuales con la experiencia del individuo. Se establece un continuo que va desde la novedad hasta la automatización. De carácter ciertamente similar a la teoría de los Niveles de Aprendizaje, Huertas (1992). Puede explicarse esta subteoría como la habilidad para enfrentarse a nuevas tareas y la habilidad de automatizar.

Es de gran interés la aportación que podemos obtener de la clase de ejercicios de "insight", que es un tipo de ejercicios que obliga al individuo a encontrar una solución nueva y no evidente a un problema que en la superficie puede parecer fácil. Lo cual puede complementar diferentes formulaciones sobre la Teoría del Aprendizaje por Descubrimiento.

El "insight" conlleva tres procesos psicológicos que aunque estén diferenciados están íntimamente relacionados:

- 1- Codificación selectiva (separar la información relevante de la irrelevante).
- 2- Combinación selectiva (implica la combinación de la información recibida de forma que sea relevante para el individuo).
- 3- Comparación selectiva (relación de los esquemas que se están formando con los previos).

En cuanto a la automatización en la elaboración de la información Sternberg (1990) propone la existencia de dos niveles: un nivel controlado (que se encuentra bajo la dirección del individuo y es de naturaleza jerárquica) y un nivel automático (preconsciente, el sistema de producción no es jerárquico y se funciona en un único nivel de análisis).

Si comparamos que decimos con la forma en la que tiene lugar el aprendizaje motor, encontramos como la similitud que presentan los procesos cognitivos con los motores nos da la idea de la íntima relación entre los mismos.

3) Aspecto analítico o componencial. Aspecto de relación de destrezas intelectuales con el mundo interno del sujeto. Aquí se dan tres procesos muy importantes:

a) Componentes de adquisición del conocimiento

- Codificación selectiva.
- Combinación selectiva.
- Comparación selectiva.

b) Componentes de ejecución

- De codificación (percepción y almacenamiento de la información)
- De combinación y comparación (reunión y comparación de la información).
- De respuesta.

c) Metacomponentes.

- Decisión de cuál es el problema que necesita ser resuelto
- Selección de componentes de orden inferior.
- Selección de una o más representaciones para la información.
- Selección de una estrategia para combinar componentes de orden inferior.
- Decisión en cuanto a los recursos atencionales.
- Control de la solución.
- Sensibilidad a la retroalimentación externa.

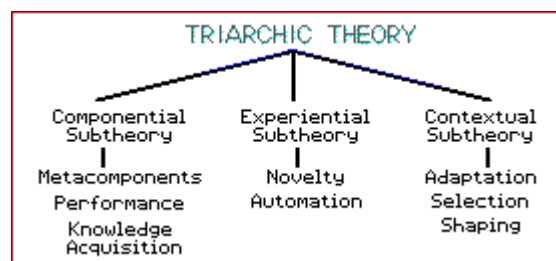


fig. 2

Cada uno de estos aspectos viene a formar las diferentes subteorías que explican el modo en que los individuos establecen relaciones con sus mundos externos e internos, y su experiencia como mediadores entre ambos. De tal modo que presenta una guía sobre el porqué de los distintos estilos cognitivos y qué aspectos forman parte de los mismos.

En este sentido profundiza también Sternberg (1997) en el trabajo atendiendo a los estilos de aprendizaje. Como la persona piensa, recuerda o resuelve los problemas. Cada persona tiene su estilo, su manera particular de enfrentarse a los aprendizajes y en consecuencia nuestras estrategias de enseñanza deben atender a las peculiaridades que presentan nuestros alumnos, para que estas sean más eficaces y ellos aprendan mejor.

1.2.2.7. TEORÍA DE PIAGET.

Según López, A. (2003) su teoría se basa en el método genético, mediante el cual, se caracterizan las diferentes operaciones y estructuras mentales que se presentan en el niño desde la infancia hasta su edad adulta. Se produciría una construcción evolutiva del conocimiento.

Se vincula la maduración biológica del individuo con los procesos de adquisición del conocimiento. Se establecen pues una serie de estadios o periodos maduracionales del individuo en los cuales el aprendizaje es factible. Se supone por tanto que determinados tipos de aprendizaje por su propia complejidad tienen su momento de aprendizaje por la propia maduración biológica del individuo.

Piaget (1966) establece cuatro estadios:

- 1) Inteligencia sensorio-motriz (0-2 años). Juego senso-motor.
- 2) Estadio preoperatorio (2-7 años). Juego simbólico, juego de fantasía.
- 3) Estadio de operaciones concretas (7-12 años). Juego de reglas.
- 4) Estadio de pensamiento lógico-formal (12-16 años). Hipotético deductivo. Juegos de reglas, pero con un carácter más complejo. Pensamiento abstracto.

Estos estadios son aproximados, en cuanto a la edad, ya que todos los individuos no cumplen con un periodo de maduración igual. En algunos casos se hace más precoz y en otros más tardío el proceso de maduración individual.

Para Piaget la asimilación es la modificación de las observaciones para ajustarlas a modelos internos (esquemas) y la acomodación permite la modificación de estos modelos internos para adecuarlos a las observaciones. La combinación de estos dos procesos propicia la construcción de esquemas. La ejecución de una serie de acciones ante un objeto o situación dada, en forma regular, es indicativo de la presencia de un esquema.

1.2.2.8. TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES.

Siguiendo con la formulación de teorías sobre la inteligencia, Gardner (1995, 1999) define las inteligencias múltiples como la competencia cognitiva del hombre descrita en términos de conjunto de habilidades para resolver problemas o elaborar productos. Propone entre otras la inteligencia cinético-corporal, reconociendo que este tipo de conocimiento puede ser apto para la solución de problemas (aunque no lo considere de una forma neta). Plantea más claras las funciones comunicativas, competitivas, o de creación de este tipo de inteligencia.

Mitchell y Kernodle (2004) han empleado esta teoría en la implementación de un programa de enseñanza del tenis, aprovechando la múltiple dimensión de la misma y trabajando en diferentes aspectos que la abarcan.

En esta teoría se considera al individuo como resultado de todas sus capacidades y que cada una lleva consigo implícitos unos procesos intelectuales o cognitivos de manera que forman la integralidad de la persona. Gardner considera aparte del comentado cinético corporal, aspectos como la inteligencia lingüística, la lógico-matemática, la musical, la inteligencia espacial, y la inteligencia interpersonal e intrapersonal.

1.2.3. APRENDIZAJE Y DESARROLLO MOTOR.

En el siguiente apartado presentaremos una visión general de cómo aprenden las personas a nivel motor, cómo se desarrolla el mismo, así como de qué manera en el esquema corporal y las habilidades básicas se van produciendo los diferentes cambios a nivel maduracional que junto al aprendizaje producen ese desarrollo.

Siguiendo a Díaz (1999) el movimiento es la principal capacidad y característica de los seres vivos. Se manifiesta a través de la conducta motriz, y nos permite relacionarnos unos con otros y con el medio.

Los diferentes tipos de movimientos que se pueden dar en el ser humano son: reflejo, voluntario y automático.

El movimiento reflejo es un comportamiento motor involuntario y no consciente. Son innatos y por tanto no pueden aprenderse (el control de los mismos se produce a nivel medular y cerebral). Como funciones más importantes de este tipo de movimiento tenemos el control del tono muscular, el control postural, la prevención de lesiones, y el control de las diferentes funciones orgánicas.

El movimiento voluntario se origina y realiza de forma consciente y voluntaria. Estamos de acuerdo con Díaz en que, en la educación física, este tipo de movimiento tiene además una finalidad educativa. Son movimientos conscientes y no son innatos, pueden ser aprendidos y a través de su repetición pueden volverse automáticos. El movimiento voluntario suele tener una finalidad y requiere de cierta acción de la inteligencia, por lo que se presenta una clara oportunidad de carácter educativo en el desarrollo del mismo.

En este sentido encontramos algunos trabajos como el de Berthier (2005) con su modelo de aprendizaje motor en el cual los niños usan la exploración para descubrir los caminos apropiados de respuesta motriz.

El movimiento automático se realiza de forma inconsciente. Es el tipo de movimiento al que se llega tras un aprendizaje de forma tan consistente que pasa a un nivel de no-consciencia.

En cuanto a la estructura del movimiento diremos que es la manifestación de la motricidad que se desarrolla de manera innata y que es la base de formas superiores de movimiento. De manera fundamental nos encontramos con dos tipos de estructura de movimiento: los esquemas motores (patrones de movimiento) y los esquemas posturales. Los esquemas motores son las formas esenciales de movimiento. Su adquisición es progresiva y aparecen y desarrollan de forma natural en las diferentes etapas del desarrollo infantil.

En cuanto a los procesos de adquisición y realización del movimiento podemos decir que son varias las interpretaciones al respecto, y podemos encontrarnos desde los planteamientos más analíticos hasta los más globales. En la escuela y por las edades a las que van a ir dirigidas nuestras acciones parece más recomendable los planteamientos desde una perspectiva cognitiva y de tipo global. Igualmente desde el Diseño Curricular Base se propone el trabajo motor desde una perspectiva basada en el procesamiento de la información. Trabajaríamos los elementos perceptivos y de decisión, aunque sin olvidar obviamente los de ejecución en el desarrollo de la motricidad para así involucrar la inteligencia en el trabajo motor. Cuestión esta que vemos apoyada por diferentes autores: Bañuelos (1992), Schmidt (1991), Ruiz (1995).

Igualmente tendremos una perspectiva de carácter evolutivo que se fundamentaría en la idea de que los propios procesos internos de maduración son los responsables del desarrollo y adquisición de las conductas en general y de la conducta motriz en particular.

1.2.3.1. EL APRENDIZAJE DE LAS HABILIDADES MOTRICES.

El aprendizaje de las habilidades motrices presenta un momento determinado en el tiempo en el cual este aprendizaje es efectivo. En este periodo de tiempo es posible dotar de un bagaje de experiencias motrices suficiente para posteriores aprendizajes de un carácter más complejo. Aunque debemos decir que a nivel general, aunque no sea con el fin de conseguir la mejor performance deportiva, el desarrollo de una habilidad presenta unas determinadas fases.

Cualquier acción motriz se realiza a través de un proceso que tiene una duración temporal concreta, o que presenta unas determinadas fases.

Nos hallamos ante diferentes consideraciones en torno a qué fases podríamos encontrarnos en el aprendizaje de una habilidad motriz. En este sentido encontramos entre otras muchas las siguientes consideraciones:

La asociación de licenciados de Educación Física de la Universidad Católica de Lovaina (1983) establece las siguientes fases:

- 1) Fase de ajuste global o exploratoria.
- 2) Fase de disociación.
- 3) Fase de estabilización.

El programa de formación de "Tècnics d'Esport Base" de la secretaría General de la Generalitat de Cataluña (1989) traduciendo el programa multimedia del Comité Olímpico Nacional Italiano distingue tres fases en el aprendizaje motor:

- 1) Fase de coordinación tosca.
- 2) Coordinación pulida.
- 3) Disponibilidad Variable: estabilización-variación-combinación.

Durand (1988):

- 1) Edificación.
- 2) Modularización por automatización.
- 3) Ajuste.

Podemos decir que todas estas clasificaciones presentan tres fases: una primera de exploración de la habilidad (donde se produce una mayor intervención de los mecanismos perceptivos). En una segunda fase se desarrolla la habilidad pero sin una gran coordinación (en ella se ponen en liza los mecanismos de regulación del aprendizaje). Una tercera fase donde se consigue realizar la habilidad salvando las dificultades de las fases anteriores.

Esto que comentamos sería desde un punto de vista mecánico. Si la habilidad ha sido aprendida realmente de manera significativa, debería presentarse una cuarta etapa, la de la variabilidad y transferencia de la habilidad. O considerarlas como una cuarta y una quinta etapa posibles: primero la variabilidad en la práctica y luego la transferencia a nuevos aprendizajes motores.

Recordemos que la teoría de la variabilidad al practicar fue formulada por Moxley en 1979 como consecuencia de los trabajos e investigaciones desarrolladas por Schmidt en 1975.

A continuación presentamos un esquema explicativo de la adquisición progresiva del movimiento.

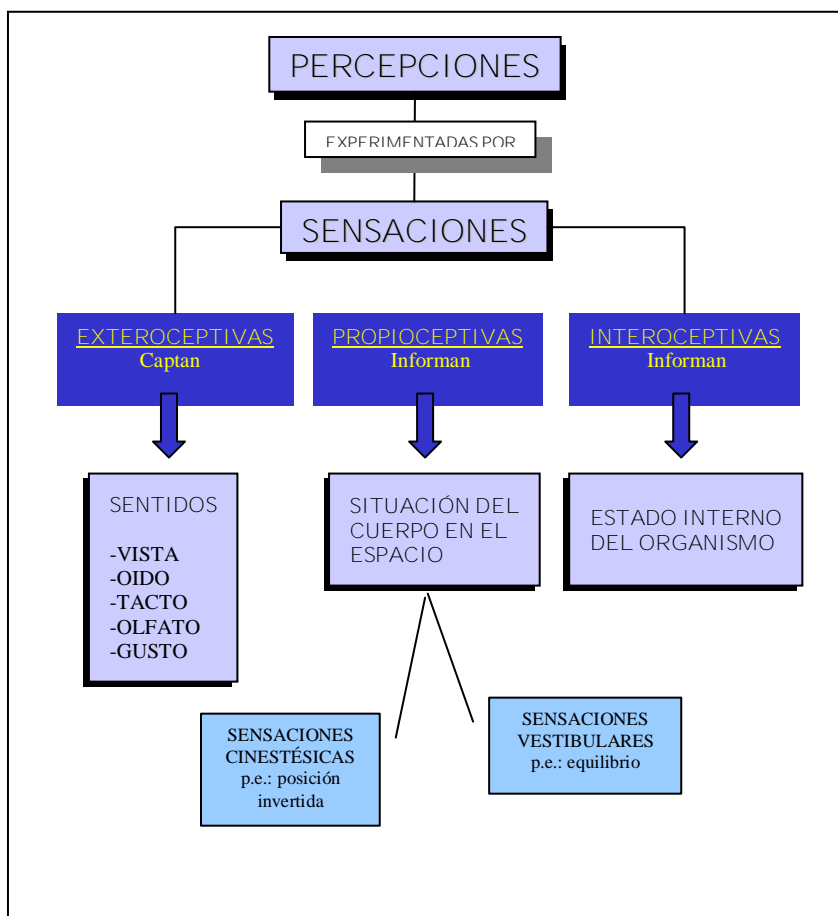


Fig. 3. Esquema de la adquisición progresiva del movimiento.

1.2.3.2. PATRONES MADURATIVOS DEL ESQUEMA CORPORAL.

ETAPAS DE LA ESTRUCTURACIÓN DEL ESQUEMA CORPORAL.

Este apartado lo desarrollaremos siguiendo fundamentalmente las teorías de J. Le Boulch y P. Vayer. El esquema corporal evoluciona con gran lentitud durante la infancia. En condiciones normales, según los neurofisiólogos, no alcanza su pleno desarrollo hasta los 11-12 años.

Le Boulch (1981, 1983), inspirándose en los trabajos de Wallon, Mucchielli y, sobre todo, de Ajuriaguerra, ha distinguido tres etapas en la evolución del esquema corporal:

Etapa del cuerpo vivido (*corps vecu*), (hasta los tres años), caracterizada por un comportamiento motor global con repercusiones emocionales fuertes y mal controladas. A los tres años, el niño ha conquistado el "esqueleto" de su yo a través de su experiencia práctica global y de relación con el adulto.

Etapa de discriminación perceptiva (de tres a siete años): Se caracteriza por el desarrollo progresivo de la orientación del esquema corporal y la afirmación de la lateralidad. Hacia el final de esta etapa, el niño es capaz de dirigir su atención sobre la totalidad de su cuerpo y sobre cada uno de los segmentos corporales.

Etapa del cuerpo representado (de siete a doce años). Se corresponde sobre el plano intelectual con el estadio de las "operaciones concretas" de Piaget. En este sentido juega un papel decisivo el "esquema de acción", aspecto dinámico del esquema corporal y verdadera imagen anticipatoria, por medio de la cual el niño hace más consciente su motricidad. Para alcanzar esta etapa son necesarias una serie de condiciones, raramente encontradas en la educación tradicional, como:

Una experiencia suficientemente variada de "cuerpo vivido" en un buen clima emocional.

Posibilidad de interiorización y dominio de las reacciones emocionales primitivas.

Un buen esquema de actitud, que corresponde al estadio de "imagen del cuerpo" de carácter estático.

La posibilidad de integrar conjuntamente las informaciones propioceptivas y exteroceptivas, según una sucesión temporal interiorizada y hecha consciente (percepción temporal).

Para P. Vayer el niño atraviesa una serie de etapas hasta lograr un conocimiento de su cuerpo:

Desde el nacimiento a los 2 años: Período maternal. El niño pasa desde los primeros reflejos a la marcha y a las primeras coordinaciones motrices, a través de un diálogo madre-niño, muy cerrado al principio, que va pasando a ser cada vez más suelto.

Entre el nacimiento y los 2 años, es quizá en el plano postural donde los progresos del niño son más espectaculares. Pasamos del recién nacido, que no mantiene bien su cabeza, al niño de 2 años, que controla perfectamente su marcha. Si bien la maduración del sistema nervioso antes del nacimiento sigue una progresión caudo-cefálica, ahora, ésta evolución se hará siguiendo una progresión común a todos los vertebrados: la ley céfalo-caudal descubierta por Coghill en 1929. Es decir, partiendo de la postura fetal desde la que es imposible mantener en tensión ninguna parte del cuerpo, el tono muscular madura poco a poco, capacitando al niño progresivamente, para que pueda sostener la cabeza, los hombros, los brazos, las manos, a rastrear, sentarse, gatear, ponerse de pie y finalmente andar, respondiendo todo este proceso a la, ya mencionada maduración del tono muscular y a la progresiva corticalización del cerebro.

Gesell descubrió otra ley en el desarrollo: "La ley próximo-distal. La maduración tiende a proceder de los segmentos centrales a los segmentos periféricos, igual que procedía en la anterior, de la cabeza hacia la pelvis.

Período global de aprendizaje y uso de sí: de 2 a 5 años. A través de la acción, la prehensión se hace cada vez más precisa, estando asociada a los gestos y a una locomoción cada vez más coordinada. Motricidad y cinestesia permiten al niño el conocimiento y la utilización cada vez más diferenciada y precisa de su cuerpo. Hasta los 4 años los elementos motores y cinestésicos prevalecen sobre los elementos visuales y topográficos. Según Ajuriaguerra, esta prevalencia se relaciona con el predominio lateral. La relación con el adulto es siempre un factor esencial de esta evolución, que permite al niño desprenderse del mundo exterior, y reconocerse como individuo.

Período de transición: de 5 a 7 años. Asistimos a la progresiva integración del cuerpo, dirigida hacia la representación concienzuda del propio cuerpo, con la posibilidad de una transposición de sí mismo a los demás, y de los demás a sí mismo. La vinculación de las sensaciones cinestésicas con los datos de otros campos sensoriales (táctil y sobre todo, del visual) constituye uno de los aspectos fundamentales. Aparecen entonces:

- 1) el desarrollo de las posibilidades de control postural y respiratorio.
- 2) la afirmación definitiva de la lateralidad.
- 3) el conocimiento de la derecha y de la izquierda.
- 4) la independencia de los brazos respecto al tronco.

Elaboración definitiva del esquema corporal: de 7 a 11-12 años. Gracias a la toma de conciencia de los diferentes elementos corporales, y al control de su movilización con vistas a la acción, se desarrollan e instalan:

- 1) la posibilidad de relajación global y segmentario.
- 2) la independencia de los brazos y piernas con respecto al tronco.
- 3) la independencia de la derecha con respecto a la izquierda.
- 4) la independencia funcional de los diversos segmentos corporales.
- 5) la transposición del conocimiento de sí, al conocimiento de los demás.

Teniendo como consecuencia el desarrollo de las diversas capacidades de aprendizaje, así como de relación con el mundo exterior.

El niño tiene ahora ya los medios para conquistar su autonomía. La relación con el adulto, que sigue siempre presente, irá haciéndose cada vez más distanciada, hasta llegar a la cooperación y compartir las responsabilidades.

En cuanto al espacio, si antes era el cuerpo el punto de referencia orientativo, en esta etapa hay posibilidad de salir de él y elegir otros puntos, en el espacio y en el tiempo, que sirvan de referencia, lo cual supone la adquisición progresiva de un estado de estructuración espacio-temporal.

1.2.3.3. PATRONES MADURATIVOS DE LAS HABILIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS.

En este apartado realizaremos un resumen de diferentes autores como López, F. (1994); Ruiz Pérez (1987); Díaz (1999) o Ramírez (2001), ya que todos ellos coinciden en líneas generales en recoger los mismos estadios de desarrollo madurativo de las habilidades físicas. Según autores se las denomina más comúnmente como movimientos básicos o movimientos fundamentales.

El crecimiento y maduración de los esquemas motores es constante y nos acompaña durante toda la vida; de hecho, pasamos de gestos motores simples a otros más articulados y complejos: del correr al saltar, o a alternar el correr y el saltar, etc.

La construcción y el desarrollo del más amplio repertorio de esquemas motores y posturales han de seguir un proceso de crecimiento en forma espiral, el cual, a través de diferentes fases conducirá a nuevos aprendizajes de secuencias motoras más complejas, y así, sucesivamente hasta la construcción estable de las habilidades y destrezas motrices.

Entre los 6 y 12 años, la capacidad de los niños para moverse y manejarse con eficacia mejora de forma notable. Si bien durante este período hay todavía cambios evidentes debido al desarrollo, los ritmos de crecimiento empiezan a ceder al llegar el niño a su 6º año. Lo que más influye en la modificación de las actividades del niño a partir del 6º año, son sus experiencias y situaciones con una determinada exigencia motriz.

A continuación exponemos una breve descripción del proceso de desarrollo de algunos los esquemas motores de algunas de las habilidades.

1.2.3.3.1. DESPLAZAMIENTOS.

Los desplazamientos se pueden considerar como toda progresión de un punto a otro del espacio, utilizando como medio el movimiento corporal total o parcial, Sánchez Bañuelos (1992).

Caminar, correr, saltar, reptar, trepar, son algunos de los movimientos que forman parte de esta categoría.

Según Ortega & Blázquez (1988), dentro de los desplazamientos se pueden destacar algunos factores, que desde el punto de vista educativo tienen gran relevancia, como son:

La puesta en acción (comienzo del movimiento).

El ritmo de ejecución (realizar el desplazamiento a la velocidad adecuada).

Los cambios de dirección (cuando la trayectoria a seguir no es rectilínea, seguirla con eficacia).

Las paradas (detenerse una vez cumplido el objetivo).

La duración de la ejecución (distancia del desplazamiento).

- **Caminar:** una vez que el niño es capaz de mantenerse de pie, el primer esquema motor que aparece es el de caminar. Es una de las formas más naturales y básicas del comportamiento motor.

Este esquema, siendo uno de los primeros y fundamentales, denota niveles diferentes en función de la motricidad de cada individuo. Es necesario, por tanto, que el profesor de educación física esté pendiente siempre de observar posibles retrasos en el desarrollo de sus alumnos.

Al acabar la educación infantil, el niño consigue normalmente un buen dominio de este esquema motor, que constituye la base de partida de las primeras experiencias motoras más complejas, como los desplazamientos, la exploración, la relación con las personas y cosas, y la interacción entre diversas actividades.

- **Correr:** la progresiva adquisición del control sobre los movimientos permite que posteriormente al caminar aparezca el esquema motor de correr.

El control motor está limitado hasta los cinco-seis años por factores de tipo mecánico y neurológico. La forma de correr del niño de cinco-seis años se caracteriza en general por oscilaciones laterales, por los pies desorientados, por una marcha poco armónica y poco económica, hecha de pasos irregulares, muy frecuentes y de amplitud limitada.

Cabe destacar, además, que los niños tienden a correr siempre al máximo de sus posibilidades, esto es debido a un motivo agonístico, casi fisiológico, careciendo de cualquier control consciente del gasto energético.

La carrera lleva implícita una serie de procesos de desarrollo de la atención, vinculados a la capacidad de puesta en marcha o inhibición del movimiento en función de las condiciones de realización de la misma: tipo de estímulos; relaciones espacio-temporales; situaciones del juego, etc.

La mejora de las capacidades coordinativas se consigue hacia los nueve o diez años. Cabe destacar igualmente en esta edad el desarrollo de importantes cualidades psicológicas vinculadas a la adquisición de la seguridad motriz, confianza en sus capacidades y de refuerzo de la voluntad.

Evolución del patrón de la carrera.

La mayor parte de los niños realiza ajustes poco después de aprender la habilidad en su forma más rudimentaria, para proseguir con un proceso de refinamiento continuo que resulta de la influencia conjunta de la maduración y el aprendizaje, pudiendo llegar este proceso hasta la pubertad (Bernstein, 1967 en Wickstrom, 1983).

Las tendencias evolutivas descubiertas sobre el patrón de carrera, recogidas por Wickstrom (1983), sobre estudios de Clouse (1959), Dittmer (1962), Fortney (1964, 1980), Glassow; Rarick & Halverson (1965), Beck (1966), Mersereau (1974), Smith (1977) y Brown (1978), se pueden resumir en las siguientes:

Aumento de la longitud de zancada.

Disminución de la cantidad relativa de movimiento vertical en cada zancada.

Aumento de la extensión de la cadera, la rodilla y el tobillo en el impulso.

Aumento de la proporción de tiempo de la fase de suspensión de la zancada.

Aumento de la aproximación del talón a los glúteos en el balanceo de la pierna hacia delante.

Aumento de la altura de la rodilla adelantada.

Disminución de la distancia relativa del pie de apoyo adelantado con respecto al centro de gravedad del cuerpo.

Según McClenaghan y Gallahue (1985), en el período de la niñez temprana el patrón de la carrera pasa a través de tres estadios de desarrollo:

- 1) inicial,
- 2) elemental y
- 3) maduro.

1. El estadio inicial, se caracteriza por pasos rígidos y desparejos, con la base de sustentación aumentada para conseguir mayor equilibrio. La recogida de la pierna es pendular rotando hacia fuera al buscar el apoyo, situando la planta del pie en el suelo en su totalidad, con los dedos orientados hacia fuera. La extensión de la pierna de apoyo es incompleta y no hay pérdida de contacto con el suelo. Por otro lado, los brazos se mantienen rígidos con escasa flexión de los codos para ayudarse en el mantenimiento del equilibrio.

2. En la etapa elemental, puede reconocerse un aumento en la longitud de los apoyos a medida que la carrera se hace más veloz. La pierna se recupera de manera algo más circular. Hay más intervención de los dedos en el apoyo de la planta del pie. La pierna de apoyo se extiende de manera más completa, y se aprecia una pequeña fase aérea. Los brazos se balancean desde los codos en oposición a las piernas.

3. En la etapa madura, se puede decir que el recorrido de la pierna es la circular. La pierna de apoyo se extiende completamente, realizando una pequeña flexión al entrar en contacto con el suelo para absorber el golpe y un tiempo de apoyo menor que en etapas anteriores. Los brazos se mueven describiendo un arco mayor desde los hombros, quedando flexionados a nivel de los codos formando un ángulo aproximado de 90°

Como hemos apuntado anteriormente, el patrón maduro de la carrera se aprecia a partir del quinto o sexto año, entendiéndose como patrón maduro, a raíz de los estudios de Williams (1983), Cratty (1982), Espenschade (1980), Wickstrom (1983) y Zaichkowsky (1980), recogidos por Ruiz Pérez (1987), lo siguiente:

Que el tronco esté ligeramente inclinado hacia adelante.

Que la cabeza se mantenga erecta y la mirada hacia delante.

Que los brazos se balanceen en un plano sagital y se mantengan en oposición a las piernas con los codos flexionados.

Que la pierna de soporte se extienda y empuje el cuerpo y que la otra se flexione y recobre.

Que la elevación de la rodilla sea mayor.

Que la flexión de la pierna de apoyo sea mayor cuando contacta con el suelo.

Que se pueda controlar las paradas y los cambios rápidos de dirección.

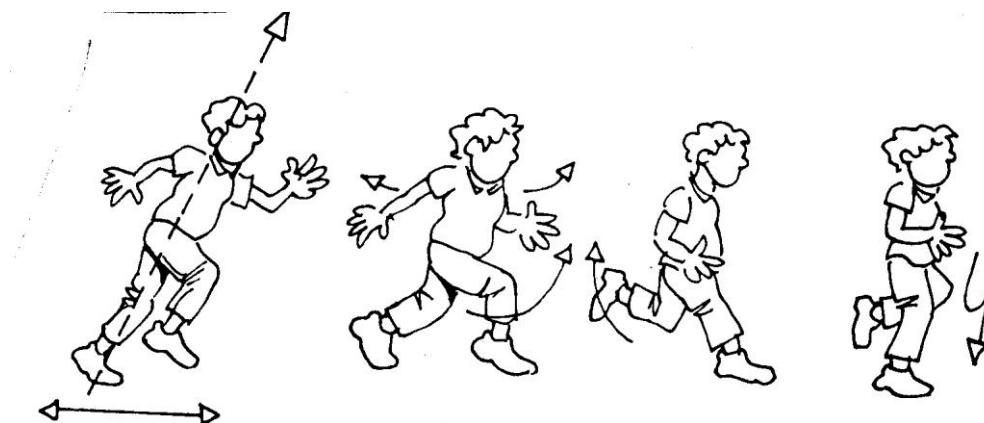


Fig. 4. Esquema figurado de la carrera tomado de Ruiz Pérez (1987)

1.2.3.3.2. SALTOS.

- **Saltar:** este esquema motor va implícito al desarrollo de la coordinación dinámica y de control del movimiento ya que supone una dificultad mayor que los dos anteriores.

Algunos autores incluyen los saltos como un tipo de desplazamiento; Torres (1993), Lleixá (1989), Trigueros y Rivera (1991), y aunque en realidad así es, ya que es una complicada modificación de la marcha y la carrera Ruiz Pérez (1987), los podemos considerar como una habilidad motriz básica más, debido a sus características y a la importancia que tiene en la motricidad del niño, por sus posibilidades y variaciones.

El Salto se puede definir como un movimiento en el que está implicado un despegue del cuerpo del suelo, realizado por uno o ambos pies, quedando éste suspendido en el aire momentáneamente y volviendo luego a tocar el suelo Ortega & Blázquez (1988). Para Sánchez Bañuelos (1992), el salto, considerado en su sentido más amplio, implica un despegue del suelo como consecuencia de una extensión violenta de una o ambas piernas. El cuerpo queda suspendido en el aire momentáneamente, y es precisamente en esos breves instantes donde el salto cumple su función, salvando un obstáculo, realizando un lanzamiento o recepción desde esta posición aventajada o, simplemente, manteniendo un esquema rítmico.

Como acabamos de mencionar, el salto se origina a partir de otros patrones elementales de movimiento como la marcha y la carrera. Al desarrollar la habilidad de correr, el niño también adquiere la capacidad física necesaria para saltar. Cuando al correr se impulsa hacia arriba y hacia delante con un pie, y cae sobre el otro, cumple los requisitos mínimos, desde el punto de vista técnico, para saltar bien Wickstrom (1983). Sin embargo en el salto, la prolongación de la fase aérea hace necesaria una mayor fuerza, coordinación y equilibrio que en los patrones anteriores. En este sentido, podemos decir que en la acción de saltar intervienen factores tales como la agilidad, la coordinación dinámica general, la fuerza, la potencia y el equilibrio Blanco (1994).

La dificultad de este esquema está en función de aspectos tales como la edad de los niños, el grado de desarrollo de los aspectos perceptivos y coordinativos, la organización de su esquema corporal..., y, evidentemente, del grado de complejidad del salto en cuestión.

El profesor debe tener siempre presente estos factores y adecuar en cada situación una acción didáctica apropiada la cual sea capaz de integrar medios y fines en cada actividad concreta. Es recomendable, por ejemplo, utilizar actividades especialmente lúdicas que prevean el saltar hacia abajo antes de saltar en longitud y altura. Esto permite a los niños superar eventuales bloqueos causados por el miedo u otros factores tanto en la fase de vuelo como en la fase de caída al suelo.

Ante estas dificultades, las fases aéreas, han de ser breves y ayudados (si es necesario) por el profesor u otros compañeros. Juegos que prevean saltar hacia abajo cayendo en colchonetas u otras superficies blandas son útiles para quitar el miedo al impacto con el suelo.

La acción de combinar la carrera con el salto resulta generalmente difícil entre los seis y los siete años, mientras que después de los ocho años esta capacidad mejora notablemente, permitiendo el trabajo y desarrollo de un repertorio de saltos cada vez más amplio.

El patrón del Salto se puede descomponer en 4 fases:

Fase Previa: que en algunos casos no existe como es en el salto desde parado. En esta fase se debe alcanzar una velocidad suficiente y una colocación segmentaria óptima para realizar el salto Blanco (1994).

Fase de impulsión: (fase de salto, batida o despegue del suelo). Esta fase está representada por acción de apoyo enérgico del pie de salto sobre el suelo, acompañado con un movimiento de flexión de todo el cuerpo y seguido por otro de extensión total Lora Risco (1991), en el que los brazos realizan una acción de acompañamiento desde atrás, hacia delante y arriba.

Fase de Vuelo o Suspensión: es el momento en el que el cuerpo está en suspensión, proyectado en el espacio en altura o longitud para conseguir el objetivo determinado Romero (1995).

Fase de Amortiguamiento, Caída, Aterrizaje o Recepción: marca el momento de la toma de contacto de nuevo con el suelo. Esta fase se puede enlazar con otro salto o habilidad.

Los Saltos se pueden clasificar fundamentalmente en dos tipos:

Saltos en horizontal o profundidad.

Saltos en vertical.

| FASE PREVIA | IMPULSO | VUELO | CAIDA |
|-------------|--|--|------------------------------|
| CON CARRERA | CON DOS PIES | DIRECCIÓN (adelante, atrás, lateral) | CON CONTINUIDAD DE LA ACCIÓN |
| SIN CARRERA | CON UN PIE (derecho o izquierdo) | ALTURA (alta, media, baja) | TÉRMINO DE LA ACCIÓN |
| | CON UNO O DOS PIES DESDE UNA ALTURA CONCRETA | PROFUNDIDAD (próxima, media, lejana). | SUPERFICIE DE CONTACTO |
| | | TIEMPO (breve, medio, largo) | |

Tabla 1.1. *Fases de un salto y posibles variaciones. Tomado de Blanco (1994).*

Evolución del patrón del salto.

Según Ruiz Pérez (1987), se puede afirmar que el salto es una habilidad filogenética que se perfecciona al mismo tiempo con el crecimiento y desarrollo de los mecanismos que permiten movilizar las fuerzas necesarias para su realización.

Resumiendo el proceso evolutivo del patrón del salto, podemos apuntar las siguientes connotaciones:

Los niños pequeños con menos de 2 años cuando comienzan a intentar el salto, mantienen uno de sus pies en contacto con el suelo. A los 2 años saltan impulsándose con los dos pies, de una manera rígida y con retracción de los brazos hacia atrás, abriéndolos lateralmente para mantener el equilibrio Romero (1995). Durante el tercer y cuarto año de vida, se produce un progreso rápido en la habilidad de saltar, que se mide en forma de logros específicos Wickstrom (1983).

A los 3 años, un 42% de los niños/as pueden saltar con cierta habilidad, y sobre los 4.5 años, se puede llegar a un 72%. Ruiz Pérez (1987). Hacia los 4 años el niño hace un salto de 20 a 25 cm de largo Gesell et al., citado por Rigal (1987) llegando a cerca de 90 cm a los 5 años, progresando al ritmo de alrededor de 10-11 cm por año. En esta edad según Cratty (1982), el niño ya tiene la resistencia, equilibrio y fuerza necesaria para ir mejorando de manera acelerada tanto el salto vertical como el horizontal, siendo capaz de combinarlo con otras habilidades. A los tres años y medio, aproximadamente, los niños, en su mayoría, pueden dar de uno a tres saltos sobre su pie preferido, a los cuatro entre cuatro y seis saltos, y hacia los cinco años, muchos niños tienen el nivel de capacitación suficiente para saltar con un pie, a lo largo de cierta distancia, a una velocidad razonable.

Por término medio los niños de cinco años pueden saltar a pies juntos 90 cm. en horizontal, siendo las niñas un poco menos capaces; y sobre 30 cm. en altura, aquí las chicas se mueven en los mismos niveles de capacitación que los chicos.

Sobre los 6-7 años, el salto es más coordinado, debido a una mejor utilización de los brazos en su acción. En estas edades todavía no existen diferencias significativas entre varones y hembras, aumentándose paulatinamente a medida que transcurren los años hasta aproximadamente los 11 años de edad, momento en que los varones comienzan a establecer diferencias.

A los 8 años se tiene una mayor confianza en las caídas, debido a que son más equilibradas, pudiendo enlazarse con otras acciones o habilidades motrices básicas, Romero (1995).

En la edad comprendida entre los 6 y los 11 años es donde se evidencian las mejoras más significativas en esta habilidad. Según Keogh (1965), cuando se trata de realizar saltos alternados con un número diferente para cada pie, los niños tienen bastantes dificultades hasta los ocho años de edad. Para Johnson (1962) y Keogh (1965), se observa una mejora significativa del salto entre los seis y los once años: un 50% en las chicas y un 60% en los varones.

Debido a la mejora de la coordinación, la fuerza y el equilibrio, entre los 10 y los 12 años, esta habilidad da otro salto cualitativo, pudiéndose decir que ha alcanzado un nivel de madurez muy elevado, que mejorará a medida que el niño vaya completando su desarrollo.

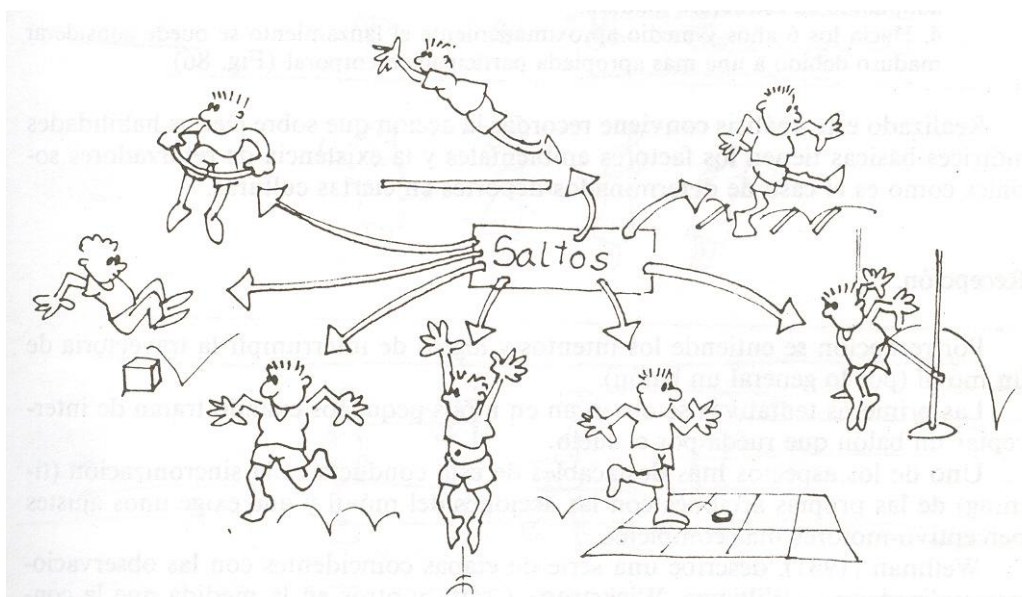


Fig. 5 Ejemplo gráfico de los tipos de salto, tomado de Ruiz Pérez (1987)

1.2.3.3.3. LANZAMIENTOS.

- **Coger, lanzar, golpear...:** en los primeros meses de vida del niño la acción de coger y lanzar responde a un movimiento más de tipo reflejo. Con el crecimiento este acto se vuelve consciente y voluntario.

Coger, lanzar, golpear,... son esquemas motores que aparecen y se desarrollan paralelamente con los procesos coordinativos generales. Estos esquemas tienen una estrecha relación con las capacidades perceptivas del individuo y con la capacidad de coordinación de la vista con los segmentos corporales (coordinación ojo-mano y ojo-pie).

Hacia los seis o siete años aparece de forma innata este esquema motor como consecuencia del desarrollo de las capacidades coordinativas expuestas anteriormente, pero no es hasta los ocho años cuando empieza a cobrar cierta importancia en la actividad de los niños y niñas.

Una vez que el niño es capaz de coger, lanzar y golpear de forma asimétrica y con los diferentes segmentos corporales se pueden introducir actividades lúdicas que impliquen la realización de estos esquemas en condiciones temporales y espaciales diferentes.

La acción de lanzar se desarrolla en el individuo como resultado natural de la interacción de los objetos que le rodean.

Lanzar implica un proceso cognitivo superior a la locomoción, por su objetivo utilitario para el hombre (Blanco, 1994).

White, citado por Trigueros & Rivera (1991), considera que esta conducta motora es la integración de un conjunto de coordinaciones que incluyen tacto - prensión, objeto-ojo, ojo-mano; por lo que se puede considerar son el resultado de la unión del campo visual y la motricidad del miembro Superior.

Según Keog & Sugden (1985), al existir diversas formas de lanzar es difícil aislar un modelo básico. Por este motivo, basaremos el análisis de este patrón en el lanzamiento por encima del hombro con una mano.

Siguiendo a Blanco (1994), todo lanzamiento puede ser dividido en la siguiente secuencia de 4 fases:

Fase de Preparación: colocando el móvil en la posición inicial que permita una trayectoria óptima. Representa el momento en el que el sujeto lleva el objeto lo más lejos posible de la dirección del lanzamiento, buscando por una parte la tensión suficiente para provocar el movimiento, y por otra parte el recorrido máximo para que el impulso energético actúe sobre el objeto el mayor tiempo posible y lo impregne de fuerza en dirección del lanzamiento, Lora Risco (1991).

Fase de Impulsión: favoreciendo la acción principal del lanzamiento al realizar el gesto con velocidad para que se la transmita al artefacto. El impulso se genera tanto por el movimiento de extensión del brazo, como por la oscilación o balanceo del mismo, a nivel del hombro, para impulsar el implemento con un movimiento circular en función de la fuerza centrífuga que despide el objeto en dirección tangencial, Lora Risco (1991).

Fase Principal: aprovechando la fuerza acumulada y traspasándosela al artefacto. Es el momento en que el proyectil es despedido en última instancia por la mano.

Fase Final: absorbiendo la energía liberada y reequilibrándose tras colocar el móvil a una determinada altura o ángulo de salida.

Todo lanzamiento posibilita innumerables variables en función de la actitud del lanzador antes y durante el mismo. De este modo, se puede variar en la fase previa dependiendo de la forma de sujeción del objeto, de la colocación del mismo, y de la colocación del lanzador, y se puede variar durante la ejecución, en función de la posición corporal en el momento de lanzar, la trayectoria del segmento que lanza y la forma de aplicación de la fuerza. Otras variantes pueden derivar de la forma o peso del objeto, así como de la finalidad del lanzamiento.

Como hemos mencionado anteriormente, nos vamos a basar para el análisis de la evolución del patrón del que venimos hablando, en la acción de lanzar por encima del hombro.

Evolución del patrón de lanzamiento.

Como hemos venido apuntando, el lanzamiento al implicar numerosas coordinaciones y segmentos corporales, es una habilidad que se desarrolla lentamente, a medida que el niño va dominando su cuerpo y evolucionando perceptivamente.

Este patrón evoluciona desde los movimientos elementales manipulativos, concretamente de la prensión, la cual aparece en los primeros meses de vida y en la que nos detendremos brevemente, por ser la base desde donde se construyen los futuros lanzamientos.

Desde el punto de vista evolutivo, ya se puede observar el lanzamiento, aunque en su forma más elemental, en la llamada fase de exploración del objeto, que comienza hacia los 5-6 meses aproximadamente según Cratty (1982), y donde ya existe una prensión voluntaria del objeto, aunque todavía palmar, global e imprecisa. McClenaghan y Gallahue (1985), opinan que alrededor de los 6 meses de edad, muchos niños pueden arrojar desde la posición de sentados, pero sólo de una manera torpe. A los 7 meses, aparece la prensión en pinza inferior, agarrándose el objeto entre el pulgar y el meñique, produciéndose el relajamiento voluntario del objeto.

A los 8 meses, el niño juega a tirar objetos, aunque todavía sin control de la fuerza y dirección. A partir de los 9 meses, se depura la prensión, realizándose en pinza superior, evolucionando ésta, hasta que a los 12 meses, el relajamiento del objeto se haga fino y preciso, con un sentido de 'a dirección más intencionado, para que a los 15 meses se pueda hablar de un patrón de lanzamiento más depurado y preciso, Gassier (1983).

Hacia los 2 años aproximadamente, se comienzan a producir lanzamientos como consecuencia de la acción del hombro y de manera lateral.

Siguiendo los estudios de Wild (1938), recogidos por Wickstrom (1983), se establecen 4 estadios evolutivos del lanzamiento unilateral por encima del hombro.

Estadio 1: corresponde a las edades de 2 y 3 años. Este patrón inicial consiste casi exclusivamente en mover los brazos en el plano anteroposterior. En la fase previa al lanzamiento, el brazo se lleva hacia un lateral y hacia detrás, o hacia arriba y hacia detrás, hasta que la mano que sostiene la pelota se sitúa por encima del hombro con el brazo flexionado y el antebrazo extendido hacia detrás. Al final del movimiento hacia detrás del brazo, hay una retracción considerable de los hombros y una ligera inclinación hacia detrás del tronco. El lanzamiento consiste en un balanceo del brazo hacia delante y hacia abajo, con una pronta iniciación de la extensión del antebrazo, al tiempo que disminuye la inclinación hacia detrás del tronco. Los pies no cambian de posición durante el lanzamiento y el cuerpo no rota hasta que se suelta el objeto.

Estadio 2: éste segundo estadio corresponde a las edades comprendidas entre los 3.5 y los 5 años. La característica más relevante de esta etapa es la rotación del tronco en bloque LLeixá (1989). En la fase previa al lanzamiento se produce una rotación del tronco hacia la derecha (en diestros), y un balanceo del brazo ejecutor, hacia un lado y hacia detrás, hasta que la mano se coloca detrás de la cabeza con el brazo muy flexionado. El lanzamiento en sí comienza con un balanceo hacia delante en un plano oblicuo alto o más horizontal, girando el tronco hacia la izquierda (en diestros).

El antebrazo se extiende antes de soltar la pelota y el brazo sigue al lanzamiento con un movimiento hacia delante y hacia abajo. Los pies, como en la fase anterior, están unidos y no se mueven del suelo.

Estadio 3: característico de las edades comprendidas entre los 5 y 6 años, según Wild (1938), aunque se ha observado en edades anteriores. La peculiaridad de este estadio es el adelantamiento de la pierna correspondiente al costado del brazo ejecutor, lo que confiere mayor fuerza al lanzamiento. La fase previa es muy similar al del estadio anterior. Los pies siguen juntos sin moverse, hasta el momento del lanzamiento propiamente dicho, donde se da un paso hacia delante del pie derecho (en diestros), seguido de la rotación del tronco hacia la izquierda y del balanceo del brazo hacia delante en un plano oblicuo o básicamente horizontal. El antebrazo se extiende más tarde que en el estadio anterior, y el brazo sigue al lanzamiento con un movimiento hacia delante y hacia abajo.

Estadio 4: a partir de los 6.5 años en adelante se adquiere este estadio, que se puede entender como una forma madura de lanzamiento que irá depurándose progresivamente. La peculiaridad de esta etapa es el adelantamiento de la pierna contraria al brazo ejecutor. En la fase preparatoria al lanzamiento, el peso del cuerpo se desplaza al pie derecho (en diestros), al tiempo que el tronco rota a la derecha y el brazo se balancea hacia detrás y hacia arriba. En el momento del lanzamiento, se da un paso con el pie contrario al brazo ejecutor, desplazando el peso del cuerpo hacia delante, rotando caderas, tronco y hombros hacia la izquierda, ejecutando el brazo un movimiento de adducción horizontal, y extensión. Cuando se suelta el objeto, los hombros se deslizan hasta una posición perpendicular al blanco, y el brazo sigue su trayectoria hacia abajo respecto del cuerpo, hasta descansar en la rodilla opuesta, con la palma hacia abajo McClenaghan & Gallahue (1985). En esta fase, la preparación del lanzamiento es más amplia que en fases anteriores y la acción del tronco es más propulsora, al estar el movimiento del brazo lanzador retardado con relación al mismo, Lleixá (1989).

La diferencia en la adquisición de estos estadios entre niños y niñas son dignas de mención, como lo han demostrado los estudios de Singer (1961) y Ekem (1969), citados por Wickstrom (1983), al acceder las niñas a los estadios citados, en edades más tardías que los niños. En este sentido, a los 8 años, las niñas siguen adelantando el pie del mismo brazo ejecutor, acción que no modifican hasta los 10 años.

Como hemos apuntado anteriormente, a partir de los 6 años, edad en la que consideramos que el patrón de lanzar ya es maduro, éste se irá depurando con los años y las experiencias del niño, mejorándose en velocidad, distancia y precisión. En este sentido, de los estudios de Keogh (1965), Glasglow & Kruse (1960), y Hanson (1965), entre otros, citados por Sánchez Bañuelos (1984), se desprende la conclusión general que existe una mejora anual de estos aspectos del lanzamiento entre los 6 y los 12 años.

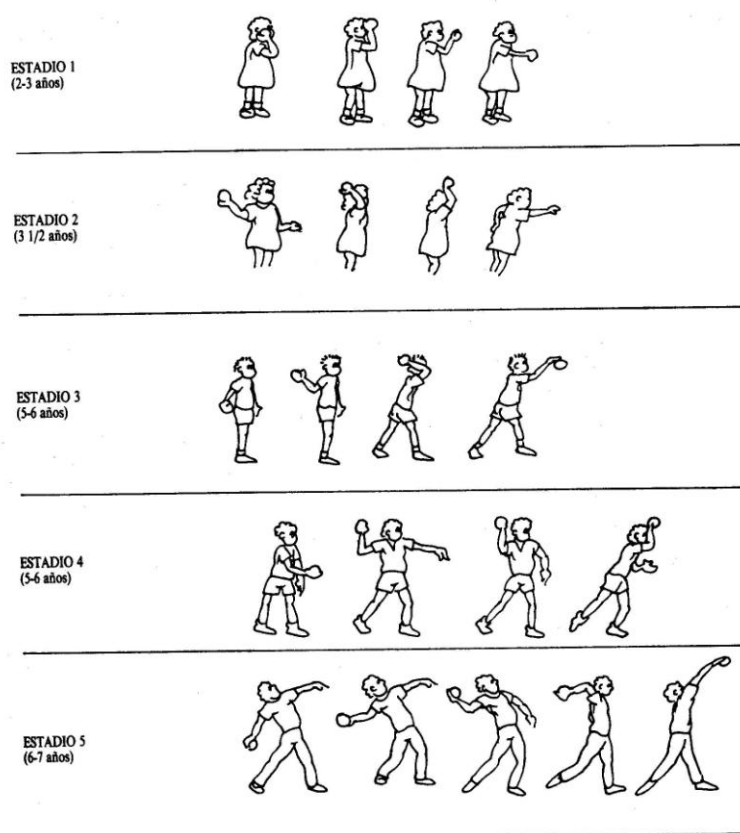


Fig. 6. Representación figurada del patrón del lanzamiento, tomado de Ruiz Pérez (1987)

1.2.3.3.4. LAS RECEPCIONES.

A los niños les cuesta bastante más dominar la recepción que el lanzamiento. En esta dificultad influyen la forma en que se le pide al niño que intercepte o coja el objeto, la forma y tamaño de éste y la distancia desde donde se les lanza.

Las diferentes pruebas que utilizan los distintos autores no están "standarizadas" por la gran dificultad en unificación de criterios respecto a los métodos y condiciones.

Habitualmente, la prueba inicial, consiste en que el niño atrape una pelota de grandes dimensiones lanzada de cerca. Posteriormente, que la coja después de un bote, y, por último, al vuelo.

Lógicamente el grado de dificultad y complejidad se obtiene aumentando la distancia y disminuyendo el tamaño de los objetos.

La recepción, al igual que el lanzamiento, es una habilidad básica o movimiento fundamental que evoluciona desde patrones elementales manipulativos como alcanzar, tomar o agarrar (prensión).

En el desarrollo y afianzamiento de esta habilidad, juegan también un papel determinante factores como: la lateralidad, la coordinación dinámica general y la coordinación óculo-motriz (coordinación ojo-mano). Por consiguiente, todos los movimientos encaminados a la recepción de objetos, desde posiciones estáticas o de movimiento, implican una alta intervención de componentes perceptivos, sobre todo a nivel visual, Corpas, Toro & Zarco (1991). Entre estos componentes visuales que intervienen en esta habilidad, así como en otras que venimos citando, se encuentran la motilidad ocular, la agudeza visual dinámica, la coordinación ojo-mano y el tiempo de reacción visual.

El patrón de recepcionar, también denominado por otros autores como coger, atajar o atrapar, se puede considerar como una habilidad de absorción de fuerza, y se ha descrito como el acto de reducir el impulso de un objeto en el aire hasta una velocidad 0, o próxima a 0, controlando el móvil, asiéndolo o parándolo.

Esta habilidad se puede definir por lo tanto, como un patrón elemental, que consiste en detener el impulso de un objeto que ha sido arrojado, utilizando brazos y manos, McClenaghan & Gallahue (1985). Estos autores denominan a esta habilidad como atajar. Wickstrom (1983), por su parte, define la recepción bajo la acepción de coger, como una habilidad básica que supone el uso de una o ambas manos y/o de otras partes del cuerpo para parar y controlar una pelota u objeto aéreo. Nosotros entendemos que cuando nos referimos a parar y controlar una pelota u objeto aéreo con otras partes del cuerpo que no sean manos y brazos nos referimos a la habilidad genérica parada. Como podemos observar, en las definiciones atajar y coger, existe un pequeño matiz, ya que para la primera, la recepción únicamente se realiza con brazos y manos, y para la segunda, puede intervenir otra parte del cuerpo.

Sánchez Bañuelos (1992), matiza, que desde el punto de vista estructural, las recepciones se pueden hacer sobre objetos en movimiento, a las que denomina recepciones propiamente dichas, o sobre objetos estáticos, a las que denomina recogidas, pero no menciona los segmentos intervinientes.

Con objeto de no crear confusión, y de poder analizar como evoluciona dicho patrón, nos ceñiremos a la acción de recibir utilizando los brazos y las manos. El patrón maduro de coger con las manos o atajar, según Wickstrom (1983), se divide en dos fases:

Fase de colocación de las manos; en una postura adecuada para recibir la pelota, para lo cual se alzan los brazos frente al cuerpo, adelantando los codos respecto al tronco, y colocando las manos abiertas y con los dedos separados, con las consiguientes adaptaciones en función del tamaño del objeto que se reciba y su trayectoria. Suponiendo que el móvil se dirige al receptor, las manos se adelantan hasta una posición en línea con la trayectoria esperada de la pelota, posición a la que se llega antes del instante del contacto o en el momento del mismo.

Fase de asir y controlar la pelota; actuando las manos a la vez, para asir y controlar el móvil, retrocediendo, tras el contacto inicial, en la dirección de la trayectoria del mismo, dando tiempo para cerrarse adecuadamente en torno a ésta. Después de haber comentado que las fases descritas corresponden al patrón maduro de coger, cuya evolución veremos a continuación, nos hemos atrevido a describir unas fases más básicas de dicho patrón.

Estas fases, podemos dividir las en tres:

- 1) Fase de espera: en la que el receptor adopta la postura más cómoda posible en función de las circunstancias en las que se encuentre, de cara a la futura recepción.
- 2) Fase de control: en la que el receptor recibe y controla el móvil convenientemente.
- 3) Fase de adaptación: en la que una vez controlado el móvil, éste se adapta a las manos y se sitúa en la posición adecuada para enlazar con otra posible acción.

Evolución del patrón de recepción

A los 6 años, el niño presenta un patrón bastante maduro de recepcionar donde se puede destacar la correcta posición del cuerpo en dirección al móvil, la correcta persecución visual del objeto (motilidad ocular), la correcta absorción de la fuerza del móvil por parte de brazos y manos, y la posición de los pies equilibrada y estable.

Victors (1961), citado por McClenaghan & Gallahue (1985), observando la conducta de atajar, en niños de 7 y 9 años, apreció que los niños de 7 años, presentaban una presión más dispareja con una de las dos manos a la hora de asir el móvil, cerrando más rápidamente una de las dos. Sin embargo, a la edad de 9 años, completaban más a menudo la presión con ambas manos de manera simultánea.

Según Williams (1983), sobre los 8-10 años se realizan juicios más exactos sobre las trayectorias de balones y pelotas, planificando y programando con mayor exactitud sus movimientos con el fin de atraparlos. En estas edades ya se observa una sustancial mejora de la coordinación óculo-manual, siendo las manos protagonistas de la acción.

Además de las mejoras apuntadas, referidas a una mejor coordinación óculo-motriz, y de anticipación a las trayectorias de los objetos, entre los 10 y los 12 años, se da una mayor capacidad de percibir objetos en movimiento (Agudeza visual dinámica), y de movimiento corporal ajustados a ellos, Romero (1995).

McClenaghan & Gallahue (1985), sintetizan la adquisición del patrón de la recepción en tres estadios: inicial, elemental y maduro:

Estadio inicial: En este estadio el niño presenta una reacción de rechazo, volviendo la cabeza o utilizando los brazos para protegerse cuando le arrojan la pelota. Si los brazos se encuentran extendidos hacia el que arroja la pelota, no intentan atraparla hasta que se produce el contacto. Las palmas de las manos se encuentran hacia arriba y los dedos tensos y extendidos. La participación de las manos es escasa, tratando el niño de acercar la pelota a su pecho. En definitiva, el patrón presenta poca eficacia y escasa coordinación temporal.

Estadio elemental. En el estadio elemental desaparece la reacción de rechazo, y los ojos del niño comienzan a seguir la trayectoria de la pelota. Los antebrazos se mantienen delante del cuerpo en un ángulo aproximado de 90°, flexionados a la altura de los codos, los cuales son mantenidos pegados a los costados. Las palmas de las manos se enfrentan en una posición perpendicular al suelo. Los dedos se encuentran extendidos, mientras las manos tratan de atrapar la pelota con escasa coordinación temporal; las manos pierden a menudo la pelota, por la que ésta debe sujetarse con ambos brazos al cuerpo.

Estadio maduro. En el estadio maduro, los ojos ya sigilen la pelota desde el momento en que se la envían hasta que se atrapa. Los brazos se encuentran flexionados y se mantienen relajados a ambos lados del cuerpo o con los brazos extendidos hacia delante en una actitud de espera de la pelota. Los brazos se ajustan a la trayectoria de la pelota y contribuyen a absorber la fuerza que ésta trae. Las manos adoptan la forma de un recipiente con los pulgares o los meñiques en oposición, dependiendo si la pelota es arrojada hacia la parte superior del pecho o hacia la parte inferior. Manos y dedos se cierran alrededor de la pelota en buena coordinación motriz y temporal.

1.2.3.3.5. EL BOTE.

El bote es una habilidad genérica, aunque muchos autores la consideran una habilidad específica, y la trabajan únicamente dentro de un determinado deporte (Trigueros & Rivera, 1991). En un polo opuesto están aquellos que piensan que esta habilidad es un medio fundamental para el desarrollo de numerosas habilidades perceptivas como son la lateralidad, la coordinación óculo-manual, la espacialidad, la temporalidad, e incluso el ritmo, (como se puede observar en algunos de los métodos de pedagogía musical activa de vanguardia, como es el método Dalcroze).

El "bote", está presente en numerosos deportes como el Baloncesto, el Balonmano, la Gimnasia Rítmica, el Tenis etc. Pero su ejecución técnica va a ser peculiar de cada uno de ellos, al buscar objetivos distintos. Por ejemplo, en el Baloncesto el objetivo principal del bote es avanzar evitando ser desposeído del móvil, lo que implica unas connotaciones técnicas muy específicas en las que no vamos a entrar en este momento. Sin embargo, en la Gimnasia rítmica, el objetivo del bote es de búsqueda de elegancia y amplitud, lo cual hace modificar obviamente su técnica.

Por los motivos apuntados; el referente a trabajarlo como medio para el desarrollo de las habilidades perceptivas, y al de sus peculiaridades técnicas en cada deporte, debemos considerarlo una habilidad genérica que el niño debe entrenar de manera no específica, variando objetivos, tamaños de móviles, formas, pesos, superficies etc., con el fin de madurar paralelamente el resto de las habilidades perceptivas.

El bote lo podemos considerar como la combinación del lanzamiento y la recepción cuando es en situación estática, a la que se suma la habilidad "desplazamiento", cuando se realiza en situación dinámica. En este sentido apunta Wickstrom, sobre unos estudios de Deach (1950), realizado con poblaciones entre los 2 y los 6 años de edad, el descubrimiento del empleo de técnicas sencillas de lanzar, coger y golpear, cuando se está aprendiendo a botar la pelota, lo cual implica la existencia, en el desarrollo inicial de la habilidad, de una relación entre botar la pelota sin moverse y algunas de las habilidades motoras básicas como vemos en Wickstrom (1983).

Trigueros y Rivera (1991), definen el bote como la acción que realiza una pelota u otro móvil elástico al chocar contra una superficie dura, después de ser lanzada contra dicha superficie. Romero (1995), por otra parte, define el bote como aquella acción mediante la cual el niño/a impacta la pelota o móvil con su mano, para proyectarlo contra el suelo y tras su choque elástico, ésta se eleve hacia arriba para volver a recibir en la mano y continuar la acción. Según el mismo autor, la acción de botar la podemos dividir en dos fases:

Contacto e impulso con la mano; donde es necesario una adaptación del móvil y la mano para poder proyectar la pelota contra el suelo y recibir de nuevo para seguir la secuencia de movimiento.

Toma de contacto del móvil con el suelo; el cual debe venir con la suficiente fuerza para poder rebotar y subir de nuevo en función del objetivo pretendido.

Como hemos mencionado con anterioridad, el bote se puede clasificar en:

Bote de manera estática (sin desplazamiento del individuo).

Bote de manera dinámica (con desplazamiento del individuo).

El bote dinámico se debe considerar como una habilidad que requiere de unas coordinaciones mucho más complejas que el bote estático, ya que implica operaciones temporales y espaciales mucho más rigurosas. Su dificultad reside, en parte, en el hecho de que la pelota pierde velocidad hacia delante tras cada rebote, y necesita un empuje especial para mantener la velocidad deseada, lo cual requiere un ajuste único en el movimiento del brazo. Este movimiento único de empujar y hacer avanzar la pelota con la mano y el antebrazo se produce principalmente cuando se bota la pelota desplazándose hacia delante con rapidez y cuando se realizan cambios de dirección bruscos y veloces. El contacto breve e impreciso con la mano y la aplicación inconsciente de fuerza, son otros de los muchos problemas que hacen que controlar el bote, moviéndose al mismo tiempo sea difícil para los principiantes.

Evolución del patrón de bote.

El bote es una habilidad que evoluciona a partir del patrón de golpear hasta el patrón de empujar, Wickstrom (1983).

Centrándonos en el bote de manera estática, podemos decir que en su modo elemental reúne una serie de elementos formales característicos, los cuales enumeramos a continuación:

Los dedos de la mano que golpea están unidos y con frecuencia hiperextendidos en el contacto.

La muñeca efectúa un movimiento similar al de dar una palmada.

La limitada extensión del codo es seguida de una rápida retracción de la mano.

La coordinación entre la vista y la mano es escasa, y en consecuencia, varía el tipo de contacto con la mano, la dirección del golpe y la sincronización de los movimientos en el contacto.

En su estado maduro, esta habilidad evoluciona, quedando configurados sus elementos formales de la manera que sigue:

La pelota se empuja hacia el suelo principalmente con el movimiento del codo. La extensión de éste es casi completa, mientras que el movimiento del hombro y la muñeca es limitado.

El brazo que bota la pelota está estirado, con los dedos apuntando hacia la pelota hasta que rebota.

En el rebote, el antebrazo se flexiona y la mano se pone horizontal.

El nuevo contacto con la pelota se produce, aproximadamente a 2/3 del suelo al rebotar, y los dedos se abren justo antes del contacto.

La mano se eleva con la pelota y el contacto no se pierde hasta que se empuja de nuevo hacia abajo para que vuelva a botar. Los dedos se curvan para adaptarse a la forma de la pelota y la palma toma contacto con ella en el punto más alto del rebote.

Los sucesivos empujes se realizan bien coordinados.

Estudios de Deach (1950), recogidos por Wickstrom (1983), con niños/as de 2 a 6 años, establecieron 4 estadios de desarrollo:

Estadio 1. Consiste en un lanzamiento de la pelota por encima del hombro con las dos manos, hacia abajo o hacia delante en diagonal, sin intentar seguir la pelota.

Estadio 2. Es un intento de coger la pelota después del primer bote.

Estadio 3. Es un intento de dar a la pelota después del primer bote, balanceando el brazo estirado, una o más veces, por encima del hombro.

Estadio 4. Consiste en una serie de golpes sucesivos con el brazo doblado, en los que el contacto se produce con la palma y los dedos de la mano. En este estadio, los pies están juntos, el cuerpo flexionado hacia delante por la cintura y el contacto con la pelota se lleva a cabo a la altura del pecho.

Según Gallahue (1982), de los 5 a los 6-7 años, el bote se caracteriza por:

Mejor localización de la mano en el centro de masa de la pelota.

Hay flexión de piernas y caderas.

La pelota toma contacto con los dedos abiertos.

La pelota es empujada por extensión del codo.

La altura del bote se mantiene a nivel de la cintura.

Los ojos miran al balón y a las manos.

Siguiendo a este mismo autor, de los 8 a los 10 años, el bote del balón es de naturaleza continua y relajada, tomando la mano contacto con el balón en su vuelo ascendente, guiándolo hacia abajo con suavidad y sin golpearlo.

Entre los 10 y los 12 años, ya se debe manifestar un control del balón que permita variaciones del ritmo de bote y desplazamientos, combinando trayectorias y velocidades de manera no muy compleja.

1.2.3.3.6. LAS CONDUCCIONES.

Aunque no existe apenas literatura acerca de las conducciones como habilidad genérica específica, esta habilidad nos la podemos encontrar en numerosas propuestas prácticas, dentro de la habilidad "coordinación", concretamente en las actividades dirigidas al desarrollo de la coordinación segmentaria óculo-pédica, y en menor medida en la óculo-manual, básicamente a través de la conducción de móviles con la ayuda de algún implemento.

La importancia de esta habilidad no es tanto por su transferencia a un gran número de deportes, como por su riqueza a nivel del desarrollo de numerosas habilidades coordinativas de elevado componente perceptivo visual.

Entre los deportes que más utilizan la habilidad "conducción", podemos citar el fútbol, el hockey, y la gimnasia rítmica.

La habilidad "conducción", podemos definirla como la capacidad de dirigir y guiar un objeto hacia un lugar determinado a través de la acción directa de algún segmento corporal, o de manera indirecta, mediante la utilización de algún implemento.

La conducción, requiere de mecanismos coordinativos más elevados que el resto de las habilidades analizadas, ya que engloba a otras habilidades básicas, además de las perceptivas, como pueden ser los desplazamientos, el equilibrio, los giros, los golpes, etc.

En su forma elemental, las conducciones hacen focalizar el sistema visual en el objeto, pero a medida que se avanza en su dominio, éste pasa a centrarse en el espacio circundante, y los mecanismos que interactúan para su consecución se producen a través de las sensaciones táctiles y cinestésicas, con escasa intervención del sentido visual que estará ocupado en otras evoluciones, como puede ser la de sus compañeros y oponentes.

En realidad, si analizamos profundamente la habilidad conducción, apreciamos relativa similitud en algunos de sus componentes con el golpeo. En este sentido, podríamos incluso atrevernos a decir, que la conducción es una serie de golpes y controles sucesivos, realizados con extrema precisión, donde se modulan perfectamente los componentes de fuerza que intervienen, ajustándose el cuerpo continuamente a las respuestas del móvil ante dichas aplicaciones. Esta dificultad en la modulación de las fuerzas que intervienen conjugada con la cantidad de coordinaciones y percepciones implicadas, provocan que las conducciones evolucionen muy lentamente, y comiencen pareciéndose más a golpes con lapsus intermedios de desplazamiento en carrera, como dos habilidades separadas, para irse fundiendo en una habilidad simultánea donde desplazamientos y golpes se conjugan de manera casi imperceptible, siendo las respuestas del móvil controladas continuamente con la intencionalidad de guiar hacia un objetivo determinado.

1.2.4. TEORÍAS SOBRE LA MOTIVACIÓN.

En este apartado que a continuación pasamos a desarrollar realizaremos algunas consideraciones en torno a la motivación. Bien es cierto que no es ninguna teoría del aprendizaje, pero nos parecía fundamental realizar un epígrafe aparte dentro de este gran apartado de cómo aprenden los alumnos, porque de todos es conocido que sin el concurso de la motivación el aprendizaje al menos el significativo, es mucho más difícil. Pero no solo esto, sino que las diferentes motivaciones conducen a diferentes tipos de aprendizaje. Es muy importante entonces conocer algunos principios y teorías en torno a la motivación para que esta sea una herramienta bien utilizada en nuestras clases y un incentivo de aprendizajes significativos.

Como hemos señalado, la motivación no es en sí misma una teoría sobre el aprendizaje, aunque si la podemos considerar como un componente importantísimo dentro de las estrategias educativas que provocan en sí misma el propio aprendizaje. Es por ello que dada su importancia hemos considerado importante situarla dentro de este capítulo.

La motivación que el alumno debe presentar de cara a enfrentarse a los distintos aprendizajes, es una cuestión que debe ser considerada y ponderada en la medida que se merece.

Estamos de acuerdo con Siedentop, D. (1998) que reflexiona en torno a la consideración de una doble perspectiva en la motivación. La que se dirige al alumno o la que tiene, así como la que tiene el profesor para enseñar.

López, A. (2003) habla de la motivación y la creación de un estado psíquico favorable para el desarrollo de la clase. Aebli (2001) por su parte añade además, el hecho de que es una constante la queja de los alumnos en el sentido de no considerar motivantes las clases, así como la queja de los profesores en cuanto a la consideración de que los alumnos no están motivados para aprender. Esta es una realidad ante la que nos enfrentamos, pero no solo en el mundo de la enseñanza. Parece una excusa recurrente para otros muchos ámbitos de la vida.

Por ello Aebli no solo propone como importante el motivar a los alumnos, sino también el enseñarles lo que él llama motivación y motivos. La formación de motivos supone la formación de intereses y valores. Indudablemente la motivación el profesor la encuentra en la respuesta y en el aprendizaje de sus alumnos, ya que todos los que nos dedicamos a la enseñanza, sabemos lo importante que es encontrar una respuesta en nuestros alumnos ante lo que le presentamos. Y eso nos da alas, nos produce un estado de apertura mental en la que nos incita a trabajar por encima incluso de nuestras obligaciones, al ver como obtenemos resultados y nuestros alumnos aprenden.

Esto ocurrirá, y estamos de acuerdo con López (2003), en la medida en la que casemos los intereses y posibilidades de los alumnos con nuestros objetivos educativos.

Alderman (2006) propone un conjunto de estrategias para realzar la motivación en la educación física. Pretendiendo la promoción de la motivación intrínseca y el aumento de la autopercepción de competencia motriz, y en algunas de ellas, la importancia de lo que el alumno necesita y lo que solicita en relevante.

La motivación implica un amplio conocimiento y comprensión de las necesidades de la personalidad del estudiante, por lo que el profesor debe ser capaz, conociendo esto, de utilizarlo en función de encauzar y orientar el proceso de enseñanza aprendizaje hacia el logro de los objetivos de la educación física. Ese es nuestro gran reto. Aunque bien es cierto que la actividad física es en si misma un centro de interés, en ocasiones los aprendizajes de las habilidades o el trabajo en la educación física en general, no siempre es del agrado del participante, que puede en determinados momentos desear hacer simplemente otra cosa, porque en ocasiones no saben la razón del trabajo que desarrollan. También el tipo de actividades y la forma de presentarla pueden determinar la predisposición de nuestros alumnos a abordarlas.

Como dice Wallon (1962), mencionado en López (2003), "nuestros movimientos no existen por ellos mismos sino en función de acciones que tienen sentido".

De tal forma que como menciona Ishee (2005), los alumnos tienden a buscar ese sentido en la actividad que hacen, por lo que se sienten más motivados hacia actividades más cercanas a sus intereses. La posibilidad de elección, presenta un alto índice de motivación hacia la actividad.

Por lo tanto podemos encontrarnos, resumiendo las consideraciones expuestas por los diferentes autores referidos, con una triple perspectiva motivacional: una referida a la motivación del profesor, de cara a la presentación del material teniendo en cuenta que la enseñanza está en función del aprendiz y por lo tanto debemos buscar las estrategias que nos ayuden a encontrar el punto de unión en el binomio enseñanza y aprendizaje. Por otro lado tenemos una doble perspectiva referida al alumno, en cuanto a la motivación que somos capaces de aplicarle, unida a la que él tiene (expectativas).



Fig. 7. Doble perspectiva de la motivación de alumno.

Importantes en este apartado pueden ser las teorías sobre la motivación de logro. Un alumno con alta motivación de logro tenderá a ser más persistente en el desarrollo de la tarea, tendrá menos temor al fracaso, buscará la realización de tareas que le supongan un reto, etc.

Mientras que un individuo con motivación de logro baja tendrá, en términos generales, una actitud opuesta a la que hemos expresado anteriormente.

Es muy importante entonces como dice Anderson (2002) conocer más de lo que los alumnos piensan con respecto a la enseñanza que le tratamos de imponer. Ya que, el como los alumnos responden, es una importante información para nosotros como profesores a la hora de adecuar nuestras estrategias.

A la hora de motivar a nuestros alumnos no podemos dejar de pensar en estas cuestiones, y en el hecho de que, como menciona Kilpatrick (2002) la autopercepción de competencia en una actividad permite mayores índices de motivación intrínseca, algo que podremos ir logrando con una adecuada guía y selección de los objetivos que planteemos a nuestros alumnos, así como el seguimiento de sus logros.

En este sentido el individuo puede buscar la motivación en causas extrínsecas (es decir causas externas al individuo) o causas intrínsecas (causas internas). Estas mismas causas pueden comprenderse en función de la motivación hacia una tarea que se le propone al individuo (motivación intrínseca: cuando la tarea motiva per se; motivación extrínseca: cuando para la realización de la tarea debe recurrirse a premios, recompensas, etc).

En definitiva se trata de la predisposición que presenta el individuo para aprender.

Otra cuestión que pensamos que presenta cierta relación con estas consideraciones que exponemos es la teoría de las atribuciones como nos muestra Smith (2002) en su trabajo.

Existen diferentes estilos atribucionales (Snyder, Seligman). El estilo atribucional es la forma en la que se suele dar respuestas a lo relacionado con la causalidad. El hecho de hacer mención en estas teorías es por la influencia que produce en la motivación de los individuos el hecho de como entienden ellos las causas que producen sus resultados.

Siguiendo lo planteado por Seligman, las personas atribuimos juicios de causalidad usando tres dimensiones de juicio:

- 1) Estabilidad-inestabilidad. La causa es persistente (estable) o no (inestable).
- 2) Globalidad-especificidad. La causa afecta a un gran número de situaciones (globalidad) o a una situación concreta (especificidad).
- 3) Internalidad-externalidad. La persona cree que la causa está en sí mismo (interno) o no (externo).

Se concluye que los éxitos se atribuyen a factores externos, específicos, e inestables; el fracaso en cambio se atribuirá a factores internos, globales y estables. Estos últimos presentarán déficit de carácter motivacional, ya que se atribuyen los fracasos a una creencia de incapacidad personal, tendiéndose a ver dificultades en toda tarea.

Desde una perspectiva social entenderíamos una atribución a causas externas con el fin de ser aceptado, como indicando que las culpas no son personales, es un mecanismo de defensa de la autoestima.

Todas estas consideraciones debemos tenerlas en cuenta a la hora de plantear a los alumnos y alumnas los diferentes retos de aprendizaje, ya que de una u otra forma las diferentes motivaciones van a influir en la puesta en práctica de diferentes estrategias de aprendizaje por parte de los alumnos. Además nos encontramos, como dice Mowling (2004) con una serie de barreras motivacionales que forman parte del propio sistema impuesto al alumno, como puede ser el tipo de aprendizaje que nosotros consideramos que deben ejecutar, o nuestro propio estilo de enseñanza entre otras.

En definitiva es importantísimo como dice Martin (2002) el establecer una mejora de la motivación de nuestros alumnos a través de una adecuada evaluación de todos los elementos que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que un trabajo en estrategias en cada uno de estos elementos, pensamos que nos pueden dar mejores resultados desde todos los ámbitos.

Con esto hemos realizado una panorámica general sobre las diferentes concepciones teóricas, que pueden orientarnos en cuanto a las consideraciones básicas que nos van a exigir nuestra propuesta de actuación a través de estrategias.

No podemos obviar la importancia de cada teoría del aprendizaje y las posibilidades de cada una. El aprendizaje social es cuando menos inevitable, desde el punto de vista de que al vivir en sociedad, al realizarse la mayor parte de la actividad en el grupo, este es un agente importantísimo de transmisión de conocimiento, patrones de comportamiento, etc. por lo tanto lo que nos queda a nosotros es tener en cuenta esta circunstancia y aprovecharla de forma que podamos controlarla en la medida de lo posible.

El aprendizaje por descubrimiento es interesante desde el punto de vista de la motivación, la implicación del alumno en la actividad, y la activación de una serie de procesos que hace que el aprendizaje sea para el niño una actividad de aprender a aprender.

Y el aprendizaje receptivo, es por momentos necesario para no hacer interminable muchos de los procesos de investigación de nuestros alumnos.

Por lo tanto es la justa medida de cada uno la que formarían los principios del aprendizaje que nos van a servir para elaborar nuestra propuesta metodológica.

La idea fundamental es que el niño adquiera primero una base general en la cual se le deben presentar una multitud de situaciones y experiencias para que enriquezca su bagaje, así posteriormente presentará una mejor disposición al descubrimiento, debido a que estará preparado para decidir sobre las mejores respuestas, además no se bloqueará demasiado en la búsqueda de nuevas soluciones.

(Una cuestión a solucionar y que posteriormente puede que tenga su respuesta es si esta propuesta se debe integrar a nivel curricular o basta con realizarla a nivel metodológico).

1.3. LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Igual que hicimos con el concepto de aprendizaje, llegado a este apartado querríamos realizar una breve delimitación conceptual del término enseñanza.

Edel Navarro (2004) hace algunas consideraciones muy acertadas desde nuestro punto de vista en su artículo sobre el concepto de enseñanza aprendizaje. Navarro considera que la enseñanza. Es el proceso mediante el cual se comunican o transmiten conocimientos especiales o generales sobre una materia. Este concepto es más restringido que el de educación, ya que ésta tiene por objeto la formación integral de la persona humana, mientras que la enseñanza se limita a transmitir, por medios diversos, determinados conocimientos. En este sentido la educación comprende la enseñanza propiamente dicha.

Continúa haciendo mención sobre Los métodos de enseñanza considerando que descansan sobre las teorías del proceso de aprendizaje y una de las grandes tareas de la pedagogía moderna a sido estudiar de manera experimental la eficacia de dichos métodos, al mismo tiempo que intenta su formulación teórica. En este campo sobresale la teoría psicológica: la base fundamental de todo proceso de enseñanza-aprendizaje se halla representada por un reflejo condicionado, es decir, por la relación asociada que existe entre la respuesta y el estímulo que la provoca. El sujeto que enseña es el encargado de provocar dicho estímulo, con el fin de obtener la respuesta en el individuo que aprende.

Según definición conceptual podríamos decir que Enseñanza es acción y efecto de enseñar. Enseñar: hacer que alguien aprenda algo. Pequeño Larousse ilustrado (1999)

1.3.1. ESTILOS DE ENSEÑANZA.

De una actuación a través de los estilos de enseñanza a una actuación estratégica.

No pretendemos en este epígrafe realizar una exhaustiva valoración sobre los estilos de enseñanza, ni siquiera una revisión sobre los mismos. Para ello sin lugar a dudas tenemos maravillosas obras como las de Mosston (1978, 2001); Delgado Noguera (1992), Sánchez Bañuelos (1992) y sin perder de vista referencias de otros libros como las de Contreras Jordan (1994); Pieron (1988); Conte (1993) Tinning (1992), Sicilia (2001), Metzler (2005) o diferentes artículos de Noguera (1996, 1998, 2000).

Lo que sí queremos hacer es una serie de apreciaciones sobre los estilos de enseñanza, extraer algunos aspectos de los mismos que nos parecen ciertamente interesantes y luego abstraernos de los mismos para buscar los elementos que mejor nos puedan servir desde un punto de vista metodológico abierto, flexible, que permita una optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Además nuestra propuesta esta encaminada a tratar de superar los estilos de enseñanza que tal vez encorseten en demasía la acción docente o la limite desde el punto de vista de sus posibilidades.

Hay que avanzar, y una clave del avance nos la puede dar el trabajo en estrategias de enseñanza. Las estrategias.

En definitiva un estilo de enseñanza es en resumidas cuentas el conjunto de relaciones que se establecen entre el profesor y el alumno en cuanto a la comunicación, organización y la adopción de los roles.

En este sentido la identificación o el intento de trabajo por parte del profesor con el estilo con el que más cómodo se siente, independientemente de considerar los alumnos que tiene, así como el resto de componentes que forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, nos lleva a perder una amplio bagaje de posibilidades de mejorar nuestra acción docente. Abundando en este tema se encuentran diferentes trabajos de Delgado Noguera (1996, 1998, 2000), en los cuales trata de ver los resultados que se obtienen de conjuntar diferentes estilos. Nosotros tratamos de dar un paso más, y como decíamos antes abstraernos de los estilos para ir a la sustancia del proceso de enseñanza- aprendizaje, detectar qué elementos son los que forman parte de este proceso y en ese sentido actuar con un plan coherente en cada uno de ellos. Por eso hablamos del paso de los estilos a las estrategias.

Aunque pretendemos dar un paso adelante, consideramos que el trabajo sobre estilos de enseñanza, es importantísimo, y no podemos prescindir de sus aportaciones, por ello a continuación expondremos aquellas características de los estilos de enseñanza que nos parecen que responden mejor a nuestro propósito.

Indudablemente, cuando nos planteamos nuestra intervención didáctica a través de un plan o estrategias determinados, en función del estilo de enseñanza o de los procesos metodológicos (ya que estos engloban más elementos que los estilos) queelijamos como más adecuados a la realidad en la que nos encontramos, deberán adecuarse todas las acciones estratégicas que pensamos que mejorarán la práctica y el desarrollo integral de nuestros alumnos, en la clase de Educación Física.

Repasemos a continuación algunas consideraciones en torno a los estilos de enseñanza en su concepción más actual.

Estilos de enseñanza innovadores

Hemos adoptado la denominación con la que Delgado (1996) califica a los estilos de enseñanza que conjugan una serie de elementos como:

Participación del alumnado en ciertos aspectos de su proceso de aprendizaje.

Diseño de aprendizajes significativos para el alumno así como de tareas que propicien tal acción.

Fomento de la indagación. Menor participación del profesor y más actividad del alumno en su propio aprendizaje.

Mayor participación en el aprendizaje del compañero.

Implicación cognoscitiva del alumno en sus aprendizajes.

Favorecedor del desarrollo social.

Motiva la activación creativa del alumno.

Posibilita al alumno a intervenir en su evaluación.

A los que añadiríamos "y que fomenten la atención a la diversidad".

En cuanto a la clasificación de los estilos de enseñanza, Delgado (1992) propone la siguiente:

| |
|---|
| Estilos de Enseñanza |
| que fomentan la individualización |
| que posibilitan la participación del alumno en la enseñanza |
| propician la socialización |
| implican cognoscitivamente al alumno |
| favorecen la creatividad |
| Tradicionales |

Tabla 1.2. *Clasificación de los Estilos de Enseñanza, Delgado (1992).*

Los que más nos interesan desde nuestro punto de vista en el tratamiento de la cuestión, son aquellos que impliquen cognoscitivamente al alumno y los que propicien la socialización.

No vamos a entrar en el contenido directo de cada uno de los estilos de enseñanza, como ya hemos dicho con anterioridad, pero sí vamos a realizar referencias a los que más nos han interesado como son: el descubrimiento guiado, la resolución de problemas, los grupos reducidos y la microenseñanza.

Expondremos algunas características que a criterio de diferentes expertos deben tener estos estilos de enseñanza para mejorar nuestra acción docente en las clases de Educación Física, López (1996). En ese trabajo los expertos nos aportaron luz sobre algunas consideraciones y características fundamentales que debían cumplir esos estilos para poder incidir de una manera más adecuada en el aprendizaje de los alumnos.

Procesos metodológicos.

En resumen de nuestro trabajo de investigación previo, de cada uno de los estilos de enseñanza seleccionados, deducimos las siguientes características:

Microenseñanza y Grupos Reducidos:

Tutorización de la enseñanza, permite una gran participación del alumno.

Planificación completa.

Implica responsabilidad del alumno.

No es demasiado recomendado para las primeras edades, según algunos autores, por lo que su tratamiento debe ser cuidadoso y no siempre puede emplearse con niños en edad escolar.

Permite mayor libertad al profesor.

Adecuado cuando el número de alumnos es amplio, por razones de organización o de espacio.

Mayor personalización de la Enseñanza.

Posibilidad de incidencia en factores socio afectivos.

Implica un excelente planteamiento cooperativo.
Facilita la relación del trabajo entre iguales. Etc.,

Descubrimiento Guiado y Resolución de Problemas. Salvando las diferencias obvias entre ambas formas de trabajo, ya que una es casi dirigida y la otra no. Tendríamos:

Implica situaciones abiertas, emancipatoria, implica toma de decisiones por parte del alumno.

Implica cognitivamente al alumno, puesta en marcha de diversos procesos psicológicos básicos.

Refuerza su autonomía de trabajo.

Descubrimiento guiado es de una producción más convergente.

Resolución de problemas es más divergente, ya que se puede llegar a soluciones más diversas, siendo además esto lo que interesa.

Los alumnos actúan sobre más información y con una gama de respuestas más amplia.

Más adecuado cuando no hay un modelo a reproducir.

Mayor protagonismo del alumno sobre su propio aprendizaje.

Mayor individualización.

Se ensambla lo cognitivo con lo motor.

Más posibilidad de experimentación y de toma de decisiones.

En cuanto a lo que respecta en exclusiva al aprendizaje por descubrimiento parece aconsejable plantear tareas que busquen soluciones más personales y no tanto la ejecución de modelos.

Los grupos deben venir dados por afinidad afectiva, y no tanto de forma obligada y se debe procurar integrar los niveles para que así todos aprendan de todos. No obstante la diversidad aunque en cierta forma reconocida de forma implícita, necesita de una profundización mayor.

Una vez vista esta serie de características que nos aporta algunos de los estilos que más propician el tipo de aprendizaje que pretendemos podemos tener una idea adecuada de qué características desde un punto de vista metodológico debe poseer el grupo de estrategias que pongamos en juego en nuestro programa de intervención.

Vamos a ver a continuación qué son las estrategias y como funcionan desde un punto de vista cognitivo.

Las estrategias de enseñanza se han trabajado habitualmente desde el campo de la psicología y han venido a dar respuesta a los estilos cognitivos, tratando de adaptar la enseñanza a la individualidad de las personas.

Igualmente se han desarrollado estrategias de aprendizaje como por ejemplo aquellas destinadas a mejorar los hábitos de estudio. En la línea de respeto de la individualidad en los ritmos de aprendizaje y los diferentes estilos cognitivos que las personas poseemos. Se ha pasado de las técnicas de estudio a las estrategias, como plan individual y adaptado a las peculiaridades de cada uno.

En este sentido ahondaremos, para pasar a realizar una adaptación al campo de la Educación Física.

1.3.2. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA.

Tradicionalmente, cuando se hablaba del aprendizaje del alumno, este se relacionaba con las técnicas de estudio. Desde hace ya unos años este concepto cambió y se pasó a trabajar en el campo de las estrategias. Modelo de trabajo que adecuaba a los diferentes estilos cognitivos y diferencias individuales el trabajo de estudio. En este sentido es que nosotros queremos trabajar las estrategias de enseñanza aprendizaje en la educación física.

Definición de estrategia.

En cuanto a la definición y delimitación de lo que son las estrategias de aprendizaje, siguiendo a Cano (1995) sería conveniente hacer una distinción previa entre estrategias y habilidades, claro esta este último término no como habilidad física, sino como habilidad cognitiva. Para el autor las habilidades son "rutinas que existen para llevar a cabo tareas especificadas" y las estrategias "son los medios de selección, combinación o planificación de esas rutinas cognitivas".

Las estrategias van a suponer una toma de decisiones tras la elección previa. Las tácticas son las decisiones de las habilidades que se van a poner en marcha. Cano afirma que una estrategia "es una combinación de tácticas, o una elección entre tácticas, que elabora un plan coherente para resolver un problema".

Cuando consideramos el marco del proceso de enseñanza aprendizaje, existen una serie de elementos intervinientes que conviene tener en cuenta.

Estamos hablando del profesor, del alumno, de las estrategias que estos ponen en juego, así como de aquellas circunstancias que inciden en este proceso.

No debemos olvidar que el contexto al cual se somete el alumno está dado de antemano y este reacciona ante el mismo poniendo en juego toda una serie de estrategias en función de su experiencia y motivaciones.

Así mismo el simple dominio de una serie de técnicas no basta para suponer que se está estableciendo una estrategia de forma adecuada, ya que la puesta en práctica de la misma debe ser además reflexiva.

Las estrategias de enseñanza aprendizaje.

Consideramos que para que una actuación estratégica sea eficaz, la forma de abordar el planteamiento de la misma no puede ser intuitiva, ya que aunque se puedan llegar a buenos resultados, siempre será mejor aquella actuación que esté adecuadamente planeada, y que considere el proceso de enseñanza-aprendizaje en toda su dimensión.

Siguiendo en esta línea, hemos planteado la necesidad de actuar a través de estrategias de forma consciente en los diferentes elementos intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Nuestra propuesta es trabajar como docentes actuando de forma adecuada y estratégica sobre estos elementos:

Profesor,
Tarea,
Alumno/a,
Contexto,
Alumnos/as (grupo),
Estrategias (a nivel general y como reajuste de la acción en los diferentes elementos anteriormente mencionados).

Planteamientos básicos en que se fundamenta una actuación estratégica.

Tras la exposición realizada en el punto anterior puede plantearse una cuestión importante a tener en cuenta: ya hemos tratado las consideraciones teóricas que más nos han llamado la atención para el desarrollo del tema, pero, ¿qué teorías básicamente, fundamentan más explícitamente nuestra acción?.

Indudablemente algo que no se nos puede olvidar es que las estrategias de enseñanza irán íntimamente ligadas a los estilos cognitivos o estilos de aprendizaje, que es la forma en la que los sujetos perciben, interactúan y responden al entorno de aprendizaje en el que se encuentran inmersos. Así pues deberemos tenerlos en cuenta a la hora de realizar cualquier tipo de actividad. No obstante, como se aprende en cierta forma según se enseña, en la medida en la que queramos que nuestros alumnos empleen mayor número de estrategias que optimicen su aprendizaje, deberemos actuar en consecuencia en el planteamiento de nuestras enseñanzas.

Cano y Justicia (1988) consideran la adquisición de habilidades de razonamiento, solución de problemas y aprendizaje como algunos de los importantes fines de la educación, que son además habilidades que les ayudarán a aprender de modo creativo y cada vez más autónomo.

Está claro que para superar cada una de las tareas es necesario, para una mejor resolución, poner en juego diferentes estrategias. En el campo en el que nos movemos la mayor información procede del mundo de la psicología, y por tanto de lo primero que se habla es de procesos cognitivos, pero claro, estamos tratando el tema de la Educación Física, y aunque la relación de lo anteriormente expuesto es notoria en nuestro campo de acción, bien es cierto que aún no hemos pasado a hablar concretamente de nuestra especialidad.

Podemos actuar en nuestro campo desde la siguiente propuesta:

1- Estrategias cognitivas para procesar información. De vital importancia serán aquellas estrategias dirigidas a mejorar o facilitar el procesamiento de la información por parte de los alumnos (información clara y concisa, que tengan claros cuales son los objetivos, que la comunicación profesor-alumno sea la adecuada, etc.).

2- Estrategias para una práctica más activa. Serán aquellas estrategias encaminadas a que el sujeto participe de gran variedad de experiencias en su práctica para ampliar su bagaje y mejorar sus respuestas en diferentes situaciones.

3- Estrategias de apoyo. Aquellas encaminadas a predisponer tanto afectiva como emocionalmente al alumno, para que se implique de forma plena en la tarea y en su propio aprendizaje (importancia de la motivación, factores ambientales, el grupo, etc.).

4- Estrategias metacognitivas. Toma de conciencia y control de la actividad que se está realizando, reflexión sobre la misma. Es la implicación mediadora del individuo con la tarea y sus respuestas.

Según Valle y Otros (1996) la motivación como ya comentamos en el anterior capítulo, influye sobremanera en la forma en la que los alumnos se enfrentan a las tareas de aprendizaje (Teoría de la motivación de logro). Efectivamente es así, los procesos de pensamiento personales, las expectativas, las metas académicas así como otros elementos significativos contextuales del individuo, hace que éste se enfrente de una manera diferente al aprendizaje a como lo haría otro con características distintas. Por eso, para una mejor atención a las necesidades educativas de nuestros alumnos, deberemos ser estratégicos en nuestros planteamientos y tener en cuenta que cada alumno es responsable de su aprendizaje.

Para Valle, el aprendizaje no es algo que sucede a los alumnos, sino que es algo que sucede por los "alumnos". Esta afirmación podría ser matizable ya que según nosotros lo vemos, el aprendizaje es algo que sucede a los alumnos, por los alumnos, pero con una acción mediada como hemos visto en algunas teorías del aprendizaje.

En posiciones más eclécticas, no creemos que el protagonismo de la educación deba recaer, como tradicionalmente ha ocurrido, en el profesor, pero tampoco nos parece que el único responsable del proceso de enseñanza aprendizaje sea el alumno. Cada uno debe estar en su sitio y cumplir con su cometido, los niveles de responsabilidad son máximos en cada uno de ellos.

Desde nuestro punto de vista siempre existe la presencia de un educador y de un educando. Lo que ocurre es que cuando el educador está ausente, existen otros elementos que hacen las veces de tal. Te educa la vida, un libro, se aprende de las situaciones, etc. Tengamos en cuenta que según diversos estudios, la ausencia de estímulos externos como la falta de contacto social, da como resultado una precaria evolución de las facultades intelectuales, ya que aprendemos en contextos comunicativos.

Es importante la aportación que desde la psicología constructivista recoge García Ruso (1994) para la elaboración de un currículum de Didáctica de la Educación Física, la Teoría de la elaboración de Reigeluth y Merrill. Reigeluth junto a Stein en 1983 plantean siete estrategias instruccionales:

- 1- Un tipo especial de secuencia de lo simple a lo complejo.
- 2- Secuencia de prerrequisitos de aprendizaje.
- 3- Resúmenes
- 4- Síntesis.
- 5- Analogías.
- 6- Activadores de la estrategia cognitiva.
- 7- Un formato de control del aprendizaje.

Evidentemente y como señala García Ruso solo las dos primeras tendrían una aplicación plausible en la Educación Física. No obstante nos atreveríamos a indicar que habría alguna más, como queda plasmado en esta tabla, según nuestra propia adaptación:

| Propuesta de Riegeluth y Stein | Adaptación a la Educación Física |
|--|---|
| Un tipo especial de secuencia de lo simple a lo complejo | |
| Secuencia de prerrequisitos de aprendizaje | |
| Resúmenes, Síntesis | Prácticas jugadas |
| Analogías | Variaciones en la actividad |
| Activadores de la estrat. cognitiva | Actividades de toma de decisiones |
| Formato de control del aprendizaje | Cuaderno de E.F. |

Tabla 1.3. *Estrategias Instruccionales de Reigeluth y Stein (1983). Adaptación a la Educación Física.*

Anderson y Faust (1979) desarrollaron una estrategia práctica para desarrollar la instrucción efectiva, que constaba de siete apartados:

1. Exposición clara y detallada de los objetivos.
2. Analizar las destrezas (análisis de tareas) que el alumno pondrá en práctica para resolver o alcanzar el objetivo.
3. Determinar los conocimientos previos.
4. Diseñar o seleccionar los materiales.
5. Implementación de la actividad.
6. Evaluación.
7. Feedback.

Todo esto que hemos visto, son modelos de estrategias que habrá que completar con los aspectos motivacionales que no debemos dejar de tener en cuenta.

La naturaleza de las tareas propuestas así como las expectativas del individuo determina la motivación del mismo hacia el aprendizaje de dichas tareas.

Más que motivar para que los alumnos quieran obtener el máximo logro académico, esa motivación debe dirigirse en la consecución de los mayores logros personales de aprendizaje. Tengamos en cuenta que los logros académicos a veces pueden estar por debajo de las expectativas de los alumnos y esto les puede restar motivación (alumnos más capaces), y así mismo se tiene en cuenta a los alumnos con una menor capacidad, no volcando toda la motivación en consecución de objetivos con un fin académico.

Para finalizar expondremos una adaptación de las etapas en la formulación y puesta en práctica de una estrategia de aprendizaje de Snowman, 1986; tomado de Valle (1996) y una propuesta de estrategias metodológicas.

| Etapa | Tareas del aprendiz |
|------------------|---|
| 1. Identificar | * Identificar la meta del aprendiz. |
| 2. Analizar | * Toma de conciencia de los aspectos importantes de la tarea, y tácticas de aprendizajes que se consideren potencialmente útiles. |
| 3. Planificar | * Formular el plan |
| 4. Realizar | * Empleo de tácticas para aumentar el aprendizaje |
| 5. Controlar | * Evaluar el progreso en cuanto a la meta para determinar como se está trabajando. |
| 6. Modificar | * Modificación de aquellos aspectos que se consideren inadecuados, así como variación experiencial |
| 7. Metacognición | * Reflexión sobre lo que se está aprendiendo |

Tabla 1.4. *Adaptación de las etapas en la formulación y puesta en práctica de una estrategia de aprendizaje de Snowman (1986).*

Todas estas propuestas de uso de estrategias están bastante relacionadas con los estilos de enseñanza. Verdaderamente sería bastante extenso explicar este tipo de relación, pero basta con indicar que en sí, tan solo son una serie de pasos a dar generalmente por el alumno. Pasos diseñados por el profesor según las características de aquellos a quien dirige la acción, pero que siguen sin considerar todos los elementos sobre los cuales se puede actuar.

Nuestra propuesta va encaminada a ampliar a todos esos elementos el trabajo a través de estrategias.

En nuestro siguiente capítulo pasaremos a analizar esos elementos para tener una idea de cómo o dónde podríamos actuar a través de estrategias.

1.4. LOS ELEMENTOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE. PROCESO DE COMUNICACIÓN.

En el presente capítulo vamos a tratar de explicar cuales son desde nuestro punto de vista los elementos que intervienen de manera general en el proceso de enseñanza-aprendizaje y como podríamos optimizarlos, para de este modo entender como nosotros hemos articulado nuestro programa de intervención en base a estos elementos y propuesto una actuación estratégica en torno a ellos.

El proceso de enseñanza aprendizaje es sobre todo un proceso de comunicación. Tomando las ideas de diferentes autores como Knapp (1982), Fast (1984), Vigarello y Vives (1990), Castañer (1993), o Crespo (1997), podemos exponer que la comunicación es la clave para el contacto entre docente y discentes.

En la medida en la que somos capaces de acercarnos al alumno (sus necesidades, su punto de partida) es más fácil su progreso. Salinas (2005) considera relevante el desarrollo de habilidades comunicativas en el docente. Es de especial relevancia la habilidad para la comunicación, tanto la emisión como la sensibilidad para recibir los mensajes que nos emiten los alumnos. Hay que ser conscientes de que comunicamos más de lo que creemos (y a veces en sentido contradictorio con lo que deseamos emitir), por lo que es importantísimo el control de este proceso para encaminarlo en la dirección que nos interesa. Para poderlo controlar debemos conocer como funciona.

Pasaremos a continuación a exponer algunos modelos, funciones, elementos o canales de la comunicación para comprender este proceso un poco mejor.

Empezaremos viendo algunos modelos de comunicación. Estos modelos tienen unas conexiones importantes con el cómo entendemos la enseñanza (relación importante con los estilos de enseñanza). Nos encontramos con tres tipos fundamentalmente:

a) Unívoca.

Se trata de aquel tipo de comunicación en el que existe un personaje principal, el profesor, que es el encargado de emitir todos los mensajes a los alumnos. No suele existir diferencias entre los alumnos, siendo siempre el mensaje igual para todos ellos, para que de este modo participen todos por igual y tengan supuestamente las mismas oportunidades.



Fig. 8

b) Biunívoca.

Puede existir un cambio de dirección en lo referente a la comunicación, es decir, aunque la mayoría de los mensajes emitidos a lo largo de la clase sean realizados por parte del profesor, algunos son dirigidos por los alumnos, lo que genera un cambio de dirección en la comunicación.



Fig. 9

c) Múltiple.

Este tipo de comunicación consiste en que cualquier persona puede convertirse en foco principal, todos los participantes son protagonistas y actúan como tales, todas las personas tienen conocimiento, y el resto de ellas puede aprender de otras, es decir, podemos de este modo aprender los unos de los otros.

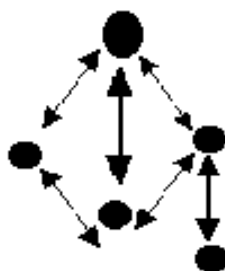


Fig. 10

Funciones de la comunicación:

Informativa. Lo que se pretende es transmitir un mensaje objetivo y que este llegue a un destino o receptor; lo que importa aquí es el mensaje, lo que estamos transmitiendo, el conjunto de cosas que decimos.

Afectiva. Además de ponerse en juego mensajes también se pone en juego la relación entre los sujetos. Dos mensajes iguales dichos por diferentes personas son absolutamente distintos debido al posible valor que se les atribuye a los emisores. Tenemos que entender cómo es percibido eso por los alumnos.

Empática. Hace relación a la necesidad de que haya contacto entre las personas para una buena comunicación.

Educativa o metacomunicativa. Hay veces que pretendemos enseñar a comunicar. El objetivo de la comunicación es enseñar a comunicarse. La información no es lo más importante sino la comunicación en si, lo que se da y lo que se recibe. Mejorar el lenguaje tanto verbal como corporal es una tarea a realizar por parte del profesorado para ser entendido de la mejor manera posible.

Elementos de la comunicación.

De forma esquemática queremos exponer en las siguientes figuras los elementos de la comunicación y como se relacionan.



Fig. 11. Elementos del proceso de la comunicación.



Fig. 12. Organización de los elementos del proceso de la comunicación.

Canales de comunicación.

Los canales de comunicación son las vías por las cuales recibimos la información; los comentaremos más tarde en el apartado correspondiente a la acción del profesor, pero fundamentalmente son: auditivo, visual y táctil.

No se puede hablar de verdadera enseñanza si no se da comunicación, pues debe haber contacto entre docente y discente para que haya ajustes en el proceso educativo. Esta es la base para que se dé una enseñanza que tenga en cuenta a la persona y las diferencias de cada una de ellas.

Dentro de la enseñanza, el alumno no es sólo un ser que recibe, sino también que emite y tiene que ser atendido para que su personalidad tenga un correcto desarrollo.

Los profesores no han de fijarse únicamente en los mensajes que ellos emiten, sino en la respuesta que producen en sus alumnos así como los mensajes espontáneos que estos producen. De este modo, el profesorado siempre comprenderá perfectamente lo que sus alumnos quieren comentarle, sus ruegos, preguntas, rarezas... El profesor debe conocer en todo momento lo que ocurre en la clase, los comentarios que en ella surgen, ya que son de vital importancia para conocer el estado de los alumnos: si necesitan descansar, seguir, cambiar de actividad...

El lenguaje corporal proporciona una fuente inestimable de comunicación que puede llegar a caracterizarnos. Algunos de los mensajes que emitimos no son modificables, ni tan siquiera en muchos casos son conscientes. Otros, en cambio, los podemos modificar en determinado grado. La teatralización es uno de los recursos de los profesores que al principio nos cuestan utilizar. Existen varios libros que nos pueden servir de introducción en este tema. Por ejemplo en Julius Fast (1984) podemos encontrar las líneas generales de lo que puede aportar la comunicación corporal, deberíamos hablar de la presencia de la kinética y la proxemia.

La kinética estudia los gestos comunicativos y el sentido que aportan a la comunicación. Algunos de los gestos son inseparables de nosotros o aparecen en determinadas situaciones, por ejemplo cuando estamos nerviosos. Así, podemos decir que una persona es muy gesticulante o expresiva y que otra parece inexpresiva.

Sin embargo, hay otro tipo de gesticulación que la podemos controlar: la sonrisa, el asentimiento, las malas caras, la amplitud del movimiento, el signo de victoria, el pulgar boca abajo o boca arriba como asentimiento o desaprobación.

También en EF podemos emplear alguno de estos símbolos, sean de uso generalizado o exclusivo de nuestro grupo para significar algo, por ejemplo, reunión en círculo, formar grupos de cinco o colocarse al fondo del gimnasio.

Llamamos paralenguaje a todos los gestos, voluntarios o no que hacemos durante las conversaciones verbales. Este nos puede ayudar, en interacción con otros aspectos detallados antes, a hacer el mensaje más claro y atractivo.

Para finalizar con la kinética, la postura global del cuerpo también nos envía mensajes, de seguridad, de apertura, de temor, de oposición... La vestimenta y ornamentos (peinado, maquillaje, adornos) tampoco ha de ser descuidada pues envía mensajes de nosotros que influyen en quienes se relacionan con nosotros.

Siguiendo a autores como Knapp (1982) o Fast (1984) encontramos que la proxemia estudia el significado que en las diversas culturas tiene las distancias que se mantienen entre interlocutores. Dado que en EF las distancias no vienen marcadas como en las asignaturas de aula por la disposición de los pupitres, disponemos de mayor información por esta vía, lo que explica que en cierto modo sepamos más de nuestros alumnos y alumnas que sus propios tutores.

Se habla de cuatro distancias: íntima, próxima, social y pública. La proxemia nos puede dar muchas explicaciones de las conductas de nuestros alumnos y referencias sobre cómo debemos emplear nuestro espacio como una forma más de incidir educativamente.

- Distancia íntima: distancia cero o casi cero. En algunos contenidos como los de expresión corporal es donde más se percibe lo afectivo. Existe contacto pero sin afectividad en algunos juegos, en corros o en filas en contenidos como en actividades de lucha, en los saludos, etc.

- Distancia próxima: es lo que habitualmente conocemos como distancia normal de conversación. No hay una distancia estándar por la que todos nos podamos regir, ya que esta distancia es personal. Observamos la distancia en la que los alumnos se sienten cómodos con nosotros a la vez que debemos observar también la distancia a la que los alumnos se sienten cómodos entre ellos, aunque como he dicho anteriormente depende de cada persona.

- Distancia social: es aquella distancia en la que se producen interacciones con gente más o menos desconocida.

- Distancia pública: la comunicación ya no es personal sino que es dirigida al grupo, ya sea para una clase, una conferencia o un meeting.

Una vez que hemos realizado una aproximación a la importancia y aporte que la comunicación tiene en el proceso de enseñanza aprendizaje (e-a), un análisis de la misma, nos pueden dar la idea de los elementos que forman dicho proceso, y que de manera sustancial estaría compuesta por: el profesor, el alumno, el contexto, la tarea y añadimos las estrategias.



Fig. 13. Elementos que forman parte de proceso de Enseñanza-aprendizaje.

1.4.1. EL PROFESOR.

Los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje son en esencia formados por la interacción de tres vértices. El profesor, el alumno y el objeto de conocimiento.



Fig. 14. *Elementos esenciales en los procesos escolares.*

No se trata de encuentros casuales entre el contenido y el alumno. Existe una clara actuación por parte del profesor (planificación cuidadosa). Esta concepción no se corresponde unívocamente con una metodología de la enseñanza ya que no hay razón para excluir diversidad en las metodologías. Lo importante es sintonizar con el proceso de construcción del conocimiento del alumno.

La actuación dirigida hacia el profesor podría entenderse en un principio como la labor formativa a través de las diferentes enseñanzas regladas y no regladas como podemos encontrar en Canfux (2000), o Ramos (2005), que le capacitarán o en su caso mejoraran como futuro docente, Griffin y Combs (2000), o como docente en activo. No obstante lo que nos interesa en el planteamiento del tema es dirigir el discurso más hacia el profesor consciente de su labor, que intenta establecer estrategias para que su trabajo como enseñante sea más adecuado.

Por lo tanto tendríamos una vertiente formativa, y por otro lado tendríamos la actuación estratégica del profesor en el aula propiamente dicha. No obstante tanto una como otra dependen en gran parte de una serie de factores que son los determinantes personales. En este sentido existen gran cantidad de trabajos. Que planteamientos requiere la enseñanza para que un profesor se pueda calificar de efectivo como encontramos en Siedentop (2002) o Ishee (2005). O cuales deben ser sus competencias, González (2002).

Existen diferentes referencias en la Educación Física sobre las características aproximadas que presentan los profesores en función del grado de experiencia docente, en incluso del caso de las percepciones en los recién graduados como vemos en Metzler (1990), Sherman (2002) o Griffin y Combs (2000), pero es en el mundo de la psicología donde encontramos una mayor concreción dando auténticas claves sobre qué condiciona en la figura del profesor.

Enumeraremos algunas características que nos pueden dar una idea de hacia donde encaminar nuestro esfuerzo:

Nieto Gil, J.M. (1982) expone unos rasgos de eficacia del profesorado:

- Cualidades como persona.
- Aspecto físico.
- Carácter.
- Inteligencia.
- Cualidades como profesor.
- Conocimiento.
- Trato.
- Liderazgo.
- Didáctica.

En cuanto a la valoración que el alumnado hacía del buen profesor, encontramos en al mismo autor (mencionando a Friedman, 1983 en un artículo en la Revista Internacional de Educación Física) que estos manifiestan que las características fundamentales que valoraban en el profesor eran:

- Profesionalidad.

Comprensión de los alumnos.
Lecciones interesantes.
Deportividad.
Que fuera objetivo a la hora de observar el rendimiento del alumno.

Pichardo (1995) recoge de diversos autores una serie de características que condicionan al profesor como sujeto de la instrucción y que resumimos a continuación:

La personalidad del profesor.
Estilo de enseñanza (autoritario / democrático; directo / indirecto; tradicional / progresista; centrado en el profesor / centrado en el alumno)
Expresividad del profesor (movimiento físico; tono de voz; contacto visual, personal).
Motivación (intrínseca / extrínseca).
Afectividad del profesor.
Valores.
Autoconcepto y autoestima.
Preocupación y ansiedad.
Dominio y eficacia.
Experiencia.

Personalidad ideal para el profesor eficaz:

- ✚ Dirige la atención.
- ✚ Motiva.
- ✚ Mantiene el interés.
- ✚ Da feedback inmediato.
- ✚ Permite que el alumnado aprenda a su propio ritmo.
- ✚ Evita en lo posible la frustración y el fracaso.
- ✚ Promueve la transferencia del aprendizaje.
- ✚ Desarrolla actitudes positivas en el alumno.

En este sentido es importante trabajar en mejorar nuestra habilidad como docentes, teniendo en cuenta que, tan importante es el poseer unos conocimientos amplios en nuestro campo como el saber transmitirlos, así como mencionan Mohnsen (2005) o González (2004) saber adoptar el rol oportuno en base a los avances tanto tecnológicos como metodológicos. Nos estaremos refiriendo pues a ser más capaces a la hora de expresar el mensaje docente.

La comunicación en el aula es uno de los principales elementos con los que se debe contar. Debe dominarse perfectamente por parte de cada profesor, ya que de este modo, las situaciones problemáticas que puedan tener nuestros alumnos, se verán reducidas de manera considerable o, cuando menos, serán resueltas de la manera más ventajosa.

Siguiendo las consideraciones de Sánchez Bañuelos (1992) la enseñanza de tareas motrices presentan para nosotros el empleo de tres canales fundamentales: visual, auditivo y kinestésico-táctil.

A través del canal visual podemos incidir en la práctica del alumno a través de demostraciones, ayudas visuales, o empleando medios visuales auxiliares.

Por el canal auditivo emplearemos descripciones, daremos explicaciones de la manera más adecuada posible como nos señala Prusak (2005), y ayudas sonoras.

Estos dos que acabamos de ver tienen una gran importancia a la hora de transmitir gran cantidad de información que necesitan los alumnos a la hora de aprender una habilidad motriz, como vemos en Konukman (2001).

El canal kinestésico-táctil, por ser en el que mayor contacto hay, suele ser fundamentalmente empleado como medio de aplicación de feedbacks. Se puede dar información a través de ayuda manual o de ayuda automática.



Fig. 15. *Canales fundamentales en la enseñanza de las tareas motrices. Sánchez Bañuelos (1992).*

Todo esto que acabamos de comentar sería en un sentido técnico, pero no menos cierto es, como plantean Chinchilla y Zagalaz (1997), que este proceso se establece en un contexto de comunicación grupal y por lo tanto no basta con considerar de forma analítica el sistema comunicativo, sino que otro aspecto a considerar será el referente a las formas.



Fig. 16. Elementos que intervienen en el acto de la comunicación y su interrelación.

En la figura quedan expuestos de forma esquemática los elementos intervinientes en el acto de la comunicación así como su interrelación. Por nuestra parte, el cómo se dé el mensaje, el momento en el que lo demos, el código que utilizemos, etc., deben tenerse muy en cuenta, ya que si estamos hablando de permitir a alumno ser coprotagonista de su aprendizaje, no podemos estar constantemente dirigiéndole, hablándole de forma inadecuada a los objetivos que perseguimos.

Nuestro objetivo de ser estratégicos en la actuación debe cuidar detalles tan importantes como la comunicación con los alumnos, de hecho a través de la misma es como vamos a intentar que ellos pongan en juego toda una serie de estrategias que cognitivamente les predispongan a actuaciones más eficaces.

Algunos aspectos a tener en cuenta pueden ser:

a) Nuestra disposición espacial con respecto a nuestros alumnos, la situación de enseñanza y nuestros objetivos nos llevarán en cada momento a actuar de una u otra forma: integrándonos con los alumnos en sus juegos como uno más; situándonos en una posición externa para considerar una perspectiva más global del desarrollo de la clase; acercándonos a determinados alumnos para orientarlos en determinados aspectos de la tarea que realiza, controlando situaciones disruptivas del aprendizaje de los alumnos, etc.

b) El contenido de nuestro mensaje deberá igualmente adecuarse al objetivo planteado de que los alumnos piensen y actúen de forma estratégica. En lugar de utilizar frases de carácter imperativo, podría ser más eficaz utilizar argumentos motivadores de cara a que el alumno supere la tarea, sugerencias que le guíen a superar dificultades, en definitiva actuar como mediadores en el aprendizaje de nuestros alumnos. Podemos facilitar en el contenido de nuestras informaciones ciertas claves que obliguen al alumno a pensar, pero que se adecuen al nivel que ellos tengan. Planteamiento de situaciones de decisión abiertas a soluciones múltiples. Y en definitiva empleo de un discurso motivante y cercano a los alumnos.

c) Con lo anteriormente comentado y en consonancia tenemos que referirnos a la adecuación que hay que hacer del mensaje, de cara al receptor al que va dirigido.

d) La situación o contexto de la práctica también influirá en el tipo de información y en como hemos de facilitarla. Igualmente se encuentra este apartado relacionado con los anteriores, ya que la situación de comunicación es un todo, aunque se puedan diferenciar distintas partes.

Para concluir y como enlace con el siguiente punto, debemos considerar, siguiendo a Siedentop (1998) que el aprendizaje de los alumnos depende de las acciones del profesor.

El profesor debe crear un clima propicio para el aprendizaje pero con el control de la dirección de la clase, aunque este sea más o menos explícito. Es necesaria una enseñanza activa frente al tiempo de aprendizaje (unidad de tiempo durante la cual el alumno está enfrentado a la tarea).

Aunque lo comentaremos de nuevo más adelante, no podemos olvidarnos de la relación interpersonal en la enseñanza de la Educación Física, como venimos diciendo desde el comienzo de este capítulo como aspecto relevante sobre el que trabajar en nuestras estrategias docentes. Este aspecto que hemos considerado como relevante vamos a dividirlo en diferentes dimensiones con lo que tendremos: la comunicación, la interacción profesor alumno y las interacciones entre alumnos.

En este sentido nosotros deberemos como profesores conseguir una adecuada tensión /equilibrio entre la buena enseñanza y las buenas relaciones interpersonales. De este modo no podemos ignorar los sentimientos y emociones de los alumnos. Organizaremos el ambiente para favorecer la comunicación, controlando la misma en su contenido, en las formas (adecuadas, correctas, adaptadas), dirigiendo y motivando.

1.4.2. EL ALUMNO.

1.4.2.1. EL ALUMNO COMO INDIVIDUO.

A la hora de establecer las estrategias anteriormente comentadas, no debemos olvidar al protagonista de la acción. No vamos a enseñar tareas que tengamos que aprender nosotros, sino que vamos a plantear tareas o situaciones, para que las aprendan nuestros alumnos.

Al igual que el profesor presenta como persona una serie de características que condicionan o pueden condicionar su forma de enfrentarse a las situaciones de enseñanza aprendizaje, en igual medida el alumno es otra persona que en función de sus características, responde a las situaciones educativas de diferente manera.

Es por ello que debemos tener en cuenta, algunas de las características de los alumnos que nos pueden ayudar en nuestra actuación estratégica.

- Inteligencia. Ya hemos hablado algo acerca de este tema en el apartado correspondiente a las diferentes teorías de aprendizaje, por lo que no incidiremos en el tema. Solo señalarlo como elemento importante a considerar

- La personalidad. Desarrollada en diferentes teorías desde el campo de la psicología tenemos algunos ejemplos mencionados por Pichardo (1995):

Teoría del rasgo de Eysenk (1947-50) que explica que los rasgos de la personalidad son propiedades estables de la persona, no heredables aunque se hereden predisposiciones. Habla fundamentalmente de tres dimensiones de la personalidad: neuroticismo / estabilidad emocional; extraversión / introversión; psicoticismo.

Teorías del tipo de Sheldon (1955). Esta es una teoría muy utilizada en la Educación Física en el estudio de somatotipos, ya que diferencia la personalidad en base a las estructuras físicas.

Clasifica a los sujetos en tres categorías en una escala del uno al siete: Endomorfo (tipo voluminoso); Mesomorfo (tipo muscular atlético); Ectomorfo (tipo delgado). Posteriormente realizó una relación de estos somatotipos con unos prototipos de dimensión psicológica (psicotipo): Viscerotonía (gusto por la comodidad, el placer, deseo de tratar con los demás, ánimo estable). Somatonía (gusto por la acción, movimientos corporales, seguridad en sí mismos). Cerebrotonía (inhibición de la respuesta social, gusto por la soledad, elevada consciencia de sí mismo, manifestaciones de fatiga crónica).

Teoría evolutiva de Erikson (1956). Para este autor la persona se desarrolla durante toda la vida en el paso de una serie de etapas. Para que la persona pase de una etapa a la siguiente de una manera madura, deberá asumir, adaptarse y resolver los problemas propios de cada una de ellas.

- Estilos cognitivos. Los estilos cognitivos hacen referencia a las estructuras del pensamiento y se pueden considerar como modos estables que tienen las personas de percibir, recordar o almacenar estímulos, así como a dar respuestas determinadas en función de estos y de sus experiencias. Como ejemplo de estos estilos podemos mencionar:

- ✚ Dependencia / independencia de campo. La dependencia se refiere a un conocimiento más difuso y global de la realidad (en estos casos es más adecuado utilizar métodos globalizados). La independencia se considera cuando se tiene una experiencia más estructurada de la realidad. Es un estilo analítico y crítico por lo que produce una mayor autonomía.
- ✚ Reflexibilidad / impulsividad. La persona impulsiva tiene un tiempo conceptual muy rápido y dan la primera respuesta que se le ocurre, sin reflexionar. La persona reflexiva tiene un tiempo conceptual mayor, reflexionan y consideran diferentes alternativas a la respuesta.
- ✚ Enfoque o totalista / exploración o parcialista. El primero trabaja de forma general para ir a lo particular, el segundo trabaja de lo particular a lo general.

- ✚ Serialista / holista. Los sujetos serialistas tratan de memorizar las distintas subpartes del tema, su aprendizaje es memorístico. El holista trata de memorizar la información como un todo, su aprendizaje es por comprensión.
- ✚ Convergente / divergente. El pensamiento convergente es propio de personas que expresan con cautela sus sentimientos, responden a problemas de forma estereotipada, son más fríos y serios. Puntúan más alto en pruebas de tipo de respuesta cerrada. El pensamiento divergente se da en personas de actitudes más liberales, les mueven los motivos humanos de la cultura. Imaginativos y de buen humor. Puntúan más alto en pruebas de preguntas abiertas.
- ✚ Simplicidad / complejidad cognitiva. Se refiere al número y variedad de categorías con las que se organiza el mundo del pensamiento.
- ✚ Flexibilidad / rigidez. La persona que presenta una personalidad flexible está más preparada a las modificaciones del ambiente, es de una personalidad más liberal y adaptativo. La rigidez en cambio es propia de personas de un pensamiento más autoritario y dogmático.

Nivel conceptual. Las personas abordan las tareas de tipo conceptual en base a diferentes niveles adquiridos. Estos varían desde el nivel 0 o ausencia de pensamiento sistemático ante un tema, el nivel 1 (bajo) donde existe una visión unilateral del problema, hasta el nivel 4 (alto) donde se presenta capacidad de comparar sistemas de pensamiento. Como vemos en Williams (2004) es importante abordar el trabajo de los conceptos básicos en el desarrollo motor como medio de comprensión de las habilidades y destrezas.

- La ansiedad. Es una variable que no sólo influye en el rendimiento académico sino que además interviene en como el sujeto interpreta o vive la realidad. Es un mecanismo defensivo de excitación y tensión, lo que ocurre es que se presenta a través de un patrón de conducta de activación fisiológica de pautas motrices mal ordenadas y de escasa funcionalidad y también en un estado emotivo desagradable para el sujeto.

Cuando esta se presenta como mecanismo adaptativo presenta una función de activación y alerta defensiva, pero cuando se dispara de manera descontrolada puede llegar a generar un problema en exceso desagradable.

Siguiendo a Delignières (1999) existen diferentes razones por las cuales se puede llegar a pasar de un estado de ansiedad que pudiéramos considerar óptimo, como motivo de activación ante una actividad que nos genera incertidumbre hasta un estado que pudiéramos denominar de no respuesta o bloqueo. Esto se produce con base a la percepción de la incertidumbre del resultado, a la percepción de la importancia del resultado, existiendo además relación entre la importancia y la incertidumbre.

Otras cuestiones a diferenciar son si esa ansiedad es de estado (producida por la situación) o de rasgo (que sería detectada por una constancia en el comportamiento frente a diferentes situaciones).

En el deporte o en la actividad física en general, la ansiedad es un estado que se presenta en mayor o menor medida en función de los elementos anteriormente expuestos, pero además debemos concluir que en ocasiones, y según en que modalidad deportiva o actividad física que emprendamos requerirá un nivel óptimo de activación para que el rendimiento sea adecuado. Delignières recogiendo datos de diferentes estudios expone que por regla general se considera que el aumento de ansiedad somática observada antes del comienzo de una competición constituye un comportamiento adaptativo con miras a optimizar el rendimiento. La ansiedad se concibe como una respuesta del sujeto condicionada por interacciones complejas entre tarea, contexto y variables individuales.

- Atribuciones y expectativas. Ya comentamos acerca de estos aspectos en el capítulo sobre motivación. Aunque aportaremos algo más en torno a las expectativas. Podemos diferenciar dentro de las mismas fundamentalmente dos tipos: la expectativa de control (relacionada con la indefensión aprendida, todo lo que le sucede no depende de él); expectativas de autoeficacia (creencia de que se es capaz de alcanzar una meta).

- Autoconcepto. El concepto que una persona tiene de sí mismo. Fundamental en el desarrollo socio-emocional del individuo.

- Creatividad. Es otro aspecto de nuestros alumnos que lejos de inhibir, debemos desarrollar. Es por ello que nuestras propuestas deben ser abiertas y dispuestas a la variabilidad.

Una vez realizado este repaso, podemos comentar en este sentido que las estrategias que apliquemos deberán tener en cuenta:

El desarrollo motor de los alumnos a los que se van a plantear las diferentes situaciones de aprendizaje.

A los diferentes estilos cognitivos que tienen nuestros alumnos. Es decir la forma en la que ellos plantean las soluciones a las diferentes situaciones de aprendizaje.

Las diferentes motivaciones deben ser consideradas, para que en la medida de lo posible se conjuguen actividades que motiven a nuestros alumnos, que capten su atención (son alumnos que responden muy bien a situaciones más o menos competitivas, son alumnos que prefieren situaciones de cooperación, se mueven en una gama intermedia, etc.). Siempre, claro está, procurando que las estrategias que pongamos en práctica den como resultados, aparte de la competencia motriz que pretendemos, el aprendizaje conceptual y actitudinal más conveniente según la etapa en la que nos vemos trabajando.

En definitiva se trata de considerar las diferencias individuales de los alumnos, no vamos a tratar de inculcar una estrategia determinada en nuestros alumnos, sino el facilitarles o proveerles de una gama de acción suficiente que les permita adecuar la solución a los problemas según sus estilos cognitivos, según sus experiencias (que será más amplia cuanto mayor sea el bagaje motriz con el que hayan trabajado, así como cuanto más personales y significativas hayan sido las acciones llevadas a cabo).

Otras consideraciones de utilidad sobre el modo en el que considerar la singularidad de nuestros alumnos las podemos encontrar en autores como McDonald y Block (2005) que aunque centran su trabajo en alumnos con necesidades educativas especiales hacen mención a la necesidad de la autoayuda o la adaptación en función de las características del niño. Nadie como el mismo niño conoce mejor sus propias necesidades, promoviendo en cierto sentido la autonomía de esos alumnos. Suchyna (2005) por su parte habla de la percepción de la competencia y sus efectos en el currículo del alumno.

Así como deberemos considerar igualmente en esa interacción la necesidad de no promover solo los procedimientos, sino como dice Blakemore (2004) hacer uso de las posibilidades constructivistas de la actividad y la relación entre los procesos psicológicos y la actividad física. Trabajando conceptos y los elementos de toma de decisiones no solo la ejecución Williams (2004) y Bulger (2001).

1.4.2.2. EL ALUMNO COMO AGENTE SOCIAL. EL GRUPO.

La razón de que planteemos esta cuestión aparte del epígrafe anterior es porque aún teniendo en cuenta las diferencias individuales de los alumnos, estas diferencias pueden ser distintas cuando hablamos de: alumno que responde individualmente a una actividad propuesta, y alumno que dentro de un grupo determinado responde a la misma situación propuesta.

Es importante conocer las dinámicas de los grupos y aunque sea motivante para los alumnos en participar con sus compañeros afines, bien es cierto que en estas edades esas agrupaciones pueden dar origen a desigualdades entre grupos que debemos tener muy presentes. Podemos poner como ejemplo el grupo de los más hábiles, que siempre se unen porque "son los mejores" y unos se quieren identificar con los otros, y además quieren mantener su estatus.

Según Lara (1996) la interacción entre iguales incide en el desarrollo cognitivo, afectivo y social y dota al individuo de mecanismos para su desarrollo.

Siguiendo a Guil Bozal (1992) algunos de los aspectos que podemos observar en la interacción entre iguales son:

La socialización, considerándose que el trato que el individuo recibe de los demás se convierte en factor determinante del desarrollo psicosocial del individuo. Este trato es fruto de esas interacciones así como de la personalidad producto del bagaje de experiencias familiares de los individuos.

Otro aspecto importante es el que la interacción entre iguales es un factor de autocontrol y control de la agresividad. Ya que los niños agresivos a largo plazo son receptores del rechazo de los demás. Por lo que el niño aprende a regular sus impulsos en función de las consecuencias.

El hecho de que un individuo se integre o no en un determinado grupo depende de los refuerzos que en dicho grupo encuentre. Esto junto con la comparación social supone un proceso de modelado del individuo por el grupo. Se produce un desarrollo moral (en una u otra dirección). Esa interacción ayuda a la superación del egocentrismo (el individuo es incapaz de ponerse en el punto de vista de los demás). La disonancia cognitiva con respecto a otros puntos de vista va conformando el desarrollo cognitivo.

La cognición humana consiste en el uso de dos funciones básicas: organización y adaptación. Organizamos en nuestra estructura cognitiva la interpretación de los datos que nos llegan del medio y adaptamos nuestra conducta y nuestro pensamiento a esos datos. Es por ello que la base del desarrollo intelectual está en la confrontación de los esquemas de pensamiento de diferentes personas que ponen en común sus puntos de vista y evolucionan hacia un nivel superior.

Cuando la confrontación se produce entre dos estructuras de pensamiento dispares (padre-hijo o profesor-alumno) la acomodación es más compleja, porque falta maduración de una de las estructuras que aun no está preparada para la confrontación, por lo que se va produciendo una imitación de las conductas lo que se denomina aprendizaje vicario. Es por ello que nuestra labor es tan importante como modelos, y debemos ser cuidadosos en las formas y en el trato.

El conocimiento como decíamos de las dinámicas de los grupos es fundamental para entender el clima de clase y así optimizar nuestra actuación en mejorar el mismo y el procurar que este sea el más adecuado para todos los alumnos.

En pos de mejorar las relaciones de los alumnos, de potenciar la coeducación, y de nivelar los grupos, podemos emplear diferentes estrategias: asignar a ciertos alumnos más capaces que guíen a sus compañeros. Plantear situaciones que no premien al ganador por ganar a los demás, sino como superador de una dificultad. Desarrollar más actividades cooperativas con roles cambiantes. Procurar conceder importancia a todas las actividades propuestas, sin rechazarlas, ya que pueden suponer evitación de posteriores propuestas por temor a nuevo rechazo o a la burla de los compañeros. En ese sentido, fomentar la tolerancia a través de ese respeto y atención a todas las ideas. En definitiva el realizar acciones con el fin de cohesionar el grupo más que de disgregarlo.

La interacción alumno – profesor.

Dentro de las diferentes interacciones que el alumno puede tener en el aula, hemos considerado las que tiene entre iguales, pero también debemos mencionar la interacción que se produce entre el alumno y el profesor porque es este conjunto de interacciones lo que se ha dado en llamar clima del aula. Pichardo (1995) recoge a diversos autores que resumen la importancia de la interacción alumno profesor. Más cercano en el tiempo vemos autores como Weiler y Doyle (2000). El profesor con su acción es sin lugar a dudas propiciador de ese clima, y que el mismo sea lo más productivo posible. Existen algunas relaciones en cuanto al clima emocional afectivo positivo, o el elogio y el rendimiento de los alumnos.

Las expectativas del profesor sobre el rendimiento de los alumnos son muy importantes, ya que se producen efectos como el de autocumplimiento (se generan expectativas positivas o negativas en torno a un alumno que tienden a cumplirse: efecto Pigmalión) o el de mantenimiento (expectativa del profesor a que los alumnos mantengan modelos de comportamiento previamente desarrollados, hasta el punto de no observar o aceptar cambios en los estudiantes).

Esto influye en el rendimiento del alumno, ya que este tiende a generar un comportamiento que se adecua a las expectativas que tenemos sobre ellos.

Los profesores suelen generar sus expectativas en función de una serie de características de sus alumnos como son: el atractivo físico, la clase social, sexo, la conducta. No obstante la mayoría de las expectativas que los profesores tienen de sus alumnos se basan principalmente en los rendimientos académicos.

La expectativa en si no es mala, sino que puede ser utilizada de forma que el alumno sea informado de las mismas para que este trate de responder a la misma. El problema viene dado cuando esas expectativas no son buenas, o cuando realizamos expectativas equivocadas con respecto a los alumnos. En este sentido debemos cuidar nuestra forma de actuar porque expectativas tanto positivas como negativas son expresadas de manera inconsciente a través de nuestro mensaje e interacción con los alumnos.

Por ejemplo a los alumnos con los que se tiene baja expectativa se les suele dar menos tiempo para la respuesta, se usan menos sus aportes e ideas, se les atiende menos, se les controla más, etc... Estos signos son percibidos por nuestros alumnos, provocando finalmente el cumplimiento de la expectativa negativa, por lo que deberemos actuar de forma estratégica en la interacción con los estudiantes teniendo en cuenta estas consideraciones dando más oportunidades a nuestros alumnos, evaluando el porqué de sus expectativas, tratándolos en función de sus diferencias y de una manera justa, valorar más los aspectos positivos, evitar la sensación de fracaso en respuestas erróneas reconduciéndolo hacia la adecuada, realizar preguntas donde se puedan dar diferentes opciones que podamos utilizar, etc...

En definitiva estimular la participación y hacerles sentir útiles ya que como vemos en Trilling (2006) hay que promover un gusto por la práctica de la actividad física en el cambio de orientación que podemos contemplar en la actualidad hacia una promotora de salud y bienestar. Nuestra relación profesor-alumno, no es la de un mero instructor al viejo uso de la palabra, sino que va más allá.

1.4.3. EL CONTEXTO (MATERIAL, ESPACIOS).

El control de las contingencias o del contexto en el que va a tener la actividad educativa es fundamental a la hora de conseguir los objetivos y de actuar estratégicamente. En este sentido encontramos una completa obra coordinada por Rivadeneyra (2003) donde se ponen de manifiesto diferentes formas y usos posibles del contexto que ella, como nosotros, considera en dos dimensiones: material y espacial.

Los medios, los recursos, las instalaciones son los elementos que forman parte del contexto (en forma material), aunque existirán otros recursos contextuales como el tiempo de práctica por ejemplo.

Seguendo a Blandez, J. (1995) nos encontraremos con que el contexto puede trabajarse desde:

El entorno de aprendizaje.

Recursos espaciales.

Recursos materiales.

Loughlin y Svina (1990) distinguen dos elementos en el entorno:

1) Instalación arquitectónica.

2) *AMBIENTE DISPUESTO*.

Señalamos en mayúscula el ambiente dispuesto, porque si bien la instalación arquitectónica nos viene dada por el lugar donde trabajamos, el ambiente dispuesto es moldeable en función de nuestros objetivos.

En resumen, la instalación arquitectónica es el espacio básico donde se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje, mientras que el ambiente es la disposición espacial y material que estimula dicho proceso.

Los recursos espaciales están en función de los objetivos y contenidos a trabajar. Estos recursos son las instalaciones con las que contamos.

Pero además la instalación con la que contamos presenta unas posibilidades educativas en función de sus características. Una cuestión que no podemos olvidar es que la situación espacial que ocupan nuestros alumnos nos da la idea de la predisposición al aprendizaje, o de su ubicación en el sociograma de clase. Existe lo que se denomina según Zabalza (2000) la dimensión subjetiva del espacio, y las influencias de las zonas refiriéndose a los espacios que ocupan los alumnos más implicados en el aprendizaje de una tarea y aquellas zonas a las que deberemos prestar atención por ser más o menos proclives a la atención de nuestros alumnos.

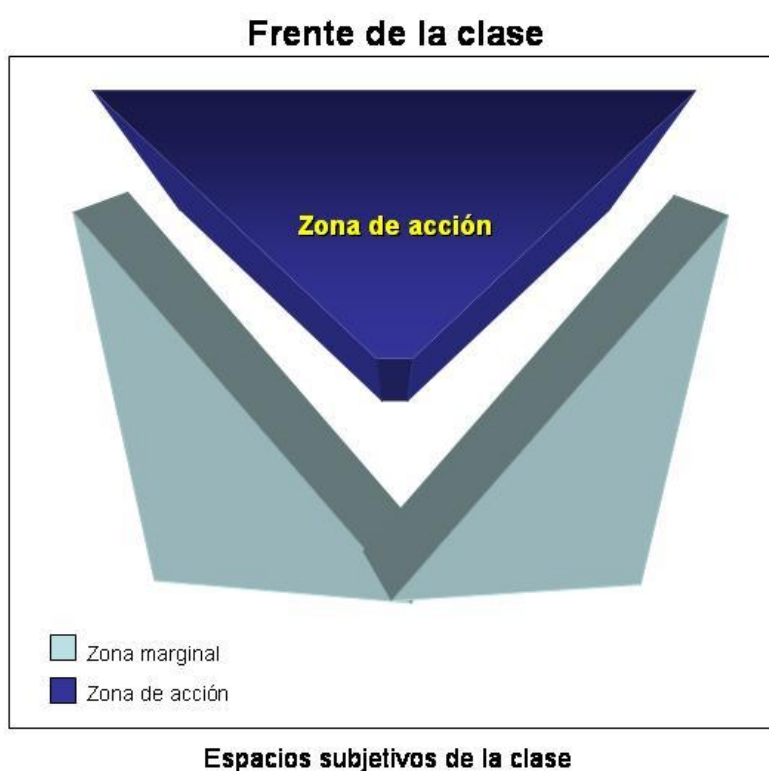


Fig. 17. *Dimensión subjetiva del Espacio. Zabalza (2000).*

Estas son cuestiones que deberemos considerar a la hora de establecer nuestra actuación estratégica.

Los recursos materiales deben presentar una funcionalidad pedagógica. Entre las mismas cabe destacar la función motivadora, estructuradora, didáctica y facilitadora de los aprendizajes.

En Fernández (1997) podemos ver un análisis técnico de las características básicas de los materiales, aunque más cercano a nuestros planteamientos vemos como Tabernero y Márquez (2003) realizan un análisis de los recursos materiales como decisión metodológica que pone de manifiesto como influyen de manera determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El análisis de hizo atendiendo a:

- Clasificación de los tipos de materiales.
- Criterios para la elección de materiales.
 - ✚ Adecuación al currículo.
 - ✚ Adecuación a la edad del niño.
 - ✚ Cumplir unas normas (seguridad).
 - ✚ Fuente de estímulos.
 - ✚ Polivalente.
 - ✚ Etc.

Siempre se elegirá este material adaptado a las intenciones educativas.

Los materiales podrán ser: material normalizado (que es el material habitual que todos conocemos con base a unos estándares y normas); el material adaptado (en virtud de la edad o características de los niños se puede requerir un material adecuado a esas peculiaridades); el material alternativo; materiales naturales (como elementos de la naturaleza); reciclado o contruidos.

Las posibilidades del mismo son amplias, de tal modo que podremos jugar con el mismo en función de nuestros objetivos.

Las variaciones contextuales nos pueden facilitar el desarrollo potencial de los alumnos. Tanto el material, como en medio puede usarse tanto de una manera normalizada, como en función de nuestras necesidades, y para ello podremos realizar diferentes cambios como pueden ser:

- Orden de presentación del material.
- Evolución contexto espacio.
- Dimensiones espacio-objeto.

- Velocidad-dirección-fuerza.
- Duración.
- Complejidad.
- Diferentes colores como elementos perceptivos.
- Etc.

Otras consideraciones a tener en cuenta en el desarrollo de estrategias en torno al contexto podrían ser:

- El material empleado debe ser el adecuado a las características de las habilidades que queremos enseñar (aunque sea de perogrullo, no vamos a enseñar el golpeo con el pie con una cuerda. Podría usarse de forma complementaria, pero existen materiales más adecuados). Bien es cierto que no todos los Centros educativos cuentan con un material rico, donde cada alumno pueda contar con un balón o un aro, pero en esos casos tendremos que plantear las actividades de forma más grupal, buscando aquella actividad que permita un mayor contacto con ese material o buscando materiales alternativos.

- El espacio también es muy importante sobre todo de cara a la organización y al tipo de actividad que se pueden proponer. Tal y como ocurre con el material, también debemos adecuar nuestra actividad al espacio con el que contamos. De todas formas es importante que la ocupación del espacio por parte de los alumnos no sea restringida, a no ser que la actividad lo requiera. Esas restricciones en cuanto al espacio deben usarse más que para tener a los alumnos controlados, para que vayan adquiriendo las nociones espaciales, tengan puntos de referencia, y en definitiva sepan adecuarse a los requerimientos de la actividad y del espacio, tomando sus decisiones motrices en base a estos.

- Otro aspecto a tener en cuenta y a considerar como relevante es el del tiempo. Tanto tiempo real de práctica total, como tiempo de organización, como tiempo que se le dedican a las diferentes actividades. En este sentido es preferible que le dediquemos el tiempo justo y necesario a la información y organización de actividades, ya que lo que nos interesa fundamentalmente es el movimiento, y aprender a través del mismo, así como a moverse (movimiento entendido en toda su dimensión como actividad física y educativa).

Por lo tanto en lugar de cambiar constantemente de actividad, dejaremos que los niños jueguen y que las propuestas vayan surgiendo de variaciones que vamos sugiriendo a los alumnos conforme a los objetivos planteados a las situaciones motrices que se les está planteando o que ellos plantean como alternativas a las mismas.

Diremos como en apartados anteriores, que las estrategias que propondremos irán en función de estos planteamientos que se están exponiendo (puedan servir como ejemplo: el tener el material preparado, el haber organizado la clase sabiendo como reconducir los diferentes planteamientos que los alumnos proponen, de cara a no perder de vista el objetivo de la clase, el saber ser flexible dentro de nuestra propia propuesta cuando algunas actividades no son del todo bien aceptadas, o les plantea excesivos problemas a nuestros alumnos. En fin, saber: qué, cómo, cuándo y donde enseñar).

1.4.4. LA TAREA.

También podemos trabajar las estrategias en el tratamiento que se le van a dar a las tareas motrices, y de una forma más general a los contenidos. Debemos tomar ciertas decisiones en cuanto a los procesos metodológicos para tratar esos contenidos. No vamos a dedicar este apartado a formular un trabajo ya ampliamente desarrollado por otros autores entre los que destaca Famose (1992) sobre el análisis de la tarea y la dificultad de la misma. Nosotros acentuaremos nuestra fundamentación en aspectos más globales sobre el tratamiento del trabajo a desarrollar.

Una fuente interesante para recoger información que nos ayude a proponer estrategias que permitan optimizar los procesos metodológicos de cara al desarrollo potencial de todos nuestros alumnos y permitir una mejor atención a la diversidad, nos viene del campo de la educación especial, aunque también encontramos autores e la educación física contemporánea. Aunque a nosotros no nos gusta demasiado el término de educación especial, ya que pensamos que todos los alumnos son especiales, y en definitiva el campo único es el educativo, no es menos cierto que el estudio diferenciado de alumnos con necesidades especiales redundará en una mejora de las metodologías a poner en práctica con los alumnos considerados normales. Se atiende a una utilización mayor, como nos sugieren Arnaiz e Illán (1996) o Parrilla (1992) o más recientemente McHale (2002), Jonson (2004) o Grenier (2005), de aprendizajes de tipo cooperativo como:

- Organizar las actividades con estructura de objetivos compartidos.
- Recompensas interpersonales (las consecuencias de los resultados de un compañero influyen en otro u otros).
- Torneo de equipos.
- Grupos de investigación o enseñanza en pequeños grupos (con sus adecuaciones a tareas propias de la educación física).
- Utilización de tutorización entre compañeros donde se van intercambiando roles y los propios compañeros son mediadores de aprendizajes.
- Aprendizaje por parejas. Etc.

En este mismo sentido; Taberner, B. (2003) hace una propuesta de trabajo a través de juegos cooperativos. Considerando que estos son apropiados para conseguir la educación integral y como forma de enfocar la educación como un estilo de enseñanza o metodología más abierta.

De esta forma las características fundamentales que presentarían las actividades serían por ejemplo:

- Los participantes aspiran a una finalidad común.
- Todos ganan si se logra la finalidad.
- Todos son necesarios (en su acción individual).
- Compiten juntos.
- Interdependencia.
- No excluye.

Entre algunos de los beneficios que nos podríamos encontrar, tendríamos que liberan de la competencia, liberando la eliminación, aumentando la posibilidad de crear y evitando en un mayor porcentaje la agresividad física.

Otros aspectos a tener en cuenta dentro de la presentación de la tarea es como podemos encontrar en Devís y Peiró (1992) los juegos modificados. Estos se modifican en base a los materiales, las reglas o los espacios.

En si se trata de que la tarea se presente de diferentes maneras para permitir a los alumnos el desarrollo máximo de sus potencialidades.

La progresión de los juegos modificados se desarrollaría en tres fases:

1ª globalidad (habilidad); 2ª actividad jugada; 3ª la actividad. Técnica frente a la capacidad de decisión para el desarrollo de una base deportiva.

De esta manera podemos permitir al alumno que desarrolle adecuadamente los mecanismos perceptivos y de decisión previos a los mecanismos de ejecución necesarios en la performance deportiva. Y ya no solo hablando de rendimiento, sino además en una mejora de los procesos de adquisición de las habilidades en general.

En este mismo sentido vemos trabajos como los de Belka (2002) que presenta un conjunto de estrategias en la presentación de la tarea, Byra (2004) que propone una adecuada progresión en la tarea o Palmer y Hildebrand (2005) que en una consideración más completa de la dimensión de la tarea, también hablan de la designación apropiada de tareas de aprendizaje para mejorar los aprendizajes.

Debemos añadir para concluir sobre la manera estratégica de abordar la tarea, que esta además se presentará de una manera adecuada para permitir que su aprendizaje sea óptimo:

La presentación de la tarea en base a sus características y dificultad.

Decir lo que se tiene que hacer y no como se hace. Transmitiendo la información justa, Ziegler (2002).

De manera que presente un conflicto cognitivo (dificultad óptima).

Adecuar en base a las posibilidades del alumno.

Tener en cuenta los prerrequisitos del aprendizaje.

Variabilidad de la práctica.

Variedad, adaptación, producción.

Manipulación de la dificultad (como comentamos en el contexto, a través de variaciones tanto de la tarea como de las condiciones de la misma, número de variables, respuestas, etc.)

La tarea en base al aprendizaje progresivo de la misma.

Que permitan diferentes ritmos de progresión.

La tarea en base al desarrollo motor de los alumnos.

Rosnet, E. (1999) habla o hace mención a ciertos niveles de activación en función de la tarea o disciplina deportiva.

Seremos pues conscientes del análisis de los componentes de una tarea en función de los niveles de estrés que pueden causar (también en función de factores contextuales). Por el tipo de percepción de la dificultad.

Por ejemplo en el juego de los diez pases, demasiados factores estimulares pueden hacer que el individuo perciba inadecuadamente la situación, se bloquee y sea incapaz de dar una respuesta motriz, que es en definitiva lo que se pretende (enfoque experimental del estrés y del rendimiento).

Famose, J.P. (1999) considera aspectos dimensionales de la tarea. La tarea mejor ejecutada no es la que presenta el máximo rendimiento en uno de sus aspectos, sino la que es capaz de conjugar los diferentes aspectos que la forman para lograr el objetivo de ajuste a las limitaciones de la tarea, por lo que tal vez sean mejores propuestas globales que analíticas.

Ej: investigación de Asami et al., 1976, demuestra que en la tarea de tiro a gol el requerimiento más eficiente es del orden del 80% del requerimiento máximo. Los tiros son más precisos (independientemente de la calidad del jugador) cuando la velocidad que le imprimen al balón corresponde al 80% de la velocidad máxima capaces de generar (en la ejecución de las actividades buscaremos como objetivo la ejecución más adecuada).

Durand, M. (1999) dice que llegar a conocer la máxima eficacia es una tarea de búsqueda, de ensayo hasta dar con la respuesta óptima. No hay dos practicantes para los que la respuesta óptima sea la misma (diversidad).

Hemos hecho mención en ocasiones al hecho de que la atención a la diversidad es difícil desde la concepción actual. Además se parte con la dificultad añadida de que en nuestra clase nos podemos encontrar con alumnos más o menos capaces, pero con un nivel similar así como alumnos con dificultades de aprendizaje a los cuales también debemos atender, pero dentro de la dinámica de clase.

Otra manera en la que podemos mejorar nuestra atención a los alumnos a través de la tarea es comprender que las actividades propuestas presentan una dimensión física pero también debemos añadir la dimensión cognitiva como hemos comentado con Williams (2004) o Blakemore (2004).

Apoyándonos en Cratty (1977, 1979) existen juegos y actividades activos que fomentan el desarrollo intelectual. En ellos conjugaremos una actividad más personal o individual, que bien de esta manera, o a través del grupo, mejore el desarrollo integral del individuo.

En esta línea de trabajo se encuentra la Educación Especial como antes mencionamos, y los principios de normalización, de la que se pueden extraer principios muy válidos interesantes para nuestra propuesta. Para Coll (1992), las necesidades educativas especiales son las necesidades específicas fruto de las características diferenciales del alumno/a, que es imprescindible satisfacer para asegurar su acceso al currículum.

Ortiz (1987) entiende que la Educación Especial pretende proyectar al sujeto desde su potencialidad hacia el desarrollo normal. Y estamos así mismo de acuerdo con León (1996) cuando afirma que existe una necesidad de desprendernos del término Educación Especial para hablar de Educación sin más, como antes decíamos.

Efectivamente, es aquí donde empiezan las diferencias y ya no tanto en la peculiaridad del alumno. Nuestra obligación como docente es dar respuesta a la necesidad educativa del individuo y satisfacerla en el más alto nivel. Por eso queremos encontrar un modo de dar respuesta a esta necesidad.

La LOGSE propone varias medidas para atender la diversidad dentro del aula ordinaria. No ocurre igual en el sistema cubano de Cultura Física, en este las dificultades del alumno se atienden en áreas terapéuticas adecuadas a cada una de las deficiencias. Pero diversidad es el concepto de atención a todos, tanto a los que presentan dificultades como a los más dotados pasando por el resto de los alumnos.

En la LOGSE se atiende a la diversidad a través de:

La optatividad.

La permanencia de un año más a un ciclo o curso.

Las adaptaciones curriculares.

En Cuba dentro del campo de la Educación Física ya existen experiencias de atención a la diversidad a través de adaptaciones curriculares por lo que podemos decir que empieza a presentarse una mayor apertura a considerar los beneficios de atender algunas deficiencias dentro del propio aula. Pero nosotros no queremos exponer un estudio donde se hayan atendido a las diferencias de unos alumnos concretos sino que hemos pretendido el mejor desarrollo de todos.

Si aceptamos el hecho de que en clase no partimos con niños/as de idéntico nivel y características, y que todos deben alcanzar unos objetivos mínimos, se nos plantea la posibilidad de realizar las adaptaciones curriculares necesarias para procurar el acceso al currículum de todos los alumnos. Esto es relativamente fácil en aquellos alumnos con una dificultad notoria, sabemos o conocemos cual es la dificultad y adaptamos en la sesión aquel o aquellos elementos que van a hacer posible que el alumno alcance los objetivos que planteamos.

Pero esto son casos puntuales de dificultades que hemos denominado notorias, ¿y qué pasa con el resto de alumnos/as?, ¿debemos realizar una adaptación a cada uno para conseguir que todos lleguen a alcanzar los objetivos de la mejor forma posible?.

Siguiendo a Murillo y Vélaz (1994) la diversidad toma una nueva dimensión con la incorporación al aula de alumnos discapacitados y de alumnos procedentes de distintos grupos culturales y socioeconómicos.

No creemos que tengamos que realizar una adaptación curricular para cada alumno, pero sí creemos que cada alumno es merecedor de esa adaptación por su propia peculiaridad, por lo tanto no pretendemos trabajar en el campo de las adaptaciones curriculares, entendiéndolas como actuaciones puntuales con alumnos con un determinado problema, sino el tratar de encontrar algún proceso metodológico que permita la adaptación curricular "per se" y esto tal vez sea posible a través del empleo de las estrategias adecuadas. En este sentido es en el que estamos realizando nuestra propuesta.

Hay que buscar el punto de partida en el principio de normalización, que según León (1996) tiene como objetivo conseguir que las condiciones que rodean al sujeto sean lo más normales posibles para poder así desarrollar al máximo sus potencialidades, en las adaptaciones, en los estilos de enseñanza que nos pueden resultar más propicios a nuestros propósitos y en los tipos o modelos de aprendizaje de los que ya hemos hecho mención, así como en la indagación del estado de la cuestión sobre el problema, que nos puede dar pistas de hacia donde dirigir nuestros pasos, o de como abordar diferentes problemas.

Claro está que para conseguir esto deberemos hacer una minuciosa programación, ya que el establecer estas estrategias nos obliga en cierta forma a establecer propuestas de actuación muy diversificada y abierta para que el alumno este más predispuesto a participar, y para que vaya descubriendo, así como reflexionando sobre las tareas motrices que se le proponen y que él propone. Quede claro no obstante que este control debe producirse planteando actuaciones que aunque abiertas, permitan un cumplimiento adecuado de nuestros objetivos.

1.4.5. ESTRATEGIAS (REVISIÓN EN LA PRÁCTICA).

El apartado que nos ocupa en este momento se refiere al control o a la actuación planificada sobre las estrategias, de modo que puedan evaluarse y en caso de que no estén siendo eficaces podamos modificar aquellos aspectos que podamos mejorar, sabiendo donde se está cometiendo el error, o donde el empleo de estrategias es más débil.

A fin de cuentas se va a tratar de que valoremos la acción que estamos llevando a cabo a través del proceso y del reflejo que este tiene en las consecuencias. Casi nos atreveríamos a decir que se trataría de investigar en la acción docente que estamos llevando a cabo con el fin de mejorarla día a día.

Para concluir, y mencionando a Singer (1986) decir que cuando se quiere realizar una instrucción diseñada científicamente, se hace necesario que los profesores apliquemos planes y estrategias que creen un ambiente favorable para el aprendizaje.

Él consideraba tres apartados fundamentales a tener en cuenta para una actuación a través de un plan definido y estratégico:

- 1) Actuar antes de la práctica (preparando a los alumnos ante lo que van a aprender)
- 2) Durante la práctica (que se trataría de la acción de los profesores y las condiciones de enseñanza que se les plantea a los alumnos).
- 3) Después de la práctica (en referencia al análisis y reflexión que sobre la práctica se ha hecho).

En este sentido realizamos nuestra propuesta. Trabajamos un grupo de estrategias seleccionadas en función de los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, actuamos y reflexionamos.

De una manera más sistemática, pero a la vez centrada en la tarea, vemos una exposición en Sáenz-López (1997) de estrategias en la práctica, tomadas de diferentes autores. No obstante nuestra propuesta se encamina hacia todos los elementos del proceso y no solo a uno de ellos.

1.5. PROGRAMAS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA.

A lo largo de todos los capítulos anteriores hemos expuesto diferentes cuestiones en torno a los procesos de enseñanza – aprendizaje. Hemos disertado acerca de la diversidad, ese principio que siempre debe tenerse en cuenta como eje sobre el que debe girar nuestra metodología. Sobre las diferentes teorías del aprendizaje, de las formas y maneras de abordar la enseñanza, de los elementos que forman parte del proceso educativo, y todo esto nos lleva a este último apartado, en el cual debemos decir que para que podamos ejecutar nuestra metodología de la mejor manera posible, como hemos adelantado anteriormente, esta no puede tratarse de una forma intuitiva, sino que debe ser minuciosamente programada.

En los últimos tiempos, la manera de programar intervenciones, tanto a nivel educativo como en otros niveles, viene siguiendo una pauta plasmada en lo que se denominan programas. En la actualidad más reciente incluso, podemos ver como autores como Nakai y Metzler (2005), Edginton y Randall (2005), Stiehl y Galvan (2005), o Prusak y Vicent (2005) muestran su interés por la comparación y creación de programas que focalicen, revisen y mejoren la implementación de la actividad física como elemento curricular y extracurricular en la formación integral de los jóvenes.

Siguiendo a Castejón (1996) definimos programa como un proceso racional, prefijado de antemano, en el que se suceden las operaciones más o menos detalladas hasta un final previsto.

El programa debe tener un objetivo u objetivos. Incluye también contenidos. La estructura que va a darle forma y la evaluación. De tal forma se considera el currículo de Primaria, como un programa con diferentes niveles de concreción.

En este sentido la actividad del profesor antes y después de la clase está relacionada con la actividad programática, es decir, el profesor deberá conocer qué es lo que pretende impartir, el tiempo que tiene para desarrollar las actividades, el grupo de alumnos a los que va a enseñar, como se van a distribuir durante la clase, el tipo de material que utilizará, etc...

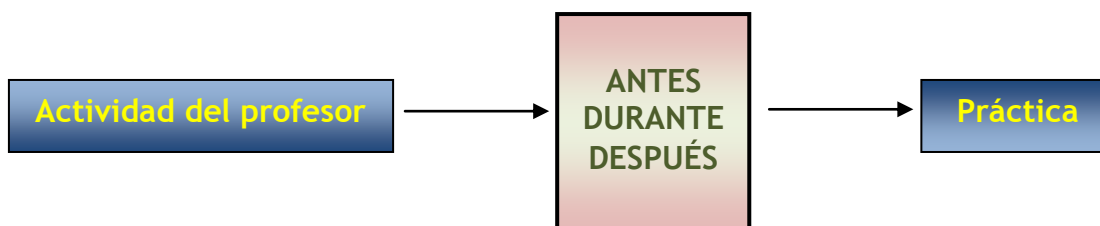


Fig. 18. *Relación entre la actividad del profesor y la práctica.*

La enseñanza debe estar planificada y no regida por el azar. Mestre (1995) considera que planificar consiste en alejarse lo más posible de la improvisación, llevando a cabo de una forma secuencial y organizada lo que se va a hacer. Esto con objeto de lograr unos fines objetivos previamente determinados.

La planificación trata de estudiar todos los medios disponibles para adecuarlos, optimizarlos, buscando obtener los mejores resultados.

Entendemos pues que la planificación debe ser entendida como un proceso encaminado a la consecución de unos resultados determinados con anterioridad partiendo de unas necesidades y ajustándose a los medios disponibles. Su sistemática estará en función de diversos factores.

De esta forma, nuestra propuesta está encaminada a la creación de un programa de intervención que tenga en cuenta una serie de estrategias en función de optimizar cada uno de los elementos que hemos convenido que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Considerando la planificación como un sistema encontramos en Mestre (1995) una adaptación del esquema de conceptos definitorios de la teoría general de sistemas aplicables al proceso de planificación propuesto por Kast, FE. (1985), concretada en las siguientes características que toda planificación debe tener:

Objetivos.

Subsistemas, partes o componentes.

Jerarquía.

Holismo o globalidad de los elementos componentes.

Ambiente (condiciones internas y externas).
Límites.
Estructura organizativa y entropía negativa (evolución / degeneración / desorden).
Complejidad.
Retroalimentación o retroacción.
Equilibrio dinámico o estado estable.
Proceso interno.
Equifinalidad de los sistemas abiertos.

La planificación es fundamental no solo para la obtención de los mejores resultados, sino para el conocimiento exacto de qué aspectos son los que mejoran y por la acción de qué elementos.

De tal forma que podremos ahondar en aquello donde estemos actuando mejor y mejorar aquello en lo que encontremos debilidades.

Viciano, J (2001) define la planificación en el ámbito educativo, y concretamente en el Área de Educación Física, como una función reflexiva del docente que consiste en organizar flexible y sistemáticamente los contenidos del currículo de Educación Física y la intervención docente, en función de los objetivos educativos, para prever, justificadamente, un plan futuro de actuación eficaz.

Este proceso reflexivo, origina numerosas decisiones a tomar durante todo el proceso de la misma, decisiones que resumimos en la figura:

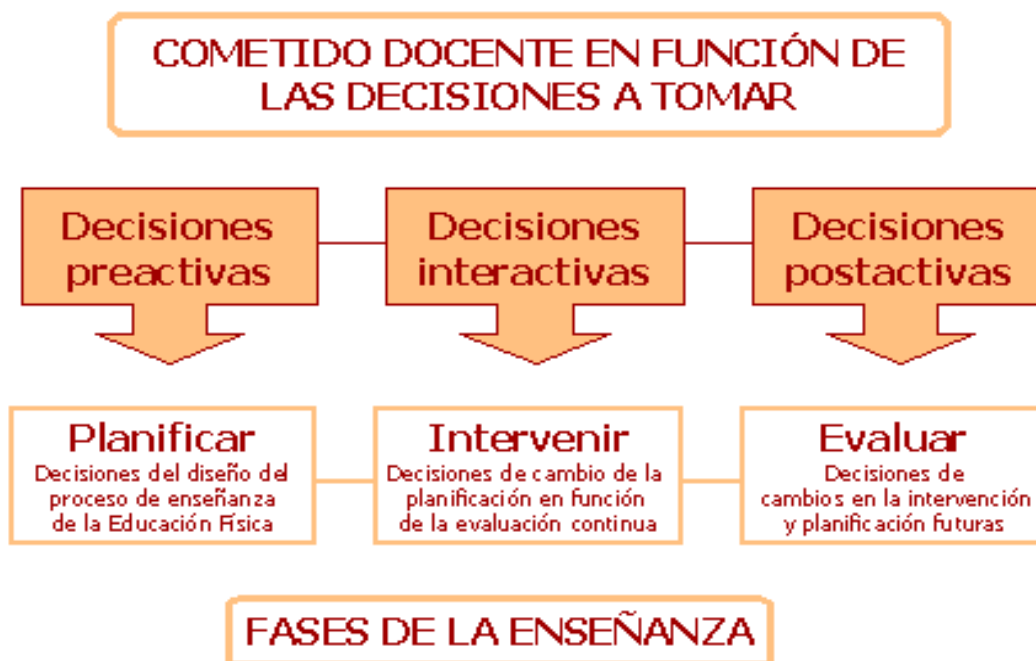


Fig. 19. *Decisiones en el proceso de enseñanza. Tomado de Viciano (2001).*

Rosales, A. (2002) por su parte, conceptualiza la planificación como la acción consistente en utilizar un conjunto de procedimientos mediante los cuales se introduce una mayor racionalidad y organización en un conjunto de actividades y acciones articuladas entre sí, previstas anticipadamente, tienen el propósito de influir en el curso de determinados acontecimientos, con el fin de alcanzar una situación elegida como deseable, mediante el uso eficiente de medios y recursos escasos o limitados.

Algunos estudios donde se pone de manifiesto las ventajas de utilizar la planificación en la actividad física y el deporte los encontramos de la mano de por ejemplo Ramírez y Delgado (2003) con su trabajo sobre planificación racional y la mejora de los indicativos de rendimiento sobre la potencia anaeróbica en un entrenamiento de baloncesto. O el de Álvarez, Manonelles y Corona (2004) con la planificación programación de porcentajes de carga y trabajo a lo largo de una temporada en fútbol sala.

Es de esta forma que queda justificada la acción que nosotros proponemos, una acción planificada, justificada y planeada con el fin de tener en cuenta todos los aspectos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y ser más eficaces en nuestros planteamientos.

Dentro de los niveles que nos podemos encontrar en una planificación tendríamos de una manera esquemática:

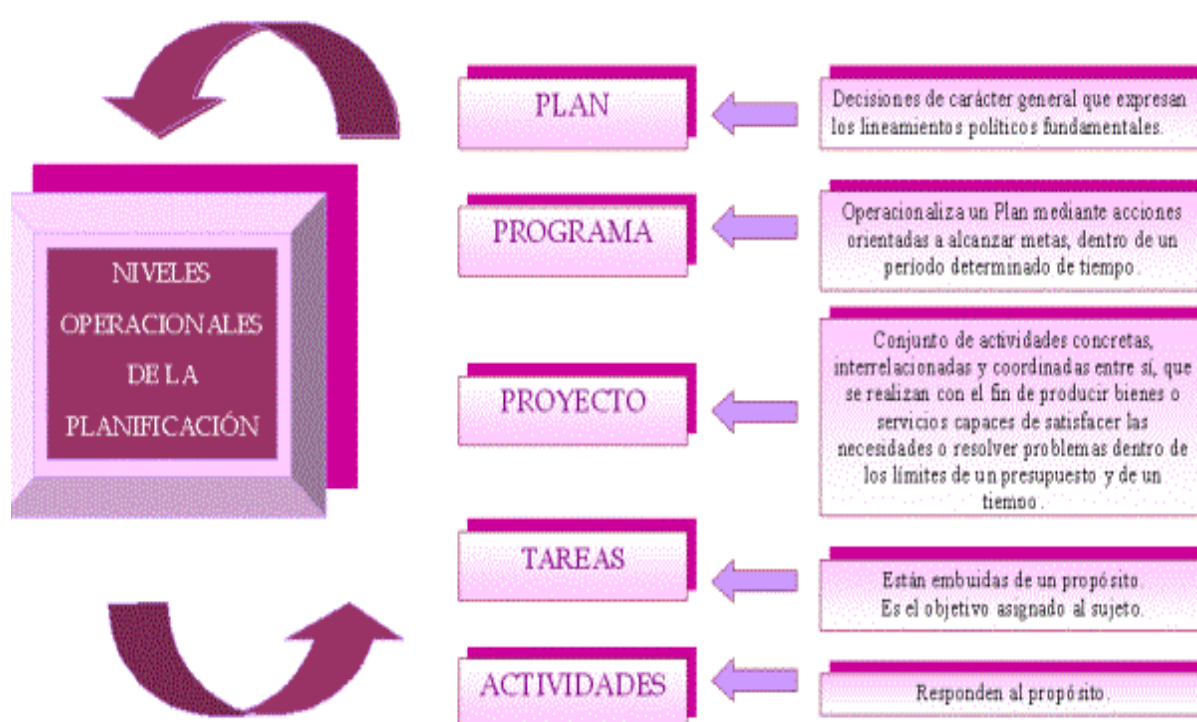


Fig. 20. Niveles operacionales de la Planificación. Tomado de Rosales (2002).

Las estrategias para la intervención docente según Rosales (2002) requieren en torno a la enseñanza de un plan de acción, o sea una propuesta pedagógica del docente, que permite organizar las secuencias didácticas que deberán ser utilizadas con la suficiente flexibilización para su adecuación permanente.

Sigue diciendo que frente al desafío de organizar situaciones de aprendizaje que faciliten la apropiación de saberes motrices por parte de los alumnos, el docente del área de Educación Física necesita:

Conocimiento de contenidos de la asignatura: conocimiento académico o erudito de la disciplina a enseñar. Verdades aceptadas en esta área de conocimiento que permiten facilitar las intervenciones pedagógicas.

Conocimiento de los contenidos pedagógicos: cómo enseñar los contenidos propios del área. Toma de decisiones acerca de cómo enseñar.

Conocimientos de contenidos del currículo: ¿cómo enseñar determinada materia? ¿qué enseñar?

Conocimientos del sujeto que aprende: procesos cognitivos, afectivos y sociales que hacen posible el aprender, teniendo presente el desarrollo humano y las etapas por las que atraviesa.

El mensaje que el profesor proporciona al alumno es el que caracteriza especialmente la acción educativa. Las estrategias didácticas son el conjunto de acciones que realiza el docente con una clara intencionalidad pedagógica, proponiendo para su concreción tareas las cuales suponen: un propósito, los recursos, el acondicionamiento del medio, y la consigna, aspectos que caracterizan la acción educativa.

Abundando en este sentido es que nosotros hemos diseñado un conjunto de estrategias flexibles en torno a los elementos fundamentales, que propiciarán desde nuestro punto de vista el mejor desarrollo de los procesos educativos en nuestros alumnos.

1.6. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN CUBA Y CONTEXTO SOCIAL.

1.6.1. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO CUBANO.

1.6.1.1. INTRODUCCIÓN. EL SISTEMA EDUCATIVO Y LA EDUCACIÓN FÍSICA.

El Sistema Nacional de Educación de la República de Cuba está concebido como un conjunto de subsistemas orgánicamente articulado en todos los niveles y tipos de enseñanza.

Los subsistemas que integran la estructura del Sistema Nacional de Educación son:

- Educación Preescolar.
- Educación General Politécnica y Laboral.
- Educación Especial.
- Educación Técnica y Profesional.
- Formación y Perfeccionamiento del Personal Pedagógico.
- Educación de Adultos.
- Educación Superior.

El año escolar está organizado en todos los centros docentes del país, desde el 1ro. de septiembre y hasta la primera semana del mes de julio, incluyendo períodos de clases, evaluaciones periódicas y exámenes. Las vacaciones se extienden aproximadamente un mes y tres semanas. Durante este tiempo los maestros y profesores disfrutan del mes de vacaciones y el resto del tiempo lo dedican a prepararse metodológicamente para el curso siguiente.

Como parte del currículo escolar se contempla y considera la educación extraescolar que complementa, refuerza y enriquece la labor docente-educativa de la escuela mediante actividades artístico-culturales, deportivas, recreativas, patrióticas, de formación vocacional y orientación profesional, así como en los concursos de conocimientos, competencias de habilidades y movimiento de monitores.

La escuela, como centro del trabajo educativo, organiza estas actividades en los centros de estudio o fuera de ellos, en diferentes instituciones de la comunidad y en horarios extraescolares. Para ello cuenta con la colaboración de organismos estatales, organizaciones sociales, culturales, deportivas y estudiantiles y tiene en cuenta las necesidades y posibilidades de los estudiantes y la comunidad.

La Educación Primaria es la base de la educación básica y tiene carácter obligatorio y universal, con beneficio para todos los niños y niñas, partiendo del principio de que a la más joven generación hay que enseñarla, atenderla y educarla. Comprende el grupo de edades entre 6 y 11 años.

En Cuba el niño que ingresa a la Educación Primaria ha recibido atención educativa desde la edad preescolar, ya sea por la vía institucional (círculo infantil) como por la no institucional (Programa "Educa a Tu Hijo"), lo que favorece su desarrollo.

Según la propia definición que el Ministerio de Educación Cubano hace de esta etapa educativa, el fin de la Educación Primaria es contribuir a la formación integral del escolar, fomentando desde los primeros grados, la interiorización de los conocimientos y orientaciones valorativas, que se reflejan gradualmente en los sentimientos, formas de pensar y comportamiento, que se corresponden con los valores e ideales de la Revolución Socialista.

La Educación Primaria está estructurada en seis grados, agrupados en dos ciclos: uno de primero a cuarto grado y otro que incluye el quinto y sexto grados. En el primer ciclo se imparten conocimientos esenciales de las materias instrumentales, Lengua Española y Matemática.

Además, nociones elementales relacionadas con la naturaleza y la sociedad. Se realizan actividades de educación física, laboral y estética, que contribuyen a la formación multilateral del educando, y en segundo ciclo continúa el desarrollo de las habilidades iniciadas en el primero y comienza el estudio de nuevas asignaturas como la Historia y la Geografía de Cuba, Ciencias Naturales y Educación Cívica. Además, se fortalecen las actividades de educación patriótica, física, laboral y estética, que contribuyen a la formación integral de los alumnos.

El curso se divide en cuatro períodos de clase, con una semana de receso docente entre uno y otro y una duración de 40 semanas en general, con un total de 1000 horas clase.

Actualmente se trabaja por lograr una mayor calidad en el desempeño de los docentes para tener mejores resultados en el aprendizaje de los niños.

A pesar de que esto sea lo que oficialmente señale el gobierno cubano, la educación física dentro del currículum escolar, ha sufrido un lento y tortuoso camino en el reconocimiento de su valor como agente educativo de primer orden, aun hoy en día este reconocimiento, aun habiendo mejorado, no alcanza el peso y la importancia de otras áreas de tradición mucho más arraigada. Aunque este no es un problema exclusivo de Cuba.

En la línea del debate sobre el valor educativo dentro del sistema escolar de la educación física siguiendo la exposición de Del Sol (2000) podemos decir en torno a los comienzos del sistema de Educación Física en Cuba que alcanzamos un perfeccionamiento a partir del año 1973, momento en el cual el Ministerio de Educación llevó a cabo un estudio diagnóstico del Subsistema de Educación General, y donde la educación física adquirió una dimensión renovada y más estructurada que en etapas anteriores.

El nuevo proyecto educativo que se genera a partir de este perfeccionamiento, hace que el sistema de educación física cubano se sustente en el principio de integridad, de manera que pueda ayudar a cumplir con el encargo que la sociedad le ha encomendado, en lo referente de la niñez y la juventud, así como las formas y los contenidos de la educación física en cada uno de los subsistemas, se interrelacionan de forma que se garantice que todo alumno reciba por igual, con similar variedad e intensidad, los beneficios de la actividad física y deportiva, asegurando con ello un desarrollo armónico y equilibrado de toda la población escolar.

Por todo esto, continúa Del Sol, a la educación física se le reconoce un carácter multifuncional, ya que su práctica consigue agrupar fines e intenciones educativas muy diferentes entre sí, pero que en su conjunto atiende las necesidades que surgen de la sociedad actual, como fuente principal a la hora de establecer el currículum. Las funciones de la educación física han ido variando de acuerdo con las diferentes funciones que le han asignado desde el punto de vista social.

Se determina que las funciones del movimiento son variadas, destacándose las siguientes:

Función de conocimiento, en la medida en que el movimiento es uno de los instrumentos cognitivos fundamentales de la persona, tanto para conocerse a sí misma como para explorar y estructurar su entorno inmediato. Por medio de la organización de sus percepciones sensomotrices, toma conciencia de su propio cuerpo y el mundo que lo rodea.

Función anatómico-funcional, mejorando e incrementando, mediante el movimiento, la propia capacidad motriz en diferentes situaciones y para distintos fines y actividades.

Función estética y expresiva, a través de las manifestaciones artísticas que se basan en la expresión corporal y en el movimiento.

Función comunicativa y de relación, en tanto que la persona utiliza su cuerpo y su movimiento corporal para relacionarse con otras personas, no sólo en el juego y el deporte, sino, en general, en toda clase de actividades físicas.

Función higiénica, relativa a la conservación y mejora de la propia salud y estado físico, así como a la prevención de determinadas enfermedades y disfunciones.

Función agonística, en tanto que la persona puede demostrar su destreza, competir y superar dificultades a través del movimiento corporal.

Funciones catártica y hedonista, en la medida en que las personas, a través del ejercicio físico, se liberan de tensiones, restablecen su equilibrio psíquico, realizan actividades de ocio, y, gracias a todo ello, disfrutan de su propio movimiento y eficacia corporal.

Función de compensación, en cuanto que el movimiento compensa las restricciones del medio y el sedentarismo habitual de la sociedad actual.

1.6.1.2. BASE IDEOLÓGICA DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN FÍSICA.

En Cuba, antes del triunfo de la Revolución, solo se desarrollaba la educación física en las escuelas privadas; existían gimnasios privados, dirigidos a los grupos selectos de la burguesía. El deporte no profesional era solo un trampolín para el profesionalismo; existían clubes deportivos, cuya esencia era discriminatoria en dependencia de la posición social y del color de la piel de las personas, donde se desarrollaba muy poco el deporte y mucho el vicio y muchos otros rasgos negativos.

Desde el triunfo de la Revolución se ha brindado especial atención al desarrollo de la educación física, el deporte y la recreación, como elementos primordiales para la formación, educación y disfrute sano del pueblo. Uno de los máximos impulsores de la educación física y el deporte ha sido, desde su responsabilidad ejecutiva el Comandante en Jefe Fidel Castro, lo cual se refleja en las palabras expresadas por él en distintos momentos, que han ido señalando la línea a seguir y reflejando los logros o resultados del momento.

Las ideas mas actualizadas en este sentido están recogidas en las Tesis y Resoluciones del Primer Congreso comunista de Cuba y en los preceptos de la Constitución de la República.

En la Resolución "Política Educacional" aprobada por el primer congreso del partido, se señala "...constituye el propósito esencial de nuestra política educativa la formación multilateral y armónica del individuo, mediante la conjunción integral de una educación intelectual, científico-técnica, político-ideológica, física, moral, estética, politécnico-laboral y patriótico-militar..."

En la Constitución de la República se define:

Art. 8. "que no haya persona que no tenga acceso al estudio, la cultura y el deporte";

Art. 38. "el Estado orienta, fomenta y promueve la cultura física y el deporte en todas sus manifestaciones como medio de educación y contribución a la formación integral de los ciudadanos"

Art. 51. "todos tienen derecho a la educación física, al deporte y a la recreación. El disfrute de este derecho esta garantizado por la inclusión de la enseñanza y la practica de la educación física y el deporte en los planes de estudios del sistema nacional de educación; y por la amplitud de la instrucción y de los medios puestos a disposición del pueblo, que facilita la práctica masiva del deporte y la recreación.

1.6.1.3. BASE ORGANIZATIVA.

El 23 de febrero de 1961 se crea el Instituto Nacional de Deportes, Educación Física y Recreación (INDER). Desde ese momento comienza un impetuoso avance en esas ramas, que aun hoy continúa en desarrollo.

Actualmente el Ministerio de Educación y el Ministerio de Educación Superior atienden todo lo relacionado con el desarrollo de la educación física escolar de los niveles educativos que les corresponden, así como los planes de deportes y recreación física en su proyección a la escuela garantizando el desarrollo de las actividades que programan, y propiciando la participación de los alumnos en las competencias y actividades oficiales.

La Educación Física en Cuba está garantizada tanto como actividad extraescolar como en los programas académicos, desde Primaria hasta los niveles Universitarios. La estructura que seguiría sería la siguiente:

| Nivel Educativo | Carácter de la Educación Física Reglada |
|------------------|--|
| Primaria | Área incluida en el currículum como asignatura ordinaria |
| Secundaria | Área incluida en el currículum como asignatura ordinaria |
| | EIDE: Escuela especializada en enseñanza deportiva. El currículum contiene las asignaturas ordinarias priorizando el aprendizaje y entrenamiento deportivo. |
| Preuniversitario | Área incluida en el currículum como asignatura ordinaria |
| | ESPA: Escuela especializada en enseñanza deportiva. El currículum contiene las asignaturas ordinarias priorizando el aprendizaje y entrenamiento deportivo. |
| Universidad | Área incluida en el currículum como asignatura ordinaria |
| | Facultad de Cultura Física: Estudios encaminados a la licenciatura en Ciencias de la Actividad Física, Deporte y Educación Física. |

Fig. 21. Estructura de la Educación Física en los diferentes niveles educativos en Cuba.

El INDER se crea por la ley número 936 del 23 de febrero de 1961, asumiendo también las funciones que venía ejerciendo hasta esa fecha la "Dirección General de Deportes", así como el 21 de abril de 1994, el Comité Ejecutivo del Consejo de Ministros, en el Decreto-Ley No.147 de la Reorganización de los Organismos de la Administración Central del Estado, en su acuerdo Segundo ratifica que "El Instituto Nacional de Deportes, Educación Física y Recreación es el organismo encargado de dirigir, ejecutar y controlar la aplicación de la política del estado y el gobierno en cuanto a los correspondientes programas deportivos, de educación y cultura física, y de recreación física; asignándole, además, las funciones comunes a todos los O.A.C.E. y de las recogidas en la Ley 936 aquellas que son particulares. Por consiguiente el INDER, por ley, asume el encargo social siguiente:

La práctica de actividades deportivas físicas y de recreación en forma masiva ha de promover una ciudadanía sana, vigorosa y de carácter firme preparada para la defensa y el progreso de la patria y con un profundo sentido de sus deberes cívicos.

El deporte, la educación y la recreación físicas deben practicarse como medio de expansión y solidaridad entre la población y de exaltación de los más altos valores humanos.

El INDER programa y desarrolla pues las actividades deportivas y recreativas para la participación de los estudiantes y el pueblo en general, así como los planes de educación física masivos. Es así mismo el organismo regidor del deporte a todos los niveles, tanto los básicos como de alto rendimiento. Siendo también los responsables de las enseñanzas de la Educación Física a todos los niveles.

Aunque en la Primaria y Secundaria sea regidor el Ministerio de Educación y en la Universidad el Ministerio de Educación Superior, el INDER es el supervisor y último responsable de los programas de Educación Física, de hecho en la actualidad las propias Facultades de Cultura Física vuelven a depender de este organismo en su funcionamiento.

El INDER se podría corresponder a lo que en España es el CSD (Consejo Superior de Deportes), pero con un abanico de acción muchísimo más amplio, ya que absolutamente todo lo que tiene que ver con el Deporte en Cuba pasa por las manos de esta institución.

A continuación recogemos algunas consideraciones que rigen la filosofía del INDER:

El deporte es un subproducto del sistema nacional de la educación.

De la masividad surge la calidad. De la práctica de toda la población en los programas de educación física y deportes surgen los campeones.

El uso múltiple de los recursos (instalaciones, implementos deportivos y profesores de educación física y deportes).

Estos principios se contemplan en el sistema general de la cultura física y el deporte amparados en la Constitución de la República.

Son responsabilidades del INDER:

El Deporte como derecho del pueblo.

El desarrollo sostenible del deporte, educación física y la recreación.

La imagen y prestigio del deporte cubano.

La Formación y superación de profesionales.

Los recursos humanos y materiales.

La figura que en la Educación Primaria está encargada de velar por el cumplimiento de las finalidades que emanan del INDER es el Metodólogo.

El Metodólogo de Educación Física es un profesional preparado para asesorar y a la vez controlar el trabajo del profesor de Educación Física en la escuela. El cual debe exigir la dosificación y la planificación de las clases así como realizar las correspondientes visitas, si lo entiende conveniente.

Además controla también el cumplimiento de las actividades colaterales de deportes que existen alrededor de la Educación Física en la escuela, como las competencias deportivas de cualquier deporte a nivel escolar, las competencias de Composiciones Gimnásticas y las competencias de Gimnasia Aerobia deportiva.

Vela también por exigir que los profesores mantengan las instalaciones deportivas con las que cuenta la escuela y los medios que posee el profesor para su desempeño.

Como señalábamos al principio del capítulo, los maestros dedican un tiempo a prepararse metodológicamente para el curso siguiente, de esta preparación se encarga también el metodólogo. Esta se lleva a cabo no solamente al inicio del curso, sino que se realiza igualmente a lo largo del mismo de forma periódica. El metodólogo se encarga de organizar esa preparación metodológica, ya sea apoyándose en especialistas o impartíéndola con temas de interés para los profesores.

El profesor, aunque tiene cierta libertad a la hora de llevar a cabo la concreción del curriculum, es supervisado por el metodólogo, al inicio de la planificación y en el desarrollo de esta. Por ello la dependencia de los mismos impide un mayor grado de libertad en la toma de decisiones sobre el qué, cómo y cuándo enseñar, ocurriendo lo mismo con la evaluación.

1.6.1.4. PLANES DE ESTUDIO Y PROGRAMAS DE EDUCACIÓN FÍSICA.

a) Fines de la Educación Física.

En Cuba, la Educación Física tiene como finalidad contribuir al perfeccionamiento de los niños, adolescentes y jóvenes, mediante las actividades físicas, deportivas y recreativas, y colaborar a la formación y educación de un joven capaz de conducirse activa y conscientemente al servicio de la construcción de la sociedad socialista.

Un joven saludable, con un desarrollo multifacético de sus habilidades y capacidades físicas, con la posesión de hábitos dinámicos, con conocimientos de sus recursos físicos funcionales y morales que le permitan enfrentarse a las tareas señaladas por el partido y por la sociedad. Un joven tenaz, modesto, perseverante, con una voluntad inquebrantable que le permita vencer las dificultades con una concepción adecuada del aprovechamiento óptimo de los hábitos adquiridos, de las capacidades alcanzadas, de las técnicas deportivas logradas, de los valores estéticos incorporados y del uso racional y satisfactorio del tiempo libre.

Un joven capaz de lograr una alta productividad en las tareas del desarrollo económico del país y una alta eficiencia combativa en la defensa de la patria, dispuesto a luchar por el triunfo del socialismo y porque otros pueblos alcancen su total liberación.

b) Objetivos de la Educación Física en el subsistema.

- El desarrollo general y básico del rendimiento físico y funcional de niños y jóvenes.
- El fortalecimiento orgánico que actúe en el fomento y mantenimiento de salud.
- El desarrollo de cualidades morales y sociales de la personalidad.

c) Tareas de la educación física en el subsistema.

- Propiciar el desarrollo físico general, el fortalecimiento orgánico y perfeccionar las habilidades motrices necesarias para la vida, que sirvan de base para el desarrollo de una alta eficiencia laboral, militar y deportiva.

- Desarrollar y fijar los hábitos higiénicos corporales y sociales para el logro ulterior de una vida sana y una mejor utilización del tiempo libre.

- Colaborar en la formación y consolidación de los valores morales y sociales de la personalidad, tales como: la disciplina, la disposición, la camaradería, el patriotismo, la solidaridad y el amor al deporte.

- Desarrollar y fijar las formas básicas del desarrollo motor, el ritmo, la fluidez, la armonía.

d) Tareas y objetivos generales del primer ciclo (primero al cuarto grado).

OBJETIVOS

- Desarrollar la capacidad de rendimiento físico que contribuye al fortalecimiento orgánico y a un estado óptimo de salud física y mental.
- Desarrollar las capacidades motrices a través de actividades física-deportivas variadas.
- Desarrollar hábitos de postura y el sentido de la belleza y elegancia en la realización estética de los diferentes movimientos.
- Propiciar actividades para el trabajo en colectivo que contribuye al desarrollo de los valores morales y sociales.

TAREAS

- Contribuir al desarrollo físico general y al fortalecimiento del organismo.
- Trabajar en la formación de habilidades motrices.
- Desarrollar conductas positivas que influyan en la formación de hábitos de postura correcta y costumbres higiénicas individuales y colectivas.
- Contribuir al desarrollo del ritmo, belleza y la elegancia en la realización de los diferentes movimientos.
- Fortalecer la salud física y mental y desarrollar hábitos básicos de higiene y posturales, a través de las actividades de Gimnasia Básica y de los Juegos Pequeños.
- Contribuir al desarrollo de las cualidades físicas corporales (rapidez, fuerza y resistencia).
- Desarrollar habilidades que proporcionen nuevas experiencias motrices, relacionadas con los movimientos fundamentales: caminar, correr, saltar, lanzar, y atrapar, cuadrupedia, equilibrio, rodar y escalar.
- Contribuir al desarrollo de las percepciones, de la orientación espacial y de los patrones sensoriales que la experiencia histórica social determina.
- Desarrollar la moral, la estética, el espíritu colectivista, la disciplina y la realización individual, mediante los juegos organizados.

- Posibilitar la adquisición de conocimientos científicos elementales que coadyuven a la integridad de la personalidad, a través de la Gimnasia Básica y los juegos pequeños.

Toda esta serie de objetivos y tareas serán satisfechas mediante el desarrollo de una serie de bloques de contenidos que serán secuenciados a lo largo de los ciclos en que queda reestructurada la enseñanza primaria.

Las tareas esenciales de la educación física se dirigen fundamentalmente hacia el perfeccionamiento de la capacidad de rendimiento físico del individuo, hacia el fomento de la salud, así como a influir en la formación de las cualidades de la personalidad socialista. Esto representa, en lo específico, el desarrollo óptimo de las capacidades físicas, de las habilidades deportivas en la realización económica y racional de los movimientos, de la educación de hábitos higiénicos, de la transmisión y adquisición de conocimientos hacia una vida sana y placentera, hacia una cultura higiénica, deportiva y política.

El sistema de educación física es integral en su concepción y contenidos, y está estructurado, en su esencia, en un plan de estudio único, desde preescolar hasta la universidad abarcando todos los ciclos y subsistemas de educación existentes, concebido como una unidad con grandes fases bien definidas y estructuradas.

e) Medios fundamentales para la consecución de los objetivos.

Para lograr la formación y la educación física multifacética de nuestros niños y jóvenes, el trabajo está concebido teniendo como medios el desarrollo de las áreas de gimnasia básica y rítmica (actividades rítmicas en la actualidad), de los juegos (pequeños, predeportivos y deportivos) del atletismo y la natación fundamentalmente, así como el levantamiento de pesas, y los deportes de combate (lucha o judo, esgrima y boxeo), que tienen su mayor influencia en los niveles superiores de la educación general superior.

1.6.1.5. PERFECCIONAMIENTO DE PLANES Y PROGRAMAS.

El plan de estudios y los programas de Educación Física en Cuba han venido sufriendo diferentes revisiones para su perfeccionamiento. En este apartado vamos a recoger el perfeccionamiento correspondiente al momento en el que se desarrolla nuestra investigación, aunque durante el desarrollo de la misma, se introdujeron diferentes cambios en torno a estudios que se han venido desarrollando para la mejora de los mismos.

Siguiendo el trabajo de Ramírez y Portal (2002) podemos exponer los siguientes momentos que dan lugar a los Planes y Programas de Educación Física que se implementan en la práctica.

a) Perfeccionamiento de planes y programas de educación física: El segundo perfeccionamiento de los Planes y Programas.

A partir de 1980 el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas inicia una investigación ramal con el objetivo de estudiar el comportamiento de la reforma establecida en la práctica y como estudio diagnóstico para el continuo perfeccionamiento de los planes y programas, de igual forma se recogió una importante información en las Plenarias de Educación Física, a través de las opiniones de maestros y profesores y en las visitas de ayuda metodológicas. Todas estas acciones constituyeron los antecedentes científicos de la implantación del segundo perfeccionamiento, a partir de las cuales se llegó a una serie de resultados, que constituyeron problemas o dificultades a resolver.

A partir de estos resultados se comienza a diseñar una nueva concepción del Plan de Estudio y Programas de Educación Física que permite superar las debilidades que presentaba la anterior concepción, lográndose una serie de cambios que procuraban superar las dificultades encontradas en el estudio realizado.

El nuevo plan de Estudio para la Educación General, Politécnica y Laboral mantenía las tres frecuencias de clase de Educación Física de 1ro a 4to grado y dos frecuencias semanales de 5to a 10mo grado, e incrementaba el total de horas clases para todo el curso.

| GRADOS | FRECUENCIA SEMANAL | TOTAL DE HORAS CLASE |
|-------------------|--------------------|----------------------|
| 1ro a 4to | 3 | 480 |
| 5to a 6to | 2 | 160 |
| Secundaria Básica | 2 | 240 |
| Preuniversitario | 2 | 240 |

Tabla 1.5. *Frecuencia del tiempo de Educación Física en el segundo perfeccionamiento.*

Cada uno de los ciclos debía lograr el cumplimiento de ciertas exigencias que derivaban en sus objetivos. En el primer ciclo encontramos las siguientes:

1. Preparación física general con especial énfasis en las capacidades físicas condicionales: fuerza, rapidez y resistencia, así como en las capacidades coordinativas más específicas como la capacidad de orientación, de ritmo y de equilibrio.

2. Desarrollo de las capacidades motrices necesarias, sobre la base de su variedad, cantidad y simplicidad.

3. Desarrollo de las habilidades motrices básicas: caminar, correr, saltar, arrastrarse, rodar, trepar y descender y las habilidades motrices básicas utilitarias: agarrar, levantar, lanzar, recibir, empujar, halar, golpear con las manos y pies, cargar y transportar.

4. Familiarizarse con habilidades motrices deportivas aisladas antecedentes mediante actividades de atletismo, gimnasia rítmica y de los juegos predeportivos.

5. Conocimientos que se relacionan con los ejercicios de la gimnasia básica, gimnasia rítmica, los juegos y el atletismo.

6. Valoraciones primarias sobre los rendimientos individuales propios y de sus compañeros, relación de los rendimientos con la disciplina.

Estas pretensiones debían cumplirse mediante una serie de contenidos del Plan de Estudio para la enseñanza primaria, los cuales se reflejan en la tabla siguiente:

| Ciclo | 1er Ciclo | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------|-----------|---|---|---|-----|---|---|---|-----|---|---|---|-----|---|---|---|
| Grado | 1ro | | | | 2do | | | | 3ro | | | | 4to | | | |
| Períodos | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Unidades | | | | | | | | | | | | | | | | |
| G. Básica | x | x | x | | x | x | x | | x | x | x | | x | x | x | x |
| Juegos | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | | x | | | | |
| J. Predeportivos | | | | | | | | | | | | | x | x | | |
| G. Rítmica | | | | x | | | | x | | | | x | | | | x |
| Atletismo | | | | | | | | | | | x | | | | x | |
| Nº de Medios | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |

Tabla 1.6. Distribución de los contenidos en el segundo perfeccionamiento.

Este perfeccionamiento no solo se dirigía hacia los contenidos y objetivos de los programas sino también hacia la dirección de la actividad docente educativa, al uso de los métodos y procedimientos organizativos que permitieran una activa participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje, que se procurara una clase altamente motivada, alegre y dinámica. Se trataba fundamentalmente de enseñarle al alumno la habilidad de manera elemental, para que en el más breve plazo pasara a ejercitarla en forma de juego.

En estos programas constituyó un salto cualitativo el enunciado de los objetivos, ya que estos expresaban con mucha más claridad y de forma mensurable el nivel de desarrollo que debían adquirir los estudiantes en el grado correspondiente, constituyendo una verdadera guía para la acción del profesor.

El tercer perfeccionamiento de los planes y programas.

En el curso escolar 99 - 2000 se desarrolla un estudio diagnóstico que se extendió a todas las provincias del país dirigido por el Departamento Nacional de Educación Física del INDER, con el objetivo de valorar y analizar integralmente el cumplimiento de los programas de Educación Física y su repercusión social, partiendo de las condiciones objetivas de su aplicación; de manera que permitiera realizar consideraciones organizativas, metodológicas y técnicas que pudieran solucionar las deficiencias derivadas del estudio.

De los resultados de esta investigación surge la actual concepción curricular, donde se producen algunos cambios tales como: se incluyen las actividades rítmicas en el primer ciclo de la enseñanza primaria, los juegos predeportivos de voleibol y béisbol, el fútbol como deporte en 5to, 6to, 7mo y 10º grado para féminas y varones, y el béisbol en 12º para varones; también se hacen una serie de precisiones para el trabajo con los programas que en muy poca medida constituyen innovaciones. Entre estas precisiones tenemos:

Los objetivos y contenidos que se plantean en el programa son de obligatorio cumplimiento.

El profesor podrá hacer adecuaciones al programa solo cuando no cuente con las condiciones mínimas necesarias para impartir algún contenido (dificultades materiales o de áreas de trabajo). En este caso se podrá adaptar el contenido a las condiciones reales de trabajo tratando siempre de cumplir con los objetivos de las unidades, elaborando los medios de enseñanza necesarios.

La sustitución de una unidad por otra estará debidamente fundamentada y autorizada por la Comisión Provincial de Educación Física.

Los objetivos y contenidos del programa tienen un enfoque general, permitiendo que los maestros, en correspondencia con las características de los grupos, elaboren sus propias actividades, propiciando además posibilidades de creación e independencia en los alumnos.

Las Orientaciones Metodológicas brindan un profundo tratamiento a los contenidos del programa y ofrecen sugerencias de ejercicios y juegos que contribuyen a cumplir los objetivos de las diferentes unidades por lo que recomendamos su consulta tanto a los maestros noveles como a los más experimentados.

El orden para impartir las temáticas lo establece el profesor en correspondencia con sus intereses aunque siempre debemos comenzar con las actividades de menos complejidad.

Las unidades motivo de estudio tienen un tiempo aproximado, asignado para cada periodo. El profesor deberá hacer los ajustes necesarios en correspondencia con las afectaciones que puedan surgir durante el curso (días feriados, lluvias, etc.).

Cuando sea necesario reafirmar contenidos se podrá utilizar las frecuencias del deporte participativo.

En definitiva el 3er perfeccionamiento de los planes y programas de Educación Física no implica cambios sustanciales que modifiquen políticas educativas o que conlleven a transformaciones en la forma de concebir esta asignatura, a pesar de la gran evolución que la disciplina ha tenido a nivel mundial. Es preciso que comentemos, al menos dos, de las indicaciones anteriores. En primer lugar no queda claro cuál es la posibilidad que posee el profesor de transformar o adecuar el programa, pues por una parte se plantea el carácter obligatorio del cumplimiento de los objetivos y por otra que la sustitución de una unidad deberá ser autorizada por el metodólogo provincial.

En segundo lugar, desde estas orientaciones se recomienda propiciar posibilidades de creatividad e independencia en los alumnos, mas esta intención no posee respaldo alguno ni en los objetivos ni en los contenidos del programa, lo cual limita la actuación del profesorado en este sentido, tratando a través de nuestro trabajo el aportar alguna solución al respecto.

b) Programa de la Educación Física en la Educación Primaria.

Comprende dos ciclos y recoge los diferentes objetivos y tareas a desarrollar en cada grado. Los objetivos generales de esta etapa son:

1. - El desarrollo general y básico del rendimiento físico y funcional de nuestros niños y jóvenes.
2. - El fortalecimiento orgánico que actúe en el fomento y mantenimiento de la salud.
3. - El desarrollo de cualidades morales y sociales de la personalidad.

PRIMER CICLO (1-4)

Objetivos:

1. Desarrollar la capacidad de rendimientos físico que contribuye al fortalecimiento orgánico y a un estado optimo de salud física y mental
2. Desarrollar las capacidades motrices a través de actividades físico deportivas variadas.
3. Desarrollar hábitos de postura y el sentido de la belleza y elegancia en la realización estética de los diferentes movimientos.
4. Propiciar actividades para el trabajo en colectivo que contribuye al desarrollo de los valores morales y sociales.

Contenidos:*Gimnasia básica.*

Características, importancia y ejercicios que comprende.

La gimnasia básica sirve de base a todos los deportes y demás tipos de gimnasia. Tiene un gran significado en el desarrollo físico general, así como en la fijación de rasgos positivos de la personalidad. Esta actividad aparece en todos los niveles o tipos de educación, desde el preescolar hasta el universitario.

Se divide en dos grandes grupos:

Ejercicios de desarrollo físico general.

Ejercicios de organización y control.

Ejercicios de desarrollo físico general.

Están dirigidos básicamente al desarrollo de las capacidades físicas básicas (fuerza, rapidez, resistencia, agilidad y movilidad). Dentro de estos están los ejercicios de aplicación o movimientos básicos, y estos comprenden:

Caminar y correr.

Equilibrio.

Escalamiento.

Elevación y transporte de cargas.

Lanzamiento y recepción de objetos.

Arrastre.

Salto.

Acrobacia.

Ejercicios de organización y control.

Constituyen la parte fundamental del trabajo preparatorio dentro de la clase y la forma de trasladar los grupos organizadamente.

Estos ejercicios garantizan la distribución de los alumnos en el terreno de trabajo, así como una correcta ubicación individual para la ejecución de los ejercicios.

Las voces de mando, las formaciones, y sobre todo la marcha, constituyen los elementos más importantes de los ejercicios de organización y control. Estos ejercicios son tomados directamente del REGLAMENTO OFICIAL DE INFANTERIA y otros son creados específicamente para la gimnasia. Se dividen en:

Ejercicios de orden (formaciones, paradas, numeraciones, alineaciones)
Traslados, evoluciones y transformaciones (marchas, giros, despliegues y repliegues, formaciones y transformaciones, evoluciones sobre la marcha).
Voces de mando militares.

Los juegos.

Características, importancia y ejercicios que comprende.

Los juegos, en su conjunto, ocupan un lugar principal por todo lo que en ellos se encierra. En las escuelas primarias, los juegos pequeños están concebidos en el plan de estudios de Educación Física como parte del desarrollo multifacético de nuestros educandos. Los juegos pequeños están dirigidos a desarrollar las habilidades y capacidades físicas, y además influyen en las cualidades morales y sociales de la personalidad, amplían la cultura, y permiten la utilización del tiempo libre de los niños, en cualquier lugar en que se encuentren.

"Denominamos juego pequeño a la secuencia de acciones animadas y alegres que parten de una idea determinada de juegos o tarea capaz de desarrollar y ejercitar las fuerzas físicas y espirituales de una manera estimulante y amena. Suelen hacerse en pequeños grupos y con reglas sencillas. Tiene carácter competitivo. En algunas ocasiones se pueden modificar las reglas durante el transcurso de estos, de acuerdo con las condiciones, o adaptarlas a determinados propósitos pedagógicos.

Clasificación de los juegos:

Juegos motores: comprenden a dos grandes subgrupos, los juegos pequeños y los juegos predeportivos y deportivos. Estos últimos no corresponden al programa de educación física de primaria.

Juegos de posición o reposo.

Los juegos pequeños como medio de educación y formación.

Los juegos son un medio apropiado para desarrollar clases más alegres y amenas, así como para efectuar cualquier tipo de entrenamiento. Son conocidos los valores pedagógicos y biológicos que encierran estos juegos, pero no siempre se aprovechan conscientemente estos aspectos por el maestro.

Valores educativos.

La disciplina (reglas).

Honestidad.

Acción individual en función del colectivo.

Valores formativos (constitución física).

Formación de equipos fijos.

Respeto a las reglas del juego.

Manifestación anímica del alumno.

Gimnasia Rítmica

Al hablar de la gimnasia rítmica podemos decir que por la soltura y gracia de sus efectos estéticos y por su carácter danzario, sirve de unión entre el deporte y el arte.

Tiene como tareas fundamentales desarrollar las capacidades coordinativas, específicamente el ritmo, como factor principal para el desarrollo armónico y estético del niño. Además contribuye a la precisión y a la fluidez motriz, al desarrollo de la movilidad, de la expresión plástica y de las cualidades morales de la personalidad, y a inculcar el gusto por lo estético de los movimientos.

Contenidos:

Movimientos fundamentales: caminar, correr, saltar, y sus combinaciones.

Expresión corporal: creatividad y expresión espontánea del alumno.

Pasos fundamentales: movimientos que se realizan con los pies.

Juegos rítmicos.

Juegos Predeportivos

Son aquellos que tienen carácter competitivo, que se rigen por reglamentaciones oficiales de competiciones, y pueden tener cambios, tanto en su duración, como en el número de jugadores, en las dimensiones del terreno, en las reglas, y hasta en el propio desarrollo del juego, de acuerdo con las condiciones del grupo y la cantidad de materiales.

Los juegos predeportivos tienen como objetivo principal preparar a los alumnos para que incorporen movimientos de la técnica de los diferentes deportes, afines con los elementos fundamentales, y les sirvan de base para el desarrollo ulterior de ellos, en la actividad deportiva; además, contribuyen a desarrollar las capacidades físicas básicas, el ritmo y la rapidez de reacción, así como a la formación de la personalidad.

Los juegos predeportivos tienen contenidos de todos los deportes. Están concebidos en los programas de educación física. De la educación primaria y también pueden ser iniciados en otros niveles de la educación. La estructura de estos juegos es sencilla, siempre tienen objetivos, y permiten acciones motrices libres, decisiones independientes y grandes posibilidades de movimientos.

Clasificación de los Juegos Predeportivos

Juegos predeportivos **BÁSICOS**: su contenido está dirigido principalmente a desarrollar habilidades de carácter básico que permitan incorporar elementos o habilidades más complejas.

De conducción y desplazamiento.
De recepción y pase.
De tiro y saque.

Juegos predeportivos ESPECÍFICOS: comprenden elementos de los diferentes deportes, y están encaminados al desarrollo de las habilidades y destrezas del deporte en cuestión.

De baloncesto.
De fútbol.
De balonmano.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN FÍSICA (5º Y 6º GRADO)

Quinto grado

Objetivos de la asignatura

Los objetivos de la Educación Física en el quinto grado, están dirigidos a que los alumnos sean capaces de:

1. - Lograr un incremento en el desarrollo de las capacidades condicionales de resistencia de media duración, rapidez de traslación y fuerza de brazos, tronco y piernas, así como de las capacidades coordinativas de acoplamiento y reacción, de manera que junto con la consolidación de las habilidades motrices básicas y los conocimientos adquiridos, puedan cumplir con éxito las exigencias físicas para su edad y sexo.
2. - Lograr por medio de los juegos predeportivos un desarrollo satisfactorio de las habilidades motrices básicas antecedentes en los deportes: Baloncesto, balonmano, Voleibol y fútbol, que serán enseñados en el ciclo básico.
3. - Alcanzar un nivel de desarrollo grueso o semipulido en las habilidades motrices deportivas principales establecidas para el grado; en atletismo, baloncesto, balonmano, de manera que puedan ejecutarla en condiciones competitivas y recreativas.

4. Conocer la utilidad que les brinda la realización de ejercicios físicos para el desarrollo de sus capacidades y habilidades y por ende para el fortalecimiento de la salud.

5. Conocer la necesidad de auto ejercitarse en horario extradocente y extraescolar, para alcanzar mayores y mejores rendimientos en las actividades deportivas y recreativas en que participe.

6. Aplicar los conceptos principales del atletismo, baloncesto o balonmano, con el propósito de obtener mejores resultados personales y colectivos.

7. - Demostrar interés por la práctica sistemática de las actividades físico deportivas que se organicen en el centro o fuera de él.

8. - Demostrar con su conducta y actitud en las actividades físicas deportivas de carácter decente, extradocente y extraescolar, el respeto a las reglas establecidas en atletismo, baloncesto o balonmano, a sus compañeros y profesores; su honestidad, su combatividad y su espíritu colectivista.

Objetivos y contenidos:

UNIDAD 1. GIMNASIA BASICA.

OBJETIVOS:

Al concluir el programa del grado el alumno debe:

1. - Lograr un aumento en el desarrollo de las capacidades físicas condicionales básicas y coordinativas: fuerza máxima, rapidez de traslación, resistencia de media duración y rapidez de reacción, de forma que le permita cumplir con las tareas desde el punto de vista físico propias de su grado, edad y sexo.

2. - Realizar una carrera rápida de 30 metros en un tiempo aproximado de 6.3 segundos los varones y en 6.9 seg. las hembras; correr de forma continua alrededor de 8 minutos los varones y hembras.

3. - Conocer la utilidad que poseen los ejercicios físicos para el desarrollo de la fuerza de los brazos, del tronco y de las piernas; de la rapidez de traslación, de la resistencia de media duración y de la rapidez de reacción mediante la valoración de los resultados en el cumplimiento de las tareas docentes, extradocentes y extraescolares que tienen un carácter físico, deportivo, productivo o recreativo.

4. - Participar de forma entusiasta y decidida en las actividades, manifestando organización, respeto y ayuda a sus compañeros al trabajar en colectivo.

CONTENIDOS

Ejercicios para el desarrollo de la fuerza:

- Ejercicios para el desarrollo de la fuerza máxima de los brazos.
- Ejercicios para el desarrollo de la fuerza máxima de tronco.
- Ejercicios para el desarrollo de la fuerza máxima de las piernas.

Ejercicios para el desarrollo de la rapidez:

- Ejercicios para el desarrollo de la rapidez de traslación.
- Ejercicios para el desarrollo de la rapidez de reacción.

Ejercicios para el desarrollo de la resistencia:

- Ejercicios para el desarrollo de la resistencia de media duración.

Ejercicios para el mejoramiento de la capacidad de acoplamiento:

- Ejercicios para el mejoramiento de la capacidad de acoplamiento (Coordinación) de una habilidad.
- Ejercicios para el mejoramiento de la capacidad de acoplamiento entre habilidades.

UNIDAD 2. JUEGOS PREDEPORTIVOS:

OBJETIVOS:

Al concluir el programa del grado, el alumno debe:

1. - Lograr un desarrollo satisfactorio de las habilidades motrices básicas y de las capacidades físicas, de manera que puedan rendir con éxito ante las exigencias físicas de su edad y sexo.

2. - Realizar con éxito las habilidades de: conducción del balón con las manos y los pies, recepción y pase con las manos y los pies, tiro con las manos y los pies y saque con las manos, de manera que le facilite el aprendizaje de las habilidades deportivas propias del baloncesto, balonmano, fútbol y voleibol, que se imparten en grados posteriores.

3. - Conocer lo útil que resulta la participación activa en juegos, para obtener mejores resultados en las actividades docentes, extradocentes y extraescolares que tienen un carácter físico, deportivo, productivo o recreativo, mediante la comprobación de los resultados alcanzados en dichas actividades.

4. - Demostrar espíritu colectivista mediante su participación en los juegos de carácter docente, extradocente y extraescolares.

CONTENIDOS:

Juegos simples:

-Juegos de conducción: "Condúcela y déjala"

Juegos de recepción y pase:

-Pasa y corre

-Pasa y recibe

-Pelota al centro.

Juegos complejos:

-Juego de tiro: * Anota los tiros.

Juegos de saque:

- El saque

Juegos combinados:

-Juega y anota.

UNIDAD 3. BALONCESTO

OBJETIVOS:

Al concluir el programa del grado, el alumno debe:

1. - Mejorar el nivel de desarrollo de las capacidades físicas y de las habilidades motrices básicas, mediante la realización de las actividades específicas de la unidad.

2. - Conocer la técnica de ejecución del tiro bajo el aro en movimiento y la defensa personal en medio terreno; dominar en forma gruesa la parada por pasos a la cuenta 1-2, el pivote de frente y los desplazamientos defensivos al frente, atrás y laterales, así como la recepción y pase con dos manos desde el pecho, el drible en línea recta sin control visual, el tiro con dos manos desde el pecho y las posiciones defensivas media y alta.

3. - Conocer las reglas fundamentales que rigen diferentes aspectos del baloncesto y especialmente las que tienen relación con los elementos técnicos estudiados en el grado.

CONTENIDOS

Técnica ofensiva

- Parada por pasos a la cuenta 1-2.
- Pivote de frente.
- Recepción y pase con dos manos de pecho.
- Drible en línea recta.
- Tiro con dos manos desde el pecho. (Se propone para 6to)
- Tiro bajo el aro en movimiento. (Se propone para 6to)

Técnica defensiva:

- Posiciones defensivas media y baja.
- Desplazamientos defensivos.
- Defensa personal en medio del terreno.

Juegos de estudio:

- 3vs3 y 5vs5.

UNIDAD 4. BALONMANO:

OBJETIVOS:

Al concluir el programa del grado, el alumno debe.

1. - Mejorar el nivel de desarrollo de las capacidades físicas y de las habilidades motrices básicas, mediante la realización de las actividades específicas de la unidad.
2. - Conocer la defensa 6-0 y lograr un nivel de desarrollo grueso en las habilidades principales: parada con dos manos de frente y pase clásico sobre el hombro del portero, así como en la habilidad aislada drible múltiple.
3. - Alcanzar un nivel de desarrollo semipulido en las habilidades principales: recepción media y pase clásico sobre el hombro, así como en las habilidades aisladas: tiro en movimiento, desplazamiento de frente y parada por salto.
4. - Reflejar una satisfactoria disposición hacia la práctica de las actividades físicas y deportivas escolares y extraescolares mediante su participación activa.
5. - Conocer la reglamentación específica de los elementos técnicos impartidos en el grado y los objetivos de cada uno de ellos en el juego.

CONTENIDOS:

Desplazamientos:

- Desplazamiento de frente
- Parada por salto

Drible:

- Drible múltiple.
- Pase y recibo
- Pase clásico sobre el hombro.
- Recepción media con dos manos

Tiros: Tiro en movimiento

Portero:

- Colocación y postura
- Parada con dos manos de frente.

Táctica: Defensa en formación 6-0.

Juegos de aplicación.

UNIDAD 5. ATLETISMO.

OBJETIVOS:

Al concluir el programa del grado, el alumno debe:

1. - Lograr un aumento en el desarrollo de las capacidades físicas condicionales básicas y coordinativas y un nivel de desarrollo satisfactorio de las habilidades motrices básicas, de manera que le permita cumplir con las actividades propias de su grado, edad y sexo.

2. - Aplicar con un nivel de desarrollo grueso, los complejos de habilidades de: arrancada baja, pasos transitorios y pasos normales durante la realización de la carrera de 50 metros planos; carrera de impulso, despegue, vuelo y caída durante la realización del salto de longitud técnica natural; agarre, colocación y modo de conducir el instrumento en la carrera de impulso; carrera de impulso y esfuerzo final durante la realización del lanzamiento de la granada para lograr un rendimiento de 18 metros en los varones y de 10 metros en las hembras.

3. - Reflejar mediante la participación activa en las actividades físicas y deportivas del atletismo, tanto escolares como extraescolares, su interés hacia la práctica deportiva.

4. - Conocer la reglamentación específica de las habilidades principales del grado y respetarlas.

CONTENIDO:

Carrera:

Carrera de velocidad:

- Ejercicios para la arrancada baja y pasos transitorios.
- Ejercicios para los pasos normales
- Ejercicios de carrera de distancias cortas, con aplicación de la técnica completa.
- Carrera de rendimiento.

Carrera de resistencia:

- Ejercicios para la arrancada alta y pasos transitorios.
- Ejercicios para los pasos normales.
- Ejercicios de carreras de distancia media, con aplicación de la técnica completa.
- Carrera de rendimiento.

Carrera de relevo

- Ejercicios para la arrancada media.
- Ejercicios para el cambio de bastón visual y con señal auditiva.
- Ejercicios de carreras de distancia media, con aplicación de la técnica completa.
- Carrera de rendimiento.

Saltos:

- Salto de longitud técnica natural.
- Ejercicios para la fase de carrera de impulso, preparación para el despegue y despegue.
- Ejercicios para las fases de preparación para el despegue, vuelo y caída.
- Ejercicios de saltos con aplicación de la técnica completa.
- Saltos de rendimientos.

Salto de altura técnica tijera:

- Ejercicios para la carrera de impulso, preparación para el despegue y despegue.
- Ejercicios de preparación para el despegue, despegue, vuelo y caída.
- Ejercicios de salto con aplicación de la técnica completa.
- Saltos de rendimientos.

Lanzamientos:

Lanzamiento de la granada:

- Ejercicios para los tres últimos pasos de impulso y retraso del instrumento.
- Ejercicios para el esfuerzo final y emisión del instrumento.
- Ejercicios de lanzamiento con aplicación de la técnica completa.
- Lanzamientos de rendimientos.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS.

Mediante los juegos predeportivos, comprobar que realicen con éxito las habilidades de conducción del balón con las manos y los pies, así como la recepción y pases con las manos y los pies, tiro con las manos y los pies y saque con las manos.

Las H.M.D. de Baloncesto y balonmano se podrán comprobar mediante juegos, complejos de habilidades y acciones por separados, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo alcanzado.

Las habilidades del Baloncesto son las siguientes:

-Conocer la técnica de ejecución del tiro bajo el aro en movimiento y la defensa personal en medio del terreno.

-Dominar de forma gruesa: Parada por pasos a la cuenta 1 - 2; el pivote de frente y los desplazamientos defensivos al frente, atrás y laterales, así como la recepción y pase con dos manos desde el pecho, drible en línea recta sin control visual; el tiro con dos manos desde el pecho y las posiciones defensivas media y baja.

- Comprobar mediante preguntas los conocimientos que posean de las reglas fundamentales del Baloncesto estudiados.

Balonmano:

Las habilidades a comprobar en el Balonmano son las siguientes:

-Conocer la defensa 6 - 0

-Lograr un nivel de desarrollo grueso en las habilidades principales: parada con dos manos de frente, colocación y postura del portero y pase clásico sobre el hombro del portero y la habilidad aislada drible múltiple.

-Alcanzar un nivel de desarrollo semipulido en las habilidades principales, recepción media y pase clásico sobre el hombro; así como en las habilidades aisladas; tiro en movimiento, desplazamiento de frente y paradas por salto.

Atletismo

En el atletismo las habilidades a comprobar con un nivel de desarrollo grueso mediante la organización de competencias son:

-Carreras de velocidad de 50 m desde arrancada baja, pasos transitorios y pasos normales.

-Carrera de impulso, despegue, vuelo y caída durante la realización del salto de longitud técnica natural.

-En el lanzamiento de granada, el agarre, colocación y modo de conducir el movimiento en la carrera de impulso y esfuerzo final, lograr rendimiento de 18 m en los varones y 10 en las hembras.

La comprobación del desarrollo alcanzado por los alumnos de las capacidades físicas se podrá realizar mediante la selección de algunos alumnos del grado de clase visitado y someterlos a la realización de algunas pruebas. También será de gran importancia en estas actividades utilizar las normativas del Plan Nacional de Eficiencia Física para determinar el nivel que han adquirido los alumnos de acuerdo a la edad.

En este grado un objetivo de lograr un aumento en el desarrollo de las capacidades físicas condicionales básicas y coordinativas: Fuerza máxima (brazos, tronco), piernas, rapidez de traslación, resistencia de media duración y rapidez de reacción.

Los alumnos (varones y hembras) deben correr de forma continua alrededor de 8 minutos.

LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

El sistema de evaluación de la educación física en primaria se sustenta en el principio asistencia - participación - trabajo - desarrollo. El sistema de evaluación esta normado por resolución ministerial del ministerio de educación, donde se plasma todo lo relacionado con la evaluación, para cada grado.

El carácter práctico de la educación física y la esencia de los diferentes contenidos de los programas, determinan que sea preciso valorar el nivel de eficiencia física de los alumnos. La evaluación de cada objetivo será el resultado obtenido en los últimos trabajos de control sistemático aplicados en cada periodo.

Mediante el método de la observación directa y el de la comprobación objetiva, el maestro podrá evaluar si se han cumplimentado los objetivos de la asignatura.

Los contenidos de evaluación están constituidos por una selección de los ejercicios y juegos que permiten comprobar los objetivos, relacionados con las habilidades y capacidades motrices, así como también con los juegos. Al inicio y al final del curso se realiza la prueba de eficiencia física.

Otras formas de desarrollo de la educación física escolar:

Además de las clases de educación física, se ofrecen a los estudiantes otras posibilidades para contribuir a su desarrollo, todas ellas integrantes del sistema nacional de educación física. Las principales son:

“Fisminutos” escolares: se aplican diariamente en todos los grados de primaria, y se realizan en el tiempo de cambio de actividad, entre clases. Se ejecutan con el fin de restablecer un alto nivel de las capacidades de trabajo.

Gimnasia matutina: se realizan en las escuelas de carácter interno y en los círculos infantiles (jardines de infancia). Se priorizan los ejercicios dirigidos a la reactivación del organismo.

Gimnasia correctiva: dirigido a los alumnos que tengan problemas de desviación de columna. El diagnóstico y los ejercicios a realizar deben ser indicados por un médico. Esta actividad se imparte en el horario de la Educación Física o en horas extraescolares.

Plan de atención a estudiantes asmáticos: todos los ejercicios que puedan realizar estarán indicados por el médico. Existen en los diferentes municipios áreas terapéuticas que son atendidas por un equipo interdisciplinario - médico, profesor de educación física, etc. - a las cuales asisten todos aquellos alumnos que tengan cualquier problema de asma, diabetes, cardiopatías...

Actividades masivas: se desarrollan en todos los centros. Se elaboran con ejercicios del programa de gimnasia básica y con movimientos y juegos acordes con las características de los alumnos. En estas actividades se puede poner de manifiesto la iniciativa creadora de los maestros y alumnos, y se presentan en actos de fin de curso, de la localidad, etc.

Actividades de natación: se desarrollan durante los tres primeros grados de primaria en las escuelas que tengan condiciones para ello, y ocupa el 30% del tiempo de la educación física. Además durante todo el año funcionan en horario extraescolar áreas para el desarrollo básico de la natación.

Actividades en el área deportiva especial: esta área es una instalación deportiva adecuadamente acondicionada, y que cuenta con los aspectos, implementos y material deportivo necesario para un trabajo de mayor calidad con los alumnos que destacan en algún deporte.

Práctica deportiva extraescolar: se realiza fuera del horario de clases. El profesor de educación física canaliza el interés de los alumnos por algún deporte, y al mismo tiempo prepara los equipos.

Competiciones intra murales: compiten los grupos de cada grado entre sí y sale un vencedor de cada escuela.

Encuentros deportivos: se realizan entre las escuelas a lo largo del año.

Competiciones escolares calendariadas: son las competencias deportivas escolares oficiales programadas por el INDER. Tienen carácter extraescolar y cada escuela debe garantizar la participación de sus alumnos en estos eventos, en dependencia de las instalaciones y materiales deportivos de que disponen.

Planes de recreación física: comprenden todo tipo de actividad física realizada en forma recreativa.

Control médico.

El control médico tiene como objetivo fundamental chequear el estado del desarrollo del organismo del niño, así como también prever cualquier situación que vaya en contra de su salud.

Este control tiene gran importancia, ya que a través de él, el maestro puede conocer las características individuales de los niños, así como su estado morfológico y funcional en que se encuentran, en cuanto que consiste en una serie de mediciones, entre otras pruebas, que nos dan el grado de desarrollo y crecimiento de los educandos. Este control es realizado por el médico y la enfermera. Después de una enfermedad y durante cierto tiempo, solo previa autorización del médico, el niño podrá reanudar las actividades físicas, para evitar de esta forma consecuencias negativas en el organismo infantil.

El control médico se realiza inicial y periódicamente, el primero como diagnóstico, y el segundo para tener datos de cómo se está desarrollando el crecimiento del niño.

Este control es muy importante conocerlo para aplicar esta información a las actividades programadas de educación física, y poder garantizar una dosificación adecuada y eficaz que posibilite el éxito de la labor docente.

Los parámetros que se controlan son:

Talla

Peso

Circunferencia torácica y cefálica.

Columna vertebral.

METODOLOGÍA DE TRABAJO.

Trabajo individual:

Se caracteriza fundamentalmente por el señalamiento de las tareas individuales a cada alumno. El alumno tiene que resolver por sí solo las tareas planteadas por el maestro.

Este tipo de procedimiento se utiliza más frecuentemente en el entrenamiento deportivo que en la Educación Física. En nuestra asignatura, se puede emplear combinándose con el trabajo en grupo, ofreciendo tareas adicionales a los alumnos que presentan ciertas deficiencias.

Trabajo frontal:

Se distingue por la ejecución simultánea de una tarea por todos los alumnos. Es la forma más representativa de las tablas gimnásticas y coreografías, pero además es muy utilizado para el calentamiento y la preparación física, cuando se emplean ejercicios de desarrollo físico general, sin instrumentos. Es el más usado en las clases de E. F. En el primer ciclo de primaria, de forma individual o por parejas, en filas hileras o en círculos.

Trabajo en grupo:

Se caracteriza por que brinda diversas posibilidades al maestro para desarrollar sus clases de manera dinámica. Se puede realizar de varias formas:

En parejas, tríos: se basa en seleccionar a los alumnos por su sexo, peso, talla, eficiencia física, desarrollo de habilidades, lo cual permite una adecuada dosificación de los ejercicios y múltiples oportunidades al maestro para lograr sus objetivos. Este procedimiento se usa para desarrollar algunas formas de juego que implican una competición individual, de fuerza generalmente, o en desarrollo de habilidades y cualidades motrices básicas; además se emplea para practicas diversas acciones tanto técnicas como tácticas de los juegos de pelota.

Trabajo en secciones: consiste en dividir al grupo en pequeños subgrupos de diez alumnos aproximadamente. Es muy parecido al trabajo en parejas, pero con un número mayor de alumnos y con la posibilidad de realizar ejercicios iguales y simultáneos. Las secciones se utilizan por lo general, en ejercicios de fuerza, coordinación y en el desarrollo de las habilidades de los diferentes deportes.

Trabajo en ondas: le permite al maestro dividir la clase en pequeños grupos y se caracteriza por la participación alterna de los alumnos en la misma actividad, lo cual facilita el empleo del método de trabajo a intervalo, es decir, una actividad fuerte y un descanso prolongado. También posibilita un uso más racional de los materiales. Con la utilización de este procedimiento, se puede observar con mayor facilidad, las peculiaridades de cada movimiento, y se pueden analizar los errores con los alumnos que no están efectuando la actividad en ese momento. También se pueden hacer imitaciones del movimiento, sin el instrumento para practicar la técnica, en los casos en que sea necesario. Se puede emplear en la etapa de desarrollo de habilidades y capacidades físicas, y también en la fijación y evaluación del dominio de estas.

Trabajo en recorrido: Se define por la realización alterna de diferentes actividades. Es una de las formas más convenientes para desarrollar las diferentes habilidades y capacidades físicas. Por su variedad es muy recomendable para trabajar la capacidad de resistencia, lo cual requiere de una actividad de larga duración y poca intensidad.

Trabajo en estaciones: esta organización se particulariza por la realización simultánea y alternada de diferentes actividades. Cada subgrupo comienza a realizar una actividad diferente y después que transcurre un tiempo determinado, rota para realizar otra, y así sucesivamente hasta que todos los subgrupos hayan pasado por todas las estaciones.

Trabajo en circuitos: la organización en circuitos es igual a la de las áreas y estaciones por la realización alterna de las diferentes actividades. No obstante, el circuito se aplica con preferencia a la preparación física. Tiene la ventaja de que motiva más a los alumnos, la recuperación se realiza de forma activa durante las rotaciones, y además el maestro puede dedicarle más atención al ejercicio que presente mayores dificultades para los alumnos.

Trabajo en áreas: se realizan simultáneamente actividades de distintos deportes. La organización es muy similar a la de la estación. La diferencia fundamental entre ambas radica en que en la estación se realizan actividades de un mismo deporte, mientras que en el área los deportes son diferentes. El trabajo en áreas posibilita el uso más racional y provechoso de todas las instalaciones e instrumentos durante la clase. El maestro debe de dedicar más atención al área más importante, es decir, en la que se desarrolla un nuevo contenido o en la que se practican actividades de mayor dificultad. Esta forma de organización se utiliza con mayor frecuencia en la fijación de las habilidades y capacidades físicas.

1.6.1.6. PROGRAMA Y ORIENTACIONES METODOLÓGICAS DEL TERCER GRADO.

A fin de ser más concretos en cuanto al trabajo específico que realizarán los alumnos que forman parte del grupo Referencia en el que se desarrolla el trabajo habitual, vamos a exponer de forma exhaustiva el programa y orientaciones metodológicas del grado con el que vamos a trabajar.

Esta información está extraída íntegramente de los Programas de Universalización de la Cultura Física en Cuba.

El niño de tercer grado

El niño que inicia el tercer grado tiene aproximadamente 8 años. Ya ha cursado dos grados del primer ciclo y el preescolar lo que significa que tiene aún más "experiencia" de la actividad y de las relaciones en las instituciones escolares.

Destacamos esto porque la imagen de lo logrado que pueden tener educadores y educandos, y la falsa valoración que queda por lograr, pueden contribuir a crear en los escolares de estos grados intermedios, la pérdida o disminución del interés por aprender, como ya señalamos, al caracterizar al niño de segundo grado.

El tercer grado marca un momento importante del primer ciclo, ya que si bien los dos primeros grados están muy unidos por el tipo de objetivo que se plantea y las tareas que desarrolla, el tercero y cuarto grados lo están entre sí, por responder a un nivel más alto de exigencias a partir de lo logrado en los anteriores y como base para iniciar el segundo ciclo de la educación primaria.

Al analizar a continuación algunas características que distinguen al niño de tercer grado, no podemos olvidar que ello está en relación con la experiencia y situación pasada y presente del niño en la familia, en la escuela, en su medio social más cercano, lo cual exige su conocimiento por parte de los educadores.

En cuanto al crecimiento y desarrollo físico del niño podemos señalar que se aprecian en estas edades aumento en estatura y peso, generalmente mayor en los varones. Las proporciones del cuerpo en estos escolares son más armónicas con respecto a la relación entre la longitud de brazos, piernas y tronco. Este desarrollo físico permite al niño mayor resistencia, agilidad y rapidez.

En el presente grado al igual que en los anteriores, se debe promover la buena postura del cuerpo, satisfacer la necesidad de movimientos de los niños, encaminándolos a ejercicios físicos correspondientes a sus edades.

Aunque al niño de tercer grado ya le es posible controlar con mayor voluntariedad su conducta, permanecer sentado y atento en los períodos más prolongados, el maestro debe tener presente que aún es un niño pequeño, que necesita moverse, jugar, realizar actividades interesantes, así como disponer, en el cambio de una actividad a otra, de unos minutos para levantarse, moverse, realizar ejercicios físicos sencillos, recuperarse, y así poder continuar la actividad docente, porque también se agota física y mentalmente y esto puede afectar el rendimiento de la clase.

Es importante destacar que como en estas edades la osificación de los huesecillos de la mano aún no han concluido, debe cuidarse la extensión de los materiales que el niño ha de escribir, no exigirle más de lo que puede pues lo fundamental es lograr la calidad en lo que escribe. También favorece el desarrollo de la mano las actividades de dibujo, trabajo manual y ejercicios físicos.

Hasta ahora el niño ha respondido sobre todo de forma reproductiva, es preciso guiarlo para que vaya logrando sencillas generalizaciones.

Investigaciones realizadas en Cuba han mostrado que en las condiciones actuales los niños de tercer grado, aunque no únicamente ellos, al solucionar problemas, no realizan un análisis adecuado de la situación presentada. Se ha visto que una vez planteada la tarea ellos comienzan a ejecutarla sin haberse detenido lo suficiente a esclarecer las condiciones y los medios de realización.

Con una enseñanza apropiada que tome en cuenta no solo la solución del problema, sino también la orientación hacia el propio proceso de solución, se va eliminando esta "tendencia a la ejecución".

Estas consideraciones son válidas para otras asignaturas y actividades del plan de estudio. En todas se exigirá la activación intelectual del alumno al plantearle problemas, cualquiera que sea su naturaleza.

Se debe atender a la correcta y sistemática realización de las clases de Educación Física y al aprovechamiento del tiempo destinado a otras actividades para incluir en ellas juegos, sobre todo de movimiento, que han sido preferidos por los alumnos.

Estos juegos implican, además, que los participantes deban responder a las diferentes reglas que posibilite que estos se desarrollen correctamente (juegos tradicionales) lo cual se expresa en el cumplimiento de estas reglas y en la adopción de responsabilidades que el juego exige; esta actividad propiciará el desarrollo de todos los aspectos de la personalidad (intelectual, volitivo, afectivo - motivacional).

Finalmente es importante recordar que en cada una de las actividades se han de manifestar las diferencias individuales entre los alumnos. Esto es lógico y natural en un grupo de alumnos de tercer grado; el maestro encontrará que se distinguen unos de otros no solo por la forma de asimilación de los conocimientos, posibilidad de concentrar la atención, riqueza de su vocabulario, sino también por la forma de relacionarse, expresar sus sentimientos, gustos e inclinaciones.

Caracterización de la asignatura en el grado

Las exigencias de este programa fueron determinadas en correspondencia con los niveles de desarrollo que los alumnos deben alcanzar en los grados precedentes, lo que crea las bases para continuar elevando de manera progresiva y sistemática la capacidad de rendimiento físico de los alumnos.

Dichas exigencias se traducen en tareas algo más complejas que las del grado anterior en la ejercitación de las habilidades motrices básicas y el mejoramiento de las capacidades físicas de forma integrada.

Al planificar cada uno de los ejercicios en las distintas unidades de estudio se deben tener en cuenta aspectos como: la cantidad de repeticiones, el tiempo de duración, la intensidad de su realización, el peso de los objetos, el tiempo de descanso, la distancia a recorrer, en fin, la dosificación de cada actividad.

Todo esto debe partir del diagnóstico de habilidades y capacidades que se debe realizar al inicio del curso.

La gimnasia básica tiene el mayor volumen de contenido. Mediante ella se ejercitan de forma más compleja las habilidades motrices básicas y se logra una mayor influencia en el desarrollo de las capacidades físicas, fuerza, resistencia, rapidez, equilibrio, orientación espacial, flexibilidad y otras.

La mayoría de los contenidos del atletismo han venido desarrollándose en la gimnasia básica. Ahora a partir de tercer grado, el atletismo tiene como objetivo fundamental la enseñanza de la carrera, el salto y el lanzamiento como habilidad motriz deportiva, aunque se hace énfasis en las fases esenciales de cada habilidad, por ejemplo los pasos normales en la carrera de velocidad, la coordinación de la carrera de impulso y el despegue en los saltos de longitud y de altura y el esfuerzo final en los lanzamientos a distancia.

Los juegos en este grado juegan un papel importante asignándoseles un tiempo considerablemente alto para su ejecución dada la incidencia que tienen en el desarrollo armónico de la personalidad, así como el interés y motivación que muestran los niños por esta actividad. En esta unidad se consolidan las habilidades motrices básicas y se desarrollan las capacidades físicas. En las orientaciones metodológicas se sugieren diferentes juegos en los que de forma variada se combinan las habilidades trabajadas de forma aislada.

Las actividades rítmicas desarrollan fundamentalmente el ritmo, la orientación espacial y la expresión corporal.

Los contenidos del programa en su mayoría se enfocan de forma general, correspondiéndole al profesor precisar de forma creadora y con la participación de los niños los ejercicios y actividades para trabajarlos.

OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA EN EL GRADO

Los objetivos en el tercer grado están encaminados a que los alumnos puedan:

1. Lograr un mayor desarrollo de las habilidades motrices básicas en estrecha relación con las capacidades físicas condicionales, coordinativas y de flexibilidad haciendo énfasis en la coordinación de los movimientos, los ejercicios respiratorios y la postura adecuada al realizar las diferentes actividades.
2. Aplicar los diferentes ritmos y combinarlos entre sí durante la ejecución de las actividades físicas.
3. Correr de forma continua 4-6 minutos y recorrer una distancia corta en el menor tiempo posible.
4. Fortalecer el organismo elevando su capacidad de trabajo con el objetivo de alcanzar mejores resultados en las pruebas de eficiencia física.
5. Desarrollar hábitos educativos a través de la realización de las actividades con entusiasmo, alegría, perseverancia, disciplina y cumplimiento de las reglas.
6. Continuar expresando su admiración por los héroes y mártires de la patria que se destacaron en el deporte así como por atletas destacados activos o retirados.
7. Manifestar admiración por atletas cubanos destacados y conocer algunos de sus resultados más relevantes.

PLAN TEMÁTICO

Frecuencia semanal 3h /c. Contenidos Tiempo aproximado (en horas clases).

Primer período: Unidades 1 y 2 juegos - actividades rítmicas 26. Días feriados 1. Reserva 3. Total 30.

Segundo período: Unidades 1 y 3 juegos - gimnasia básica 26. Días feriados 2. Reserva 2. Total 30

Tercer período: Unidades 1 y 3 juegos - gimnasia básica 27. Reserva 3. Total 30

Cuarto período: Unidades 3 y 4 gimnasia básica - atletismo 23. Pruebas de eficiencia física 3. Días feriados 1. Reserva 3. Total 30

OBJETIVOS Y CONTENIDOS

Unidad 1: Juegos

Objetivos:

1. Ejercitar las habilidades motrices básicas y mejorar las capacidades físicas en correspondencia con las exigencias del grado.
2. Fomentar el colectivismo, la honestidad, voluntad, el respeto mutuo y actuar de acuerdo a las reglas establecidas.
3. Reconocer, identificar y explicar las características fundamentales de los juegos que realizan.

Contenidos

Juegos de lanzar y atrapar (de diferentes formas, pelotas rodadas, de rebote, buscando precisión, a distancia, hacia diferentes direcciones, combinando dos lanzamientos).

Juegos de correr (de diferentes formas, hacia diferentes direcciones).

Juegos de saltar (de diferentes formas, hacia diferentes direcciones, sobre obstáculos, combinando dos formas de saltar).

Juegos combinados (combinando dos o más habilidades).

ORIENTACIONES METODOLOGICAS

UNIDAD: Juegos

Como es conocido, los juegos constituyen uno de los medios más importantes de la Educación Física, ya que mediante ellos se desarrollan las habilidades motrices como son: carreras, saltos, lanzamientos, empujar, así como las capacidades físicas rapidez, fuerza, agilidad y otras, que ejercen gran influencia en el mejoramiento de la salud.

Uno de los factores que más atrae en los juegos es el carácter competitivo, esto se pone de manifiesto cuando los alumnos realizan acciones para tratar de alcanzar a un compañero o evadirlo, medir sus fuerzas, obtener los mejores resultados en beneficio de su equipo.

Por este afán de ganar en ocasiones no se realiza una ejecución correcta del movimiento, por ello es conveniente que a la hora de seleccionar los juegos, el profesor tenga presente que las habilidades que se apliquen hayan sido ejercitadas con anterioridad, y no darle a este un carácter competitivo si no hay dominio de la acción.

El profesor debe velar también por el trabajo educativo, propiciando que durante el juego exista ayuda mutua y la subordinación de los intereses personales a los colectivos; evitar que los contrarios en el juego se conviertan en enemigos; estimular a quienes participen activamente; incorporar a los alumnos en el análisis de los juegos, al terminar este informar los resultados, señalar los logros y deficiencias y escuchar las opiniones de los niños.

El maestro debe tener presente que en este ciclo prevalece la concepción metodológica de desarrollar habilidades motrices y las capacidades físicas de forma integrada; por ello debe hacer un análisis de como y en que momento puede utilizar un juego con el propósito de incidir más, en las capacidades físicas. Para esto podrá aplicar variantes más complejas que pueden estar dadas por el aumento del tiempo de duración, la cantidad de repeticiones aumento de las distancias y pesos, así como un mayor nivel de complejidad de las reglas.

Ejemplo:

Al juego Corre y suena se le puede aumentar la distancia, incluirle obstáculos para saltar, bordear, pasar en cuadrupedia y otras variantes. De esta forma no solo se desarrolla la habilidad de correr, sino también la fuerza de piernas y la rapidez.

Muchos de los juegos que se sugieren enmarcan distancias, alturas y formas de ejecución de las acciones, pero es en definitiva el profesor quien determinará en cada caso las medidas a utilizar en correspondencia con las características del grupo y las condiciones de trabajo.

En el tercer grado las exigencias deben aumentar con relación a los grados anteriores por lo que el maestro deberá planificar juegos de mayor complejidad, lo que puede estar dado por la combinación de varias acciones motrices en un mismo juego o el aumento de la complejidad de las mismas.

Los alumnos deben tener participación a la hora de aplicar algunas variantes a los juegos y en muchos casos hasta en la selección de los que se vayan a desarrollar, siempre que el profesor considere que esto no dificulta el cumplimiento de los objetivos.

Independientemente de los juegos que se sugieren para el tercer grado el profesor podrá planificar juegos correspondientes a los grados anteriores.

Juegos de lanzar y atrapar

Nombre: A buscar el 10.

Objetivo: Lograr precisión en el lanzamiento.

Materiales: Pelotas pequeñas

Organización: Se forman equipos en hileras detrás de una línea denominada de lanzamiento, frente a cada equipo y a una distancia determinada por el profesor, se coloca una diana de 50 x 50 cm a la altura de la vista de los niños. En el centro de la diana se dibuja un círculo de 20 cm de diámetro con el número 10 en el centro. Cada equipo escoge un niño que funge como anotador y se coloca al lado del blanco. El primer niño de cada equipo sostendrá una pelota en sus manos.

Desarrollo: A la señal del maestro, el primer alumno de cada equipo lanza la pelota por encima del hombro, para tratar de hacer blanco en el número 10 y se incorpora al final de su hilera. El anotador siempre que la pelota dé en el blanco, anota un punto para su equipo; además recoge la pelota y la hace rodar para el siguiente compañero para continuar el juego. El anotador es el último en lanzar. En cada repetición del juego se cambia el anotador. Gana el equipo que más puntos acumule.

Regla: El lanzamiento debe ejecutarse desde la línea designada para este.

Nombre: Pelota perseguida.

Objetivos: Ejercitar la habilidad de lanzar a distancia. Mejorar la fuerza de brazo.

Materiales: Pelotas pequeñas o saquitos rellenos.

Organización: Los alumnos se dividen en dos equipos y cada uno se divide en dos.

Se marca en el terreno una línea de salida dividida en su parte media; detrás de la línea se colocan en fila la mitad de los alumnos de cada equipo, que serán los corredores; detrás de estos y a dos metros de distancia se sitúa la mitad de los alumnos de equipo contrario, que serán los lanzadores (detrás de los corredores de un equipo se ubican los lanzadores del otro) Cada lanzador tiene una pelota pequeña. Las pelotas de ambos equipos deben diferenciarse.

Desarrollo: Los alumnos, a una señal del profesor lanzan las pelotas lo más lejos posible y por encima del hombro. Los corredores corren tras ellas, toman las pelotas del equipo contrario y regresan rápidamente a la línea de salida, convertida ahora en línea de llegada. Terminada cada repetición se cambian las posiciones. Los corredores pasan a ser lanzadores y viceversa. El equipo cuyos corredores llegue primero gana un punto. Gana el equipo que más puntos acumule.

Nombre: Las frutas

Objetivos: Ejercitar los lanzamientos hacia arriba y atrapar. Mejorar la capacidad de reacción.

Organización: Se forman equipos situados en círculos y dentro se coloca un alumno con una pelota en las manos. Cada niño tendrá el nombre de una fruta, incluyendo el que se haya en el centro.

Desarrollo: El niño que se encuentra en el centro lanza la pelota hacia arriba lo más alto posible y al mismo tiempo dice el nombre de una fruta; por ejemplo mando, el niño que tiene ese nombre corre al centro y trata de atrapar la pelota antes de que caiga al piso. Si no lo logra vuelve a su puesto y el que estaba en el centro repite el juego. Si lo logra pasa a ocupar el lugar del que está en el centro. El juego se desarrollará hasta que todos los alumnos hayan participado al menos una vez.

Se considera ganador a todo alumno que atrape la pelota de aire cuando se diga el nombre de la fruta que tiene puesto.

Variante: Los alumnos partirán de diferentes posiciones antes de levantarse y atrapar.

Nombre: Rebota y lanza.

Objetivo: Ejercitar los lanzamientos y atrapes.

Materiales: Pelotas (pequeñas, medianas y grandes)

Organización: Los jugadores se dividen en equipos, cada uno a su vez se divide en dos y separados entre sí por cierta distancia. A varios metros de cada equipo se traza un círculo. Los primeros alumnos de cada equipo (de una parte) tendrán en sus manos una pelota.

Desarrollo: A la indicación del profesor, el primer alumnos de cada hilera hace rebotar la pelota contra el piso y la atrapa cada vez hasta llegar al círculo, donde se detiene y lanza la pelota al compañero que tiene al frente y corre al final de su hilera. El que recibe realiza la misma acción y así sucesivamente hasta que todos hayan lanzado y atrapado. Gana el equipo que mejor realice la actividad y termine primero.

Regla: Si a un alumno se le cae la pelota comienza la acción desde ese mismo lugar.

Nombre: Pasar el aro.

Objetivo: Lograr precisión en el lanzamiento.

Materiales: aro, pelotas pequeñas.

Organización: Se forman los equipos en hileras situados detrás de una línea de lanzamiento. Los primeros jugadores de cada equipo tendrán una pelota en la mano. Frente a cada equipo y a una distancia de 7 mts. se coloca un alumno. El profesor se ubica a un extremo de los equipos y a 6mts con un aro en la mano.

Desarrollo: El profesor hace rodar el aro por delante de los jugadores. Los primeros alumnos lanzan la pelota e intentan pasarla por dentro del aro, a medida que este pase por delante de cada hilera. después que el alumno realice el lanzamiento pasa a ocupar el lugar del que recibe la pelota, este pasa la pelota al compañero del equipo que le sigue y corre al final de la hilera. Se obtendrá un punto por cada lanzamiento acertado. Ganará el equipo que más puntos acumule

Variante: Todos los alumnos se colocarán en una sola fila y lanzarán la pelota a medida que el aro vaya pasando frente a cada uno.

Nota: La distancia del aro se establecerá de acuerdo con la precisión del lanzamiento de los alumnos. Los lanzamientos se pueden realizar por encima del hombro, rodados o de otra forma que indique el profesor.

Juegos de correr

Nombre: Los cubitos de colores.

Objetivos: Ejercitar la habilidad de correr. Mejorar la agilidad.

Materiales: Cubitos y tablillas o cartones pintados de diferentes colores.

Organización: Se formarán equipos con igual número de jugadores, estos se colocarán en hileras detrás de una línea de salida marcada previamente. Delante de cada equipo a unos 15 o 20 m. aproximadamente se colocará una tabla sobre la que se ubican tres cubitos de diferentes colores. A unos 2 m. de esta, habrá tres tablas más, separadas entre si por 50 cm. con el color de cada uno de los cubitos.

Desarrollo: A la señal de profesor, el primer alumno de cada equipo correrá hacia los cubitos y recogerá uno; irá hacia donde están las tablas y colocará el cubito sobre la tabla que tiene su mismo color. Rápidamente, tomará otro para correr a depositarlo en la tabla del color que le corresponde y así hasta terminar con los tres cubitos. Luego correrá hacia su equipo, tocando al siguiente compañero e incorporándose al final de la hilera. Inmediatamente el siguiente alumno, emprende la carrera, para esta vez recoger uno a uno los cubitos, poniéndolos sobre la tabla destinada a ellos. Así sucesivamente continúa el juego hasta que todos hayan participado.

Reglas:

- Los cubitos deben quedar colocados correctamente encima de la tabla.
- Los cubitos se colocan y se recogen uno a uno.

Nombre: Corre y suena.

Objetivos: Mejorar la agilidad y la coordinación. Ejercitar la habilidad de correr.

Materiales: Instrumentos de percusión (campanita, pandereta, sonajero, maracas u otros objetos sonoros), obstáculos.

Organización: Se forman equipos situados en hileras detrás de una línea de salida, a 5 m. aproximadamente y frente a cada equipo se colocan cuatro obstáculos uno detrás del otro y con 3 m. de separación entre si. A 20 m. aproximadamente de la línea de salida se marcan dos círculos separados entre si por 50 cm.

Aproximadamente, en uno de ellos se coloca un sonajero.

Desarrollo: A la señal del profesor, el primer alumno de cada hilera sale corriendo, cuando llega a los obstáculos los bordea y corre hacia el círculo que tiene el sonajero, el que debe cambiar hacia el otro círculo haciéndolo sonar para después regresar de igual forma y darle salida al siguiente compañero e ir a colocarse al final de su hilera. Gana el equipo que primero termine y realice correctamente la actividad.

Nombre: Buscar amigos.

Objetivos: Ejercitar la habilidad de correr. Mejorar la capacidad de reacción.

Organización: El grupo estará disperso en un área limitada.

Desarrollo: A la voz del profesor, los alumnos corren y se agruparán de a 2, 3, 4 etc. según se indique.

Nombre: ¿Qué hora es señor lobo?.

Objetivos: Ejercitar la habilidad de correr (persecución).

Materiales: tizas.

Organización: Los alumnos estarán dispersos por un área limitada. Un alumno hace de lobo. Se delimitará otra área que será la jaula de los corredores que sean cazados por el lobo.

Desarrollo: El niño que hace de lobo se pasea por el área de juego. El resto de los alumnos (corredores) le siguen y le preguntan, que hora es señor lobo? El lobo contesta una hora cualquiera (en varias ocasiones) y cuando estime conveniente responde a la pregunta del a forma siguiente: es hora de almorzar, es hora de desayunar, de merendar o de comer(una de ellas), esa es la señal de aviso para que el resto de los jugadores corran ya que el lobo tratará de cazar el mayor número posible de ellos. Los corredores no tienen lugar donde refugiarse y tienen que huir hasta que den las 12 horas. Para ello el profesor va marcando con palmadas, claves u otro instrumento percutido hasta contar 12. Los alumnos al ser tocados se colocan dentro de la jaula. Posteriormente el profesor cuenta a los jugadores cazados. Para repetir el juego se designa otro lobo. Todo alumno que no haya sido atrapado se considera ganador.

Regla: Los corredores que salgan fuera del área se consideran atrapados.

Nombre: Relevé de parejas.

Objetivo: Mejorar la rapidez de reacción y la coordinación.

Materiales: Banderitas.

Organización: Se forman equipos en hileras y por parejas detrás de una línea de salida. Frente a cada equipo y a una distancia determinada por el profesor se coloca una banderita.

Desarrollo: A la señal del maestro, la primera pareja de alumnos de cada equipo sale y corre hacia la banderita tomados de las manos. Cada vez que el maestro dé una palmada, las parejas que corren dan una vuelta en el lugar y continúan la carrera para dar un rodeo a la banderita. Durante la carrera de regreso también se darán palmadas. Al llegar a la línea de salida se colocan al final de su equipo y la pareja que se encuentra esperando sale a realizar la misma actividad y así sucesivamente, hasta que todos los equipos finalicen. Gana el equipo que primero termine.

Juegos de saltar

Nombre: Relevé de cuerdas.

Objetivos: Ejercitar la habilidad de saltar. Mejorar la fuerza de piernas.

Materiales: Cuerdas.

Organización: Se forman equipos situados en hileras. Se trazan líneas paralelas con varios metros de separación entre sí, una de salida y otra de llegada. Detrás de la línea de salida y a 2 m. de separación se colocan los equipos, el primer alumno de cada equipo llevará en sus manos una suiza.

Desarrollo: A la señal del profesor, el primer niño de cada equipo se desplaza al frente saltando la suiza hasta llegar a la línea de llegada y vira sin soltarla, de regreso realiza la misma actividad, y entrega la suiza al compañero que le sigue.

Gana el equipo que primero termine y realice correctamente la actividad.

Reglas:

- Todos deben llegar hasta la línea de retorno.
- El alumno que durante el desplazamiento no salte la suiza tiene que comenzar nuevamente la actividad.

Nombre: Recorrido venciendo obstáculos.

Objetivos: Ejercitar los saltos. Mejorar la fuerza de piernas.

Materiales: Cubos, bolsitas de arena, bolos, banderitas.

Organización: Se forman equipos en hileras situados detrás de una línea de salida.

Delante de cada equipo se ubican tres obstáculos (de 30 cm. de altura aproximadamente) uno detrás del otro y con 1m de separación entre ellos: el primero a 3 m. de la línea de salida. Se sitúan dos banderitas a 4m. del último obstáculos, una a 2 m. de la otra, y a 5 m. de la última se coloca una soga a 50 cm. de altura aproximadamente.

Desarrollo: A la indicación de comenzar salen los primeros alumnos de cada equipo trotando suavemente, saltan por encima de los obstáculos, bordean las banderitas, pasan la cuerda en cuadrupedia y seguidamente regresan en línea recta. Cuando el primer niño haya saltado el segundo obstáculo de da salida al siguiente y así sucesivamente. Gana el equipo que menos errores cometa al vencer los obstáculos.

Nombre: Círculo saltador.

Objetivos: Ejercitar los saltos. Mejorar la fuerza de piernas.

Materiales: Pelota pequeña o mediana, cuerda o soga

Organización: Se forman equipos situados en círculos, en el centro de cada uno se sitúa un niño con una pelota atada a una soga larga.

Desarrollo: A la señal del maestro, el niño del centro comienza a mover la soga con la pelota en forma circular, pasando la próxima a los pies de los jugadores, para tratar de tocarlos. Los jugadores para evitar que la pelota los toque, saltan en sentido vertical con ambas piernas flexionadas. El jugador que resulte tocado pasa a ocupar el lugar del alumno del centro. Resultan ganadores los alumnos que logren permanecer en el juego sin ser tocados.

Nombre: Relevé en saco.

Objetivos: Ejercitar la habilidad de saltar. Mejorar la fuerza de piernas.

Materiales: Sacos.

Organización: Se dividen los alumnos en equipos. Cada equipo se subdivide en dos hileras, una frente a la otra, se marca el terreno con dos líneas paralelas separadas entre sí a 15 m. Los equipos ya subdivididos se colocan uno frente a otro y detrás de cada línea, el primer alumno de cada hilera estará dentro de un saco sujeto con las manos y a la altura de la cintura.

Desarrollo: A la señal del profesor, el primer alumno de cada hilera comienza a saltar en dirección al que tiene al frente, cuando llega a la línea se quita el saco, lo entrega al alumno que le corresponde y se coloca al final. El compañero se introduce en el saco y realiza la misma actividad y así sucesivamente. Gana el equipo que termine primero.

Regla: Si se produce una caída se comenzará de nuevo desde ese lugar.

UNIDAD: Actividades rítmicas

Objetivos:

1. Continuar ejercitando los movimientos fundamentales y sus combinaciones de forma más compleja
2. Responder e identificar los movimientos corporales al estímulo musical o rítmico
3. Consolidar los pasos aprendidos en los grados anteriores e iniciar el aprendizaje del paso de cambio
4. Continuar desarrollando el pensamiento imaginativo y creador mediante la expresión corporal

Contenidos.

Movimientos fundamentales

Caminar

- Utilizando diferentes posiciones de brazos ante diferentes ritmos

Correr

- Utilizando diferentes niveles, direcciones y ritmos
- Combinaciones palmeando con diferentes ritmos

Saltos

- Hacia diferentes direcciones con ritmos variados
- Saltar y girar con diferentes ritmos

Combinaciones

- Utilizando todos los movimientos fundamentales, diferentes niveles y ritmos variados

- Utilizando diferentes formaciones

Pasos fundamentales

- Paso Galop, Paso Skip y Paso Unión
- Paso de cambio

Expresión corporal

- Dramatizaciones por medio de láminas, cuentos, narraciones de acciones básicas: balancear, sacudir, torcer, empujar, contracciones y relajaciones

Juegos rítmicos

- Todo tipo de juego cantado, unido a movimientos fundamentales, pasos fundamentales y expresión corporal.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

Unidad: Actividades rítmicas

Es de gran importancia en este grado que el maestro domine los contenidos impartidos en los grados anteriores ya que en el tercer grado pretendemos continuar ejercitando en los alumnos los movimientos fundamentales y sus combinaciones de forma más compleja, responder e identificar los movimientos corporales al estímulo musical o rítmico, consolidar los pasos aprendidos en grados anteriores e iniciar el aprendizaje del paso de cambio y continuar desarrollando el pensamiento imaginativo y creador mediante la expresión corporal.

El maestro debe seleccionar las formas y métodos más consecuentes para obtener un mayor aprovechamiento y rendimiento de la clase ya que con una buena dirección de todas las actividades contenidas en el programa se pueden obtener resultados muy positivos.

Las características de las actividades rítmicas la convierten en una excelente vía para desarrollar en los niños la orientación espacial. En tal sentido se debe estimular al niño a utilizar todo el espacio y a ubicarse correctamente en relación a sus compañeros.

Movimientos fundamentales

Los movimientos fundamentales no son más que las habilidades motrices básicas (caminar, correr, saltar) que se utilizan con diferentes ritmos y sus combinaciones.

Es importante utilizar la metodología adecuada para la enseñanza de los mismos así como la utilización de diferentes medios que faciliten la audición e interpretación de los ritmos. Si se utiliza música es necesario escoger música de compases binarios o sea 2/4 o 4/4, las mismas deben ser acentuadas para que sugieran al niño la actividad indicada.

Es importante destacar que en la ejecución de los diferentes movimientos se debe tener en cuenta la postura correcta, la colocación de los brazos, que sean elegantes y trabajen con soltura.

En este grado se sugieren actividades más complejas en cuanto a la coordinación de los movimientos, ejemplo, caminar con diferentes posiciones de brazos. Estas posiciones de brazos ya son dominadas por el niño ya que se ejercitaron en la gimnasia básica. Se debe comenzar con combinaciones con el mismo ritmo.

Ejemplo: En un compás 4/4 se realiza caminar al frente en negra o sea un paso en cada tiempo y además tiempo 1 brazos al frente, tiempo 2 brazos arriba, tiempo 3 brazos al frente y tiempo 4 brazos abajo.

Luego se puede ir cambiando el ritmo de ejecución de las piernas con los brazos.

Ejemplo: En un compás 4/4 se realiza caminar al frente en negra y brazos al frente en blanca y después brazos abajo en blanca, o sea:

Tiempo 1 Paso con la izquierda, brazos al frente

Tiempo 2 Paso con la derecha (se mantienen los brazos al frente)

Tiempo 3 Paso con la izquierda, brazos abajo

Tiempo 4 Paso con la derecha (se mantienen los brazos abajo)

Así se pueden realizar innumerables ejemplos de combinaciones, es importante hacer por separado el movimiento que realizan las piernas, el que realiza los brazos y luego se unen.

En los ejercicios de correr se prestará atención al movimiento coordinado de brazos y piernas. Se utilizará combinaciones con diferentes niveles, direcciones y ritmos.

Ejemplo:

Compás 4/4 correr al frente en corchea, palmear en negra. En cada palmada se darán 2 pasos por lo que siempre la palmada se hará en el mismo pie.

Los ejercicios de saltar se realizarán hacia diferentes direcciones, es importante insistir en el empuje de ambas piernas, tiempo fuerte momento de despegue (1) y tiempo débil (2) para la caída.

En las combinaciones programadas para este grado los movimientos son más complejos, no solo porque se hacen combinaciones de los movimientos fundamentales entre si, sino porque también se combinan estos con otros ejercicios, además del trabajo de acoplamiento en parejas y grupos utilizando variadas formaciones.

En las formaciones en círculo se harán tanto en fila como en hilera, realizándose desplazamientos al frente, atrás, a favor o en contra de las manecillas del reloj, hacia dentro o hacia fuera y atrás.

Ejemplo:

Formación círculo en hilera, se emplean 4 tiempos caminar al frente en negra (4 pasos); 4 tiempos caminar atrás en negra (4 pasos); 4 tiempos saltar hacia la izquierda en redonda (1er. tiempo se salta y se espera tres tiempos); 4 tiempos correr al frente en corchea (8 pasos).

Es importante en todas las combinaciones que se hagan por separado cada ejercicio y luego ir uniendo, esta combinación consta de 16 tiempos.

Pasos fundamentales

En este grado se pueden realizar combinaciones de ejercicios con el paso skip y galop ejercitados en segundo grado y se debe consolidar el paso unión (paso de T). En todos estos pasos debe cuidarse la postura correcta y los brazos pueden adoptar diferentes posiciones.

Se enseñará el paso de cambio. El mismo se ejecuta desde la misma posición de piernas que el paso unión, se colocan las piernas unidas una delante de la otra unidas en la base de los tobillos con las puntas hacia fuera formando una T.

Consiste en realizar un paso unión y un paso deslizado para ejecutar un paso unión con la otra pierna. El maestro debe explicar y demostrar primeramente el paso completo.

Luego se debe enseñar el paso deslizado que consiste en dar un paso al frente y la pierna que queda detrás se pasa extendida al frente, alternando el paso con ambas piernas.

Este paso se realiza en 4 tiempos, y el maestro para que los alumnos interioricen mejor el mismo, debe utilizar voces para indicar la actividad en cada tiempo, ejemplo:

Tiempo 1 - Paso con derecha

Tiempo 2 - Unión

Tiempo 3 - Paso con derecha

Tiempo 4 - Paso deslizado con izquierda

Tiempo 1 - Paso con izquierda

Tiempo 2 - Unión

Tiempo 3 - Paso con izquierda

Tiempo 4 - Paso deslizado con derecha

El maestro puede primero indicar Derecha - Unión - Derecha - deslizado, Izquierda - Unión - Izquierda - deslizado y luego incorporar 1-2-3-4, 1-2-3-4.

El profesor debe velar por la posición correcta del cuerpo, la vista al frente, la cadera de frente, la posición correcta de las piernas, al principio las manos deben ir en la cintura y luego los brazos pueden adoptar diferentes posiciones.

Expresión corporal

Para el desarrollo de la expresión corporal se sugiere al profesor partir de las experiencias y los conocimientos que tengan los niños de la realidad, lo cual resulta un aspecto muy importante para desarrollar estos contenidos.

Para ello, el profesor debe tener en cuenta que el movimiento es el medio por el cual expresamos todo lo que percibimos y sentimos, y que unido al lenguaje, constituyen las premisas fundamentales para el desarrollo del hombre.

Es importante conocer que el cuerpo es el instrumento fundamental de expresión del niño, que está siempre a su alcance y que para ponerlo en movimiento se hace necesario el deseo, la confianza y la motivación.

Por las características que presentan la expresión corporal un factor importante que debe conocer el profesor es el cómo empezar la actividad, lo cual dependerá en gran medida de la información que posea sobre los niños en cuanto a sus conocimientos, necesidades, etapas del desarrollo, así como de los intereses y experiencias anteriores. Una de las formas que puede utilizar para hacer llegar el conocimiento a los niños es a través de preguntas.

Las preguntas que se pueden realizar para comenzar, estarán dirigidas a que piensen en si mismos, a averiguar, explorar y expresarse en términos de movimiento; por ejemplo, al tratar el contenido de balancear, sacudir y torcer se sugieren las siguientes preguntas:

- ¿Quiénes de ustedes han ido al circo o ha visto por la televisión a un equilibrista?
- ¿Cómo hace?
- ¿Cómo hacen las olas del mar?
- ¿Cómo se mueven o hacen las lanchas o botes cuando están amarrados en el muelle?

Estas y otras preguntas pueden ser utilizadas para que el niño piense y llegue por si solo a realizar la acción de balancear.

Una vez que el niño determine cual es la acción, se le puede introducir otras preguntas que contribuirán a desarrollar su pensamiento independiente, pero estas deberán estar relacionadas con su propio cuerpo, por ejemplo:

- ¿Podemos balancear todo el cuerpo? ¿Cómo lo harías?
- ¿Qué partes de nuestro cuerpo podemos balancear?
- ¿Cómo podríamos balancear las extremidades inferiores de nuestro cuerpo? ¿Y las superiores?

Con respecto a la acción de sacudir se puede hacer algunas preguntas como:

- ¿Quién ha visto un pollo, gallina o un perro sacudirse? ¿Cómo lo hacen?
- Cuando estamos trabajando en el huerto u otro lugar y debemos sacudirnos las manos ¿Cómo lo harías?
- ¿Creen ustedes que podemos sacudir todo nuestro cuerpo, y las extremidades?

De esta forma, sucesivamente, se pueden introducir situaciones mediante preguntas hasta lograr que los niños realicen la acción.

Así mismo en el caso de torcer se puede comparar esta acción con la de exprimir una prenda de vestir o una toalla y dirigir la atención del niño hacia estas.

Es importante señalar que el profesor puede utilizar cuantas variantes o formas estime necesario, siempre y cuando estas lleven al niño a expresar corporalmente lo que se desea, y de esta manera también ellos incorporan los conceptos relacionados con las diferentes acciones unidas al movimiento. Contribuyendo así al desarrollo de la imaginación, la creatividad, esta última no se produce sola, sino hay que desarrollarla y para ello es esencial crear las bases, por lo que se deben concebir y dirigir correctamente los planteamientos y situaciones que se utilicen con este propósito. Por lo tanto, no es recomendable hacer demostraciones, así evitamos que el niño imite el movimiento.

Con relación a las dramatizaciones es conveniente que el maestro, en todo momento, incentive dicha actividad, ya sea al leer o narrar un cuento para despertar el interés de los niños por realizar las diferentes acciones o movimientos. Es importante destacar que el cuento no debe ser muy extenso y destacar las acciones que se quieran realizar, al igual que cuando presentamos láminas, fotos y otros.

Juegos rítmicos

Es importante que el maestro busque juegos cantados nuevos, aunque pueden realizarse algunos de años anteriores, pero lo importante es combinar el canto con todas las acciones de movimientos fundamentales, pasos fundamentales y otros.

UNIDAD: Gimnasia básica

Objetivos:

1. Profundizar en el desarrollo de las capacidades físicas condicionales, coordinativas y de flexibilidad en correspondencia con las exigencias de grado, realizando las actividades manteniendo una postura correcta, sentido del ritmo y orientación en el espacio.
2. Continuar fomentando hábitos educativos al participar en las actividades con alegría, disciplina, perseverancia, honradez y respeto a las reglas establecidas.

Contenidos:

Carreras

Carrera rápida de diferentes formas y combinándola con otros elementos.

Carrera de trabajo continuo y ritmo moderado

- Correr y caminar alternadamente 4-6 minutos
- Correr de forma continua 4-6 minutos
- Correr aumentando la intensidad de la carrera
- Carrera 600 m.
- Carrera de rendimiento 600 m,

Saltos

- Saltos con suizas (sin y con desplazamientos)
- Saltos de longitud (sin y con carrera de impulso)
- Saltos venciendo obstáculos
- Saltos de altura de forma natural
- Saltos combinados con otras acciones.

Lanzamientos y atrapes

- Con una y dos manos; de diferentes formas, posiciones y hacia diferentes direcciones.
- Combinados con otras acciones.

Conducción

- De objetos o pelotas utilizando diferentes partes del cuerpo, con implementos, y hacia diferentes direcciones.
- En combinación con otras acciones.

Escalar

- Llevando objetos sobre la espalda.
- Descendiendo de diferentes formas.

Halar empujar y transportar

- Individual
- En parejas
- Tríos
- Grupos

Combinaciones

- Combinaciones de habilidades motrices de todas las formas posibles alterando el orden de ejecución.

Equilibrio

- Con desplazamientos, hacia diferentes direcciones, sobre obstáculos a una altura, con implementos.
- En combinación con diferentes acciones.
- Juegos de equilibrio.

Flexibilidad

- Extremidades inferiores, superiores y el tronco (activa y pasiva).

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

Unidad: Gimnasia básica

Los contenidos esenciales programados para el desarrollo de esta unidad comprenden los ejercicios de carrera, saltos, lanzamientos y atrape, escalar, halar, empujar, transportar, equilibrio y flexibilidad entre otros, que posibilitan el fortalecimiento del organismo de los niños, a la vez que los prepara para la actividad laboral y defensiva futura.

En este grado los movimientos pueden realizarse con mayor precisión, por ello tiene gran importancia que el profesor desarrolle movimientos variados (aunque basados en la repetición) pues el nivel de desarrollo que se quiere lograr en el esta dado por la posibilidad que tenga el niño de repetir suficientemente los distintos ejercicios seleccionados para cada clase.

En la medida que el niño adquiere cierto dominio en la realización de un movimiento dado el profesor lo complicara cada vez más, esto implica un nivel de realización superior.

Posteriormente se pueden proponer nuevas tareas en situaciones diferentes de manera que los niños puedan aplicar los movimientos adquiridos y por tanto elevar el nivel de desarrollo de una habilidad determinada.

De esta forma también el niño estará en condiciones de lograr un aumento en el nivel de desarrollo de las capacidades físicas, como son entre otras la fuerza, la rapidez, la resistencia, el equilibrio, la orientación espacial, la agilidad y la coordinación de los movimientos.

Es de suma importancia que el profesor este siempre atento a que los niños sientan placer por las actividades que realizan, así como también que se desarrollen en ellos cualidades morales y sociales de la personalidad. En la organización que haga de sus clases debe tener siempre presente, que estos aspectos son objetivos permanentes en cada una de ellas, por lo que debe organizar bien las actividades con el fin de que cumplan también ese propósito.

Todo esto estructurado armónicamente por el profesor influirá en la mayor adquisición de experiencias motrices, que el niño podrá aplicar en el cumplimiento en grados superiores para el desarrollo de habilidades deportivas; también estos movimientos le servirán de gran utilidad para el desenvolvimiento en la vida cotidiana, en diferentes circunstancias a la que debe enfrentarse.

Independientemente del orden en que aparecen los contenidos de cada habilidad el profesor puede combinarlos entre si de acuerdo con sus intereses.

Carreras

La carrera es un medio eficaz para elevar el estado emocional de los niños; con ella se activa su atención, se desarrolla el colectivismo, la voluntad, la perseverancia, etc.

En este documento se detalla desde el punto de vista técnico la ejecución correcta de las diferentes habilidades (para el profesor). Al alumno solo se le debe exigir que ejecute los movimientos de forma sencilla, o sea, que domine los elementos fundamentales de cada habilidad, siempre con un nivel de exigencia superior al grado anterior.

La realización adecuada de las actividades de carreras por parte de los niños contribuye a consolidar la habilidad de correr y de las capacidades físicas, rapidez, resistencia y coordinación entre otras.

El profesor debe lograr que los alumnos corran con mayor coordinación, se desplacen en distintas direcciones, recorran en el menor tiempo posible distancias de 30 m. y 600 m., así como que corran de forma continua de 4 a 6 minutos.

Durante la repetición de cada ejercicio se hará hincapié para que el apoyo se realice en el metatarso (carrera de 30 m.), se eleven las rodillas y los brazos se muevan alternadamente al mismo ritmo que las piernas.

Los ejercicios podrán realizarse sobre la base de las sugerencias siguientes:

En el ejercicio en parejas con las manos tomadas es fundamental que ambos niños coordinen sus movimientos.

La carrera y el salto sobre una línea se ejecutarán alternadamente. El tramo de la carrera puede ser de 5 o más metros, mientras que los saltos se repiten de 5 a 8 veces con una o ambas piernas.

El profesor puede ubicar banderitas u otras marcas que indiquen donde se producen los cambios.

Para la carrera bordeando obstáculos se pueden colocar objetos y obligar así al niño a que efectúe los cambios de dirección hacia el lugar que se desee. Se debe estar al tanto de que el cambio se ejecute con la inclinación del tronco requerido.

Para ejecutar el ejercicio de correr y eludir es conveniente organizar a los alumnos en parejas o en grupos. Cuando el objetivo sea alcanzar rapidez los niños deben correr en línea recta, si el cambio es de dirección, tanto el perseguido como el perseguidor harán los cambios de dirección necesarios por el terreno, para conseguir su propósito (atrapar y no ser atrapado).

El ejercicio de correr y atrapar una pelota lanzada desde distintas direcciones, se puede realizar al efectuar los lanzamientos el profesor o un grupo de niños que el seleccione.

Saltos

El trabajo de los saltos en este grado está encaminado principalmente, a continuar perfeccionando la forma de caer para evitar posibles lesiones que afecten el organismo del niño.

Los saltos previstos para este grado son variados y una gran parte de ellos se combinan con otras acciones más complejas. El profesor debe garantizar que los saltos se realicen acertadamente y sobre una superficie blanda, por ello es importante que tenga en consideración las siguientes recomendaciones:

El salto de la suiza es un ejercicio que los niños conocen, por lo cual de acuerdo con el dominio que tengan de este el profesor dedicará mayor o menor tiempo a su ejercitación, con ambos pies o alternando, individualmente, en parejas o tríos (con o sin desplazamientos).

En el ejercicio de saltar para caer en cuclillas deben tomar impulso con los brazos.

Los saltillos desde cuclillas se pueden hacer en el lugar y con desplazamientos. El salto buscando altura se puede realizar cerca de una pared o cuerda para que el niño la toque, aprecie los progresos alcanzados y se sienta estimulado a efectuar un mayor esfuerzo.

En el salto de altura con impulso es muy importante que al dar una palmada sobre la cabeza, el niño saque los brazos por el frente para no frenar el impulso y poder alcanzar la altura deseada.

Por último el profesor debe indicar el salto de altura con impulso con objetos colgados que deben ser tocados por los niños. Para este ejercicio es necesario apoyarse en los resultados que alcanzaron en el salto anterior.

Lanzamientos y atrapés

El contenido previsto para lanzar y atrapar posibilita que el niño continúe perfeccionando estas habilidades y a la vez incrementa el nivel de desarrollo de las capacidades físicas. Al realizar los alumnos los lanzamientos de rebote, el profesor debe velar porque estos se ejecuten con una mano (izquierda o derecha) mediante un empuje suave de la pelota en una acción conjunta de los dedos y la muñeca. Se recomienda ejercitarlos primero en el lugar y después con desplazamiento.

El lanzamiento hacia arriba se debe hacer en el lugar, buscando la mayor altura posible y cumpliendo diversas tareas como pueden ser dar palmadas, hacer giros, realizar saltos y otras acciones, antes de atrapar. Posteriormente se realiza caminando y por último en correspondencia con las posibilidades de los alumnos se les puede indicar que lo ejecuten combinándolos con la carrera.

Cuando lancen hacia atrás, se debe hacer hincapié en que los brazos se extiendan en esta dirección. Se puede iniciar el ejercicio con los brazos arriba, al frente o abajo con flexión del tronco.

Los lanzamientos desde el pecho, desde el hombro y por encima de la cabeza se realizan primero de forma individual, posteriormente se podrán realizar en diferentes formaciones, así como en parejas, tríos, etc. De esta forma se contribuye al desarrollo de la precisión, se deben utilizar pelotas grandes. Al lanzar, el niño debe hacer un empuje de la pelota con ambas manos desde el pecho, donde los brazos deben quedar extendidos. En este momento se adelantará un pie al realizar el lanzamiento.

En el lanzamiento por encima del hombro es fundamental que los pies estén colocados en forma de paso y el brazo salga desde atrás con fuerza.

Es muy importante que el profesor este atento de que el atrape se efectúe correctamente en todos los tipos de lanzamientos, sobre todo cuando se realicen en algunas de las formaciones o en parejas. Se aumentará la distancia entre ellos en la medida que este sea más efectivo.

El profesor debe situar a los alumnos a una distancia de 6 m. aproximadamente cuando se vaya a efectuar el lanzamiento hacia un blanco horizontal o vertical, y comprobar si los alumnos son capaces de realizarlos, de lo contrario disminuirá esta y la adecuará a las posibilidades de los niños.

En la medida que los niños obtengan buena efectividad y mayor fluidez en el movimiento de lanzar al blanco se podrá incrementar el grado de complejidad utilizando un blanco móvil (una rueda grande, un aro o algún objeto grande lanzado hacia arriba).

Cuando el propósito del profesor sea el de influir directamente en el desarrollo de las capacidades físicas de los alumnos, puede utilizar de acuerdo con sus intereses, pelotas de diferentes pesos; variar el ritmo de ejecución, aumentar la distancia entre cada compañero cuando lancen en grupos, parejas, tríos, etc., así como cambiar la posición o sea en vez de lanzar de pie realizarlos desde diferentes posiciones (arrodillado, acostado, sentado) o simplemente mediante una carrera.

En este caso puede lograr mayor rapidez si se le exige a los escolares que hagan la mayor cantidad de lanzamientos posibles durante 8 o 10 segundos. Si se desea trabajar la resistencia el profesor propiciará que los alumnos realicen lanzamientos durante un tiempo relativamente largo sin descanso.

Sin embargo si se quiere favorecer el desarrollo de la fuerza deben utilizarse pelotas medicinales o bolsas de arena con un peso considerable (de 1 a 2kg. aproximadamente).

Nota: Se debe recordar que el mejoramiento en el nivel de desarrollo de las capacidades físicas de los alumnos es uno de los objetivos fundamentales de este grado, por lo que el profesor debe aprovechar todas las posibilidades que tienen los contenidos previstos en el programa, tanto para el lanzamiento y atrape como para otras habilidades.

Conducción

En el tercer grado los ejercicios de conducción se deben planificar aumentando el grado de dificultad con relación al grado anterior, para ello el profesor a partir del diagnóstico inicial podrá proponer ejercicios más complejos. En este grado se hará énfasis en la conducción con implementos. Se podrán hacer combinaciones de conducción con las diferentes partes del cuerpo y con un implemento.

Ejemplo:

El alumno conduce un objeto con los pies y al llegar a un punto determinado lo hace con un bastón u otro implemento.

En este grado también se realizará la conducción combinada con otras acciones.

Ejemplos:

1. Conducir un objeto, realizar un giro y continuar con la conducción
2. Conducir un objeto, pasarlo por debajo de una sogu u otro medio similar, saltar la sogu y continuar conduciendo.

Escalar

Al realizar estos ejercicios se debe comenzar por los aprendidos en el grado anterior.

Ejemplos de ejercicios:

1. Escalar llevando un objeto de 1 a 2 kg. de peso amarrado a la espalda
2. Escalar de frente y de espalda.

Halar, empujar y transportar

Los ejercicios que se realizan para desarrollar estas actividades tienen gran importancia ya que el niño podrá aplicar sus fuerzas en correspondencia con el desarrollo que adquirió al ejercitarlos.

Estas actividades se hacen un poco más complejas en la medida que se realicen, se aumentará el tiempo de ejercitación, la cantidad de repeticiones, así como la intensidad.

Los ejercicios de transportar se realizarán primero en el lugar, manteniendo el peso sobre la cabeza, más tarde se desplazarán hacia una distancia determinada y por último lo realizarán venciendo obstáculos.

El traslado de objetos se hará primero de forma individual y después, organizados por grupos. Es importante que el profesor tenga sumo cuidado en no sobrecargar a los alumnos, por lo cual el aumento de la carga debe corresponderse con las posibilidades físicas de estos; además debe velar porque la distancia vaya en ascenso paulatinamente.

Sugerencias de juegos para el desarrollo de las habilidades de halar y empujar:

Nombre: Lucha con bastones

Objetivos: Ejercitar la habilidad de halar. Mejorar la fuerza de brazos

Materiales: Bastones o medio similar

Organización: Los alumnos se colocan en parejas, unos frente a otros. Cada pareja de jugadores sostiene un bastón en cada mano, este será tomado por sus extremos.

Desarrollo: A la señal del profesor, cada pareja trata de arrebatarse mutuamente el bastón. Cuando uno de los bastones es arrebatado la lucha continúa, pero ahora con un solo bastón y sin la ayuda de la mano libre. Gana el jugador que consiga apoderarse de los dos bastones.

Nombre: Las cuatro esquinas

Objetivos: Ejercitar la habilidad de halar. Mejorar la fuerza de brazos y piernas

Materiales: Cuerdas, clavos, bolos u objetos pequeños

Organización: Los alumnos se forman en grupos de cuatro, toman con una mano la cuerda que está atada en sus extremos y la halan formando un cuadrilátero. A una distancia de 2 o 3 m. de cada uno aproximadamente se colocan los objetos seleccionados.

Desarrollo: A una señal del profesor los alumnos empiezan halar la soga, cada uno a tratar de tomar el objeto que tienen situados detrás. Al jugador que logre apoderarse del objeto se le concede un punto. Gana el jugador que más puntos acumule.

Regla: No se puede soltar la soga para tomar el objeto

Variante: Se podrá realizar en parejas utilizando bastones

Nombre: Empujar de espalda

Objetivos: Ejercitar la habilidad de empujar

Mejorar la fuerza de piernas y tronco

Materiales: Tizas

Organización: Los alumnos se colocan sentados de espalda en parejas, con los brazos entrelazados. Se marca una línea divisoria entre los dos alumnos. Frente a ellos y a una distancia de 1 m. se traza otra línea.

Desarrollo: A una señal del profesor, los alumnos tratan de empujar al compañero más allá de la línea que tienen al frente, haciendo fuerza con las piernas, los brazos y la espalda. Se anota un punto al alumno que logre empujar al compañero más allá de la línea que tienen al frente.

Combinaciones de habilidades motrices

Las combinaciones de habilidades propician un mayor desarrollo de las mismas y además contribuyen a mejorar las capacidades físicas, lo que el profesor tendrá en cuenta a la hora de planificar los ejercicios.

Ejemplos de ejercicios:

1. Correr, saltar un obstáculo y caminar sobre un banco o medio similar

2. Caminar sobre tacos de madera y conducir un objeto
3. Correr, conducir un objeto y lanzar a un blanco

Ejercicios de equilibrio

Los ejercicios de equilibrio permiten educar en los niños rasgos del carácter y al mismo tiempo desarrollar la coordinación de los movimientos y la orientación en el espacio.

Ejemplos de ejercicios:

1. Con dos tacos de madera, el alumno se para sobre uno, coloca el otro y se traslada para el mismo. Podrá realizarse hacia el frente y hacia atrás.
2. En parejas frente a frente. Los alumnos estarán parados sobre un pie, en un taco o otra superficie tomados de las manos y realizarán movimientos con la pierna que no está apoyada.

Juegos de equilibrio

Nombre: Pasar el río

Objetivos: Mejorar el equilibrio

Materiales: Cubos, bloques, tablitas de madera, etc.

Organización: Se forman equipos en hileras detrás de una línea de salida, a una distancia de 5 a 8 m. de esta (aproximadamente) se traza otra de llegada. Delante de cada equipo se colocan cubos o piedras separados entre sí por una distancia de 60 cm. que representan el río.

Desarrollo: A una señal del profesor, el primer alumno de cada equipo pasa por el río tratando de no caer en el agua y en equilibrio sobre los cubos. Una vez rebasada la línea de llegada sale el siguiente jugador. Cada equipo forma su hilera detrás de la línea de llegada. Gana el equipo que primero termine.

Ejercicios para el mejoramiento de la flexibilidad

Sobre la base del grado anterior el profesor planificará ejercicios de mayor complejidad haciendo énfasis en los ejercicios en parejas.

UNIDAD: Atletismo**Objetivos:**

1. Incrementar el nivel de desarrollo de las habilidades motrices básicas y capacidades físicas en estrecha correspondencia con los contenidos de la unidad.
2. Ejecutar de forma coordinada la arrancada baja y los pasos normales durante la carrera de 30 metros.
3. Realizar la entrega del batón de abajo hacia arriba y recibo con control visual y señal auditiva durante la carrera de relevo 4 x 30 metros.
4. Lograr una acertada coordinación entre las fases en el salto de longitud técnica natural.
5. Realizar coordinadamente los lanzamientos a distancia con pasos de impulso.
6. Dominar de forma sencilla las reglas del atletismo que tienen relación con las habilidades aprendidas en clases.

Contenidos:**Carreras**

Carreras distancias cortas

Pasos normales en rectas

Arrancada baja y pasos transitorios en rectas

Movimiento completo

Carrera de rendimiento 30 m.

Carreras de relevo

- Entrega del batón de abajo hacia arriba y recibo partiendo de arrancada media con control visual y señal auditiva
- Carrera de relevo aplicando la técnica completa
- Carrera de relevo de rendimiento 4 X 30 m.

Saltos

Salto de longitud técnica natural

- Ejercicios para el despegue
- Ejercicios para la carrera de impulso

- Ejercicios para el vuelo
- Ejercicios para la caída
- Movimiento completo

Lanzamientos

A distancia por encima del hombro (béisbol)

- Ejercicios para cada una de las fases

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

Unidad: Atletismo

Los contenidos de esta unidad permitirán alcanzar un nivel superior de desarrollo de las habilidades motrices básicas y un incremento de las capacidades físicas de los alumnos.

La inclusión del atletismo en este grado propiciará el aprendizaje de la carrera de distancias cortas, el relevo corto y el lanzamiento de la pelota de béisbol a distancia.

También comenzará la preparación para el salto de longitud natural.

Aunque el alumno realice todas las fases de cada una de las habilidades motrices deportivas antes señaladas, solo se pondrá énfasis en las que se consideran más importantes para este grado.

Paralelamente y sin que le dedique mucho tiempo adicional el profesor dará a conocer a los alumnos nociones sobre las reglas del atletismo relacionadas con las habilidades contempladas en el programa.

En el presente documento se incluyen cinco juegos, el profesor puede desarrollar otros de los impartidos en la unidad Juegos, tanto en este grado como en los precedentes, y crear las variantes que le permitan cumplir con los objetivos del atletismo. También existen ejercicios que se pueden desarrollar en forma de juegos, lo cual les imprimirá un carácter más ameno.

Carreras

La carrera es un movimiento natural que se viene desarrollando en el niño desde los primeros grados, pero no es hasta el tercero que se inicia su enseñanza como habilidad motriz deportiva, en particular los pasos normales y la arrancada baja.

La carrera se realiza con el tronco ligeramente inclinado hacia delante, manteniendo la cabeza y el tronco en una misma línea; el pie de apoyo debe hacer contacto con la superficie del terreno en la parte delantera del metatarso; en la fase de impulso la pierna debe quedar extendida totalmente, mientras que en la de péndulo debe ser flexionada en la articulación de la rodilla y el muslo moverlo hacia delante y arriba para que alcance su mayor altura en el momento del impulso; los brazos deben flexionarse en los codos y moverlos al mismo ritmo que las piernas, pero alternadamente, las manos deben estar relajadas y los dedos semiflexionados.

En este grado se trata, fundamentalmente, de enseñar al niño a dominar mejor su cuerpo, realizar la carrera con un trabajo más efectivo de los grupos musculares, y a la vez hacer énfasis en el apoyo del pie y la coordinación brazos - piernas.

Los primeros ejercicios que se deben desarrollar en la carrera son los dirigidos a enseñar los pasos normales, los cuales constituyen la fase más importante dentro de la carrera, principalmente, porque con estos se va a alcanzar la mayor velocidad.

Inicialmente debe trabajarse por lograr la necesaria coordinación brazos - piernas, desde la posición de parados, realizar movimientos de brazos y elevación alterna de rodillas, con apoyo en el metatarso; después se debe ejecutar con un lento desplazamiento. En dependencia de la coordinación que el profesor observe deberá aumentar de manera progresiva la aceleración, prestándole la mayor atención a que siempre se realice el movimiento de brazos en coordinación con el de las piernas y que estos se lleven a cabo con soltura.

Cuando se haya logrado esto en una medida adecuada, el profesor podrá indicar ejercicios de gran amplitud, tales como realizar carreras levantando bien altos los muslos, primero a ritmo lento y luego más rápido. Los brazos pueden estar relajados a los lados del cuerpo para permitir un mayor énfasis en el trabajo de las piernas. Se pueden indicar ejercicios donde los alumnos corran llevando los brazos flexionados al frente a nivel de la cintura para tratar de tocar con los muslos las palmas de las manos.

Se debe tener presente que la amplitud del paso durante la carrera depende en gran medida del grado de elevación de la rodilla y de la extensión de la pierna en la fase de impulso, de ahí la importancia que el profesor debe lograr a estos factores, sobre todo en estas edades en que los niños tienden a correr con pasos cortos.

El profesor debe insistir, en todos los ejercicios, en que el apoyo, o sea, el contacto con la pista, se produzca con la parte externa del metatarso flexionando de forma ligera la rodilla como preparación para el impulso.

En las carreras con intensidad variada, el profesor puede utilizar la formas organizativas que le sean más convenientes, aunque se le sugiere las siguientes: delimitar un cuadrado o rectángulo de no más de 20 a 25 m. por sus lados, donde se alternen ejercicios, por ejemplo que en uno de sus lados se camine, en el segundo se corra, en el tercero se vuelva a caminar y en el cuarto se corra nuevamente.

Otra forma de organización es trabajar en línea recta, en un tramo dividido en cuatro partes de 20 a 25 m. cada uno, por ejemplo, que en el primero y tercer tramo se trote y en el segundo y cuarto se corra a velocidad moderada.

Nota: Otra de las vías para la enseñanza de las carreras y otras habilidades motrices deportivas del atletismo lo puede constituir la ejecución libre de los movimientos y la corrección por parte del profesor en dependencia de los objetivos propuestos. Reiteramos que el juego puede ser una forma motivada de enseñanza.

Cuando los alumnos hayan ejercitado los pasos normales se comenzará la enseñanza de la arrancada baja combinándolas con las carreras.

El profesor debe insistir con el alumno en que mantenga la posición correcta del cuerpo en todos los ejercicios de carreras.

Ejercicios de arrancada y carrera

La arrancada es una fase importante de la carrera pues se trata de la acción en que el corredor rompe la inercia y se pone en movimiento.

El trabajo de la arrancada en este grado está dirigido fundamentalmente, a lograr que el alumno sepa adoptar la posición de arrancada baja, responda a las voces de a sus puestos, listos y efectúe salida explosiva a la voz de ya.

Para la enseñanza de la arrancada baja se debe enseñar primero la correcta entrada a la posición inicial a sus puestos. El alumno se colocará agachado con un pie situado a 20 - 30 cm. aproximadamente de la línea de salida y el segundo a una distancia tal, que la rodilla de esa pierna esté apoyada al lado del pie delantero. Las manos se colocarán de inmediato detrás de la línea de salida separadas al ancho de los hombros y apoyadas en la yema de los dedos en forma de copa invertida, los brazos irán extendidos y la vista dirigida hacia la línea de salida.

A la señal de listos se eleva la cadera hasta situarla ligeramente por encima de los hombros, lo que propicia la separación de la rodilla que se encuentra apoyada. Las piernas continuarán flexionadas, y parte del peso del cuerpo pasará a los brazos que permanecerán extendidos manteniendo la vista hacia la línea de arrancada.

A la señal de ya el niño efectúe una salida explosiva, con fuerte empuje de los pies y movimientos enérgicos de los brazos.

Se debe hacer énfasis en que el niño no sitúe demasiado lejos el primer apoyo, ya que esto frena el movimiento.

Para que el alumno aprenda correctamente la posición a sus puestos y listos, es preciso efectuar varias repeticiones sin llegar a la arrancada.

Posteriormente se le indicará al niño efectuar salidas libres (sin señal) y luego respondiendo a las voces de a sus puestos, listos, ya, avanza de tres a cinco pasos, con carrera progresiva y al máximo de velocidad posible en tramos de 15 a 40 m.

Se debe tener presente que la elección de la pierna que va delante en la arrancada tiene que coincidir con la pierna más fuerte del niño.

Aunque no se indica trabajar con bloques de arrancada, no se excluye la posibilidad de que el profesor los utilice en dependencia del grado de desarrollo de los alumnos y los recursos con que cuente.

Es preciso señalar que en el tercer grado (aunque aparece en el programa) no se debe enfatizar en los pasos transitorios; solo se darán nociones de estos y se insistirá en que después de la arrancada el niño no enderece abruptamente el tronco, sino que lo haga paulatinamente. Para ir acostumbrándolo a ese requerimiento se pueden hacer ejercicios donde después de la arrancada tenga que pasar por debajo de obstáculos situados de forma ascendente (cuerdas u otros similares).

Juego

Nombre: Persecución en cadena

Objetivo: Correr con apoyo en el metatarso y coordinación del movimiento de brazos y piernas. Rapidez.

Organización: Se trazan dos líneas paralelas separadas 15 m. entre sí (A, línea de partida; B, línea de llegada). Se forman dos equipos y se distribuyen los jugadores en cuatro hileras, intercalándose los integrantes de ambos equipos en cada una de ellas, con una distancia de 3 m. entre los corredores.

Desarrollo: A la señal del profesor parten simultáneamente todos los jugadores.

Cada corredor debe intentar tocar al adversario que le precede en la hilera, sin dejarse tocar a su vez por el que le sigue, antes de llegar a la línea B. Para la repetición de la carrera se parte de la línea B, invirtiendo la posición de la hilera.

Ganará el equipo que más punto acumule.

Ejercicios para la carrera de relevos:

La carrera de relevo corto requiere de una conjugación de habilidades y capacidades para su ejecución exitosa; no basta con saber correr y tener un adecuado desarrollo de la rapidez, sino que demanda de una gran coordinación para efectuar el cambio de batón, por lo que el alumno deberá prestar atención a los ejercicios preparatorios.

Los contenidos del grado han sido concebidos para familiarizar a los niños con el pase y recibo del batón, por lo cual se realiza en condiciones simples. De esta forma el trabajo del profesor estará dirigido a que los niños ejecuten el cambio del batón en carreras, con control visual, entrega de abajo hacia arriba y con arrancada media para los cuatros integrantes del relevo. En los ejercicios de relevo debe primar el trabajo en pequeños grupos por tratarse de un evento colectivo, donde cada integrante debe correr un tramo de la distancia total.

La enseñanza comenzará por la forma de agarre del batón, después se efectuará la entrega y recibo de este sin desplazamiento.

Este ejercicio es aconsejable realizarlo con los alumnos formados en hileras de manera alterna, el primero se coloca a la izquierda, el segundo a la derecha, el tercero a la izquierda, el cuarto a la derecha y así sucesivamente.

A la voz del profesor, primeramente y luego de los pasadores cada recibidor extenderá el brazo hacia atrás con la palma de la mano atrás - abajo, el pulgar extendido hacia dentro y los demás dedos unidos y extendidos en dirección opuesta, girara la cabeza hacia el lado por donde se producirá el cambio para observar al pasador y recibirá el batón. La entrega se realizará de abajo hacia arriba con el brazo extendido.

El que recibe debe hacerlo con la mano contraria del que la entrega (derecha - izquierda o izquierda - derecha). Cuando todos los alumnos hayan realizado el ejercicio darán media vuelta para continuar efectuándolo.

Juego:

Nombre: De atrás adelante

Objetivos: Ejercitar la entrega y recibo del batón. Mejorar la coordinación

Materiales: Batones de relevos

Organización: Los niños se dividirán en dos equipos y se formarán en hileras

Desarrollo: A una señal del profesor los alumnos pasarán el batón de atrás hacia delante. Se entregará con la mano izquierda y se recibe con la derecha extendiendo la mano hacia atrás. Tan pronto el batón llegue al niño que ocupa el primer puesto, este lo sostendrá en las manos, correrá con el hacia el último puesto de la fila y comenzará a pasarlo nuevamente como al inicio. Cada vez que el batón llegue al primer puesto el niño que ocupa dicho lugar correrá con el hacia el último puesto de su equipo y así sucesivamente se desarrollará el juego hasta que los alumnos adopten la posición inicial. El equipo que primero se coloque en esta posición será el ganador.

Regla: El batón debe pasarse no tirarse.

Después de familiarizarse con la entrega y recibo del batón en el lugar, se pasará a la ejecución con desplazamiento: caminando, corriendo lentamente y a velocidad moderada. Puede realizarse primero en parejas y luego en grupos de cuatro integrantes.

Es preciso señalar que el cambio de batón deberá efectuarse en carrera, buscando la coordinación entre el pasador y el receptor. El profesor velará porque este cambio se efectúe a una distancia prudencial entre un alumno y otro. Aunque no se haga mucho énfasis en la zona de cambio, el profesor debe trabajar para que la entrega del batón se produzca no más allá de los 20 m. establecidos oficialmente para ellos (sin que se haga mención a las pre - zonas). Con estas edades se trabaja con distancias más cortas que las utilizadas para los mayores, la zona de cambio puede reducirse proporcionalmente.

Es fundamental en este caso que el alumno se vaya habituando a realizar el cambio dentro de un área delimitada.

Juego:

Nombre: Relevé entre banderas

Objetivos: Recibo y entrega del batón. Coordinación

Materiales: Banderitas

Organización: Los alumnos se forman en equipos. Se sitúa por cada equipo dos banderitas (A y B), una frente a otra, separadas por 12 m. entre sí. Delante de la banderita A y a 2 m. de distancia se traza una línea de partida. El primer alumno de cada equipo se sitúa en la línea de partida con un batón en la mano; los restantes esperan su turno fuera de esta.

Desarrollo: A la orden del profesor, el alumno que está en la línea de partida sale corriendo, bordea la banderita B, retorna corriendo, bordea la banderita A y entrega el batón al alumno siguiente que se encuentra situado en la línea de salida, el cual realiza la misma acción que el primero y así sucesivamente hasta que todos los integrantes del equipo lo hayan realizado. Gana el equipo que primero termine.

Reglas:

- El alumno que se encuentra esperando el batón deberá estar mirando hacia atrás y con el brazo extendido.
- El batón no se puede tirar, hay que entregarlo.

Saltos

Los saltos resultan de los eventos de mayor complejidad en el atletismo que se precisa de entre otros requerimientos de la mayor coordinación entre la carrera de impulso y el despegue, ya sea para el de longitud como para el de altura. Lograr esta coordinación es lo más importante en este grado; por tanto el profesor debe prestarle la mayor atención, aunque no debe descuidar el énfasis en la caída amortiguada, ya que las alturas se incrementan en este grado y por tanto, el impacto con la superficie es más fuerte. La caída se efectuará sobre una superficie blanda ya sean colchones o medio similar.

El profesor debe utilizar los saltos variados impartidos en grados precedentes y en la gimnasia básica, como parte de los ejercicios preparatorios para la enseñanza de los programados en el atletismo.

Al iniciarse la enseñanza de los saltos como habilidad motriz deportiva conveniente que el niño sepa cual es su pierna más fuerte, o sea la de despegue, por lo que el profesor inducirá a determinarlo.

Salto de longitud natural.

La esencia del salto de longitud está dada por un efectivo despegue (fase principal), precedido de una adecuada carrera de impulso; el énfasis en este grado está dado en que el niño a partir de una corta carrera de impulso, despegue vigorosamente sobre una marca con la ayuda de una enérgica elevación de los brazos y de la pierna de péndulo.

Aun cuando lo anterior es lo fundamental, se trabajará para que las piernas se lleven unidas y flexionadas durante la primera parte del vuelo y luego extendidas al frente al igual que los brazos durante la segunda parte de este, para finalmente caer de forma amortiguada e impulsando el cuerpo hacia delante.

Lo primero que debemos trabajar son los saltos venciendo obstáculos anchos y altos con ambos pies y también despegando con uno solo con corta carrera de impulso. Este ejercicio puede desarrollarse colocando varios obstáculos distanciados 2-4 m entre si, combinado carrera, salto y así sucesivamente.

Después que los alumnos hayan realizado algunas ejercitaciones. El profesor comenzará a enfatizar en que se lleven a cabo con una secuencia rítmica, o sea, que siempre sea igual el número de pasos entre los obstáculos y que el despegue coincida con la pierna fuerte del alumno, ejemplo: tres pasos y salto, cinco pasos y salto. Se pueden utilizar como obstáculos secciones de cajón sueco, cajas de cartón, pelotas grandes y otros medios.

Para los saltos sobre marcas el profesor debe situar una tabla en el piso o pintarla (preferentemente de color blanco), que mida aproximadamente 30 cm de ancho y no menos de 1,22 m de largo.

Se indicará realizar despegues sobre una pierna con dos a cuatro pasos de impulso y luego en carrera lenta de cuatro a seis pasos. El objetivo es desarrollar en el alumno la coordinación carrera de impulso- despegue, a este factor se le debe prestar atención , ya que el niño al llegar a la tabla , debe colocar el pie con el que ha de despegar sobre esta, el que coincidirá con su pierna fuerte. Paralelamente se trabajará en la forma correcta de ejecutar este despegue; se hará con el pie apoyado en el metatarso, la pierna se flexiona ligeramente y se extiende de forma dinámica en el preciso momento en que el centro de gravedad se encuentra por delante de la pierna de despegue.

Las carreras progresivas deben realizarse hacia la tabla, pero sin saltos. La finalidad principal es que los alumnos aprendan a determinar la carrera más adecuada. Se debe tratar que los alumnos hagan coincidir la pierna de despegue con la tabla.

Antes de pasar a la aplicación del salto con movimiento completo se deben realizar ejercicios preparatorios de vuelo y caída, estos se llevan a cabo despegando desde posiciones elevadas tales como, cajón sueco cajas de madera, cubos u otros medios.

En los saltos con la aplicación del movimiento completo, las primeras ejercitaciones se harán con pocos pasos de impulso y luego de siete a nueve pasos.

Juego:

Nombre: Salta saltarín

Objetivos: Despegar activamente con una pierna. Mejorar la fuerza de piernas.

Materiales: Cuerdas, dos soportes.

Organización: Se forman equipos en hileras. Colocados a 8 m del borde del área de salto, donde se sitúa una tabla de despegue que mida 30 cm de ancho por 1,22 m de largo.

A 40 cm de esta se fijan dos soportes con una cuerda tendida que está a 30 cm de altura, a partir de ella se trazan zonas de 20 cm de ancho y cada una se enumera partiendo de uno.

Desarrollo: A la señal del profesor, el primer alumno de cada equipo realiza la carrera de impulso, despegando sobre la tabla, salta por encima de la cuerda y trata de caer en la zona más distante posible incorporándose de nuevo a la hilera, seguidamente el segundo niño de cada equipo realiza la misma acción, y así sucesivamente hasta que todos lo hayan realizado. Gana el equipo que más puntos acumule.

Reglas:

- Si al saltar el alumno cae hacia atrás se le otorgarán los puntos que corresponden a la marca más atrasada.
- El salto no se considera válido si el despegue se realiza fuera de la tabla.

Lanzamientos

Lanzamiento de béisbol a distancia

El lanzamiento de la pelota a distancia los niños lo han ejercitado a través de la unidad gimnasia básica. En este grado se introduce como habilidad motriz deportiva.

El trabajo del lanzamiento en el grado está dirigido fundamentalmente, a que se realice con un enérgico movimiento del brazo por encima del hombro después de varios pasos de impulso.

La fase que primero debemos enseñar es el esfuerzo final. Se partirá de efectuar lanzamientos de frente al área sin pasos de impulso. El alumno se colocará con las piernas en forma de paso, con ligera flexión de la más atrasada, lleva el brazo de lanzar hacia atrás y el tronco ligeramente arqueado. A partir de esa posición se efectuará la extensión de la pierna flexionada, el enderezamiento del tronco y el rápido movimiento del brazo por encima del hombro al lanzar la pelota. De no contar con la pelota de béisbol los lanzamientos se realizarán con otras de tamaño similar.

El siguiente ejercicio se debe realizar partiendo de la posición inicial de piernas separadas en, forma de paso con una pequeña inclinación lateral del tronco, llevando el peso del cuerpo hacia la pierna retrasada, que debe estar ligeramente flexionada.

El brazo de lanzar se eleva hacia atrás de forma relajada. El lanzamiento comienza con la extensión de la pierna retrasada y proyección de la cadera hacia el área de lanzamiento, trayendo el peso del cuerpo hacia el frente. El brazo de lanzar se proyecta rápidamente por encima del hombro de forma explosiva.

Cuando el alumno se ha ejercitado lo suficiente en esta fase de esfuerzo final se efectuarán los lanzamientos con impulso, primero con pocos pasos. Se indicará al alumno que el último paso se debe realizar siempre con la pierna contraria al brazo de lanzar.

El profesor podrá marcar una línea que constituya el límite del área para efectuar los lanzamientos.

En los ejercicios se prestará atención a que el alumno efectúe el lanzamiento con el ángulo de salida adecuado, ya que esto influye en la distancia. Pueden realizarse ejercicios propios para ello, por ejemplo lanzar por encima de cuerdas ,vallas etc.

Juego:

Nombre: Pelota viajera.

Objetivo: Ejercitar el lanzamiento por encima del hombro.

Materiales: Pelotas pequeñas, cuerdas, soportes, blancos.

Organización: Se forman equipos en hileras detrás de una línea de lanzamiento.

Los soportes se colocan a 3 m, con una cuerda tendida a una altura de 1,50 m, y se sitúa un blanco a 4 m de esta. Se selecciona un alumno por cada equipo para recoger las pelotas.

Desarrollo: A la señal del profesor, el primer alumno de cada equipo lanza la pelota desde la línea de lanzamiento por encima de la cuerda con dirección al blanco, acción que se repite por el resto y el que lanza se incorpora al final de su hilera. Se otorgará un punto por cada lanzamiento que dé en el blanco. Ganará el equipo que más puntos acumule.

CONSIDERACIONES FINALES

Como hemos podido comprobar la metodología que básicamente se usa en Cuba responde a criterios de repetición, de variación, de mejora técnica, etc...

El bloque de gimnasia básica que es el de mayor volumen de contenido: carrera, salto y lanzamiento hace fundamentalmente énfasis en las fases esenciales de cada uno de ellos (desde un punto de vista técnico).

Los juegos tienen un papel importante. Los contenidos se exponen de forma general correspondiendo al profesor desarrollarlos en base a sugerencias. Estos se llevarán a cabo casi siempre por grupos. Se introduce la competencia como elemento esencial (aunque se advierte que solo cuando la habilidad a trabajar esté más o menos consolidada).

Para los movimientos fundamentales (habilidades motrices básicas: caminar, correr, saltar) se exige una mayor precisión en la ejecución de los mismos. Se orienta hacia un desarrollo de movimientos variado, pero con base en la repetición de la actividad. La variación consiste en cambios puntuales en la actividad pero de una actividad a otra, no dentro de la misma.

Los saltos incidirán en el arranque y en la caída. Los lanzamientos en el afianzamiento de la lateralidad ya que se orienta en el uso insistente de una de las manos.

Igualmente se orienta hacia el uso de pelotas grandes. Se pasa del trabajo individual contra una pared al trabajo en grupos. Igualmente la carrera también insiste en aspectos técnicos dentro del bloque de atletismo.

Aunque se permite cierta libertad a la hora de seleccionar y organizar las actividades, las orientaciones son en algunos casos demasiado explícitas de cómo debe ejecutarse cierta habilidad por lo que aunque se hable de variaciones, se entiende que esta se lleva a cabo de una actividad a otra y finalmente se basa en la repetición. Las actividades son jugadas, pero en ocasiones la organización de los grupos y el material lleva implícita una forma de ejecución que reincide en aspectos técnicos.

Desde un punto de vista organizativo, la metodología controla bien los tiempos de ejecución, basados en órdenes de inicio fin de la actividad, pero de esta manera se pierde cierta libertad para ejecutar las acciones a un ritmo adaptado a la individualidad de cada uno de los alumnos.

Aunque se presenta valor a la calidad técnica, la forma en la que se lleva a la práctica a través del juego, y más cuando este es competitivo, limita desde nuestro punto de vista la cualidad del movimiento frente a la eficacia del mismo con vista al objetivo competitivo.

Lógicamente la evaluación, que posteriormente veremos, tratará de dar respuesta a los objetivos y maneras de proceder metodológicas y esto sin duda condiciona en cierta medida los resultados contrastados entre la metodología habitual y la propuesta. No obstante pensamos que la libertad que aun se deja en la creatividad de las variantes así como en la forma de plantearlas puede permitir que nuestra propuesta obtenga mejoras con respecto a la metodología habitual que en muchas ocasiones encorseta en demasía la manera de plantear los contenidos.

1.6.2. CONTEXTO SOCIAL Y CENTRO DONDE SE DESARROLLA LA EXPERIENCIA.

1.6.2.1. CONTEXTO GEOGRÁFICO.

El archipiélago cubano está formado por la Isla de Cuba, la Isla de la Juventud y unas 1600 isletas y cayos agrupados. Se encuentra situado en el Mar Caribe, a la entrada del Golfo de México y constituye la porción más occidental de las Antillas

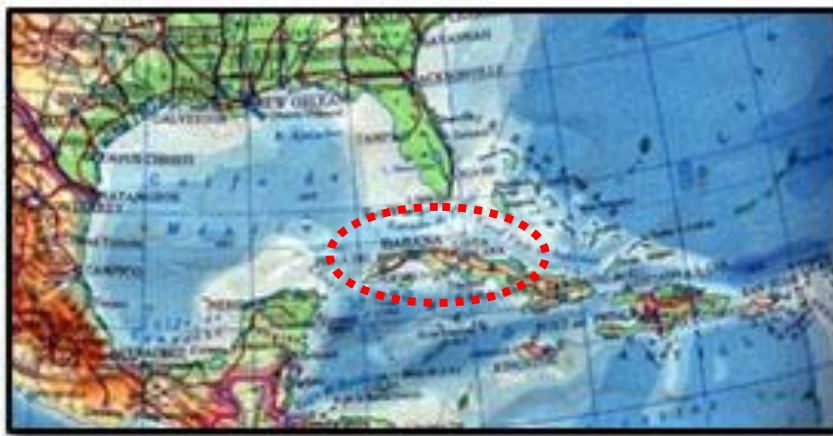


Fig. 22. Contexto geográfico. Isla de Cuba

Según datos de la Oficina Nacional de Estadísticas, hasta el 31 de diciembre de 2000, la población cubana alcanza la magnitud de 11 217 100 habitantes, con una tasa de crecimiento de aproximadamente el 3,3% anual.

Fuente: ONE, Anuario Estadístico de Cuba 2000, Ciudad de La Habana, 2001, p.59.

La zona en si, si exceptuamos Estados Unidos como país desarrollado y México que es un país en vías de desarrollo, se podría decir que es ciertamente deprimida desde el punto de vista económico. El Producto Interno Bruto (PIB) por habitantes en la República de Cuba fue en 1999 de 1404 USD.

Socialmente se puede decir que Cuba presenta un sistema bastante organizado, y en materia cultural, medicina, ingeniería y materia educativa presta servicios en la zona, así como en países adyacentes a través de diferentes convenios de cooperación.

1.6.2.2. CONTEXTO EDUCATIVO.

Concretamente a lo que materia educativa se refiere a nivel de educación superior Cuba colabora con presencia de sus profesionales de las diferentes ramas en casi todos los países de la zona.

En el nivel educativo de primaria, Cuba, junto con Venezuela tiene un convenio de colaboración por el que miles de profesionales cubanos prestan sus conocimientos en los diferentes programas sociales que en aquel país caribeño se vienen desarrollando desde hace unos años.

Se puede considerar que si bien las condiciones estructurales no son las mejores, organizativamente hablando el sistema Cubano es de los mejores de la zona.

Tasa de analfabetismo y escolarización

Tasa de analfabetismo (población de 10 años en adelante): 3.8%.

TASA DE ESCOLARIZACIÓN (%)

| | 1997 | 1998 | 1999 |
|-----------------|------|------|------|
| de 6 - 11 años | 99,4 | 99,3 | 99,3 |
| de 12 - 14 años | 92,9 | 94,6 | 95,8 |
| de 6 - 14 años | 97,4 | 97,8 | 98,2 |

El país cuenta con una red de 9029 escuelas primarias distribuidas por todo el territorio nacional, de ellas, 2336 en el sector urbano y 6693 en el rural, por la gran dispersión de su población.

Existen 4729 multígrados con sus diferentes complejidades, lo que permite la atención de toda la matrícula de este sector, independientemente de la zona en que esté enclavada la escuela.

En cuanto a las escuelas rurales muchas de ellas se encuentran en lugares verdaderamente intrincados, contando en ocasiones con un ratio de alumnos bajísimo. Estas escuelas rurales presentan los mismos programas educativos que el resto. Las escuelas situadas en el sector urbano presentan un estado ciertamente bueno en relación a la situación global del país. Esto se ha logrado gracias a las inversiones que se vienen produciendo en los últimos años en un intento de recuperar del deterioro a las mismas. No obstante aun no presentan las mejores condiciones, aunque si suficientes para una práctica educativa correcta.

1.6.2.3. CONTEXTO DEPORTIVO.

Cuba por diversas razones de índole socio-políticas promueve e invierte altas cantidades económicas en el deporte. Esto se traduce en un alto desarrollo del rendimiento deportivo, aunque sus estructuras básicas no son demasiado buenas.

Su estructura se fundamenta en el trabajo en base a los ciclos olímpicos, y realmente obtienen magníficos resultados en el medallero, aunque la mayoría de las medallas conseguidas se concentran en pocos deportes y relacionados fundamentalmente con la lucha (boxeo, judo, lucha libre, etc...).

Sin embargo estos resultados no se ven acompañados de una práctica masiva de la población en estos deportes (excepto en el béisbol), sino que existe una selección muy minuciosa a través de la detección y desarrollo de talentos.



Fig. 23. Anier García. Campeón Olímpico de 110 m vallas

No obstante se realizan diferentes eventos extraescolares como los Juegos Nacionales Pioneriles o las Olimpiadas Nacionales Juveniles del Deporte Cubano. Al no existir clubes privados, todo el deporte se canaliza a través del Estado.

No existen demasiadas instalaciones deportivas en las calles, aunque la propia población se las procura. No es difícil encontrar a jóvenes practicando cualquier deporte en la calle. Fundamentalmente la población practica el fútbol (en auge en Cuba, aunque de pobres resultados), el baloncesto, el voleibol, y sobre todo el béisbol. Este último deporte se ve en la práctica en todas las edades, desde la temprana hasta la senior. No en vano está considerado en la isla el deporte nacional.

En materia formativa, Cuba tiene convenios igualmente con diferentes países de la zona a los que envía técnicos deportivos, entrenadores y profesores de Educación Física.



Fig. 24. Jóvenes jugando baloncesto en un reparto de Cienfuegos.

1.6.2.4. CONTEXTO SOCIAL DEL MUNICIPIO Y CENTRO DONDE SE DESARROLLÓ LA EXPERIENCIA.

Las escuelas de Educación Primaria están situadas en la zona urbana del municipio de Cienfuegos. Este municipio presenta las siguientes características:

Cienfuegos es una ciudad de tradición marinera, su tejido industrial gira en torno a la fábrica de celulosa, de cemento y la recolección de la caña de azúcar, cítricos así como otros cultivos. Estos no obstante están siendo, en algunos casos, sustituidos por las plantaciones de flores exóticas. En los últimos años el auge del turismo ha permitido algunos cambios a nivel económico en la ciudad que han dado como resultado que la misma sea considerada patrimonio de la humanidad por la UNESCO debido a la antigüedad y belleza de sus construcciones de origen colonial que han sido y siguen siendo reconstruidas.

De todos modos este tipo de circunstancias no repercute directamente en la mayoría de las economías de los ciudadanos de Cienfuegos ya que por el sistema político predominante es el estado el principal beneficiario, y es este a través de sus prestaciones sociales que atiende a la población.

Las diferencias sociales a primera vista no deberían existir, ya que de promedio un profesional puede llegar a ganar unos 300-400 pesos cubanos mensuales que vienen a ser el equivalente a 15-20 euros. De tal modo que los sueldos menos favorecidos pueden rondar los 150-200 pesos, mientras que los más elevados no suelen sobrepasar los 600-700. Algunas empresas añaden en moneda convertible alguna cantidad adicional. Otros centros de trabajo añaden una bolsa complementaria de artículos de primera necesidad.

Educación en la provincia.

| | |
|-----------------------------|-----|
| Centros educacionales: | 427 |
| Círculos infantiles: | 41 |
| Escuelas primarias: | 305 |
| Secundarias Básicas: | 33 |
| Preuniversitarios: | 9 |
| Ciencias Exactas: | 1 |
| Ciencias Pedagógicas: | 2 |
| Esc.interuc.de Arte: | 1 |
| Técnica Profesional: | 25 |
| Politécnicos: | 13 |
| Escuelas especial: | 19 |
| Escuelas deportivas: | 2 |
| Escuelas de arte: | 1 |
| Escuelas de Oficio: | 9 |
| Escuelas de idiomas: | 1 |
| Vocacional militar: | 1 |
| Escuelas de adultos: | 20 |
| Centros Educación Superior: | 3 |

Datos geográficos

Limita al oeste y al norte con la provincia de Matanzas, al este y nordeste con Villa Clara, al sur con el Mar Caribe y al suroeste con Sancti Spíritus. Su área es de 4 177.9 Km² siendo el 3.76% del área del país, con una población de 395 135 habitantes que representa el 3,53% del país. La población en la capital provincial es de 132 000 habitantes, 2.2 veces superior a la población estimada al censo del año 1959.

La Ciudad queda marcada por su situación geográfica. La misma gira en torno a su bahía. Desde sus orígenes, el puerto de Cienfuegos, ha influido notablemente en el desarrollo de la ciudad y sus alrededores; resultando un aspecto de gran importancia, no sólo para la provincia, sino también para el país.



Fig. 25. Mapa de Cienfuegos (Cuba). La zona marcada con el cuadro azul es la perteneciente a la ubicación del Centro escolar Roberto Fleites



Fig. 26. *Imagen de Punta Gorda (Cienfuegos, Cuba)*

Principales Industrias

En la provincia hay 32 empresas industriales, distribuidas por organismos de la forma siguiente: SIME (2), MINBAS (3), MIMC (2), MINAZ (13), MINAL (5), MICONS (2), MINAG (3), OLPP (2). El Ministerio de la Industria Pesquera consta de 24 Organizaciones Económicas Estatales (OEE), de las cuales 14 clasifican en la actividad industrial.

Deportes. Instalaciones.

Para la práctica deportiva existen según los datos oficiales:

- Estadios: 21
- Salas deportivas: 6
- Gimnasios: 16
- Terreno de softbol: 1
- Campo de tiro: 9
- Canchas de baloncesto: 5
- Canchas de voleibol: 3

Terrenos de futbol: 5

Piscinas: 4

Pistas de atletismo: 1

Pistas de patinaje: 1

CENTRO DONDE SE DESARROLLÓ LA INVESTIGACIÓN.

La presente investigación se desarrolló en la escuela ENU "Roberto Fleites González".

La escuela se encuentra ubicada en el Consejo Popular Junco Sur, situada en la calle 41, entre 44 y 46. Se trata de una zona urbana con viviendas individuales en su mayoría, con un estimado de población de 7.084 habitantes. Que alcanzan un nivel cultural, en cuanto a escolarización se refiere, de noveno grado como promedio. La actividad económica fundamental de la zona la componen profesionales dedicados a: albañilería, pesca y labores agrícolas.

El Centro es seminternado de doble sección, con una matrícula de 420 alumnos repartidos en:

2 grupos de preescolar.

3 grupos de primero a cuarto grado.

2 grupos de quinto a sexto grado.

19 niños de estos grupos son de desventaja social.

51 niños de estos grupos son de factor de riesgo.

Las Instalaciones deportivas con las que cuenta el centro son: un terreno de fútbol sala. Terreno de mini baloncesto. Un terreno de voley. Los recursos materiales son escasos. No disponemos de datos del inventario pero si podemos decir que no hay suficiente material en mucho de los casos para realizar un trabajo individualizado con el mismo.

Las mayores limitaciones se pueden presentar desde el punto de vista material y contextual, ya que por su ubicación el centro no dispone de instalaciones adicionales cercanas que pudieran ser utilizadas.

No obstante un aspecto fuerte es la calidad del profesorado, contrastado en la mayoría de los casos, y con cierta experiencia.

Presentamos en anexo adjunto los datos referentes al Proyecto Educativo.

Capítulo 2: ESTUDIO DE CAMPO: Material y Método

2. ESTUDIO DE CAMPO: Material y método.

2.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Los objetivos fundamentales que proponemos para la presente investigación son:

Diseñar y ensayar experimentalmente un conjunto de estrategias que estimule el pleno e integral desarrollo de todos los alumnos/as.

Valorar la incidencia del programa (conjunto de estrategias seleccionadas en torno a los elementos del proceso de enseñanza aprendizaje) con relación a la metodología habitual dictada por las orientaciones metodológicas de los Programas de Enseñanza Primaria en Cuba.

Reflexionar en la práctica sobre la actuación docente para lograr la optimización de los procesos educativos.

2.2. HIPÓTESIS.

"Con una metodología que utilice estrategias de enseñanza aprendizaje que atiendan a los elementos intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (alumno/os, profesor, contexto, tarea, estrategias) obtendremos mejores resultados académicos a nivel de evaluación de las habilidades básicas y nivel motor, con respecto a la utilización de los estilos de enseñanza habituales utilizados en el sistema de educación física cubano."

2.3. POBLACIÓN Y MUESTRA.

La población en la que se ha desarrollado nuestra investigación es la correspondiente a las escuelas de Primaria del municipio de Cienfuegos. En la ciudad de Cienfuegos el número total de escuelas asciende a 30.

A pesar de contar con este número de centros tratamos de extraer una muestra lo más representativa posible en función de una serie de requisitos previos que considerábamos imprescindibles para un buen desarrollo de la investigación.

La elección se hizo de manera aleatoria de entre los centros que reunían las siguientes características:

- Formación profesional y nivel de experiencia de los profesores. Por diferentes motivos de índole social y política en Cuba existen diferentes tipos de profesionales que pueden acceder a ser profesorado de Educación Primaria. Estos pueden proceder de diferentes niveles educativos como por ejemplo alumnos que a su conclusión del grado doce optan por la docencia en la escuela mientras se forman a otros niveles; pueden proceder de la formación que se imparte en los diferentes cursos de Técnico Medio que pueden tener una duración de entre 2-5 años (hablamos del caso de la Educación Física); o puede ser que provengan de una formación Superior (Licenciados en Cultura Física, o en la especialidad de Educación Física que se impartía en el Pedagógico). Con esta disparidad de posibles profesionales pensamos que sin tratar de desvirtuar la investigación, independientemente de la experiencia, preferíamos un profesional de formación Superior. De tal modo que el requisito mínimo era ser titulado en educación física (Licenciado por el Pedagógico en la especialidad de Educación Física, o Licenciado en Cultura Física). En cuanto a la experiencia profesional no la consideramos especialmente relevante porque los recién licenciados cuentan como mínimo con un total de 3 años en prácticas ya que desde temprano se incorporan a las escuelas en labores docentes junto con los profesores que hacen de tutores.

□ Tipo de alumnado homogéneo. Esto no era un problema excesivo porque la población de Cienfuegos desde un punto de vista socioeconómico muestra una cierta homogeneidad de modo que los niños suelen desarrollarse en entornos muy similares. Asimismo en Cuba, los niños aun juegan abiertamente en la calle más que en sus casas por lo que el juego físico y la práctica deportiva desde pequeños es una situación habitual. El sedentarismo entre los niños no se percibe a los niveles que podemos considerar en una sociedad como la española donde nuevas formas de juego condicionan posibles diferencias a nivel motor desde temprana edad.

□ Al menos dos grupos o unidades escolares por nivel o grado educativo (entiéndase primer, segundo, tercer grado, etc.). Necesitábamos contar con al menos dos grupos por curso ya que pretendíamos utilizar en uno de ellos la metodología habitual según las directrices de los programas oficiales y en el otro el programa de estrategias a modo de alternativa metodológica. No utilizábamos un grupo de control, porque ello hubiera requerido el no trabajar con esos alumnos para ver diferencias entre unos y otros, y por ética esto no era ni adecuado ni posible cuando estamos trabajando en un nivel educativo.

□ Instalaciones mínimas. Pistas multideportivas. Existen centros totalmente reformados en Cienfuegos, pero más que la calidad de la situación en la que se encontraban los centros escolares nos importaba que tuvieran unas condiciones mínimas para la práctica de la actividad física. Hay escuelas que solo cuentan con una pequeña pista o patio, porque la escuela no requiere de mayores instalaciones por su número de alumnos, por eso nosotros decidimos que había que eliminar esos centros y consideramos que era necesario que por lo menos tuviera una pista multideportiva.

Considerando estas premisas.

Dentro de los centros de Cienfuegos capital, nos encontramos con que contaban con las características de profesorado y alumnado según el perfil que consideramos adecuado un total de 11 centros. Se realizó una selección aleatoria de dos de ellos.

La razón por la cual seleccionábamos dos centros escolares era para poder realizar comparaciones entre unos y otros tratando de comprobar que relevancia pudiera tener la intervención del profesor en relación con el programa propuesto, y balancear posibles variables contaminantes que no hubiéramos tenido en cuenta. Esto se llevó a cabo, pero durante la marcha del curso y tras la primera toma de datos, uno de los profesores se dio de baja temporal por enfermedad lo que motivó que durante un tiempo aproximado de dos meses no se diera clase de Educación Física ni la evaluación correspondiente a tiempo de la siguiente toma de datos. Esto nos llevó a eliminar de la investigación a dicho centro, sin tiempo para incorporar a otro por el tiempo que llevábamos ya de trabajo.

En este Centro que finalmente quedó el profesorado impartió su metodología y dosificación habitual en uno de los grupos por nivel y el programa de intervención en el otro.

Todos estos centros contaban con dos unidades grupo por nivel curso. Uno de ellos grupo A y el otro grupo B. De manera aleatoria se asignó el grupo A como grupo experimental, donde se desarrolló el trabajo con el programa de intervención, quedando el B como grupo de referencia (no lo consideramos control porque se interviene sobre él), donde se desarrolló el trabajo de Dosificación habitual.

Decidimos de forma consensuada con el profesor trabajar en los niveles de tercero y quinto (aunque tomamos datos desde 3º a 6º). El motivo de trabajar con estos grupos nos venía dado por varias razones: en primer lugar porque tras los dos primeros años el nivel de exigencia aumenta (pensamos entonces que era donde se podía apreciar mayores diferencias entre ambos trabajos). Igualmente se correspondería al primer curso con cierta exigencia porque el desarrollo físico del niño le permite un mayor desempeño en el trabajo de habilidades. Otro motivo era que el niño ya presenta un grado de concentración mayor para la actividad. Por ello veíamos en este curso un grado de inflexión importante.

Escogimos asimismo el quinto curso ya que se correspondía con el inicio de un nuevo ciclo y nuevos contenidos o formas de trabajo, como ocurría con tercero.

La muestra final estaba conformada por un centro escolar de esos 11. Dos grupos por nivel escolar y 20 alumnos por aula. Lo que hace un total de 80 niños.

2.4. DISEÑO.

Diseño de dos grupos con grupo de referencia no equivalentes con medida pre y post-intervención.

| GRUPOS | COMPOSICIÓN | MEDIDA PRE | INTERVENCIÓN | MEDIDA POST |
|--------|-------------|------------|--------------|-------------|
| A | N | E A1 | X1 | E A2 |
| B | N | E B1 | X2 | E B2 |

N = COMPOSICIÓN NATURAL DEL GRUPO

X1 = PROGRAMA

X2 = METODOLOGÍA HABITUAL

A = GRUPO EXPERIMENTAL

B = GRUPO REFERENCIA

E = EVALUACIÓN

Trabajaremos en los primeros niveles de enseñanza (primaria: 1º-6º grado). Proponemos la selección de los grupos correspondientes a 3-5º. El motivo de seleccionar a estos grupos es porque en cuarto y sexto se concluyen objetivos de ciclo. Son pues cursos en cierto modo terminales. Tercero y quinto son cursos de inicio de ciertas habilidades de un modo más específico pero sin llegar a la especialización por lo que creemos que pueden ser buenos indicativos o referencias del trabajo realizado ya que en ellos se ha podido trabajar de una manera más autónoma. En primero y segundo hemos trabajado también pero en ellos las evaluaciones son más laxas por lo que no encontrábamos posibilidades de evaluar diferencias.

2.5. VARIABLES.

Variable dependiente.

Resultados académicos a nivel de evaluación de las habilidades básicas y nivel motor.

Variable independiente.

Programa de intervención.

Variables contaminantes.

Variable del experimentador (estrategias de los profesores, experiencia, motivación hacia la actividad, etc.). Para tratar de controlar esta variable pedimos al profesor que siguiera las directrices al pie de la letra tratando que no usara las estrategias que funcionaran en uno de los grupos en el otro (siempre que no estuvieran recogidas por las propias orientaciones metodológicas).

De la investigación se explicaban dos de los tres objetivos:

- Valorar la incidencia del programa (conjunto de estrategias seleccionadas en torno a los elementos del proceso de enseñanza aprendizaje) con relación a la metodología habitual dictada por las orientaciones metodológicas de los Programas de Enseñanza Primaria en Cuba.
- Reflexionar en la práctica sobre la actuación docente para lograr la optimización de los procesos educativos.

No se explicaba ni el primer objetivo, ni la hipótesis de trabajo para evitar que las expectativas del profesor pudieran influir sobre el resultado.

El grado de motivación del profesor hacia sus clases era alto, por lo que no temíamos que esta pudiera incidir de manera más positiva en nuestra propuesta por el hecho de ser novedosa.

VARIABLES DEL SUJETO (maduración...). La maduración en este tipo de estudios es muy difícil de controlar. La maduración tanto como el nivel de experiencias que adquieren fuera de la escuela. Lo que tratamos en este caso es que ambos grupos fueran homogéneos en cuanto a resultados en los pretest realizados.

VARIABLES CONTEXTUALES (nivel social...). Estas variables no son excesivamente relevantes en el contexto en que hemos llevado a cabo la investigación, ya que el nivel sociocultural de la población es muy similar. Tal vez en una población más grande o con otras características hubiera podido resultar relevante, pero Cienfuegos tiene una población muy homogénea en este sentido.

2.6. ENTRENAMIENTO DE LOS COLABORADORES.

Los profesores colaboradores seleccionados para la experiencia participaron en un seminario de trabajo teórico-práctico para entender y poner en práctica los principios en los que se basa el programa de intervención. El mismo tuvo una duración de 30 horas lectivas. Desarrollándose en razón de tres horas diarias de lunes a viernes, durante dos semanas. En el tiempo previo al comienzo del curso académico que se utiliza para el trabajo de actualización metodológica. Se realizó la pertinente solicitud al metodólogo, que hubo de aceptar el trabajo que se iba a realizar con los profesionales y con los niños. En este seminario se consensuó con los profesores cada uno de los apartados que figuran en el plan de intervención de estrategias.

A los profesores se les pidió que realizaran la programación (dosificación habitual) tanto del grupo referencia como del experimental. Para ellos se les facilitó material para recoger toda la información en unas libretas donde además se expusiera el desarrollo de las sesiones con las actividades que se aplicaba a cada grupo, así como un diario para el caso del grupo experimental, donde se recogieran también las reflexiones en torno a los problemas que la metodología pudiera ocasionar, así como la propuesta de cambios.

A lo largo de la experiencia se realizaron un total de 4 reuniones con los profesores (dos con uno de ellos, al abandonar la experiencia por enfermedad). En ellas se analizó el desarrollo de la experiencia y se supervisó la misma.

2.7. DESARROLLO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.

2.7.1. PLAN DE INTERVENCIÓN.

El plan o programa de intervención esta basado en la metodología habitual de enseñanza introduciendo determinadas estrategias de enseñanza en función de los siguientes componentes

1. *El profesor.*
2. *El alumno (grupo).*
3. *El contexto.*
4. *La tarea.*
5. *Estrategias en uso (reflexión en la práctica).*

1. Profesor.

El profesor debe actuar en servicio a los estudiantes y por lo tanto debe aprender a adaptar sus intereses a los educativos del grupo con el fin de lograr los objetivos (ejemplo: profesor que enseñe lo que le gusta o en función de su nivel y no del de aquellas personas a las que dirige la enseñanza).

Tendrá en cuenta, previo al desarrollo de las clases, aspectos tales como:

Contenido del mensaje (utilizando los diferentes canales: visual, demostraciones, ayudas visuales, o empleando medios visuales auxiliares; auditivo, descripciones, explicaciones, y ayudas sonoras; Kinestésico-táctil, ayuda manual o de ayuda automática).

Disposición espacial.

Controlaremos cuidadosamente nuestra acción como posibles modelos, así como las circunstancias que puedan facilitar este tipo de aprendizajes en nuestras clases.

Controlaremos el modo y el tipo de los refuerzos para que el aprendizaje no sea consecuencia de estos.

2. Alumno (grupo).

Las estrategias que podremos en juego atenderán a:

Nivel educacional al que va dirigido el contenido.

Edad cronológica vs edad biológica.

Dinámica de los grupos.

Identificación del/los líderes así como de aquellas personas menos congraciadas con el grupo, para diseñar estrategias de atención priorizada o integración.

Consideraremos la evolución y el ambiente en las formas de comportamiento, ya que es fundamental en la búsqueda y elaboración de los centros de interés.

3. Contexto.

Elección de los materiales en función de las tareas de aprendizaje (recordando el principio de variabilidad práctica).

Utilización del espacio en función de la tarea y los objetivos de la misma y en progresión a los principios de aprendizaje de la misma.

Tiempo de práctica.

El hecho de situar al individuo en situaciones contextuales hace que este ponga en liza una serie de estrategias para adaptarse.

Nuestras estrategias se aplicarán en conseguir que la mediación del contexto haga que el individuo actúe de forma inteligente.

4. Tarea (Contenido).

Estrategias:

Diseño de las tareas a través de metodología cooperativa en el desarrollo de competencias orientadas a tareas por objetivos compartidos destinada a la atención a la diversidad.

Trabajo en la variabilidad práctica consistente en la ampliación del bagaje de experiencias a través de exposición a diferentes situaciones de aprendizaje variando los elementos intervinientes en una actividad dada.

Utilización de tutorización entre compañeros donde se van intercambiando roles y los propios compañeros son mediadores de aprendizajes.

Aprendizaje por parejas.

Presentación de los contenidos de forma que exista una relación jerárquica entre ellos. Presentarles situaciones problema.

Debemos procurar incidir en trabajar los aspectos perceptivos y de decisión. Procuraremos también generar conductas motrices adaptativas.

Otro aspecto a considerar y sobre el que nos advierte esta teoría, es que la tarea no debe ser en exceso familiar, para evitar así aprendizajes más automáticos que significativos.

Consideraremos como fundamental la selección, organización y planificación de los estímulos.

Es importante el control de las contingencias.

Procuraremos constantes situaciones de toma de decisión en nuestros alumnos.

Facilitaremos, como decíamos en esta última frase, las funciones comunicativas, de expresión, de creación y competencia, que nos son tan propicias a través de la actividad física.

5. Estrategias.

Aunque proponamos una estructura previamente definida en el desarrollo de algunas estrategias, otras se pondrán en juego a medida que se desarrolle el programa y vallamos evaluándolo, de modo que exista la suficiente flexibilidad para introducir nuevas estrategias o modificar las existentes. La investigación no evalúa una serie de estrategias, sino una metodología adaptativa a través del empleo de estrategias.

2.7.2. FUNDAMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.

El programa ha sido ampliamente fundamentado a través de los diferentes epígrafes del punto primero. Lo que hemos realizado es recoger de cada teoría del aprendizaje, los factores que favorecen el mismo. Luego hemos considerado los aspectos de la enseñanza que podían facilitarnos la aplicación de la propuesta para un mejor aprendizaje, quedando como resultado la aplicación de un plan de estrategias dirigidas a cada uno de los elementos intervinientes en el proceso.

No obstante apuntaremos algunos autores que en el contexto iberoamericano apuntan a la necesidad de cambios en los planteamientos metodológicos. Entre ellos cabe mencionar a los doctores Alfredo Herrera Corzo (2003) y Alejandro López Rodríguez (2000). Ambos en sendos artículos abandonan la visión multideportiva que impera en la sociedad educativa y proponen la necesidad de indagar en nuevas perspectivas metodológicas que permitan un mejor desarrollo integral de los individuos.

Ortiz y Dopico (2002) desarrollan una experiencia en este sentido a través de una encuesta. El desarrollo del trabajo se concreta en un diagnóstico inicial que contempla una encuesta y una entrevista que contrasta los criterios de alumnos y profesores acerca de las formas de que se desarrolla el proceso docente educativo en la educación física actual, demostrando una total tradicionalidad en su concepción y puesta en práctica.

Es por ello que creemos oportuna nuestra investigación y justificada a todas luces como una demanda de los profesionales y los agentes a los que se dirige nuestra acción.

2.7.3. FASES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.

Las fases en las cuales se ha desarrollado el trabajo de campo han respondido a los siguientes periodos:

- FASE 1. Selección del personal participante y colaborador. Julio año 2002
- FASE 2. Formación de los diferentes profesores colaboradores en el Programa Intervención a través de Seminarios. Septiembre 2002.
- FASE 3. Implementación del programa de intervención. Curso académico 2002/03.
- FASE 4. Primera recogida de datos. Diciembre 2002.
- FASE 5. Análisis y conclusiones primera recogida de datos. Enero 2003.
- FASE 6. Segunda recogida de datos. Abril 2003.
- FASE 7. Tercera recogida de datos. Junio 2003.
- FASE 8. Análisis datos generales, conclusiones y propuestas de actuación. Julio 2003

2.8. INSTRUMENTOS. VALORES DE EVALUACIÓN.

Los instrumentos que utilizaremos para valorar ambas propuestas serán los habituales del trabajo a desarrollar:

- Programaciones. Dosificación. Tanto la del grupo referencia como la del experimental.
- Test de conocimientos y evaluaciones habituales. Pruebas diagnósticas.
- Propuestas de trabajo escritas y gráficas. Unidades didácticas y sesiones de clase.

2. 8. 1. VALORES DE EVALUACIÓN.

Los valores de evaluación tras conversar con el metodólogo debían atenerse a la evaluación habitual. Esta evaluación es la que el profesor lleva a cabo según las orientaciones del metodólogo, según los objetivos y los contenidos que va a trabajar en la dosificación habitual.

Nosotros no hemos variado ni intervenido en ninguno de los valores de evaluación. Estos han sido los mismos tanto para el grupo referencia como para el experimental.

Sin lugar a dudas en cierta medida puede influir en la evaluación de la propuesta de trabajo, ya que más allá de centrarnos en aspectos repetitivos nuestra propuesta presenta variaciones. Además, si en algunos casos logramos cambiar la orientación de algunos de los contenidos, deberíamos haber podido evaluar lo conseguido en consonancia a lo trabajado (no siendo posible porque no hubiésemos recibido la autorización del metodólogo para llevar a cabo la experiencia).

De todos modos pensamos que si a pesar de este hándicap obteníamos mejores resultados con el grupo experimental, entonces es que el trabajo había sido bien asimilado por los niños. Significando que nuestra propuesta es válida para ponerla en práctica en Cuba y para que sea tenida en cuenta.

A continuación pasamos a explicar los diferentes valores que hemos tenido en cuenta a la hora de evaluar.

Prueba diagnóstica de habilidades. Inicio de curso. 3^{er} grado.

- Actividades rítmicas.
- Gimnasia Básica.

Contenidos a evaluar:

- Actividades rítmicas.
 - Combinación de movimientos fundamentales. Caminar en cuatro tiempos. Correr en ocho tiempos. Saltar en dos tiempos.
- Gimnasia Básica.
 - Lanzamiento hacia arriba y atrape.
 - Combinación de habilidades: correr-saltar-conducir.
 - Flexibilidad. Con las piernas flexionadas sujetándose los tobillos con las manos, extender las piernas sin soltar las manos de los tobillos.

Posibles errores a evaluar en la prueba diagnóstica

- ✚ No realiza los sonidos percutidos con ritmo según el movimiento fundamental a realizar.
- ✚ No realiza el lanzamiento con salida del brazo desde la cintura y no atrapa con dos manos por encima de la cabeza.
- ✚ No coordina los movimientos en la actividad de correr-saltar-conducir, o sea se para al realizar una de estas.
- ✚ Flexiona las piernas pero no las extiende sujetándola por los tobillos.

Puntuaciones:

| | |
|---|---------------------------------|
| 4 | No comete errores. |
| 3 | Puede cometer de 1 a 2 errores. |
| 2 | Puede cometer hasta 3 errores |
| 1 | Comete más de tres errores |

Estas puntuaciones se corresponden a la siguiente valoración cualitativa:

4- Muy Bien; 3- Bien; 2- Regular; 1- Mal.

El aprobado se situaría a partir del 2 (regular). Lo que sería el equivalente a nuestro suficiente. No obstante, para nosotros, las calificaciones adecuadas son las que se sitúan en torno a las puntuaciones 3 y 4 (Bien y Muy Bien).

Control sistemático de habilidades. Primer control (Primer período).**Unidad: Actividades Rítmicas. 3^{er} grado.**

Contenidos a evaluar:

- Caminar utilizando diferentes posiciones de brazos ante diferentes ritmos.
- Combinación de correr palmeando con diferentes ritmos.
- Saltos hacia diferentes direcciones con ritmos variados.
- Combinaciones de movimientos fundamentales con diferentes niveles y ritmos variados.
- Pasos fundamentales: paso unión.
- Pasos fundamentales: paso cambio.
- Juegos rítmicos: todo tipo de juegos cantados y unidos a movimientos fundamentales. Pasos fundamentales con expresión corporal.

Posibles errores a evaluar en el control sistemático de 3^{er} grado:

- ✚ No lleva la posición de los brazos correctamente ante los diferentes ritmos.
- ✚ No coincide el ritmo de palmeo con el movimiento de correr lento y rápido.
- ✚ En el movimiento de saltar no hay empuje de ambas piernas, tiempo fuerte (despegue), tiempo débil (caída).
- ✚ No combina correctamente los movimientos fundamentales de caminar-correr-saltar y sus interrelaciones.
- ✚ En el paso unión; no adopta la posición de una (T) correctamente con los pies.
- ✚ En el paso cambio no adopta la posición correcta de piernas en paso unión, luego doy un paso deslizado adelantando al frente un pie.
- ✚ No combina correctamente los movimientos fundamentales con pasos fundamentales y expresión corporal.

Puntuaciones:

| | |
|---|---|
| 4 | Ejecuta la habilidad y puede cometer 1 error |
| 3 | Ejecuta la habilidad y puede cometer 2 errores |
| 2 | Ejecuta la habilidad y puede cometer 3 errores |
| 1 | Ejecuta la habilidad pero comete más de 3 errores |

4- Muy Bien; 3- Bien; 2- Regular; 1- Mal.

Control sistemático de habilidades. Segundo control (2º período).**Unidad: Gimnasia Básica. 3º grado.**

Contenidos a evaluar:

- Carreras en parejas.
- Lanzamiento y atrape de diferentes formas, posiciones y hacia diferentes direcciones.
- Salto de longitud con carrera de impulso.
- Correr de forma continua durante un tiempo determinado.
- Conducción de objetos utilizando diferentes partes del cuerpo con implemento y hacia diferentes direcciones (manos y pies).
- Flexibilidad: brazos cruzados por delante, abrazando el tronco, tratar de juntar las manos.

Posibles errores a evaluar en el control sistemático de 3º grado:

- ✚ No corren coordinadamente la pareja con las manos tomadas.
- ✚ No lanza buscando la mayor altura posible atrapando por encima de la cabeza.
- ✚ No despega enérgicamente con un pie sobre la marca puesta en el suelo.
- ✚ No se mantiene el tiempo orientado corriendo de forma continua (hasta 6 minutos).
- ✚ No realiza la conducción con las manos rebotando la pelota continuamente ni realiza la conducción con el pie de forma continua.
- ✚ No cruzan los brazos por delante del tronco y lo hacen por el cuello tratando de juntarlos.

Puntuaciones:

| | |
|---|---|
| 4 | Ejecuta la habilidad y puede cometer 1 error |
| 3 | Ejecuta la habilidad y puede cometer 2 errores |
| 2 | Ejecuta la habilidad y puede cometer 3 errores |
| 1 | Ejecuta la habilidad pero comete más de 3 errores |

Estas puntuaciones se corresponden a la siguiente valoración cualitativa:

4- Muy Bien; 3- Bien; 2- Regular; 1- Mal.

Prueba diagnóstica de habilidades. Inicio de curso. 5º grado.

- Conducción: a la manera de baloncesto; a la manera del fútbol.
- Recepción y pase con las manos y pies.
- Tiros con las manos y los pies.
- Flexibilidad: extremidades superiores. Bastón horizontal detrás del cuerpo, realizar flexión del tronco y llevar los brazos extendidos hacia arriba y hacia atrás.

Posibles errores a evaluar en la prueba diagnóstica

- No conduce el balón con golpeo suave contra el suelo a la manera de baloncesto.
- No conduce con el interior del pie a la manera del fútbol.
- Juego de tiro: el campeón de tiro. Tirar con las manos a la manera del baloncesto y con los pies a la manera del fútbol.
- Juego de pases y recepciones: pasa y corre. Pasar y recibir con brazos extendidos de pecho (baloncesto). Pasar con el interior del pie y recibir así mismo a la manera de fútbol.
- Flexibilidad: no realiza el ejercicio correctamente de llevar los brazos arriba y hacia atrás.

Puntuaciones:

| | |
|---|-------------------------------|
| 4 | No comete errores. |
| 3 | Puede cometer 1 error |
| 2 | Puede cometer hasta 2 errores |
| 1 | Comete 3 o más errores |

Estas puntuaciones se corresponden a la siguiente valoración cualitativa:

4- Muy Bien; 3- Bien; 2- Regular; 1- Mal.

Control sistemático de habilidades. Primer control (Primer período).**Unidad: Juegos predeportivos. 5º grado.**

Contenidos a evaluar:

- Conducción: con las manos; con los pies.
- Recepción y pases: con las manos; con los pies.
- Tiro: con las manos; con los pies.

Posibles errores a evaluar en el control sistemático de 3^{er} grado:

- Juego de conducción: conduce y cambia de dirección.
 - No realiza la conducción entre los obstáculos correctamente con las manos ni con los pies.
- Juego de pases y recepción: pase de precisión.
 - No realiza el pase de pecho desde el círculo para dar en el blanco pintado a la pared, ni le da al bolo que esta en el piso con el pie.
 - No recibe con brazos extendidos al frente en dirección al balón, ni para el balón con el interior del pie.
- Juegos complejos: juega y anota.
 - No cumple con las reglas del juego a la manera del baloncesto y del fútbol.

Puntuaciones:

| | |
|---|---|
| 4 | Ejecuta la habilidad y puede cometer 1 error |
| 3 | Ejecuta la habilidad y puede cometer 2 errores |
| 2 | Ejecuta la habilidad y puede cometer 3 errores |
| 1 | Ejecuta la habilidad pero comete más de 3 errores |

Estas puntuaciones se corresponden a la siguiente valoración cualitativa:

4- Muy Bien; 3- Bien; 2- Regular; 1- Mal.

Control sistemático de habilidades. Segundo control (2º período).**Unidad: técnica ofensiva y defensiva. 5º grado.**

Contenidos a evaluar:

- Postura y desplazamientos.
 - Carreras.
 - Paradas.
 - Giros (pívot).
- Recepción de pecho a dos manos.
- Pase con dos manos por encima de la cabeza.
- Drible en movimiento.
- Tiro básico con dos manos.
- Postura y desplazamientos defensivos. Postura baja o media.

Posibles errores a evaluar en el control sistemático de 3^{er} grado:

- No realiza la carrera con cambio de dirección y velocidad. No realiza la parada a la cuenta de uno (los dos pies al mismo tiempo). No realiza el giro (pívot) de frente y espalda con piernas flexionadas.
- No realiza la extensión de brazos paralelas y rompimientos de muñeca.
- No extiende los brazos al balón, con palmas de las manos al frente, agarre al contacto y flexión del antebrazo a la altura del pecho.
- No adopta postura correcta con piernas en formas de paso y drible al lado del cuerpo de la pierna atrasada.
- No agarra el balón de forma correcta ni flexiona las piernas con movimientos de extensión al lanzar.
- No realiza postura baja ni media para defender el balón.

Puntuaciones:

| | |
|---|--|
| 4 | Ejecuta la habilidad y puede cometer hasta 2 errores |
| 3 | Ejecuta la habilidad y puede cometer 3 errores |
| 2 | Ejecuta la habilidad y puede cometer 4 errores |
| 1 | Ejecuta la habilidad pero comete más de 4 errores |

Estas puntuaciones se corresponden a la siguiente valoración cualitativa:

4- Muy Bien; 3- Bien; 2- Regular; 1- Mal.

Capítulo 3: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

3.1. RESULTADOS DESCRIPTIVOS POR CATEGORÍA DE EVALUACIÓN. TERCER CURSO.

Categorías evaluadas:

1. Caminar con diferentes posiciones de brazos.
2. Combinación de correr palmeando.
3. Saltos hacia diferentes posiciones con diferentes ritmos.
4. Combinación de movimientos.
5. Paso unión.
6. Paso cambio.
7. Juegos rítmicos.
8. Carrera en parejas.
9. Lanzamiento.
10. Atrape.
11. Salto.
12. Flexibilidad.
13. Conducciones con la mano.
14. Conducciones con el pie.

3.1.1. PRETEST. DESCRIPCIÓN DE LOS GRUPOS A (EXPERIMENTAL) Y B (REFERENCIA).

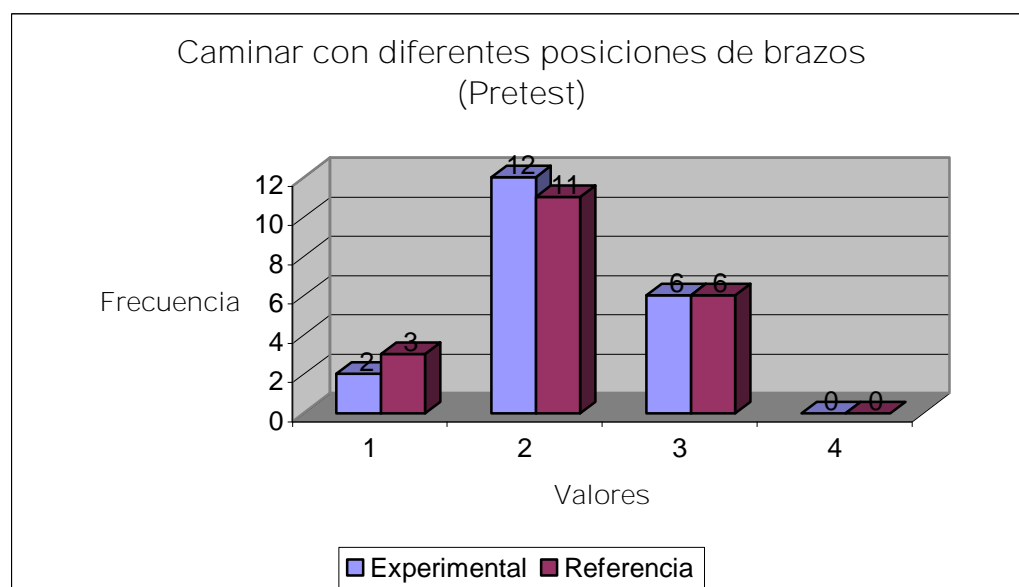
A continuación vamos a exponer los valores que se presentan en el pretest entre el grupo experimental y el grupo referencia.

1) Caminar con diferentes posiciones de brazos.

Tabla nº 1. Caminar con diferentes posiciones de brazos Pretest

| Grupos de sujetos | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | Media | Desviación Típica |
|-------------------------|-----------|------------|------------|-------------------|----------------------|-----------------------------|-------------------|
| experimental 3 grado | Válidos 1 | 2 | 10,0 | 10,0 | 10,0 | 2,20 | .616 |
| | 2 | 12 | 60,0 | 60,0 | 70,0 | | |
| | 3 | 6 | 30,0 | 30,0 | 100,0 | | |
| | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Referencia 3 grado | Válidos 1 | 3 | 15,0 | 15,0 | 15,0 | 2,15 | .671 |
| | 2 | 11 | 55,0 | 55,0 | 70,0 | | |
| | 3 | 6 | 30,0 | 30,0 | 100,0 | | |
| | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Pruebas | | Valor | | gl | | Sig. Asintótica (bilateral) | |
| Chi-cuadrado de Pearson | | ,243 | | 2 | | ,885 | |
| T de Student | | ,246 | | | | ,807 | |

Gráfico nº 1



La media en el grupo experimental es de 2,20 y la del grupo referencia 2,15 lo que nos da una idea de la semejanza de ambos grupos en esta prueba.

Observamos que la mayoría de los datos se encuentran concentrados en el valor dos (valor de evaluación que se corresponde con el regular) tanto en el grupo experimental como en el de referencia. Concretamente en este valor encontramos 12 sujetos y 11 respectivamente. En el valor de puntuación 3 (correspondido con el Bien) encontramos a seis sujetos en ambos grupos. Esto nos da una idea de que esta habilidad no la tienen demasiado asentada ya que tan solo seis alumnos de veinte en cada grupo (30%) alcanzan una valoración de Bien.

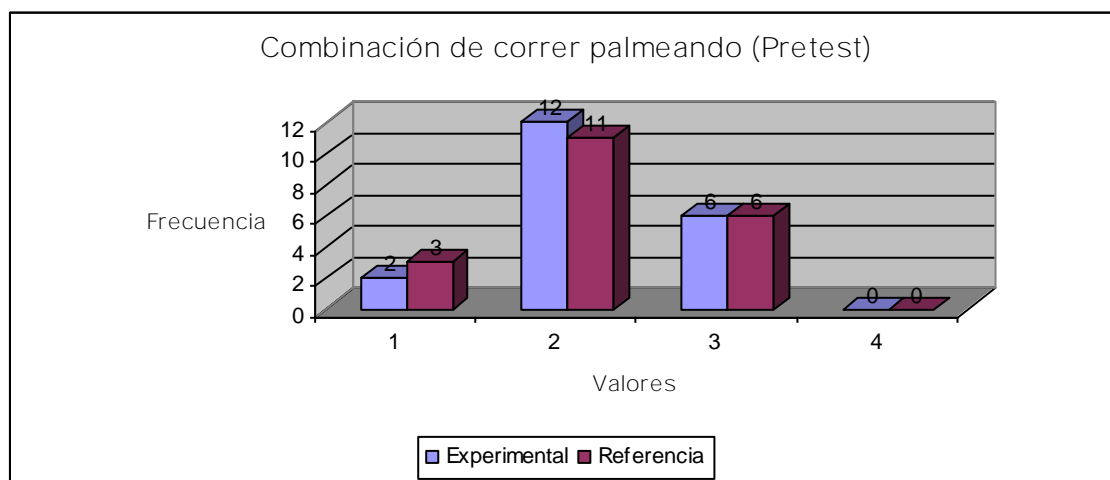
No hay prácticamente diferencias entre los mismos. En cada uno de ellos la frecuencia en las puntuaciones se distribuye de una manera regular obteniéndose resultados muy similares. Entre las puntuaciones 1 y 2 se sitúan en ambos grupos el 70 % de los casos. Es reseñable además que ninguno ha conseguido alcanzar la puntuación máxima que es la de 4 que los situaría en el Muy Bien.

2) Combinación de correr palmeando.

Tabla nº 2. Combinación de correr palmeando con diferentes ritmos Pretest

| Grupos de sujetos | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | Media | Desviación Típica |
|-------------------------|-----------|------------|------------|-------------------|----------------------|-----------------------------|-------------------|
| experimental 3 grado | Válidos 1 | 2 | 10,0 | 10,0 | 10,0 | 2,20 | .616 |
| | 2 | 12 | 60,0 | 60,0 | 70,0 | | |
| | 3 | 6 | 30,0 | 30,0 | 100,0 | | |
| | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Referencia 3 grado | Válidos 1 | 3 | 15,0 | 15,0 | 15,0 | 2,15 | .671 |
| | 2 | 11 | 55,0 | 55,0 | 70,0 | | |
| | 3 | 6 | 30,0 | 30,0 | 100,0 | | |
| | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Pruebas | | Valor | | gl | | Sig. Asintótica (bilateral) | |
| Chi-cuadrado de Pearson | | ,243 | | 2 | | ,885 | |
| T de Student | | ,246 | | | | ,807 | |

Gráfico nº 2



La media del grupo experimental es 2,20 y la del grupo referencia es de 2,15.

La mayor concentración de sujetos se encuentra en el valor 2 (Regular). Encontramos igualmente a seis sujetos que en ambos grupos alcanzan el valor 3 (Bien), pero ninguno llega al 4 (Muy Bien). De nuevo entre las puntuaciones 1 y 2 se sitúan el 70% de los sujetos.

No hay diferencias entre el grupo referencia y el experimental. Los resultados además se distribuyen en la misma puntuación que en el estudio de la categoría de evaluación que hemos visto con anterioridad.

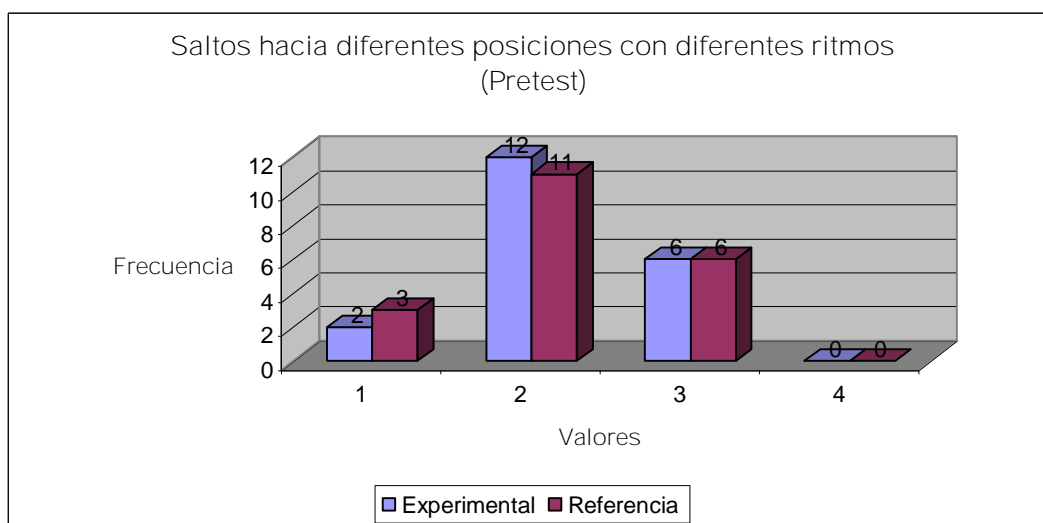
Excepto en un caso que vemos que varía de la puntuación 1 a la 2, el resto es prácticamente idéntico. A la luz de todos los datos reflejados podemos afirmar que no hay diferencias en esta categoría para los grupos experimental y referencia.

3) Saltos hacia diferentes posiciones con diferentes ritmos.

Tabla nº 3. Saltos hacia diferentes direcciones con diferentes ritmos Pretest

| Grupos de sujetos | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | Media | Desviación Típica |
|-------------------------|-----------|------------|------------|-------------------|----------------------|-----------------------------|-------------------|
| experimental 3 grado | Válidos 1 | 2 | 10,0 | 10,0 | 10,0 | 2,20 | .616 |
| | 2 | 12 | 60,0 | 60,0 | 70,0 | | |
| | 3 | 6 | 30,0 | 30,0 | 100,0 | | |
| | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Referencia 3 grado | Válidos 1 | 3 | 15,0 | 15,0 | 15,0 | 2,15 | .671 |
| | 2 | 11 | 55,0 | 55,0 | 70,0 | | |
| | 3 | 6 | 30,0 | 30,0 | 100,0 | | |
| | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Pruebas | | Valor | | gl | | Sig. Asintótica (bilateral) | |
| Chi-cuadrado de Pearson | | ,243 | | 2 | | ,885 | |
| T de Student | | ,246 | | | | ,807 | |

Gráfico nº 3



El grupo experimental presenta una media de 2,20 y el de referencia de 2,15.

Se dan idénticos resultados que en pruebas anteriores entre ambos grupos. Estamos evaluando el ritmo y la coordinación. El rango de valoración puede permitir que los resultados sean similares o idénticos.

Además la mayoría de los casos se sitúan en un rango de puntuación de 1 o 2. Si consideramos estas puntuaciones como las menos deseables, vemos que 14 de los 20 casos no llegan a realizar aun la prueba con suficiente satisfacción. Esto supone como hemos visto un 70 por ciento de los casos.

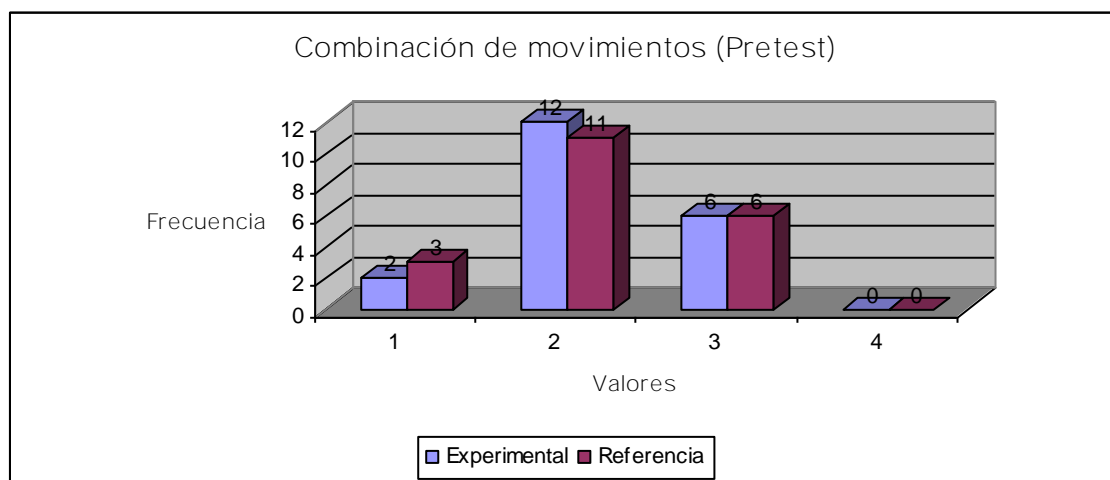
Observamos en estas tres categorías de evaluación idénticos resultados. No hemos hecho apreciación al respecto de si los resultados se tratan de las mismas puntuaciones del mismo sujeto, es decir, si sucede que un mismo sujeto hace el mismo tipo de puntuación en cada una de las tres pruebas. No lo hemos hecho así porque la evaluación para el estudio la hemos diseñado por grupos y no por individuos (desconocemos sus nombres, o si es chico o chica). Podría tal vez hacerse a través de la posición de las puntuaciones, ya que están identificadas de manera ordinal. No obstante nos interesa en este momento establecer si existen diferencias en los grupos.

4) Combinación de movimientos.

Tabla nº 4. Combinación de todos los movimientos fundamentales Pretest

| Grupos de sujetos | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | Media | Desviación Típica |
|-------------------------|-----------|------------|------------|-------------------|-----------------------------|-------|-------------------|
| experimental 3 grado | Válidos 1 | 2 | 10,0 | 10,0 | 10,0 | 2,20 | .616 |
| | 2 | 12 | 60,0 | 60,0 | 70,0 | | |
| | 3 | 6 | 30,0 | 30,0 | 100,0 | | |
| | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Referencia 3 grado | Válidos 1 | 3 | 15,0 | 15,0 | 15,0 | 2,15 | .671 |
| | 2 | 11 | 55,0 | 55,0 | 70,0 | | |
| | 3 | 6 | 30,0 | 30,0 | 100,0 | | |
| | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Pruebas | | Valor | gl | | Sig. Asintótica (bilateral) | | |
| Chi-cuadrado de Pearson | | ,243 | 2 | | ,885 | | |
| T de Student | | ,246 | | | ,807 | | |

Gráfico nº 4



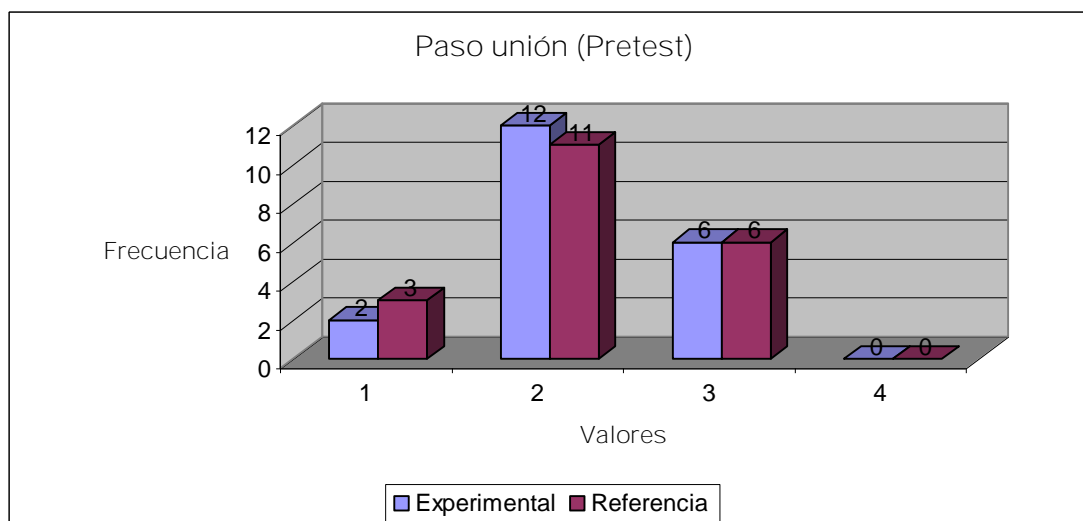
Esta prueba es resultado de la combinación de las anteriores, y en ese sentido parece lógico que las puntuaciones sigan la tónica de lo que se ha obtenido en las otras pruebas. No se percibe ninguna diferencia reseñable entre ambos grupos, que poseen un nivel parejo y casi idéntico. Se obtienen los mismos resultados por categorías. Las medias no presentan cambios.

5) Paso unión.

Tabla nº 5. Paso unión Pretest

| Grupos de sujetos | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | Media | Desviación Típica |
|-------------------------|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|-----------------------------|-------------------|
| experimental 3 grado | Válidos | 1 | 2 | 10,0 | 10,0 | 10,0 | 2,20 | .616 |
| | | 2 | 12 | 60,0 | 60,0 | 70,0 | | |
| | | 3 | 6 | 30,0 | 30,0 | 100,0 | | |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Referencia 3 grado | Válidos | 1 | 3 | 15,0 | 15,0 | 15,0 | 2,15 | .671 |
| | | 2 | 11 | 55,0 | 55,0 | 70,0 | | |
| | | 3 | 6 | 30,0 | 30,0 | 100,0 | | |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Pruebas | | | Valor | | gl | | Sig. Asintótica (bilateral) | |
| Chi-cuadrado de Pearson | | | ,243 | | 2 | | ,885 | |
| T de Student | | | ,246 | | | | ,807 | |

Gráfico nº 5



A la luz de los resultados de frecuencia y desde un punto de vista porcentual no se ven tampoco en esta prueba diferencias reseñables. Se repiten las medias de puntuación de las pruebas anteriores.

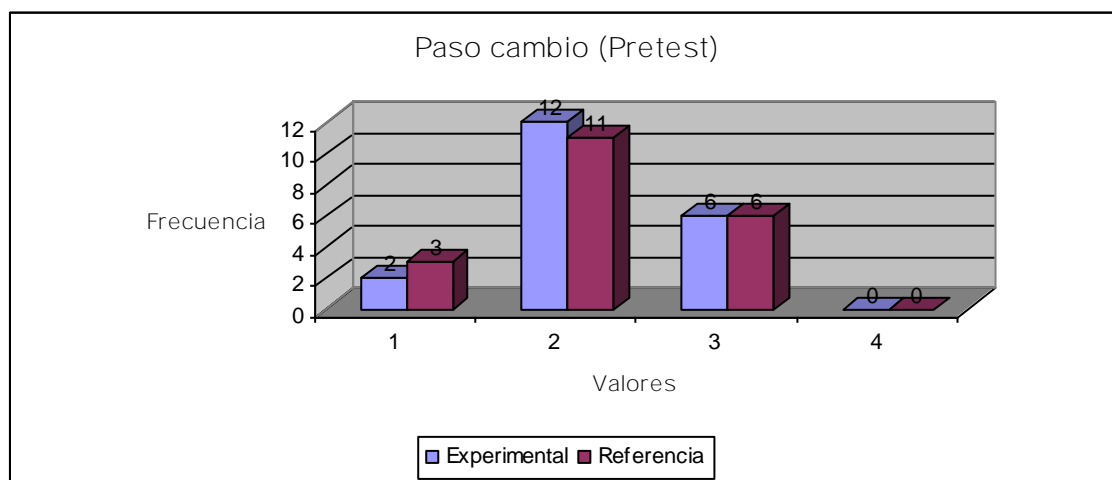
Vamos comprobando que ambos grupos están muy semejantes en cuanto a resultados en estas primeras pruebas.

6) Paso cambio.

Tabla nº 6. Paso cambios Pretest

| Grupos de sujetos | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | Media | Desviación Típica |
|-------------------------|-----------|------------|------------|-------------------|-----------------------------|-------|-------------------|
| experimental 3 grado | Válidos 1 | 2 | 10,0 | 10,0 | 10,0 | 2,20 | .616 |
| | 2 | 12 | 60,0 | 60,0 | 70,0 | | |
| | 3 | 6 | 30,0 | 30,0 | 100,0 | | |
| | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Referencia 3 grado | Válidos 1 | 3 | 15,0 | 15,0 | 15,0 | 2,15 | .671 |
| | 2 | 11 | 55,0 | 55,0 | 70,0 | | |
| | 3 | 6 | 30,0 | 30,0 | 100,0 | | |
| | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Pruebas | | Valor | gl | | Sig. Asintótica (bilateral) | | |
| Chi-cuadrado de Pearson | | ,243 | 2 | | ,885 | | |
| T de Student | | ,246 | | | ,807 | | |

Gráfico nº 6



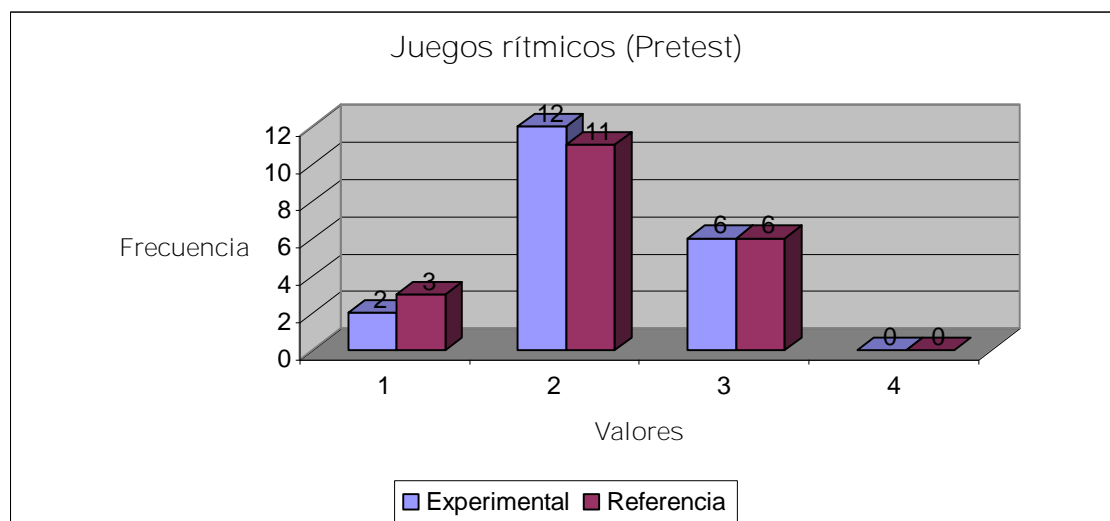
Observamos que se siguen repitiendo en ambos grupos los resultados en torno a las mismas puntuaciones. No hay diferencias a referenciar.

7) Juegos rítmicos.

Tabla nº 7. Juegos rítmicos Pretest

| Grupos de sujetos | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | Media | Desviación Típica |
|-------------------------|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|-----------------------------|-------------------|
| experimental 3 grado | Válidos | 1 | 2 | 10,0 | 10,0 | 10,0 | 2,20 | .616 |
| | | 2 | 12 | 60,0 | 60,0 | 70,0 | | |
| | | 3 | 6 | 30,0 | 30,0 | 100,0 | | |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Referencia 3 grado | Válidos | 1 | 3 | 15,0 | 15,0 | 15,0 | 2,15 | .671 |
| | | 2 | 11 | 55,0 | 55,0 | 70,0 | | |
| | | 3 | 6 | 30,0 | 30,0 | 100,0 | | |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Pruebas | | | Valor | | gl | | Sig. Asintótica (bilateral) | |
| Chi-cuadrado de Pearson | | | ,243 | | 2 | | ,885 | |
| T de Student | | | ,246 | | | | ,807 | |

Gráfico nº 7



Sin diferencias entre el grupo experimental y el de referencia. Se siguen obteniendo el mismo número de personas concentradas en torno a las mismas puntuaciones que en pruebas anteriores. Teniendo en cuenta de que se trata del pretest, vamos observando que no existen diferencias entre los grupos.

Nos llama la atención no obstante el hecho de que se repitan los mismos resultados sin cambio entre las diferentes pruebas. Claro es que todas ellas pertenecen a un mismo tipo de habilidad con lo que aquellos alumnos que fallen o destaquen en pruebas similares tienden a hacerlo igual en estas.

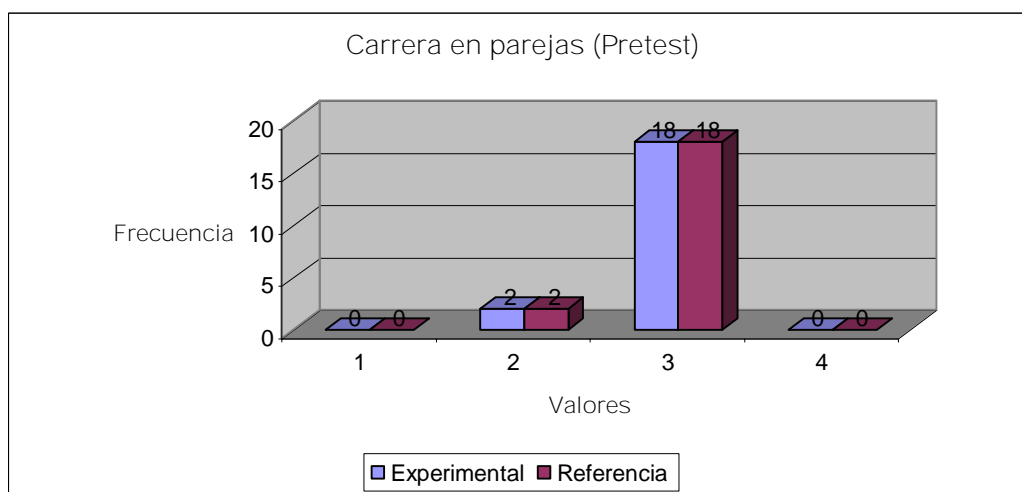
Es decir, un alumno que obtenga la puntuación de 1 en la prueba combinación de correr palmeando es altamente probable que en una prueba similar obtenga de nuevo la misma valoración ya que estas pruebas están relacionadas.

8) Carrera en parejas.

Tabla nº 8. Carrera en parejas Pretest

| Grupos de sujetos | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | Media | Desviación Típica |
|-------------------------|-----------|------------|------------|-------------------|----------------------|-----------------------------|-------------------|
| experimental 3 grado | Válidos 1 | | | | | 2,90 | .308 |
| | 2 | 2 | 10,0 | 10,0 | 10,0 | | |
| | 3 | 18 | 90,0 | 90,0 | 100,0 | | |
| | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Referencia 3 grado | Válidos 1 | | | | | 2,90 | .308 |
| | 2 | 2 | 10,0 | 10,0 | 10,0 | | |
| | 3 | 18 | 90,0 | 90,0 | 100,0 | | |
| | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Pruebas | | Valor | | gl | | Sig. Asintótica (bilateral) | |
| Chi-cuadrado de Pearson | | ,000 | | 1 | | 1,000 | |
| T de Student | | ,000 | | | | 1,000 | |

Gráfico nº 8



Ambos grupos obtienen una media de 2,90. Hasta el momento la más alta de todas las pruebas realizadas.

La mayoría de sujetos se encuentran valorados con una puntuación de 3 en esta prueba.

No hay diferencias entre los grupos y el resultado que más se obtiene es la puntuación de 3 (Bien), donde se sitúan 18 de los 20 sujetos en ambos grupos.

Este grupo de actividades podríamos encuadrarlas dentro del grupo que trabajan coordinación y ritmo (gimnasia básica) junto con los desplazamientos.

La carrera por supuesto estaría encuadrada dentro de los desplazamientos (habilidad básica), pero al realizarse por parejas está encaminada al desarrollo de una actividad coordinativa (en Cuba).

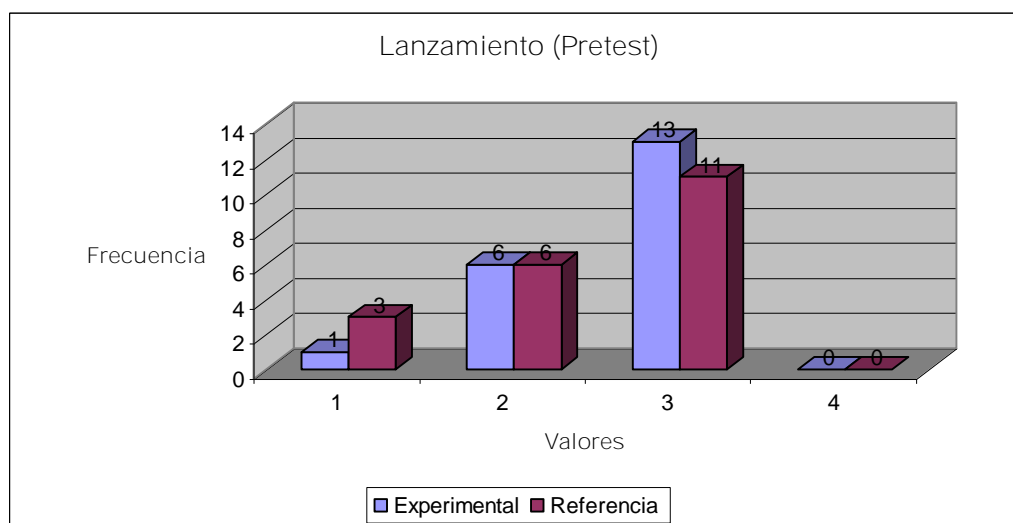
En España podríamos considerarla también como una actividad que desarrolla la percepción espacio-temporal.

9) Lanzamiento.

Tabla nº 9. Lanzamiento Pretest

| Grupos de sujetos | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | Media | Desviación Típica |
|-------------------------|-----------|------------|------------|-------------------|-----------------------------|-------|-------------------|
| experimental 3 grado | Válidos 1 | 1 | 5,0 | 5,0 | 5,0 | 2,60 | .598 |
| | 2 | 6 | 30,0 | 30,0 | 35,0 | | |
| | 3 | 13 | 65,0 | 65,0 | 100,0 | | |
| | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Referencia 3 grado | Válidos 1 | 3 | 15,0 | 15,0 | 15,0 | 2,40 | .754 |
| | 2 | 6 | 30,0 | 30,0 | 45,0 | | |
| | 3 | 11 | 55,0 | 55,0 | 100,0 | | |
| | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Pruebas | | Valor | gl | | Sig. Asintótica (bilateral) | | |
| Chi-cuadrado de Pearson | | 1,167 | 2 | | ,558 | | |
| T de Student | | ,929 | | | ,359 | | |

Gráfico nº 9



Observamos que en ambos grupos se obtienen puntuaciones entre el 1 y el 3. Nuevamente ninguno consigue alcanzar la puntuación de 4 (Muy Bien). La mayoría de sujetos se concentran en la puntuación 3 (Bien). En el grupo experimental encontramos en esta valoración a 13 sujetos, lo que representa el 65% del total.

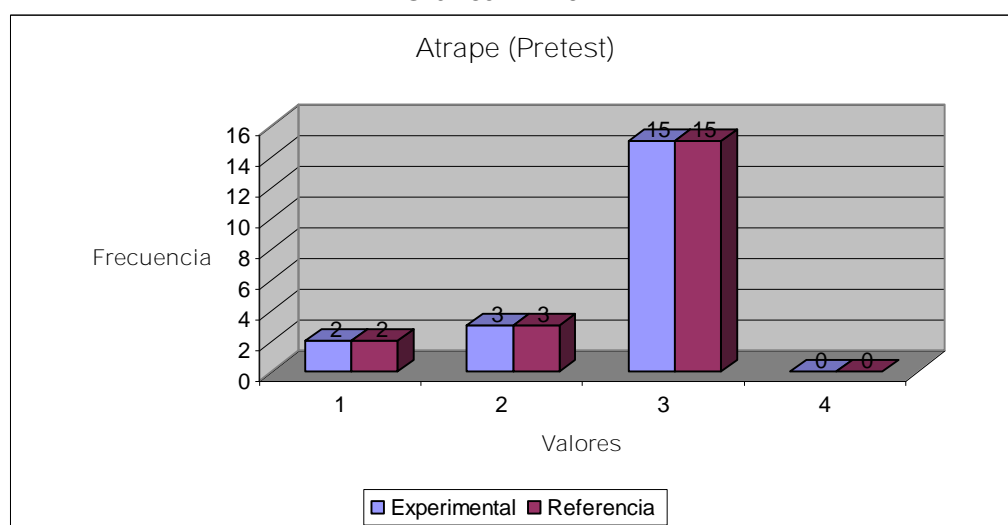
En el de referencia vemos un número sensiblemente inferior, 11. Esto representa al 55% del total del grupo. En el valor 2 (regular) ambos grupos tienen ubicados a seis sujetos.

Estos suponen el 30% del grupo. Finalmente vemos como hay 1 sujeto en el grupo experimental con puntuación de 1, frente a los 3 que tiene el grupo referencia (5-15%).

Las medias del grupo experimental y el de referencia son 2,60 y 2,40 respectivamente. Esta sea hasta el momento la categoría donde presentan mayores diferencias ambos grupos. Pero sobre todo por el hecho de que los dos sujetos que hay de más en la puntuación 3 para el grupo experimental los tiene el grupo de referencia en la puntuación mínima por lo que la media presenta una diferencia algo mayor.

10) Atrape.**Tabla nº 10. Atrape Pretest**

| Grupos de sujetos | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | Media | Desviación Típica |
|-------------------------|-----------|------------|------------|-------------------|-----------------------------|-------|-------------------|
| experimental 3 grado | Válidos 1 | 2 | 10,0 | 10,0 | 10,0 | 2,65 | .671 |
| | 2 | 3 | 15,0 | 15,0 | 25,0 | | |
| | 3 | 15 | 75,0 | 75,0 | 100,0 | | |
| | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Referencia 3 grado | Válidos 1 | 2 | 10,0 | 10,0 | 10,0 | 2,65 | .671 |
| | 2 | 3 | 15,0 | 15,0 | 25,0 | | |
| | 3 | 15 | 75,0 | 75,0 | 100,0 | | |
| | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Pruebas | | Valor | gl | | Sig. Asintótica (bilateral) | | |
| Chi-cuadrado de Pearson | | ,000 | 2 | | 1,000 | | |
| T de Student | | ,000 | | | 1,000 | | |

Gráfico nº 10

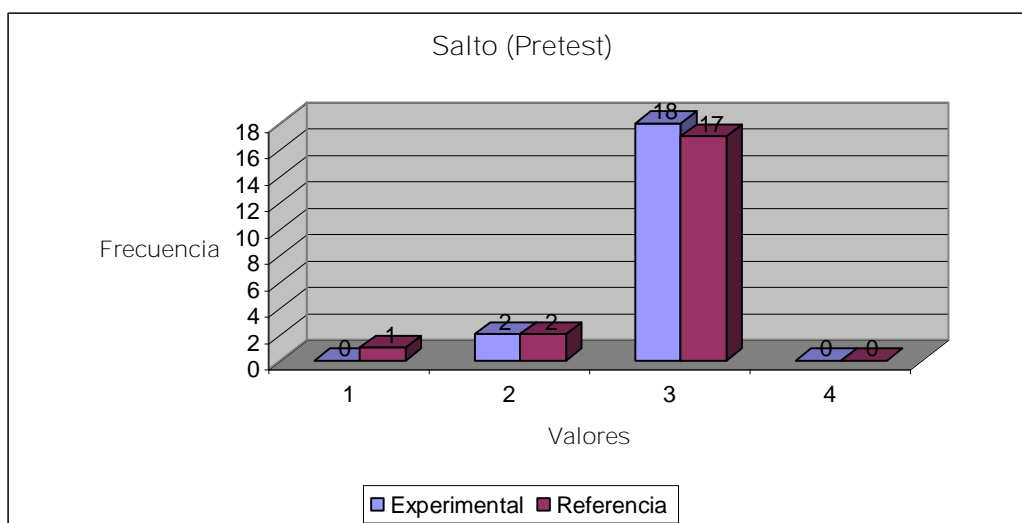
La media en ambos grupos es de 2,65.

Idénticos resultados entre los dos grupos. Las puntuaciones se agrupan en torno al valor 3, por lo que la mayoría de los alumnos están valorados como Bien, encontrando a 15 sujetos (75% del total). No logra ningún sujeto alcanzar el valor 4 (Muy Bien).

Es curioso como dato, que atrapen mejor que lancen, cuando es sabido que como habilidad, es más sencilla y se aprende mejor el lanzamiento que la recepción, claro que eso es lo que ocurriría en una población de hábitos deportivos como los que nosotros conocemos (nuestro entorno es España). Solo como dato anecdótico (ya que al respecto no hemos incidido en este estudio) podemos argumentar que el deporte rey en Cuba es el béisbol, y en este la habilidad de la recepción (Fildeo) está muy presente.

11) Salto.**Tabla nº 11. Salto Pretest**

| Grupos de sujetos | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | Media | Desviación Típica |
|-------------------------|-----------|------------|------------|-------------------|----------------------|-----------------------------|-------------------|
| experimental 3 grado | Válidos 1 | | | | | 2,90 | .308 |
| | 2 | 2 | 10,0 | 10,0 | 10,0 | | |
| | 3 | 18 | 90,0 | 90,0 | 100,0 | | |
| | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Referencia 3 grado | Válidos 1 | 1 | 5,0 | 5,0 | 5,0 | 2,80 | .523 |
| | 2 | 2 | 10,0 | 10,0 | 15,0 | | |
| | 3 | 17 | 85,0 | 85,0 | 100,0 | | |
| | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Pruebas | | Valor | | gl | | Sig. Asintótica (bilateral) | |
| Chi-cuadrado de Pearson | | 1,029 | | 2 | | ,598 | |
| T de Student | | ,737 | | | | ,466 | |

Gráfico nº 11

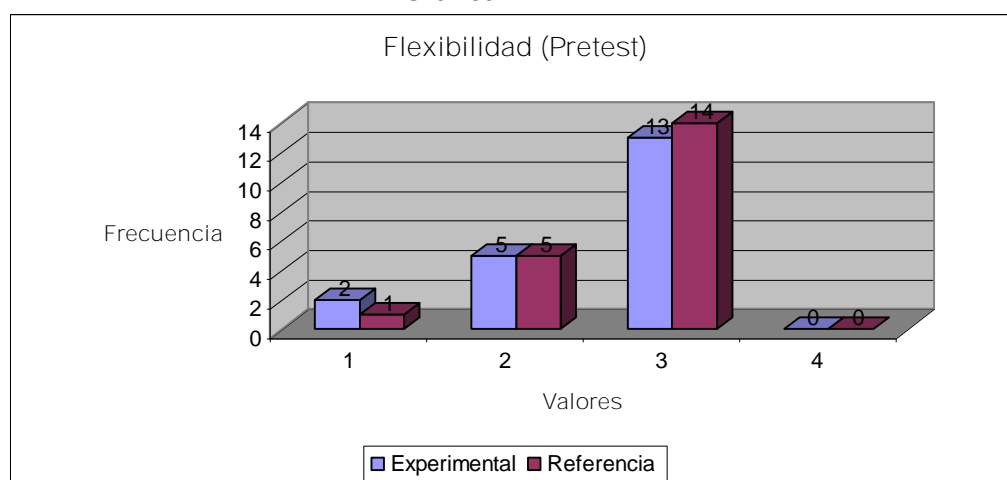
En el grupo experimental encontramos que la mayoría de sujetos se concentran en el valor 3, obteniendo un Bien. En total son 18, lo que representa el 90%. En el grupo referencia igualmente el mayor número de casos se observa que se sitúan en el valor 3 también. En este grupo alcanzan dicho valor 17 sujetos, lo que significa el 85% del grupo.

En el valor 2, obteniendo una evaluación de regular, encontramos a dos sujetos en ambos grupos. Un solo caso en el valor 1 (mal), que se da en el grupo referencia. Ninguno alcanza el 4 (Muy Bien).

Las medias de los grupos experimental y referencia son de 2,90 y 2,80 respectivamente. En este caso la diferencia entre medias es algo mayor a la de pruebas anteriores (0,10 frente a 0,5) ya que en esta ocasión el caso que varia entre grupos, se encuentra en el valor 1, mientras que en las pruebas anteriores se encontraba en el valor 2.

12) Flexibilidad.**Tabla nº 12. Flexibilidad Pretest**

| Grupos de sujetos | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | Media | Desviación Típica |
|-------------------------|-----------|------------|------------|-------------------|-----------------------------|-------|-------------------|
| experimental 3 grado | Válidos 1 | 2 | 10,0 | 10,0 | 10,0 | 2,55 | .686 |
| | 2 | 5 | 25,0 | 25,0 | 35,0 | | |
| | 3 | 13 | 65,0 | 65,0 | 100,0 | | |
| | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Referencia 3 grado | Válidos 1 | 1 | 5,0 | 5,0 | 5,0 | 2,65 | .587 |
| | 2 | 5 | 25,0 | 25,0 | 30,0 | | |
| | 3 | 14 | 70,0 | 70,0 | 100,0 | | |
| | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Pruebas | | Valor | gl | | Sig. Asintótica (bilateral) | | |
| Chi-cuadrado de Pearson | | ,370 | 2 | | ,831 | | |
| T de Student | | -,495 | | | ,623 | | |

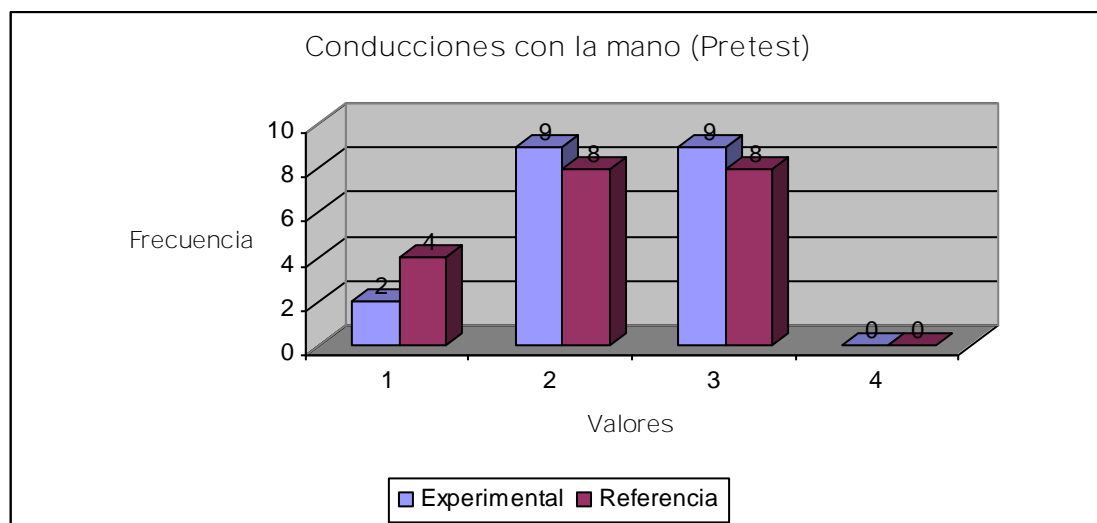
Gráfico nº 12

Nuevamente el valor que en mayor número se obtiene es el 3 (Bien). En esta ocasión en el grupo experimental lo alcanzan 13 sujetos frente a los 14 del grupo referencia (esto supone un 65% frente a un 70%). En el valor 2 (Regular) se encuentran 5 sujetos en ambos grupos. En el valor 1 (mal) se sitúan 2 sujetos en el grupo experimental (10%) y 1 en el de referencia (5%).

Tampoco encontramos en esta prueba posibles diferencias destacables entre ambos grupos más allá de las medias que son de 2,55 para el experimental y de 2,65 para el de referencia.

13) Conducciones con la mano.**Tabla nº 13. Conducciones mano Pretest**

| Grupos de sujetos | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | Media | Desviación Típica |
|-------------------------|-----------|------------|------------|-------------------|-----------------------------|-------|-------------------|
| experimental 3 grado | Válidos 1 | 2 | 10,0 | 10,0 | 10,0 | 2,35 | .671 |
| | 2 | 9 | 45,0 | 45,0 | 55,0 | | |
| | 3 | 9 | 45,0 | 45,0 | 100,0 | | |
| | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Referencia 3 grado | Válidos 1 | 4 | 20,0 | 20,0 | 20,0 | 2,20 | .768 |
| | 2 | 8 | 40,0 | 40,0 | 60,0 | | |
| | 3 | 8 | 40,0 | 40,0 | 100,0 | | |
| | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Pruebas | | Valor | gl | | Sig. Asintótica (bilateral) | | |
| Chi-cuadrado de Pearson | | ,784 | 2 | | ,676 | | |
| T de Student | | ,658 | | | ,515 | | |

Gráfico nº 13

Resultados parejos en ambos grupos donde no logran llegar al valor 3, 11 (55%) y 12 (60%) alumnos respectivamente entre el grupo experimental y el control. No obstante en el valor 1 encontramos al doble de sujetos en el grupo referencia (4) frente al experimental (2), lo que suponen un 20% y un 10% respectivamente.

Las categorías donde se concentran los sujetos son la 2 (Regular) y la 3 (Bien). El grupo experimental sitúa a 9 sujetos en ambas (90% del total). El grupo de referencia en esas mismas puntuaciones tiene a 16 sujetos, 8 en cada una (80%).

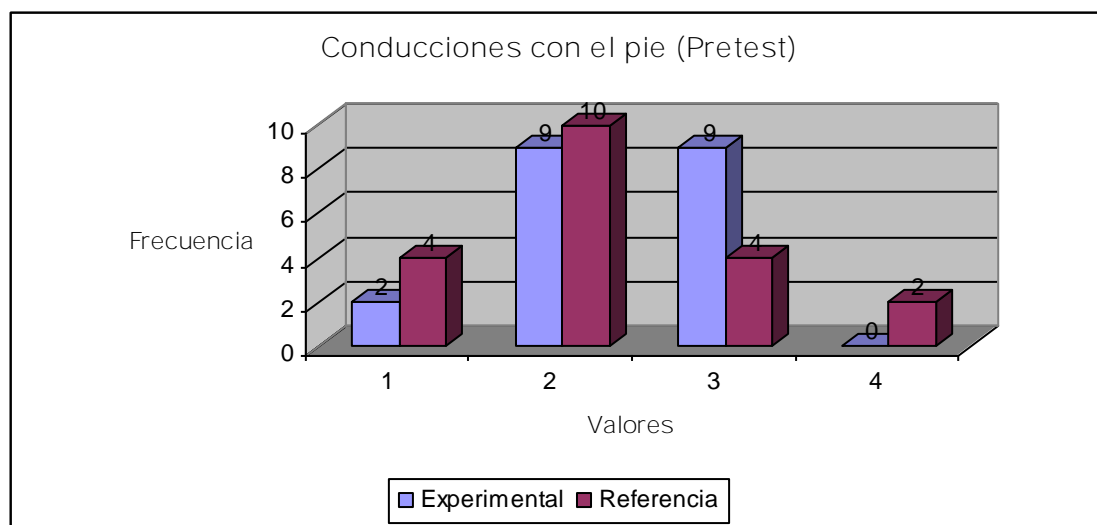
La media de ambos grupos son 2,35 en el experimental y 2,20 en el de referencia. De momento esta es la categoría donde mayores diferencias podemos establecer entre ambos grupos en cuanto a media se refiere (0,15).

14) Conducciones con el pie.

Tabla nº 14. Conducciones pie Pretest

| Grupos de sujetos | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | Media | Desviación Típica |
|-------------------------|---------|-------|------------|------------|-------------------|-----------------------------|-------|-------------------|
| experimental 3 grado | Válidos | 1 | 2 | 10,0 | 10,0 | 10,0 | 2,35 | .671 |
| | | 2 | 9 | 45,0 | 45,0 | 55,0 | | |
| | | 3 | 9 | 45,0 | 45,0 | 100,0 | | |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Referencia 3 grado | Válidos | 1 | 4 | 20,0 | 20,0 | 20,0 | 2,20 | .894 |
| | | 2 | 10 | 50,0 | 50,0 | 70,0 | | |
| | | 3 | 4 | 20,0 | 20,0 | 90,0 | | |
| | | Total | 2 | 10,0 | 10,0 | 100,0 | | |
| Pruebas | | | Valor | gl | | Sig. Asintótica (bilateral) | | |
| Chi-cuadrado de Pearson | | | 4,642 | 3 | | ,200 | | |
| T de Student | | | ,600 | | | ,552 | | |

Gráfico nº 14



Datos bastante similares en cuanto a los sujetos situados en el valor 2, aunque en esta prueba si hay que reseñar datos menos homogéneos y con alguna diferencia mayor que en los casos anteriores.

Las medias entre ambos grupos presentan una diferencia de 0,15 igual que en la categoría anterior (2,35 en el experimental y 2,20 en el de referencia), pero en este caso la dispersión de los datos es mayor.

Observamos en la prueba de chi-cuadrado unas frecuencias que presentan cierta diferencia para esta medición.

Aunque el grupo referencia tiene algún caso situado en la puntuación más alta calificada como Muy Bien (primeros casos de puntuación 4) tiene menos entre los que obtienen un Bien (3) y alguno más en el 1 (Mal).

En el grupo experimental los datos que observamos nos dan la idea de que el grupo está más homogéneo para esta prueba. Se mueven entre los valores 1-3. En el 1 están situados 2 sujetos (10%). 9 en el valor 2 (45%) y 9 en el 3 (45%). No hay ninguno en el 4.

El grupo referencia tiene a 4 sujetos en el valor 1 (20%) y a 10 en el valor 2 (50%). 4 están en el valor 3 (20%) y 2 alcanzan la valoración 4 (10%).

Aunque hubiésemos advertido alguna diferencia más entre los grupos esta no debería ser un obstáculo para el desarrollo de la investigación, ya que podemos comprobar con estos datos de frecuencia y medias que los niveles de ambos grupos son casi idénticos y que tan solo en algún caso aislado hay algún destacado en alguna de las puntuaciones extremas. A nosotros nos interesa el antes y el después. Vamos a ver a continuación tras el trabajo realizado que tipo de modificaciones se pueden observar.

Concluiremos diciendo que exceptuando alguna consideración que hemos realizado para esta última prueba, podemos decir que no existen diferencias a nivel de las habilidades evaluadas entre el grupo A (experimental) y el B (grupo referencia). Afirmamos entonces que estamos ante grupos HOMOGÉNEOS (en cuanto al nivel evaluado).

3.1.2. POSTEST. COMPARATIVA ENTRE GRUPO A (EXPERIMENTAL) Y GRUPO B (REFERENCIA). RESULTADOS COMPARADOS CON EL PRETEST.

1. Caminar con diferentes posiciones de brazos.

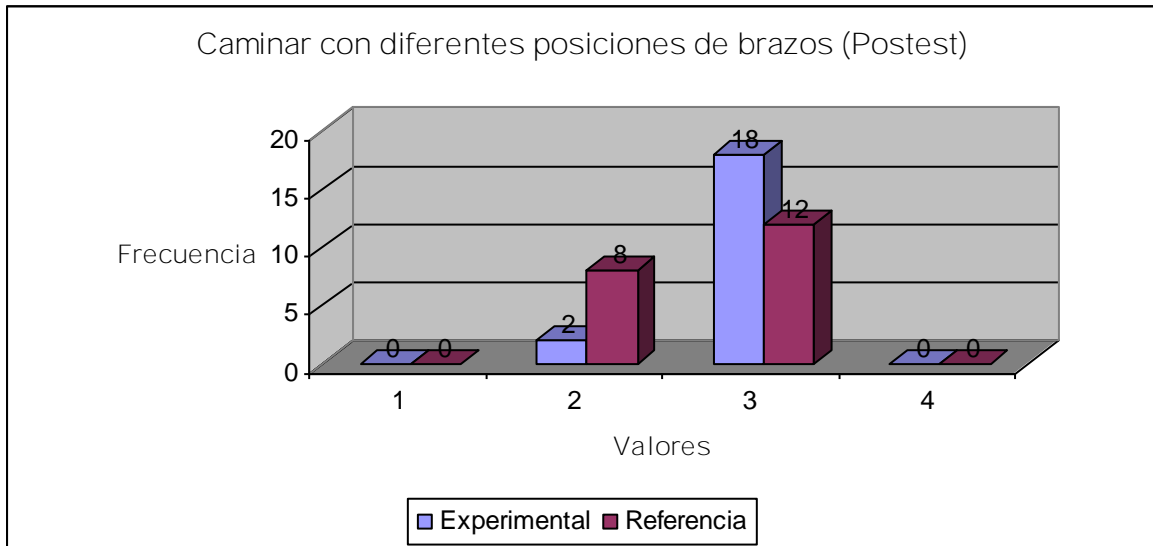
Tabla nº 1. Caminar con diferentes posiciones de brazos Pretest

| Grupos de sujetos | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | Media | Desviación Típica |
|-------------------------|-----------|------------|------------|-------------------|----------------------|-----------------------------|-------------------|
| experimental 3 grado | Válidos 1 | 2 | 10,0 | 10,0 | 10,0 | 2,20 | .616 |
| | 2 | 12 | 60,0 | 60,0 | 70,0 | | |
| | 3 | 6 | 30,0 | 30,0 | 100,0 | | |
| | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Referencia 3 grado | Válidos 1 | 3 | 15,0 | 15,0 | 15,0 | 2,15 | .671 |
| | 2 | 11 | 55,0 | 55,0 | 70,0 | | |
| | 3 | 6 | 30,0 | 30,0 | 100,0 | | |
| | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Pruebas | | Valor | | gl | | Sig. Asintótica (bilateral) | |
| Chi-cuadrado de Pearson | | ,243 | | 2 | | ,885 | |
| T de Student | | ,246 | | | | ,807 | |

Tabla nº 1b. Caminar con diferentes posiciones de brazos Postest

| Grupos de sujetos | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | Media | Desviación Típica |
|-------------------------|-----------|------------|------------|-------------------|----------------------|-----------------------------|-------------------|
| experimental 3 grado | Válidos 1 | | | | | 2,90 | .308 |
| | 2 | 2 | 10,0 | 10,0 | 10,0 | | |
| | 3 | 18 | 90,0 | 90,0 | 100,0 | | |
| | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Referencia 3 grado | Válidos 1 | | | | | 2,60 | .503 |
| | 2 | 8 | 40,0 | 40,0 | 40,0 | | |
| | 3 | 12 | 60,0 | 60,0 | 100,0 | | |
| | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Pruebas | | Valor | | gl | | Sig. Asintótica (bilateral) | |
| Chi-cuadrado de Pearson | | 4,800 | | 1 | | ,028 | |
| T de Student | | 2,276 | | | | ,029 | |

Gráfico nº 15



La concentración de los datos tras el trabajo realizado se sitúa para el valor 3 (Bien) en los 18 casos, esto representa un 90% del total de los casos. La media obtenida se sitúa en el 2,90.

El grupo referencia reparte sus valores entre el 2 (regular) y el 3 (Bien) a razón de 8 y 12 frecuencias respectivamente (40-60%). La media obtenida es de 2,60.

Se observa una diferencia entre ambos grupos en la media de 0,30 (0,25 si tenemos en cuenta el punto de partida situado en el pretest).

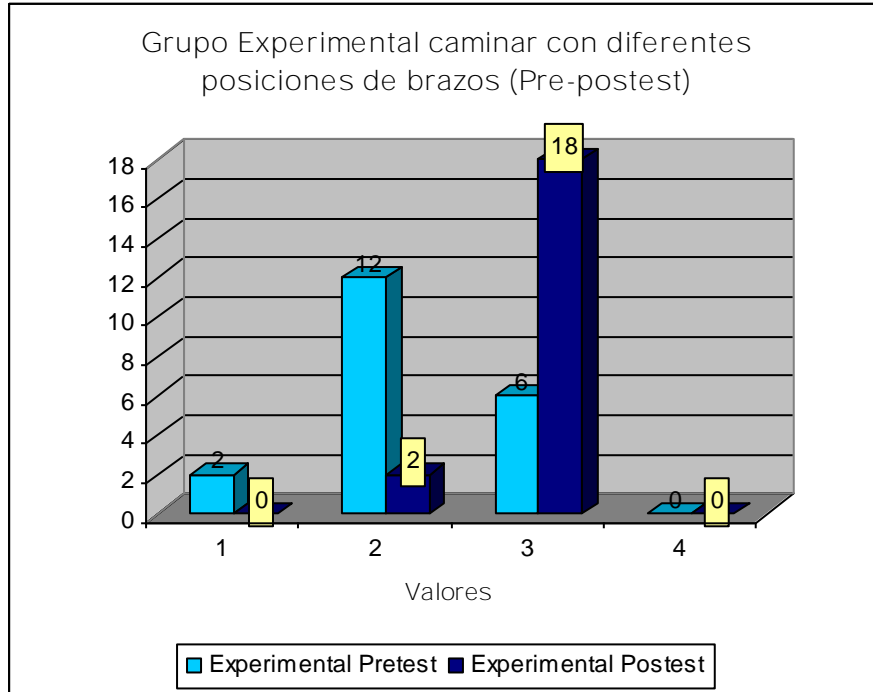


Gráfico nº 16

Observando los datos referidos al grupo experimental entre el pretest y el postest vemos como se ha producido una mejora en todos los apartados. Se eliminan los casos con puntuación 1 (Mal). Se concentran casi todos los casos en la puntuación 3. La media ha cambiado de 2,20 a 2,90, lo que supone una mejora de 0,7 puntos.

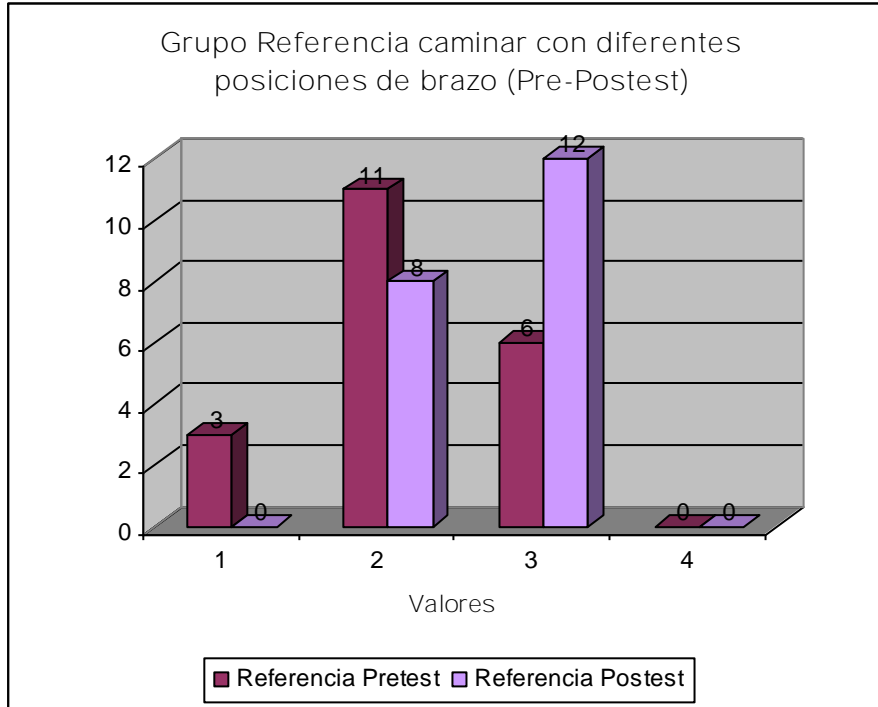


Gráfico nº 17

El grupo referencia también ha obtenido sensibles mejoras. Eliminan las puntuaciones mínimas concentrando la mayoría de los casos también en la puntuación 3 (Bien). La media mejora de 2,15 a 2,60, lo que supone 0,45 puntos con respecto al inicio de curso.

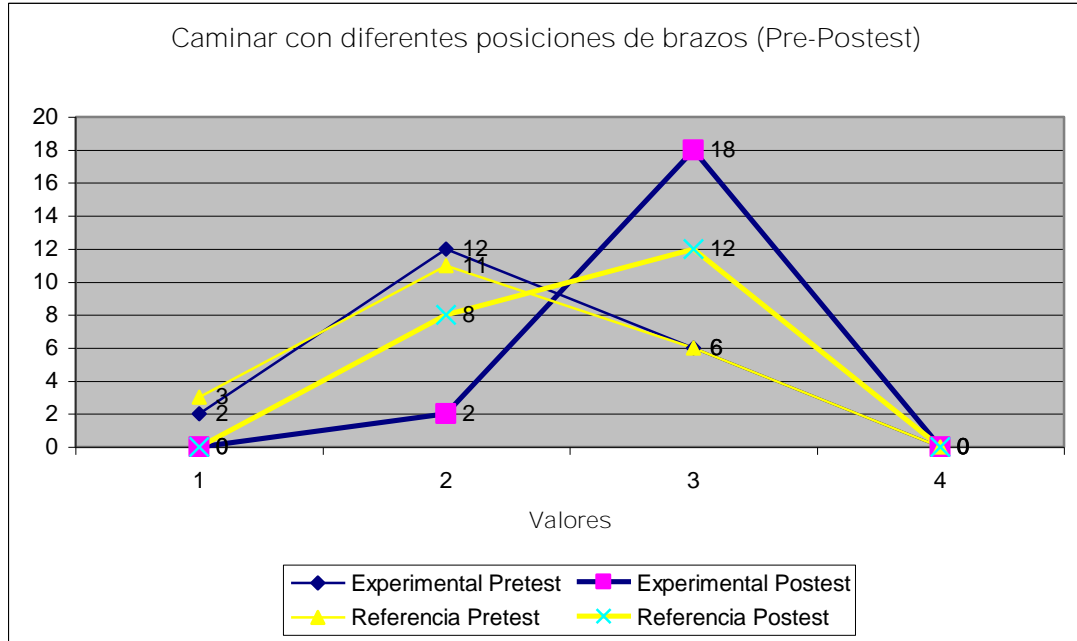


Gráfico nº 18

Gráficamente no encontramos unas grandes diferencias entre ambos grupos. Pero encontramos que con el trabajo realizado tan solo dos alumnos del grupo experimental obtienen una valoración 2, regular, frente a los 8 del grupo referencia.

Comparando estos resultados con el pretest vemos que el grupo referencia ha doblado el número de alumnos que obtienen una puntuación de 3, mientras que con la propuesta de trabajo realizada en el grupo experimental este incremento ha supuesto triplicar la mejora de los resultados con respecto al pretest.

En el grupo experimental, de 14 alumnos que se encontraban en los niveles de puntuación 1 y 2 calificados con mal o regular, hemos pasado a dos en la puntuación 2 (regular).

En el pretest observamos cómo había un 30% de alumnos en el grupo experimental que obtenían un Bien como calificación (puntuación 3). Una vez realizado el trabajo en esta calificación encontramos que se sitúa el 90%. Frente a un 60% del grupo referencia.

Tal vez a primera vista no parezcan resultados altamente significativos, pero hay que tener en cuenta que estamos trabajando con ambos grupos y en consecuencia ambos deben mejorar. Estamos buscando un trabajo que perfeccione el que ya se está haciendo y que mejore los resultados que en él obtenemos. Un trabajo serio en ambos grupos y que se realiza durante unos meses del curso académico, y en donde empezamos a encontrar diferencias favorables.

Nos llama la atención que en esta prueba se tenga en cuenta en la evaluación de la misma una adecuada postura de los brazos, que es la que los niños deben ejecutar según la orientación del profesor en coordinación con los diferentes ritmos, cuando tal vez sería más adecuado observar independientemente de la posición de los brazos, la adecuación al ritmo.

Bien es cierto que al final el conjunto de aprendizajes debe servir dar como paso a la consecución de otro aprendizaje de tipo técnico para mejorar en la habilidad del salto, pero es que en esta fase del aprendizaje estamos trabajando la gimnasia básica como núcleo central y vemos incoherencias en la evaluación de este núcleo de aprendizaje.

2. Combinación de correr palmeando con diferentes ritmos.

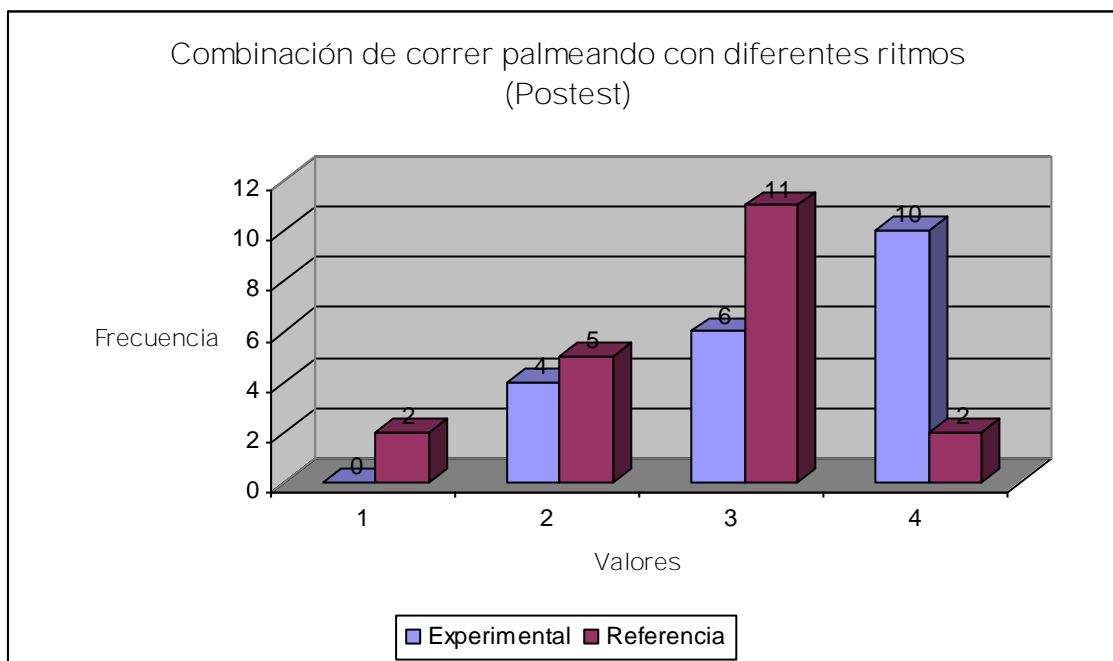
Tabla nº 2. Combinación de correr palmeando con diferentes ritmos Pretest

| Grupos de sujetos | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | Media | Desviación Típica |
|-------------------------|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|-----------------------------|-------------------|
| experimental 3 grado | Válidos | 1 | 2 | 10,0 | 10,0 | 10,0 | 2,20 | .616 |
| | | 2 | 12 | 60,0 | 60,0 | 70,0 | | |
| | | 3 | 6 | 30,0 | 30,0 | 100,0 | | |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Referencia 3 grado | Válidos | 1 | 3 | 15,0 | 15,0 | 15,0 | 2,15 | .671 |
| | | 2 | 11 | 55,0 | 55,0 | 70,0 | | |
| | | 3 | 6 | 30,0 | 30,0 | 100,0 | | |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Pruebas | | | Valor | | gl | | Sig. Asintótica (bilateral) | |
| Chi-cuadrado de Pearson | | | ,243 | | 2 | | ,885 | |
| T de Student | | | ,246 | | | | ,807 | |

Tabla nº 2b. Combinación de correr palmeando con diferentes ritmos Postest

| Grupos de sujetos | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | Media | Desviación Típica |
|-------------------------|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|-----------------------------|-------------------|
| experimental 3 grado | Válidos | 1 | | | | | 3,30 | .801 |
| | | 2 | 4 | 20,0 | 20,0 | 20,0 | | |
| | | 3 | 6 | 30,0 | 30,0 | 50,0 | | |
| | | 4 | 10 | 50,0 | 50,0 | 100,0 | | |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Referencia 3 grado | Válidos | 1 | 2 | 10,0 | 10,0 | 10,0 | 2,65 | .813 |
| | | 2 | 5 | 25,0 | 25,0 | 35,0 | | |
| | | 3 | 11 | 55,0 | 55,0 | 90,0 | | |
| | | 4 | 2 | 10,0 | 10,0 | 100,0 | | |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Pruebas | | | Valor | | gl | | Sig. Asintótica (bilateral) | |
| Chi-cuadrado de Pearson | | | 8,915 | | 3 | | ,030 | |
| T de Student | | | 2,547 | | | | ,015 | |

Gráfico nº 19



La media que obtiene el grupo Experimental para esta prueba es de 3,30.

El grupo experimental concentra la mayoría de sus frecuencias en el valor máximo, el cuatro que son los alumnos que alcanzan la valoración de Muy Bien. En total lo consiguen 10 sujetos (50% del total de individuos del grupo).

En la puntuación 3 (Bien) tenemos a seis sujetos y a cuatro en la número 2 (Regular). No hay sujetos en la puntuación 1.

La media que obtiene el grupo Referencia tras el trabajo realizado es de 2,65.

El grupo referencia concentra la mayoría de sus casos en la puntuación 3, un total de once individuos (55%) el resto se reparte en el resto de puntuaciones a razón de dos para la 1, y cinco para la 2 (25%). Dos alumnos alcanzan la valoración de Muy Bien logrando puntuar con 4 (10% del grupo).

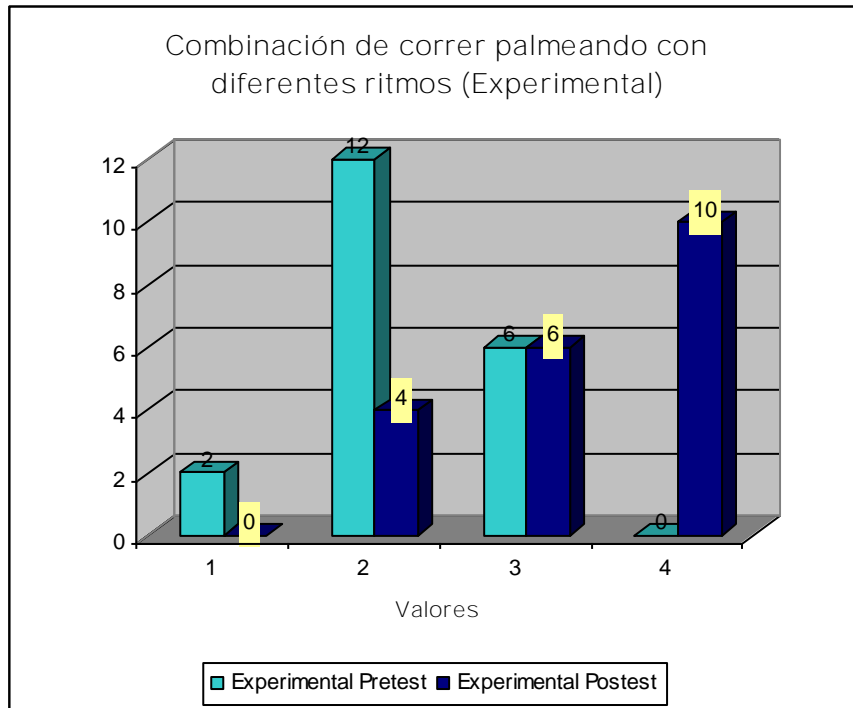


Gráfico nº 20

Como podemos ver en la gráfica, de tener dos casos en la puntuación mínima hemos logrado eliminarlos todos. La concentración de casos en la puntuación regular, 2, se ha trasladado a la 4.

Entre las dos mejores puntuaciones, 3 y 4 concentramos al 90% de los casos. Encontrando al 50% en la máxima puntuación. El grupo experimental ha mejorado notablemente los resultados.

La media se ha mejorado, variando de la puntuación 2,20 a la 3,30. Esto supone un incremento de 1,10 puntos con respecto al pretest.

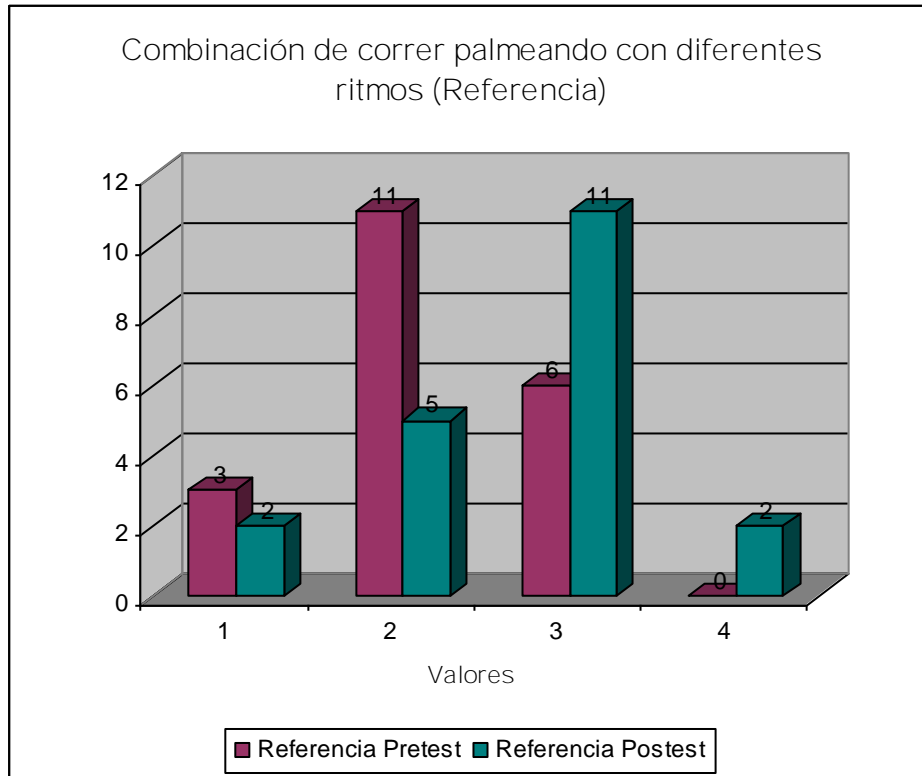


Gráfico nº 21

En el grupo referencia también encontramos mejoras. Se reducen los casos que obtienen la mínima puntuación. La media ha cambiado de 2,15 a 2,65 lo que supone una mejora de 0,45 puntos.

Entre la puntuación 1 y 2 teníamos 14 sujetos, reduciendo a la mitad los situados en estas mismas puntuaciones. Se concentran los casos en la puntuación 3 con once casos, y se obtienen 2 en la máxima puntuación, cuando no había ninguno en el pretest.

Entre ambos grupos, el experimental y el de referencia existe una diferencia en la media de 0,65 puntos a favor del primero.

Si tenemos en cuenta que en ambos grupos hacemos un trabajo didáctico, se puede considerar que la mejora en el grupo experimental es considerable. Ya que pasamos de grupos que están en puntuaciones entre el 2,20 y el 2,15 hasta el 3,30 que obtenemos frente al 2,65. Mejorando ambos con respecto al pretest pero especialmente el grupo experimental.

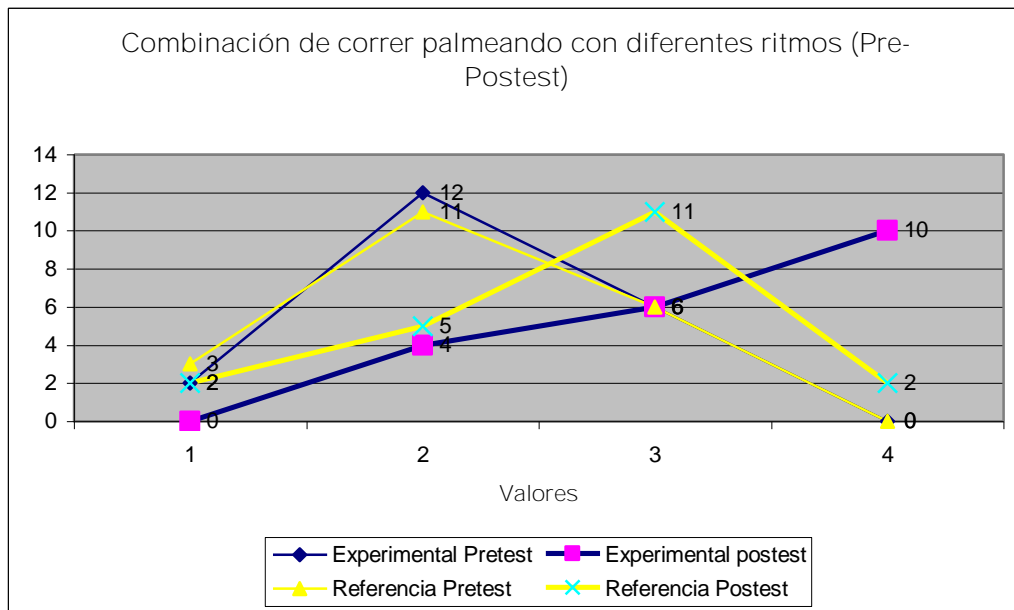


Gráfico nº 22

En este caso las diferencias entre los grupos A y B no son significativas si se refieren a alumnos que superan con nota la prueba. Pero si es un dato reseñable donde se concentran las puntuaciones en ambos grupos. Como vemos en el cuadro comparativo entre grupos y test.

En total tendríamos 16-13 (situamos siempre primero los correspondientes al grupo experimental, grupo A) que superan con puntuación de 3 o 4. Pero en el experimental encontramos 10 frente a 2 con un Muy Bien, la máxima puntuación.

Considerando además que no tenemos ningún caso de puntuación 1 mientras que encontramos a dos en esta puntuación en el grupo referencia para un total de 4-7 entre las puntuaciones 1 y 2.

Los datos son aun mejores si consideramos estos resultados en contraste con el pretest. Allí encontrábamos 2-3 en la puntuación 1 (Mal) para un total de 14 para ambos dentro de las puntuaciones 1 y 2.

Mientras que hemos mejorado en el grupo de referencia en un caso dentro de las puntuaciones más bajas, en el experimental hemos eliminado estos casos.

El número de errores que comenten el grupo de alumnos del grupo experimental en conjunto es mucho más bajo que el del grupo referencia.

Sobre veinte sujetos, el 50% se encuentra en la máxima puntuación en el grupo experimental, mientras que tan solo el 10 % en el grupo referencia.

El trabajo que realizamos con variaciones contextuales y en las actividades da buen resultado para este tipo de pruebas.

3. Saltos hacia diferentes direcciones con ritmos variados.

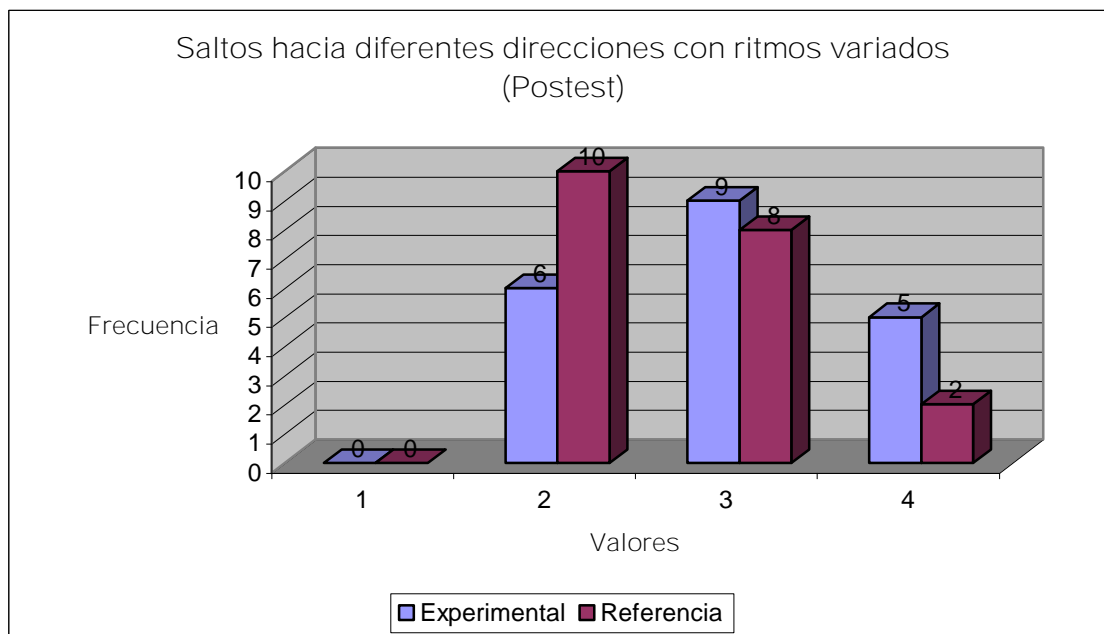
Tabla nº 3. Saltos hacia diferentes direcciones con diferentes ritmos Pretest

| Grupos de sujetos | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | Media | Desviación Típica |
|-------------------------|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|-----------------------------|-------------------|
| experimental 3 grado | Válidos | 1 | 2 | 10,0 | 10,0 | 10,0 | 2,20 | .616 |
| | | 2 | 12 | 60,0 | 60,0 | 70,0 | | |
| | | 3 | 6 | 30,0 | 30,0 | 100,0 | | |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Referencia 3 grado | Válidos | 1 | 3 | 15,0 | 15,0 | 15,0 | 2,15 | .671 |
| | | 2 | 11 | 55,0 | 55,0 | 70,0 | | |
| | | 3 | 6 | 30,0 | 30,0 | 100,0 | | |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Pruebas | | | Valor | | gl | | Sig. Asintótica (bilateral) | |
| Chi-cuadrado de Pearson | | | ,243 | | 2 | | ,885 | |
| T de Student | | | ,246 | | | | ,807 | |

Tabla nº 3b. Saltos hacia diferentes direcciones con ritmos variados Postest

| Grupos de sujetos | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | Media | Desviación Típica |
|-------------------------|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|-----------------------------|-------------------|
| experimental 3 grado | Válidos | 1 | | | | | 2,95 | .759 |
| | | 2 | 6 | 30,0 | 30,0 | 30,0 | | |
| | | 3 | 9 | 45,0 | 45,0 | 75,0 | | |
| | | 4 | 5 | 25,0 | 25,0 | 100,0 | | |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Referencia 3 grado | Válidos | 1 | | | | | 2,60 | .681 |
| | | 2 | 10 | 50,0 | 50,0 | 50,0 | | |
| | | 3 | 8 | 40,0 | 40,0 | 90,0 | | |
| | | 4 | 2 | 10,0 | 10,0 | 100,0 | | |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Pruebas | | | Valor | | gl | | Sig. Asintótica (bilateral) | |
| Chi-cuadrado de Pearson | | | 2,345 | | 2 | | ,310 | |
| T de Student | | | 1,535 | | | | ,133 | |

Gráfico nº 23



El grupo experimental distribuye sus sujetos entre los valores 2,3 y 4. Ninguno aparece en la puntuación 1. Mayoritariamente se concentran en la puntuación 3 donde se encuentran 9 sujetos (45%). En la máxima puntuación tenemos 5 sujetos que representan un 25% del total. Como vemos hay una concentración entre las dos mayores puntuaciones de un 70% de los alumnos. El 30% (6 alumnos) obtienen una puntuación de 2. La media que obtiene el grupo es de 2,95 puntos.

El grupo referencia concentra a la mayor parte de los sujetos entre las puntuaciones 2 y 3 situándose 10 y 8 sujetos en estas puntuaciones respectivamente. Esto supone el 90% de los casos. 2 alumnos consiguen alcanzar la máxima puntuación. La media obtenida en este grupo para esta prueba es de 2,60.

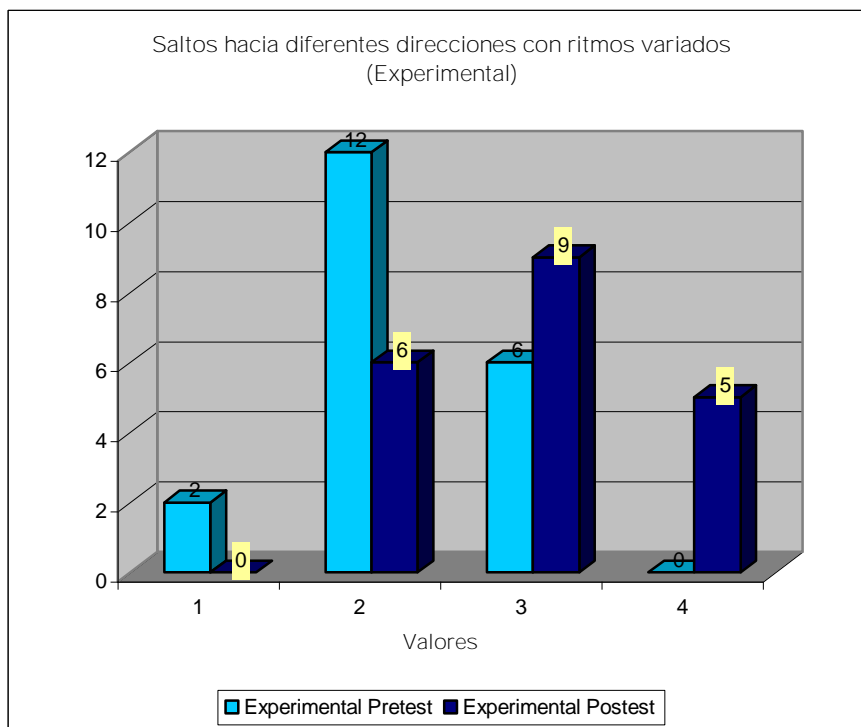


Gráfico nº 24

La media se ha mejorado pasando de un 2,20 a un 2,95. Esto supone un incremento de 0,75 puntos entre el pretest y el posttest.

Esto se traduce en datos a través del cambio de la frecuencia de valores de evaluación. El grupo experimental logra una evolución en la concentración de los casos que mayoritariamente se situaban en los valores 2 (regular) y 3 (Bien) para el pretest (18 casos entre ambas puntuaciones, 90%, siendo 12 de estos casos para la valoración 2) para pasar a concentrarlos en el 3 y 4 (14 casos que representan el 70%).

En el pretest teníamos a 6 casos entre las puntuaciones 3 y 4 (no había ninguno en la 4), 30%. Esto supone un incremento de un 40% de alumnos situados en estas puntuaciones.



Gráfico nº 25

La media obtenida se ha mejorado desde el 2,15 del pretest hasta el 2,60. Esto supone 0,45 puntos de mejora con respecto a la media obtenida en la primera toma de datos.

El grupo referencia concentraba sus casos entre las puntuaciones 2 y 3 en el pretest (17 casos para un 85%). Y aunque el posttest presenta una concentración también en estas puntuaciones (18 casos – 90%) la frecuencia ha cambiado. No hay sujetos en la mínima puntuación. Se reduce en uno los que puntúan con dos, mejoran los de la puntuación tres y aparecen dos casos en la 4.

Los grupos experimental y referencia han mejorado con respecto al pretest, pero observamos una diferencia entre las medias de uno y otro. El grupo experimental tiene una media de 2,95 frente a los 2,60 del grupo referencia. Esto supone una diferencia de 0,35 puntos entre ambos (0,30 puntos con respecto al pretest).

En este gráfico que observamos a continuación podemos observar la diferencia entre los grupos experimental y referencia y con respecto a los datos de origen en el pretest en estos mismos grupos.

Se observa como las líneas en amarillo (grupo referencia) siguen una evolución ligera, mientras que con el color azul (grupo experimental) vemos el cambio que se produce de datos que se concentran a la derecha (puntuaciones 3 y 4).

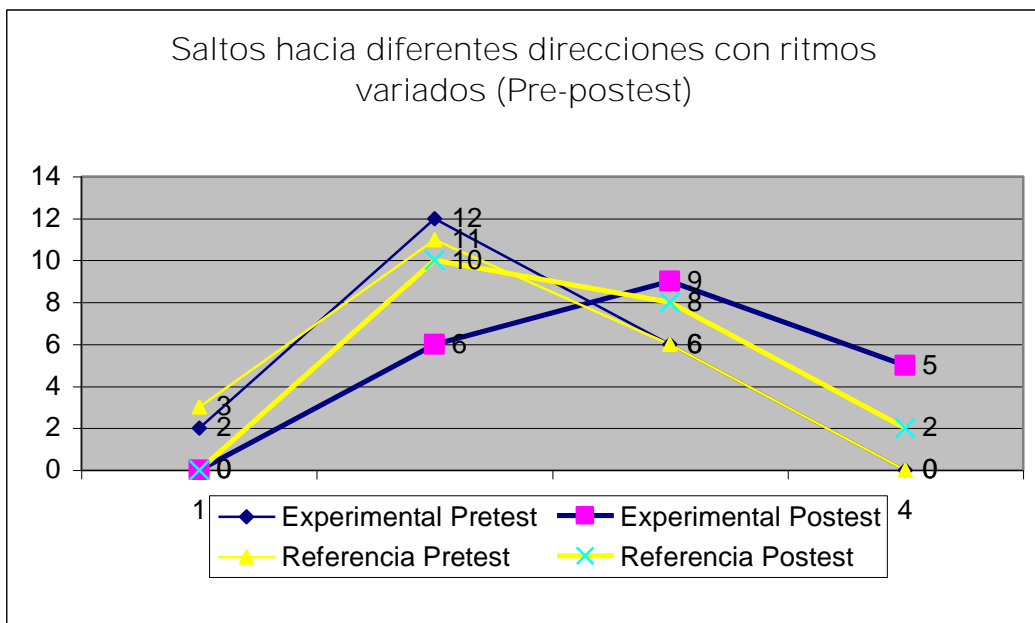


Gráfico nº 26

La diferencia entre grupos no es excesiva, pero si se puede ver una mejor tendencia en los datos de frecuencia del grupo experimental. En este último se logran eliminar los casos que se valoran con Mal y se reducen a la mitad los que obtienen un regular (puntuación 2).

Más allá de los datos puramente estadísticos en la prueba de saltos hacia diferentes direcciones con ritmos variados observamos una cuestión que no podemos dejar pasar por alto.

Aquí pretendemos que el niño aprenda el salto y que este lo desarrolle de diferentes maneras, adecuando el movimiento a diferentes ritmos, en cambio, luego, durante la evaluación, los valores que se tienen en cuenta para detectar si se producen errores nos indican que debemos observar que en el movimiento de saltar no hay empuje de ambas piernas, tiempo fuerte (despegue), tiempo débil (caída). Por lo tanto se atiende más a un aspecto técnico que cualitativo de la habilidad.

4. Combinación de todos los movimientos fundamentales.

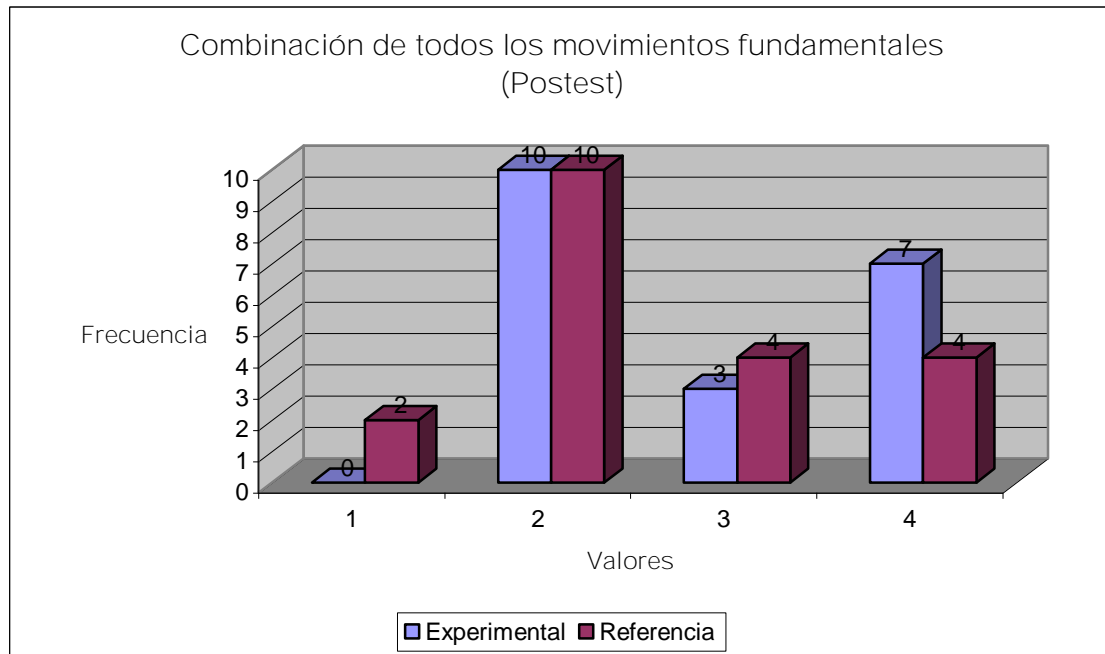
Tabla nº 4. Combinación de todos los movimientos fundamentales Pretest

| Grupos de sujetos | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | Media | Desviación Típica |
|-------------------------|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|-----------------------------|-------------------|
| experimental 3 grado | Válidos | 1 | 2 | 10,0 | 10,0 | 10,0 | 2,20 | .616 |
| | | 2 | 12 | 60,0 | 60,0 | 70,0 | | |
| | | 3 | 6 | 30,0 | 30,0 | 100,0 | | |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Referencia 3 grado | Válidos | 1 | 3 | 15,0 | 15,0 | 15,0 | 2,15 | .671 |
| | | 2 | 11 | 55,0 | 55,0 | 70,0 | | |
| | | 3 | 6 | 30,0 | 30,0 | 100,0 | | |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Pruebas | | | Valor | | gl | | Sig. Asintótica (bilateral) | |
| Chi-cuadrado de Pearson | | | ,243 | | 2 | | ,885 | |
| T de Student | | | ,246 | | | | ,807 | |

Tabla nº 4b. Combinación de todos los movimientos fundamentales Postest

| Grupos de sujetos | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | Media | Desviación Típica |
|-------------------------|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|-----------------------------|-------------------|
| experimental 3 grado | Válidos | 1 | | | | | 2,85 | .933 |
| | | 2 | 10 | 50,0 | 50,0 | 50,0 | | |
| | | 3 | 3 | 15,0 | 15,0 | 65,0 | | |
| | | 4 | 7 | 35,0 | 35,0 | 100,0 | | |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Referencia 3 grado | Válidos | 1 | 2 | 10,0 | 10,0 | 10,0 | 2,50 | .946 |
| | | 2 | 10 | 50,0 | 50,0 | 60,0 | | |
| | | 3 | 4 | 20,0 | 20,0 | 80,0 | | |
| | | 4 | 4 | 20,0 | 20,0 | 100,0 | | |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Pruebas | | | Valor | | gl | | Sig. Asintótica (bilateral) | |
| Chi-cuadrado de Pearson | | | 2,961 | | 3 | | ,398 | |
| T de Student | | | 1,178 | | | | ,246 | |

Gráfico nº 27



El grupo experimental presenta una concentración de los datos distribuidos sobre todo entre los valores 2 (regular) y 4 (Muy Bien). Observamos en la gráfica como se dan 10 y 7 casos respectivamente. No se dan casos para la puntuación mínima. La media obtenida por este grupo es de 2,85.

El grupo referencia agrupa sus resultados en torno a las puntuaciones 2, 3 y 4, con 10, 4 y 4 casos. En la puntuación mínima tenemos dos casos. La media del grupo es de 2,50.

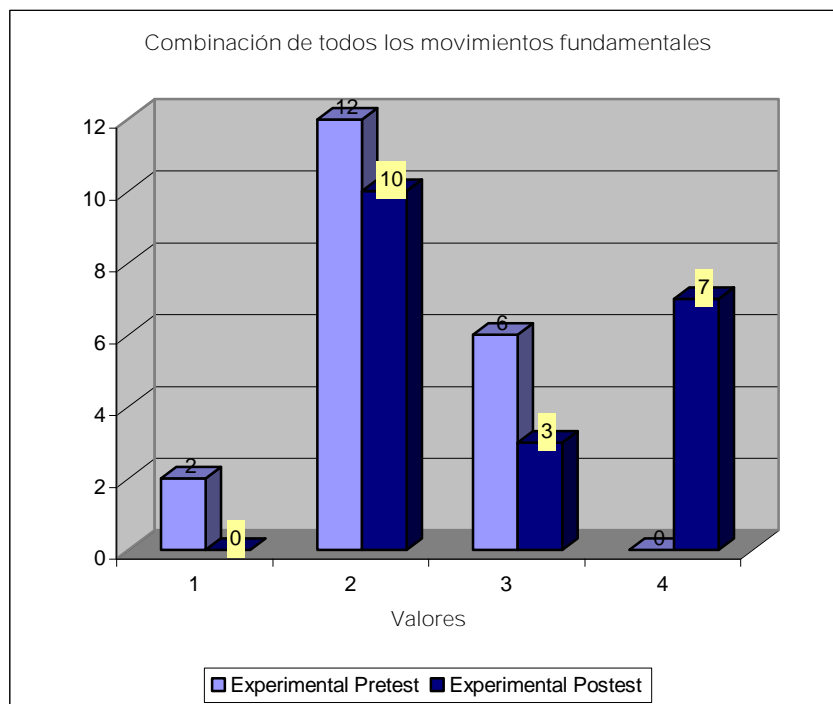


Gráfico nº 28

Si comparamos los datos del grupo experimental entre el pretest y el posttest, podemos apreciar que se pasa de una media de 2,20 a 2,85 obteniendo una mejora de 0,65 puntos con respecto a la primera toma de datos.

Vemos en la gráfica como se va produciendo una mejora gradual en las frecuencias de los valores que obtienen los alumnos.

Se eliminan los casos que obtenían una valoración con 1 (Mal), y se alcanzan 7 casos en la máxima puntuación cuando en el pretest no había ninguno. Lo que ocurre es que no se logra disminuir notablemente los casos que puntúan con 2, regular, la prueba. Hubiera sido más deseable un incremento mayor entre las puntuaciones tres y cuatro, aunque los que alcanzan la cuatro son bastantes.

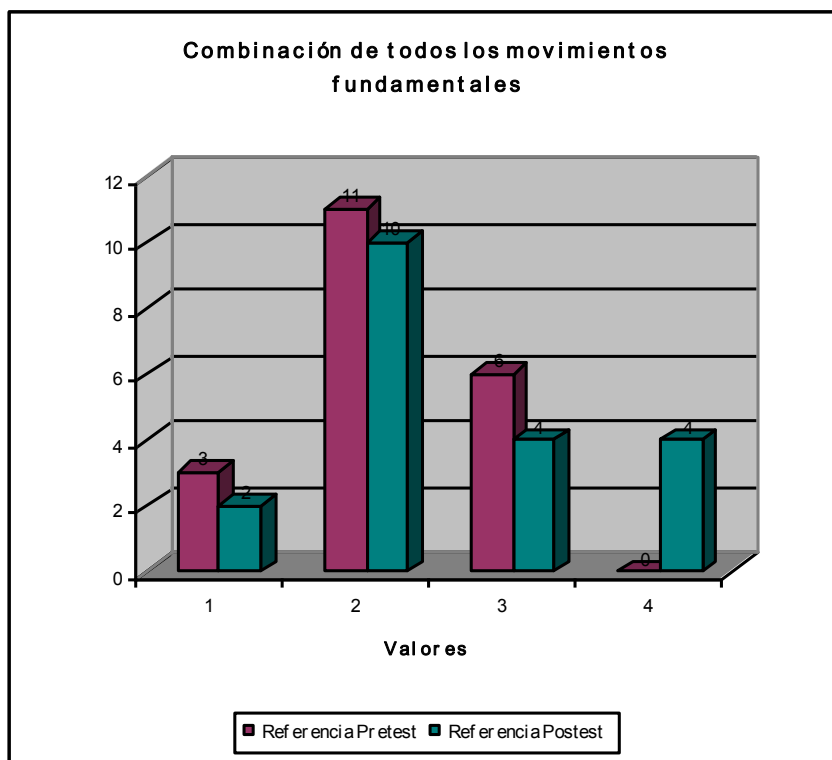


Gráfico nº 29

La media de este grupo pasa de 2,15 a 2,50. La mejora de este grupo con respecto al inicio de curso es de 0,35 puntos.

El grupo referencia como dato más relevante presenta cuatro casos que obtienen la máxima puntuación. No hay, exceptuando esta reseña, muchos cambios con respecto al pretest. Algunos casos mejoran, pero se mantienen datos muy similares en cada una de las valoraciones.

Si comparamos las medias del grupo experimental (2,85) y el de referencia (2,50) vemos como el grupo experimental mejora en 0,35 puntos al grupo referencia (0,30 con respecto al pretest). Lo que supone doblar la evolución obtenida por el grupo referencia entre pre y postest.

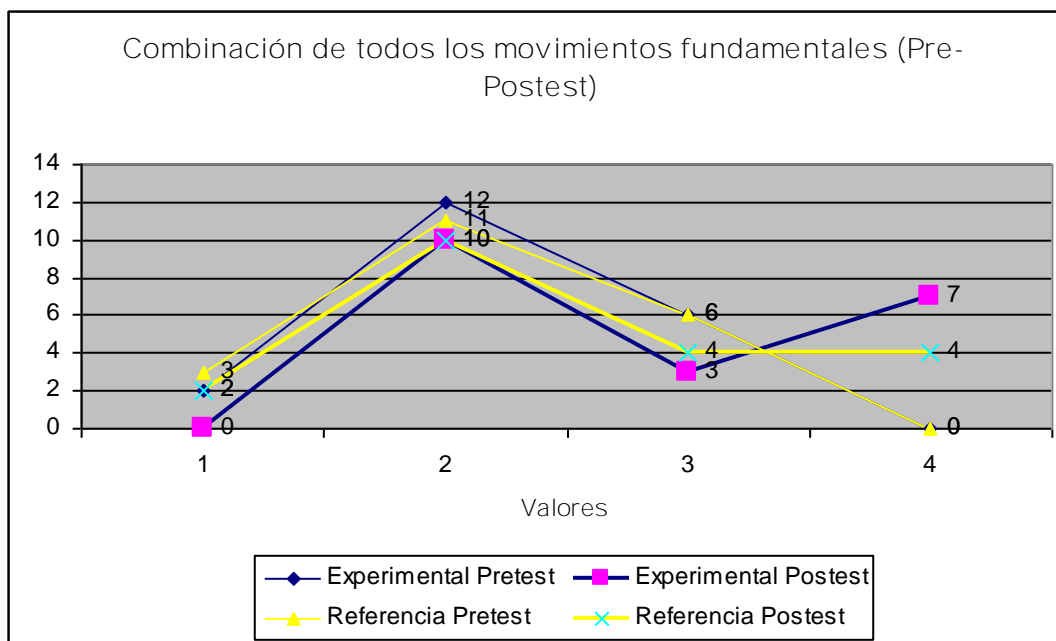


Gráfico nº 30

En este gráfico que compara la evolución entre test y grupos lo que llama más la atención es que al menos el 50% de los sujetos no logra superar las puntuaciones que están entre 1 y 2 tanto en uno como en otro grupo.

No hay grandes diferencias aunque observamos que se obtienen mejores resultados en el grupo experimental gracias a la eliminación de casos en la puntuación mínima y a la mejora de los que puntúan con la máxima.

Hay que tener en cuenta que esta prueba valora que el alumno combine correctamente los movimientos fundamentales de caminar-correr-saltar y sus interrelaciones por lo que es de gran complejidad. La mejora y evolución se irá viendo mayormente en los siguientes años de aprendizaje. Aunque ya tenemos algunas mejoras evidentes.

5. Paso Unión (Galop).

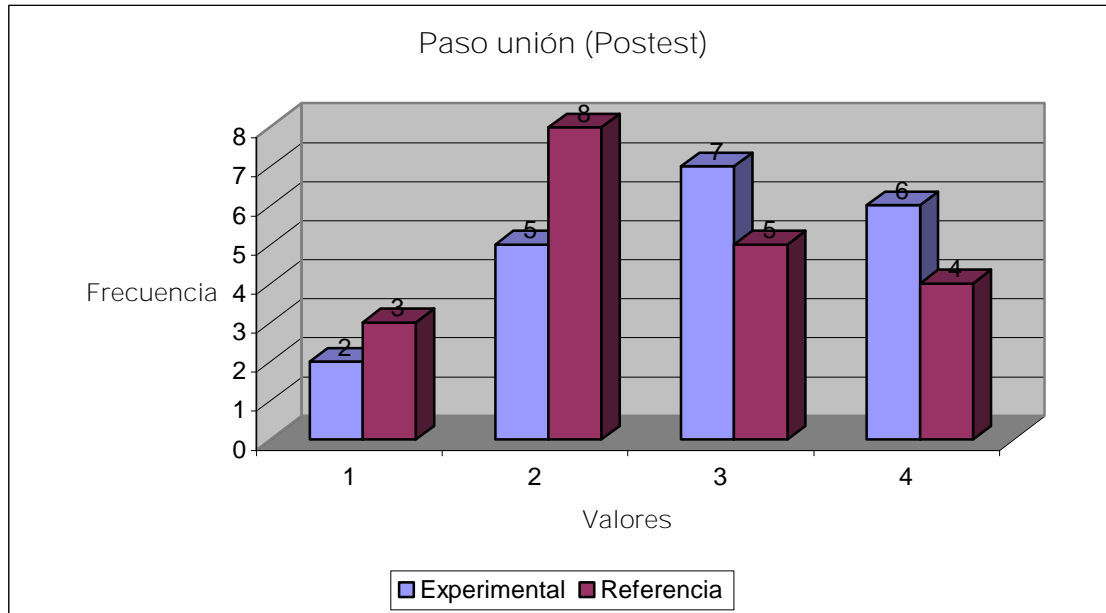
Tabla nº 5. Paso unión Pretest

| Grupos de sujetos | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | Media | Desviación Típica |
|-------------------------|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|-----------------------------|-------------------|
| experimental 3 grado | Válidos | 1 | 2 | 10,0 | 10,0 | 10,0 | 2,20 | .616 |
| | | 2 | 12 | 60,0 | 60,0 | 70,0 | | |
| | | 3 | 6 | 30,0 | 30,0 | 100,0 | | |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Referencia 3 grado | Válidos | 1 | 3 | 15,0 | 15,0 | 15,0 | 2,15 | .671 |
| | | 2 | 11 | 55,0 | 55,0 | 70,0 | | |
| | | 3 | 6 | 30,0 | 30,0 | 100,0 | | |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Pruebas | | | Valor | | gl | | Sig. Asintótica (bilateral) | |
| Chi-cuadrado de Pearson | | | ,243 | | 2 | | ,885 | |
| T de Student | | | ,246 | | | | ,807 | |

Tabla nº 5b. Paso unión Postest

| Grupos de sujetos | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | Media | Desviación Típica |
|-------------------------|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|-----------------------------|-------------------|
| experimental 3 grado | Válidos | 1 | 2 | 10,0 | 10,0 | 10,0 | 2,85 | .988 |
| | | 2 | 5 | 25,0 | 25,0 | 35,0 | | |
| | | 3 | 7 | 35,0 | 35,0 | 70,0 | | |
| | | 4 | 6 | 30,0 | 30,0 | 100,0 | | |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Referencia 3 grado | Válidos | 1 | 3 | 15,0 | 15,0 | 15,0 | 2,50 | 1.000 |
| | | 2 | 8 | 40,0 | 40,0 | 55,0 | | |
| | | 3 | 5 | 25,0 | 25,0 | 80,0 | | |
| | | 4 | 4 | 20,0 | 20,0 | 100,0 | | |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Pruebas | | | Valor | | gl | | Sig. Asintótica (bilateral) | |
| Chi-cuadrado de Pearson | | | 1,626 | | 3 | | ,654 | |
| T de Student | | | 1,113 | | | | ,273 | |

Gráfico nº 31



La media obtenida por el grupo experimental es de 2,85 puntos.

Este grupo como datos más relevantes presenta una distribución uniforme en la distribución de puntuaciones entre los valores 2 (5 casos se valoran como regular), 3 (7 sujetos están en Bien) y 4 (6 sujetos están Muy Bien). Dos sujetos se sitúan con la mínima puntuación.

El grupo referencia obtiene una media de 2,50.

Este grupo presenta una frecuencia y distribución también bastante similar aunque con menos casos entre los valores 3 y 4 (Bien y Muy Bien), agrupándose la mayoría en torno al 2 (Regular). En este grupo encontramos 3 sujetos con la puntuación mínima y una mayor concentración en el valor dos (8 sujetos que son el 40% del total puntúan con dicho valor).

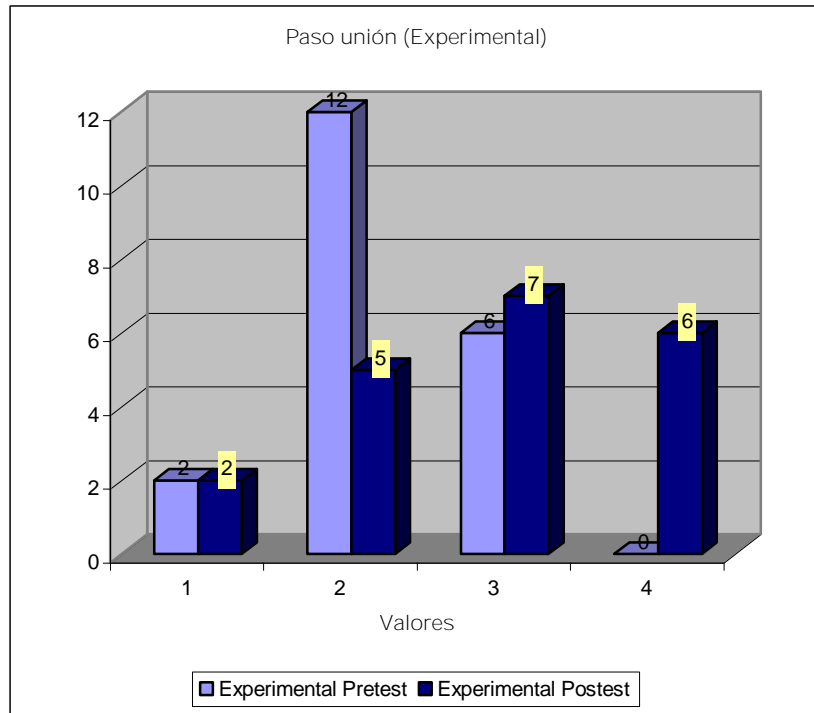


Gráfico nº 32

Comparando el grupo experimental con su pretest podemos ver en el gráfico la evolución de los datos.

La media se logra mejorar desde un 2,20 hasta un 2,85. Lo que supone un incremento de puntuación de 0,65 puntos.

La agrupación en torno al valor 2 regular que apreciábamos en el pretest se ha bajado a la mitad. Pasando la concentración de las frecuencias de los valores 2 y 3 al 3 y 4 (13 casos que suponen el 65 % de los alumnos). Recordemos que en el pretest, un 60% de los alumnos estaban valorados con un 2 que significa que estaban regular. Se logra así un incremento interesante y una evolución de las valoraciones en positivo.

Se logra la obtención de 6 casos en la máxima puntuación (30%). No se logra eliminar no obstante los casos que puntúan con 1.

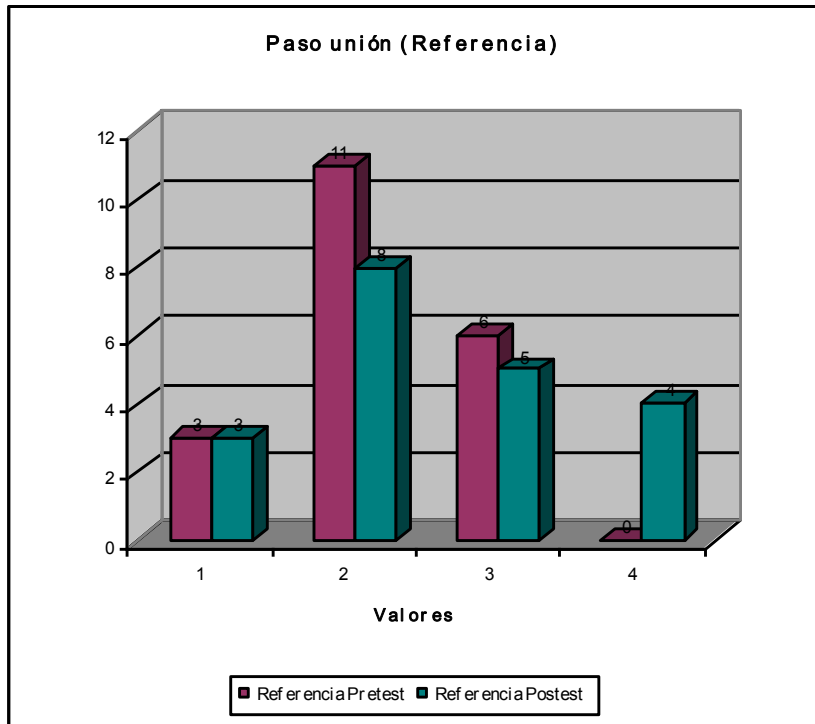


Gráfico nº 33

El grupo referencia también logra unos resultados similares, pero como podemos observar entre las puntuaciones 3 y 4 tienen a 9 sujetos (45%). En el experimental logran estas puntuaciones 13 sujetos (65%). Esto supone un 25% más con respecto al grupo referencia.

Este grupo logra una mejora en las medias con respecto al pretest. De un 2,15 se pasa a un 2,50. Alcanzan pues un incremento de 0,35 con respecto al pretest.

Comparando ambos grupos el grupo experimental, gracias a los casos que se sitúan entre las posiciones 3 y 4 consigue mejorar la media del grupo referencia en 0,35 puntos (0,30 con respecto al pretest).

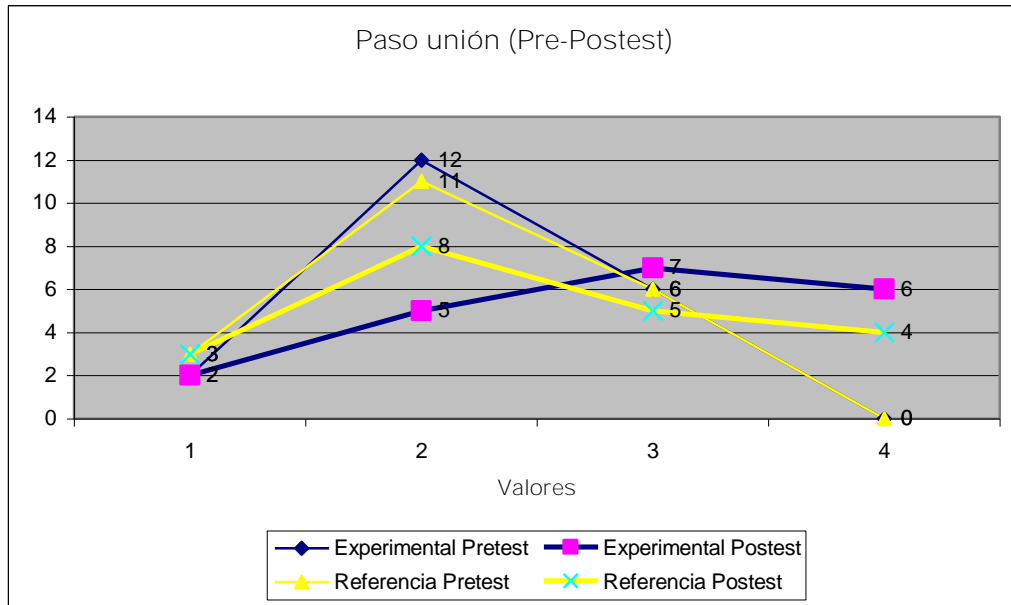


Gráfico nº 34

Como podemos observar en esta gráfica no se advierten diferencias significativas entre los grupos. Tampoco se pueden destacar grandes cambios con respecto al pretest. Si se obtienen mejores resultados 13-9 en las puntuaciones entre 3 y 4, pero se esperaban mejores no tanto por la diferencia entre los grupos en el posttest, sino por la evolución con respecto al pretest.

De todos modos la mejora es considerable en el grupo experimental donde de 14 alumnos que no lograban los mínimos se pasa a 7, aunque seguimos teniendo alumnos en las puntuaciones mínimas (1). Hemos mejorado la puntuación obtenida por el 50% de los alumnos en las puntuaciones mínimas, frente a un porcentaje inferior en el grupo referencia donde de 14 has pasado a 11, mejorando solo en 3 alumnos (el 70% estaba entre las puntuaciones 1 y 2 en el pretest pasando al 55%, frente a un 70-35% en el experimental).

6. Paso cambio (Skip).

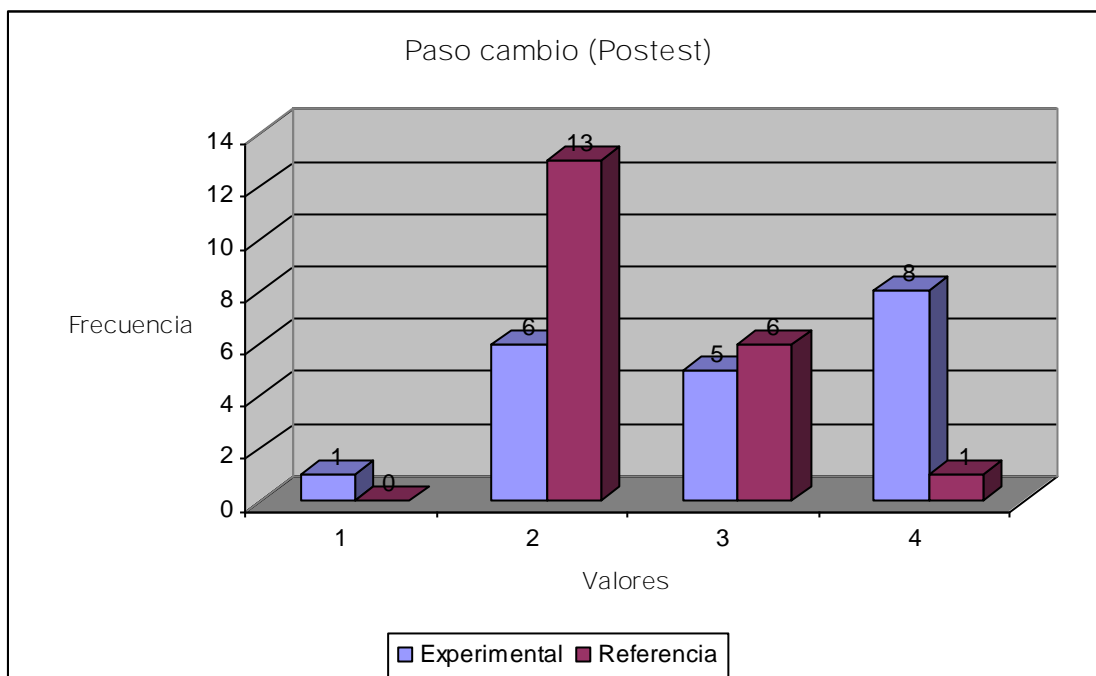
Tabla nº 6. Paso cambios Pretest

| Grupos de sujetos | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | Media | Desviación Típica |
|-------------------------|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|-----------------------------|-------------------|
| experimental 3 grado | Válidos | 1 | 2 | 10,0 | 10,0 | 10,0 | 2,20 | .616 |
| | | 2 | 12 | 60,0 | 60,0 | 70,0 | | |
| | | 3 | 6 | 30,0 | 30,0 | 100,0 | | |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Referencia 3 grado | Válidos | 1 | 3 | 15,0 | 15,0 | 15,0 | 2,15 | .671 |
| | | 2 | 11 | 55,0 | 55,0 | 70,0 | | |
| | | 3 | 6 | 30,0 | 30,0 | 100,0 | | |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Pruebas | | | Valor | | gl | | Sig. Asintótica (bilateral) | |
| Chi-cuadrado de Pearson | | | ,243 | | 2 | | ,885 | |
| T de Student | | | ,246 | | | | ,807 | |

Tabla nº 6b. Paso cambio Postest

| Grupos de sujetos | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | Media | Desviación Típica |
|-------------------------|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|-------|-------------------|
| experimental 3 grado | Válidos | 1 | 1 | 5,0 | 5,0 | 5,0 | 3,00 | .973 |
| | | 2 | 6 | 30,0 | 30,0 | 35,0 | | |
| | | 3 | 5 | 25,0 | 25,0 | 60,0 | | |
| | | 4 | 8 | 40,0 | 40,0 | 100,0 | | |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Referencia 3 grado | Válidos | 1 | | | | | 2,40 | .598 |
| | | 2 | 13 | 65,0 | 65,0 | 65,0 | | |
| | | 3 | 6 | 30,0 | 30,0 | 95,0 | | |
| | | 4 | 1 | 5,0 | 5,0 | 100,0 | | |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Chi-cuadrado de Pearson | | | 9,114 | | 3 | | ,028 | |
| T de Student | | | 2,349 | | | | ,025 | |

Gráfico nº 35



El grupo experimental obtiene una media de 3.

Como datos más relevantes en el grupo experimental podemos ver que presenta un caso en la puntuación mínima, pero a la vez 8 sujetos obtienen la máxima puntuación.

Esos 8 sujetos representan el 40% del total del aula. Otro 55% se sitúan entre las valoraciones 2 (regular) y 3 (Bien) a razón de seis y cinco sujetos respectivamente.

El grupo referencia agrupa sobre todo sus puntuaciones en torno al valor 2. un total de 13 alumnos obtienen dicha puntuación, lo que representa el 65% del total.

La media que obtiene dicho grupo es de 2,40. Entre ambos grupos existe pues una diferencia de 0,60 puntos

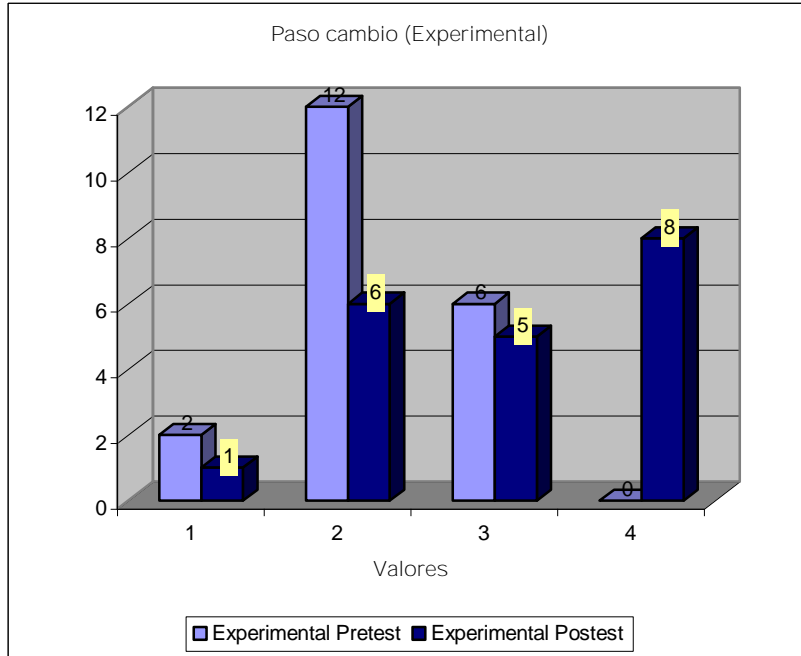


Gráfico nº 36

La comparativa entre el pretest y posttest del grupo experimental nos arroja datos interesantes.

El grupo experimental concentraba sus puntuaciones en el valor 2 para posteriormente disminuir un 50% los casos situados en este valor y subir hasta el 40% los que se sitúan en la máxima puntuación (no había casos en el pretest).

La media ha pasado de un 2,20 a un 3,00 obteniendo una mejora de 0,80 puntos.

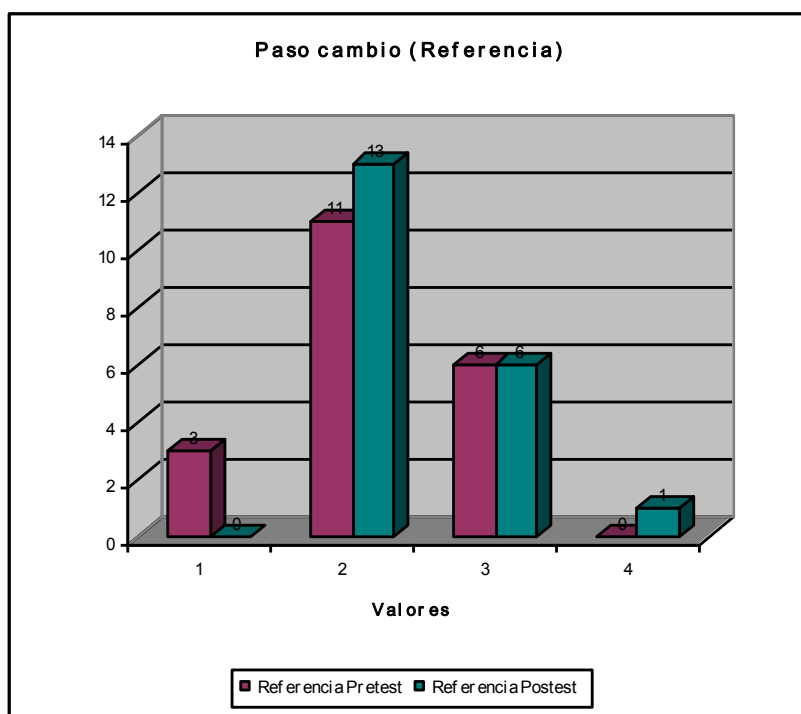


Gráfico nº 37

El grupo referencia por su parte, como datos más relevantes, presenta el haber conseguido eliminar los casos que obtenían la mínima puntuación, pero no logra mejorar en las puntuaciones 3 y 4, ya que pasa de 6 casos (30%) en el pretest a 7 (35%) en el postest.

La media se mejora de un 2,15 a un 2,40 (0,25 puntos de diferencia).

La diferencia entre ambos grupos se hace patente desde el punto de vista de los sujetos que alcanzan las puntuaciones que consideramos más deseables ya que se valoran como Bien o Muy Bien. Si bien en el grupo referencia encontramos al 35% de los alumnos en estas puntuaciones, en el grupo experimental el número de alumnos que logra estas sube al 65%.

Así pues con estos datos la diferencia entre medias se sitúa en 0,60 puntos (0,55 con respecto al pretest).

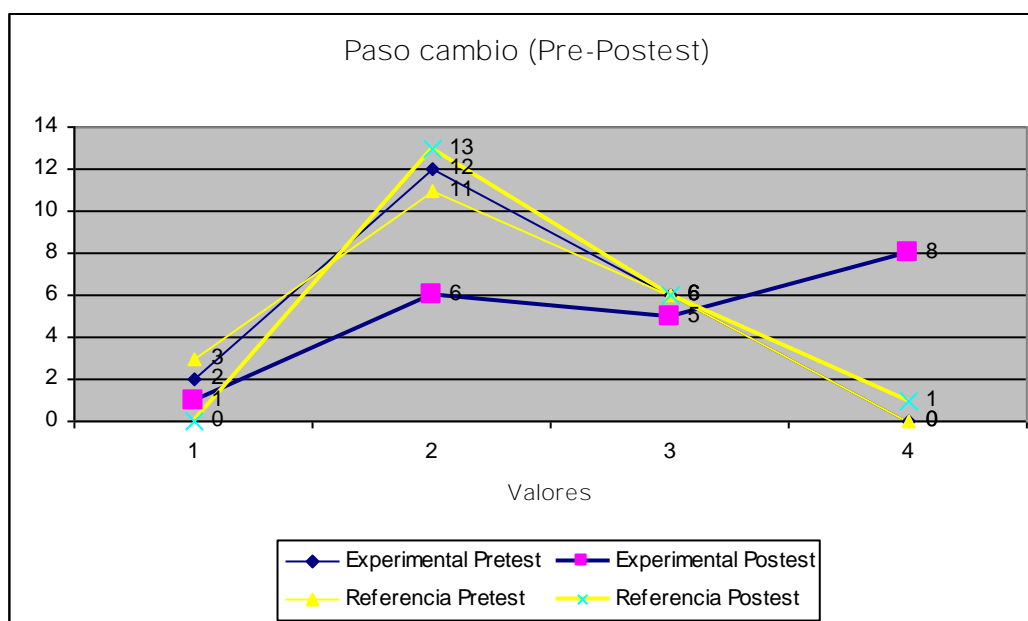


Gráfico nº 38

En la presente gráfica podemos ver la variación del grupo experimental frente a de referencia en el posttest. Podemos ver diferencias a favor del grupo experimental en cuanto a resultados generales. Vemos dos hechos destacables en el grupo experimental. Primero en cuanto a los casos que no llegan a superar las puntuaciones más bajas, son la mitad en el grupo experimental frente al de referencia. Lo mismo ocurre en cuanto a los que obtienen las mayores puntuaciones.

Destaca sobre estos resultados el porcentaje de sujetos que llegan a obtener la puntuación 4, que son el 40% en el grupo experimental frente a 5% en el de referencia. El 65% frente a 35% superan las puntuaciones de 3 y 4, lo que también consideramos que es un dato destacable.

Con respecto al pretest se mejoran notablemente los resultados, sobre todo en el grupo experimental ya que no solo mejoran el 50% de los que no llegaban a superar las puntuaciones de 1 y 2 sino que además se logran mejorar los resultados de 8 sujetos que suben a la puntuación máxima (4) suponiendo el 40% de los sujetos del grupo.

7. Juegos rítmicos.

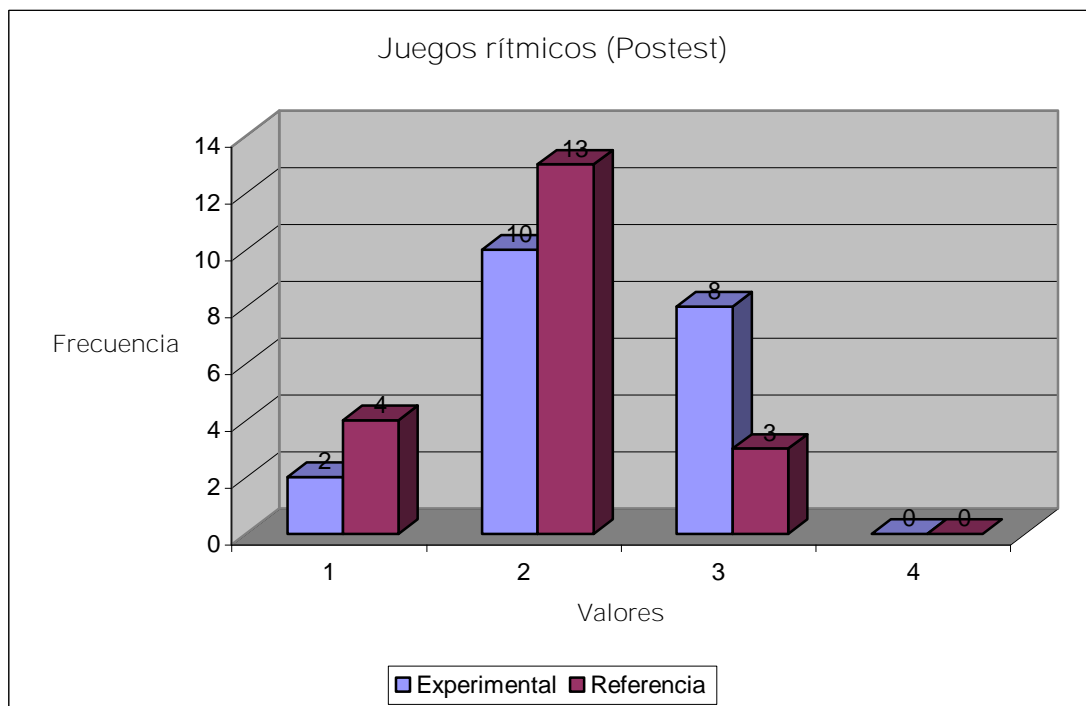
Tabla nº 7. Juegos rítmicos Pretest

| Grupos de sujetos | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | Media | Desviación Típica |
|-------------------------|-----------|------------|------------|-------------------|----------------------|-----------------------------|-------------------|
| experimental 3 grado | Válidos 1 | 2 | 10,0 | 10,0 | 10,0 | 2,20 | .616 |
| | 2 | 12 | 60,0 | 60,0 | 70,0 | | |
| | 3 | 6 | 30,0 | 30,0 | 100,0 | | |
| | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Referencia 3 grado | Válidos 1 | 3 | 15,0 | 15,0 | 15,0 | 2,15 | .671 |
| | 2 | 11 | 55,0 | 55,0 | 70,0 | | |
| | 3 | 6 | 30,0 | 30,0 | 100,0 | | |
| | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Pruebas | | Valor | | gl | | Sig. Asintótica (bilateral) | |
| Chi-cuadrado de Pearson | | ,243 | | 2 | | ,885 | |
| T de Student | | ,246 | | | | ,807 | |

Tabla nº 7b. Juegos rítmicos Postest

| Grupos de sujetos | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | Media | Desviación Típica |
|-------------------------|-----------|------------|------------|-------------------|----------------------|-----------------------------|-------------------|
| experimental 3 grado | Válidos 1 | 2 | 10,0 | 10,0 | 10,0 | 2,30 | .657 |
| | 2 | 10 | 50,0 | 50,0 | 60,0 | | |
| | 3 | 8 | 40,0 | 40,0 | 100,0 | | |
| | 4 | | | | | | |
| | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Referencia 3 grado | Válidos 1 | 4 | 20,0 | 20,0 | 20,0 | 1,95 | .605 |
| | 2 | 13 | 65,0 | 65,0 | 85,0 | | |
| | 3 | 3 | 15,0 | 15,0 | 100,0 | | |
| | 4 | | | | | | |
| | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Pruebas | | Valor | | gl | | Sig. Asintótica (bilateral) | |
| Chi-cuadrado de Pearson | | 3,331 | | 2 | | ,189 | |
| T de Student | | 1,753 | | | | ,088 | |

Gráfico nº 39



La media que obtiene el grupo experimental es de 2,30.

El grupo experimental concentra sus datos en torno a los valores 2 (10 casos- 50%) y el 3 (8 casos – 40%). Vemos que un grupo importante de alumnos no alcanza los valores que hemos considerado deseables. Un total de 12 alumnos están valorados con Mal o Regular. Tan solo ocho alcanzan una valoración de Bien. Aunque como decíamos en capítulos anteriores el valor 2 sería aprobado, es decir que alcanza los mínimos exigidos en la habilidad, se sitúa el 50% en esta puntuación, y nosotros estamos buscando mejores resultados.

El grupo referencia alcanza una media de 1,95.

El grupo referencia presenta un mayor número de casos en torno al valor 2 (13 – 65%). Incluso tiene 4 casos valorados con 1 (Mal). Tan solo tres alumnos obtienen una valoración de Bien.

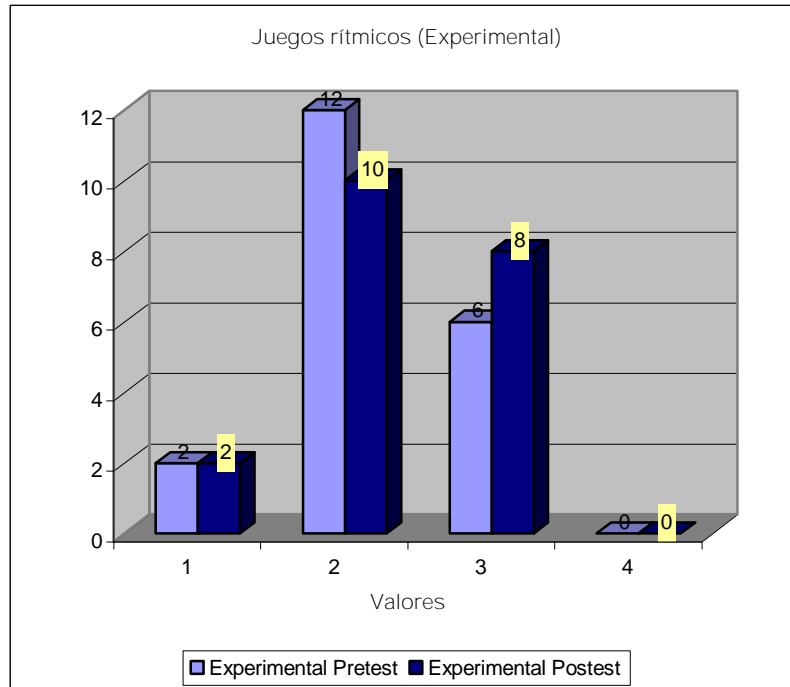


Gráfico nº 40

Comparando el pretest y el posttest del grupo experimental vemos que no hay cambios excesivos entre uno y otro control de resultados.

Hay una pequeña variación de las frecuencias en torno a los valores 2 y 3 pero poco más.

La mejoría en la media es muy pobre ya que pasa de un 2,20 a un 2,30.

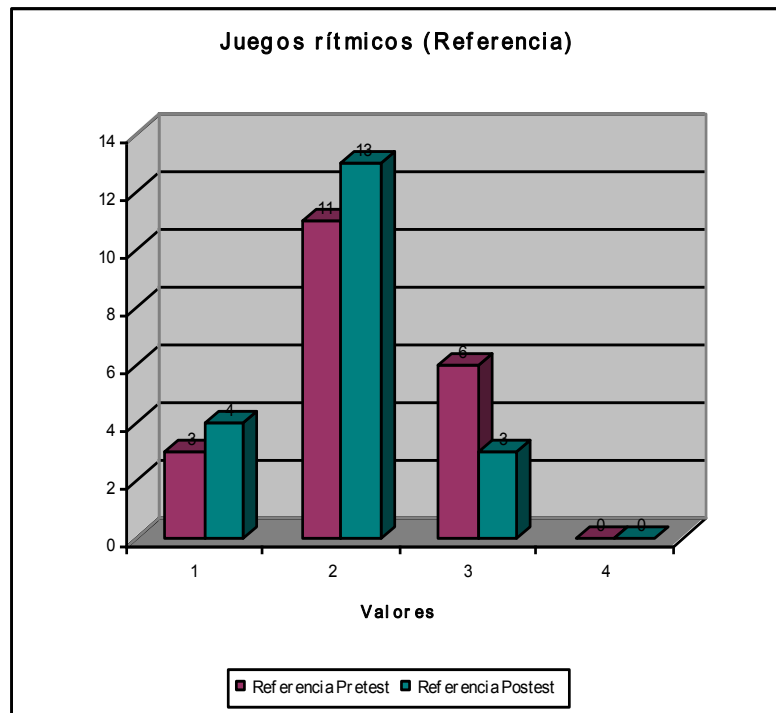


Gráfico nº 41

Lo que sí que resulta verdaderamente llamativo es que en el grupo referencia no solo no se mejoran los datos sino que estos obtienen un empeoramiento con respecto al punto de partida agrupándose al valor 2 y aumentando en el 1.

La media pasa de un 2,15 a un 1,95.

En este caso sigue manteniéndose una diferencia entre medias de ambos grupos de 0,35 puntos en el postest.

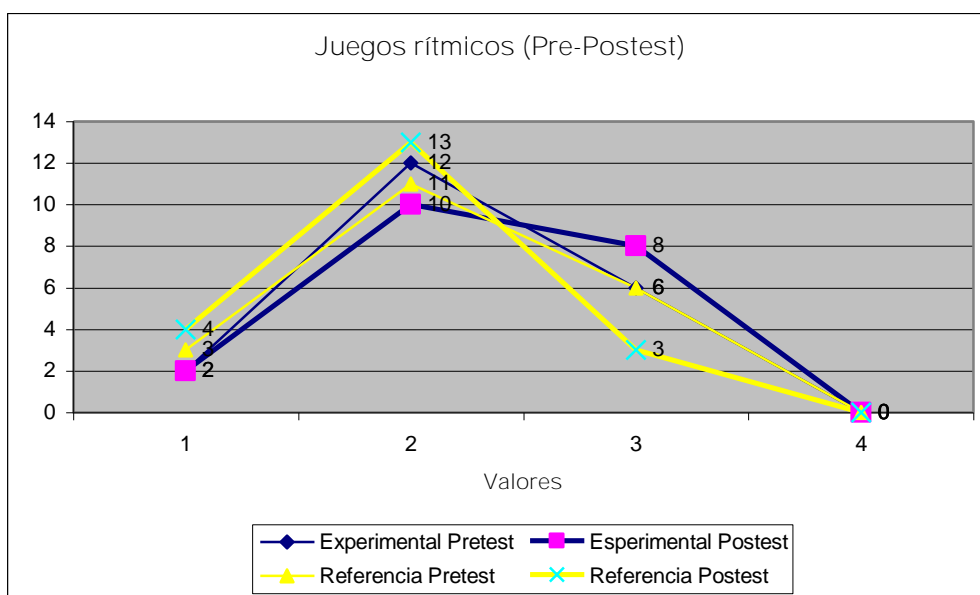


Gráfico nº 42

No hay grandes diferencias entre los grupos aunque si mejores resultados en el grupo experimental. No obstante volvemos a incidir en llamar la atención sobre un problema en la evaluación de la prueba con respecto al pretest. Se observan datos que a primera vista no son normales, ya que cuando comparamos con el pretest la mejoría es muy leve en el grupo experimental e incluso se produce un empeoramiento en el grupo de referencia con respecto a la evaluación realizada en el pretest.

No podemos argumentar muchas más explicaciones que las referidas a problemas en la organización de los juegos rítmicos que hayan provocado que se produzcan estos resultados, porque en buena lógica si en todas las mediciones referidas a cuestiones rítmicas y coordinativas ambos grupos han obtenido sensibles mejoras en los resultados con respecto al pretest, no es normal que empeoren tras un trabajo anual en una faceta como esta. En este sentido llamamos la atención sobre las formas de evaluación que podemos llevar a cabo, ya que condicionan en buena medida los resultados de las pruebas.

8. Carrera en parejas.

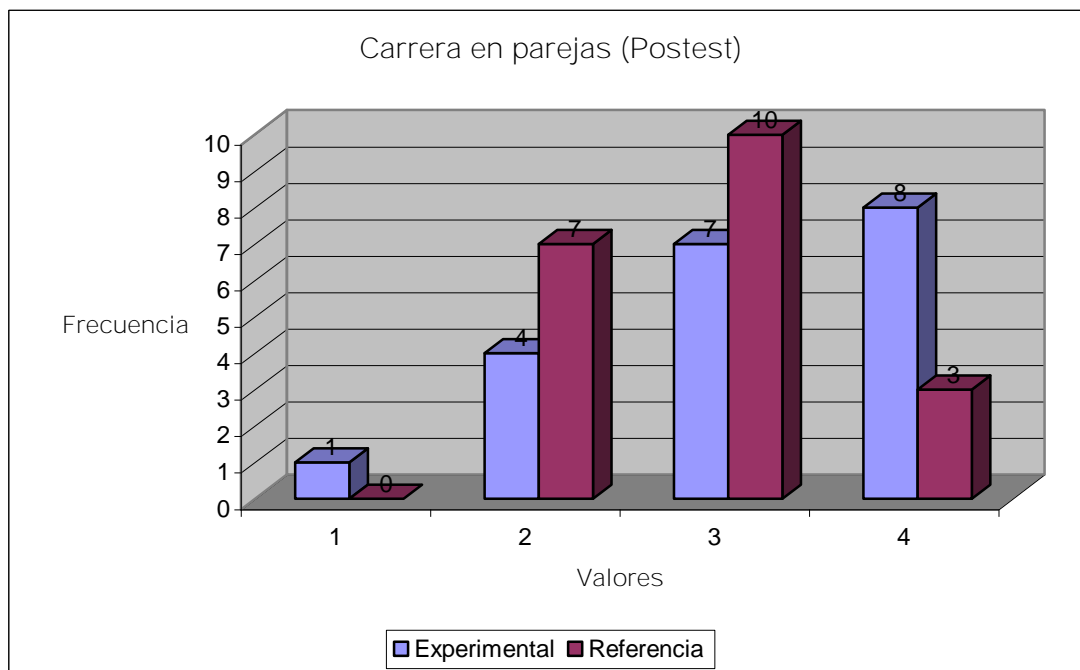
Tabla nº 8. Carrera en parejas Pretest

| Grupos de sujetos | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | Media | Desviación Típica |
|-------------------------|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|-----------------------------|-------------------|
| experimental 3 grado | Válidos | 1 | | | | 2,90 | .308 |
| | | 2 | 10,0 | 10,0 | 10,0 | | |
| | | 3 | 18 | 90,0 | 90,0 | | |
| | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | | |
| Referencia 3 grado | Válidos | 1 | | | | 2,90 | .308 |
| | | 2 | 10,0 | 10,0 | 10,0 | | |
| | | 3 | 18 | 90,0 | 90,0 | | |
| | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | | |
| Pruebas | | Valor | | gl | | Sig. Asintótica (bilateral) | |
| Chi-cuadrado de Pearson | | ,000 | | 1 | | 1,000 | |
| T de Student | | ,000 | | | | 1,000 | |

Tabla nº 8b. Carrera en parejas Postest

| Grupos de sujetos | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | Media | Desviación Típica |
|-------------------------|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|-------|-------------------|
| experimental 3 grado | Válidos | 1 | 5,0 | 5,0 | 5,0 | 3,10 | .912 |
| | | 2 | 4 | 20,0 | 25,0 | | |
| | | 3 | 7 | 35,0 | 60,0 | | |
| | | 4 | 8 | 40,0 | 100,0 | | |
| | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | | |
| Referencia 3 grado | Válidos | 1 | | | | 2,80 | .696 |
| | | 2 | 7 | 35,0 | 35,0 | | |
| | | 3 | 10 | 50,0 | 85,0 | | |
| | | 4 | 3 | 15,0 | 100,0 | | |
| | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | | |
| Chi-cuadrado de Pearson | | 4,620 | | 3 | | ,202 | |
| T de Student | | 1,170 | | | | ,250 | |

Gráfico nº 43



Para esta prueba, la media obtenida es de 3,10 puntos en el grupo experimental.

Este grupo concentra la frecuencia de sus puntuaciones en torno a los valores 3 y 4 a razón de siete (35%) y ocho (40%) respectivamente. Esto supone que entre las valoraciones correspondientes al Bien y al Muy Bien se encuentra el 75% del total de alumnos del grupo. Tan solo un alumno no alcanza los mínimos exigidos.

La media obtenida por el grupo Referencia es de 2,80 puntos.

Para obtener esta puntuación el grupo referencia agrupa sus resultados en torno a los valores 2 y 3 fundamentalmente. Obtienen 7 (35%) y 10 (50%) sujetos dichas valoraciones respectivamente. Esto representa que el 85% de los sujetos se encuentran en ese rango de valoración que va del regular al Bien.

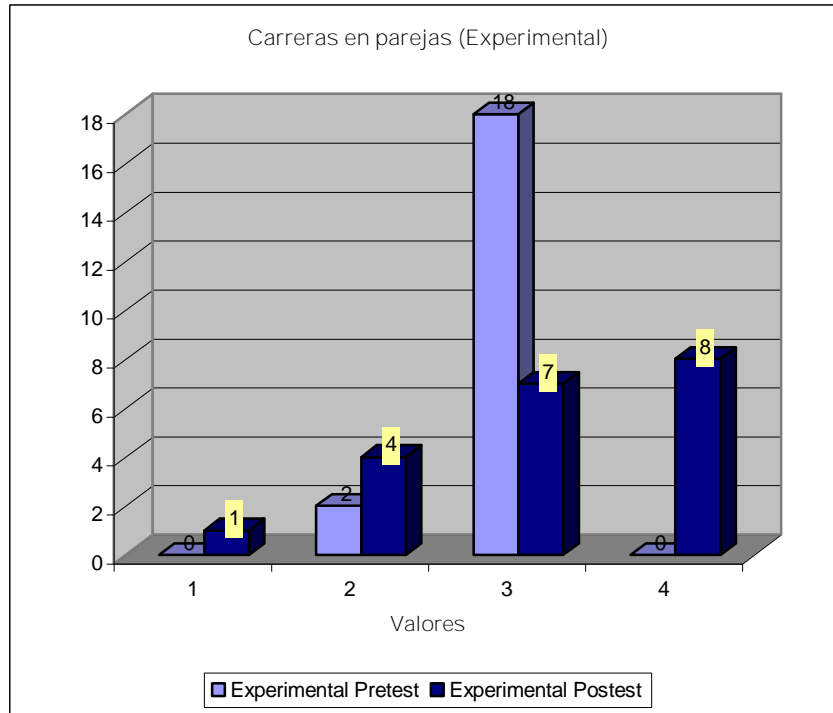


Gráfico nº 44

El grupo experimental con respecto al pretest presenta algunos datos que indican un empeoramiento en algunos sujetos hacia los valores 1 y 2. Si en un principio la agrupación fundamental se realizaba en torno al valor 3, ahora se reparten entre el 3 y el 4.

No obstante la mejora global no ha sido excesivamente satisfactoria ya que se ha pasado de una media de 2,90 a una de 3,10 puntos. La mejora en conjunto no llega a superar los 0,20 puntos.

Aumentan los sujetos en los valores 1 y 2 hasta el 25% (5), cuando en el pretest tan solo un 10% (2) se encontraban con valoración de 2. Aumentan eso si los que puntúan en el valor 4 (de ninguno en el pretest a 8 en el posttest, 40%).

Este empeoramiento en algunos de los casos puede producirse por el tipo de prueba evaluativa, ya que cuando la pareja no corre coordinada puntúa de manera negativa.

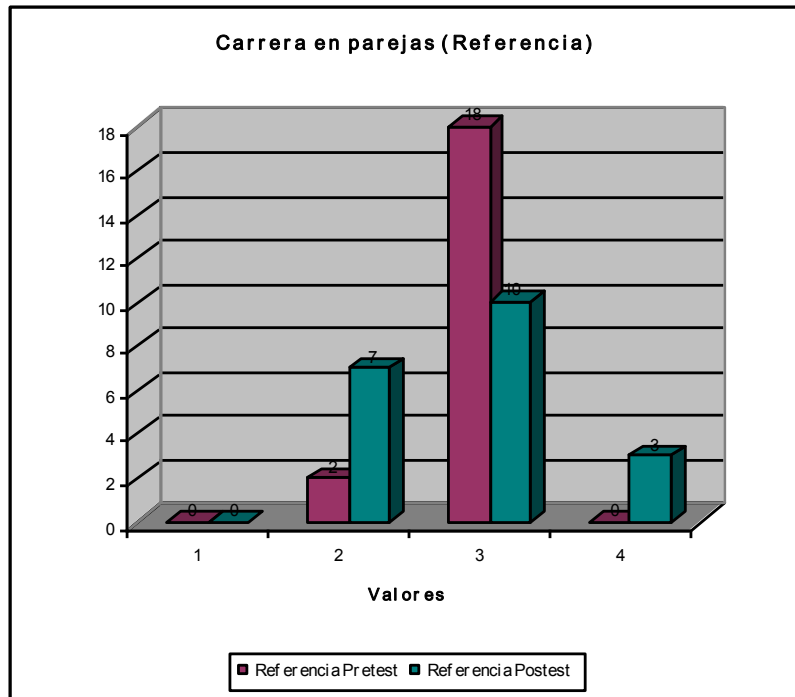


Gráfico nº 45

El grupo referencia por su parte también ha sufrido algunos casos de empeoramientos en las puntuaciones.

En el pretest tan solo había dos sujetos (10%) en la puntuación 2, regular. De estos se ha pasado a siete (35%) en la misma puntuación en el posttest. No hay sujetos en el valor mínimo.

El incremento de alumnos en la máxima puntuación tampoco es significativo, 3 (15%), lo que unido a los 10 (50%) del valor 3 hacen un total de un 55% de sujetos que puntúan en ambas valoraciones, lo que ocurre es que en el pretest, este porcentaje era de un 90%, aunque concentrado en el valor 3.

Es por ello que baja la media de 2,90 a 2,80 puntos.

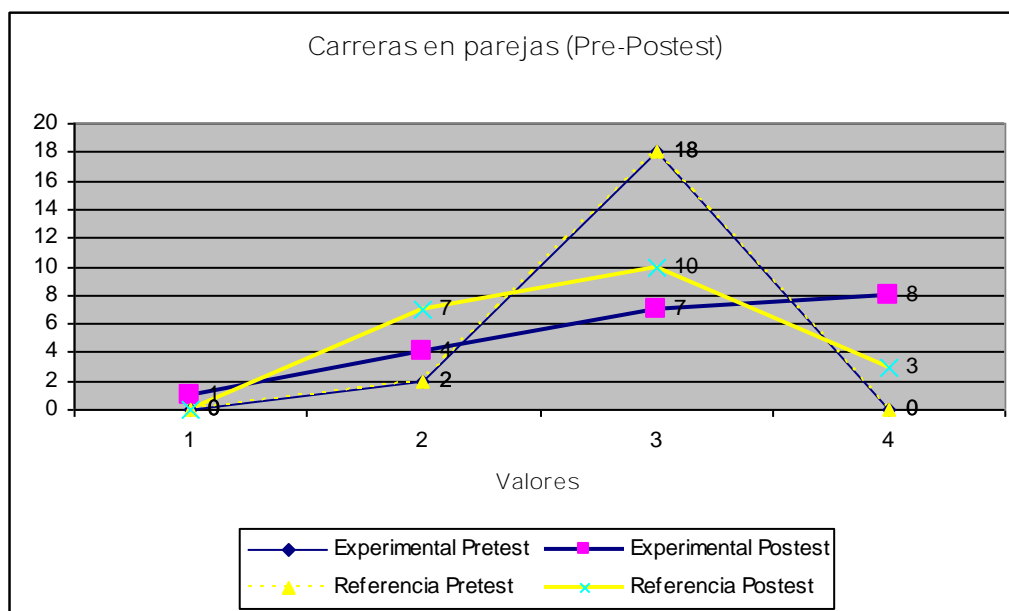


Gráfico nº 46

Si comparamos ambos grupos podemos ver que se obtienen mejores resultados a nivel general en el grupo experimental. Por ejemplo 8-3 en los alumnos que se valoran con Muy Bien. Esto sitúa al 40% en el mejor resultado frente al 15% del grupo referencia.

Luego entre los que obtienen las puntuaciones 3 y 4 no existe tanta diferencia. Hablamos de un 75% frente a un 65%.

Con respecto al pretest se observa de nuevo una tendencia a obtener peores resultados en ambos grupos con respecto a las puntuaciones más bajas. Sobre todo en el grupo de referencia donde de 2 alumnos se pasa a 7 que no superan la puntuación de regular (2).

Apreciamos no obstante que esta prueba tiene cierta controversia, ya que al realizarse por parejas perdemos gran parte del control sobre la misma. En principio el fallo de uno puede provocar el del otro, así el número de errores así como el de aciertos se puede doblar de un test a otro. Luego las parejas no son las mismas, la modifica la complexión de cada uno de los miembros, etc., pueden provocar alteraciones en la prueba. Además en la evaluación como comentábamos antes se tiene en cuenta la coordinación de la pareja cuando corren tomados de la mano.

Habría que plantearse aparte de estas consideraciones incluso la pertinencia de esta como de otras categorías de evaluación, ya que habría que plantearse en qué es lo que pretenden evaluar y si el trabajo que se realiza en la mejora de las habilidades se está evaluando con las pruebas adecuadas en base a los objetivos y contenidos trabajados, independientemente de cómo se trabajen.

9. Lanzamientos.

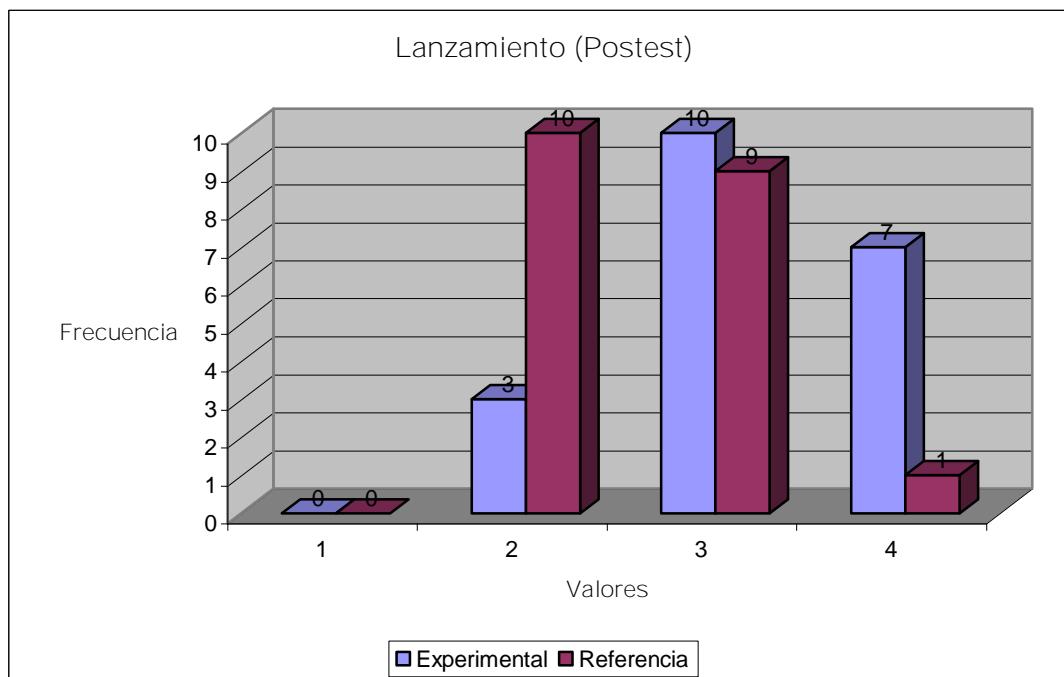
Tabla nº 9. Lanzamiento Pretest

| Grupos de sujetos | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | Media | Desviación Típica |
|-------------------------|-----------|------------|------------|-------------------|----------------------|-----------------------------|-------------------|
| experimental 3 grado | Válidos 1 | 1 | 5,0 | 5,0 | 5,0 | 2,60 | .598 |
| | 2 | 6 | 30,0 | 30,0 | 35,0 | | |
| | 3 | 13 | 65,0 | 65,0 | 100,0 | | |
| | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Referencia 3 grado | Válidos 1 | 3 | 15,0 | 15,0 | 15,0 | 2,40 | .754 |
| | 2 | 6 | 30,0 | 30,0 | 45,0 | | |
| | 3 | 11 | 55,0 | 55,0 | 100,0 | | |
| | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Pruebas | | Valor | | gl | | Sig. Asintótica (bilateral) | |
| Chi-cuadrado de Pearson | | 1,167 | | 2 | | ,558 | |
| T de Student | | ,929 | | | | ,359 | |

Tabla nº 9b. Lanzamiento Postest

| Grupos de sujetos | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | Media | Desviación Típica |
|-------------------------|-----------|------------|------------|-------------------|----------------------|-----------------------------|-------------------|
| experimental 3 grado | Válidos 1 | | | | | 3,20 | .696 |
| | 2 | 3 | 15,0 | 15,0 | 15,0 | | |
| | 3 | 10 | 50,0 | 50,0 | 65,0 | | |
| | 4 | 7 | 35,0 | 35,0 | 100,0 | | |
| | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Referencia 3 grado | Válidos 1 | | | | | 2,55 | .605 |
| | 2 | 10 | 50,0 | 50,0 | 50,0 | | |
| | 3 | 9 | 45,0 | 45,0 | 95,0 | | |
| | 4 | 1 | 5,0 | 5,0 | 100,0 | | |
| | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Pruebas | | Valor | | gl | | Sig. Asintótica (bilateral) | |
| Chi-cuadrado de Pearson | | 8,322 | | 2 | | ,016 | |
| T de Student | | 3,153 | | | | ,003 | |

Gráfico nº 47



La media de las puntuaciones que alcanza el grupo experimental es de 3,20 puntos.

El grupo experimental para esta prueba presenta los siguientes datos en el postest: la agrupación de las frecuencias de puntuación se sitúa en torno a los valores 3 y 4. Alcanzan el valor 3 un total de diez sujetos (50%), y el valor 4 lo consiguen siete (35%). Esto supone situar entre el Bien y el Muy Bien al 85 % del total de grupo.

El grupo referencia sitúa la mayoría de sus sujetos entre los valores 2 y 3 (regular y Bien respectivamente). En el regular tenemos a diez sujetos (50%) y en el valor Bien a nueve (45%). Esto representa un total del 95% de sujetos del aula situados en el rango de valores señalados.

La media obtenida en el grupo referencia es de 2,55 puntos.

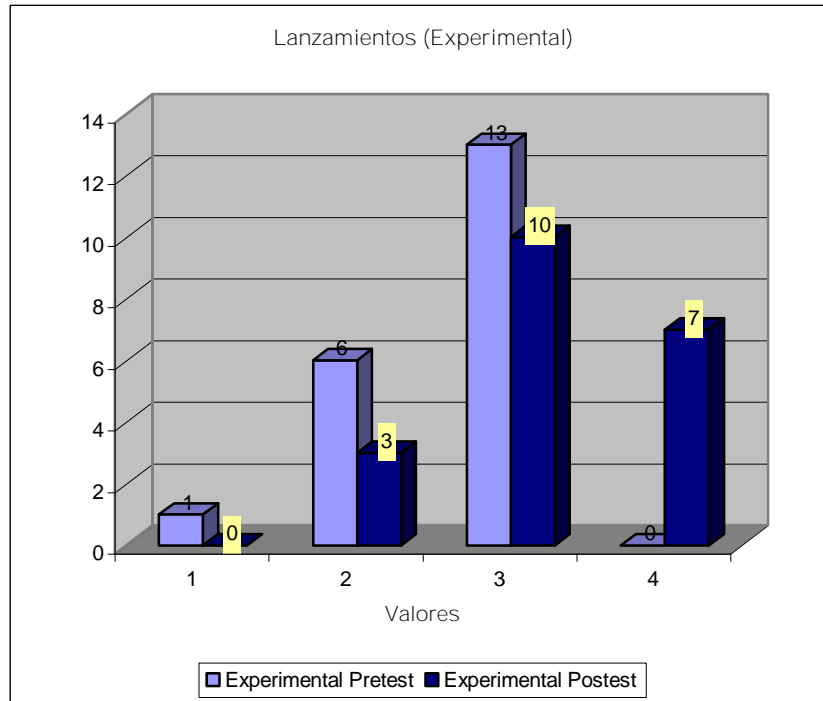


Gráfico nº 48

La media ha mejorado desde un 2,60 hasta un 3,20. Esto supone un incremento de 0,60 puntos con respecto al pretest.

Con respecto al pretest podemos observar en cada grupo la evolución que siguen los datos. El grupo experimental agrupaba sus puntuaciones en torno a los valores 2 y 3 (las frecuencias eran 6 y 13 respectivamente agrupando al 95% de los sujetos en el rango referido) en el pretest.

Posteriormente las puntuaciones se mejoran y se sitúan sobre todo en los valores 3 y 4 (10 y 7 sujetos respectivamente para un 85% de los sujetos).

Se han eliminado los casos de mínima puntuación y se han disminuido los que había en el valor 2. Estos han bajado a la mitad, de 6 a 3. Agrupando los valores 1 y 2, en el pretest teníamos a 7 sujetos (35%) y en el posttest a 3 (15%).

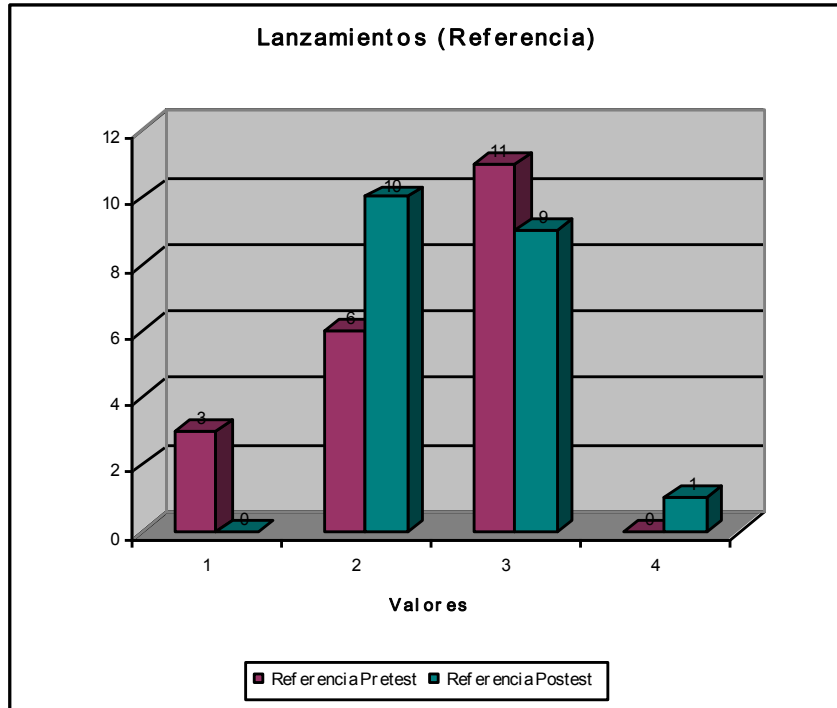


Gráfico nº 49

El grupo referencia por su parte agrupaba sus puntuaciones en torno a los valores 2 y 3 a razón de 6 y 11 frecuencias respectivamente (85%). En el postest sigue agrupándolos en torno a esas mismas valoraciones pero en esta ocasión las frecuencias son 10 y 9 respectivamente (90%). Logra eliminar los casos que se situaban en la posición mínima y un sujeto alcanza la máxima puntuación.

La media ha evolucionado desde el 2,40 hasta el 2,55 estableciendo una mejora en las medias del grupo de 0,15 puntos.

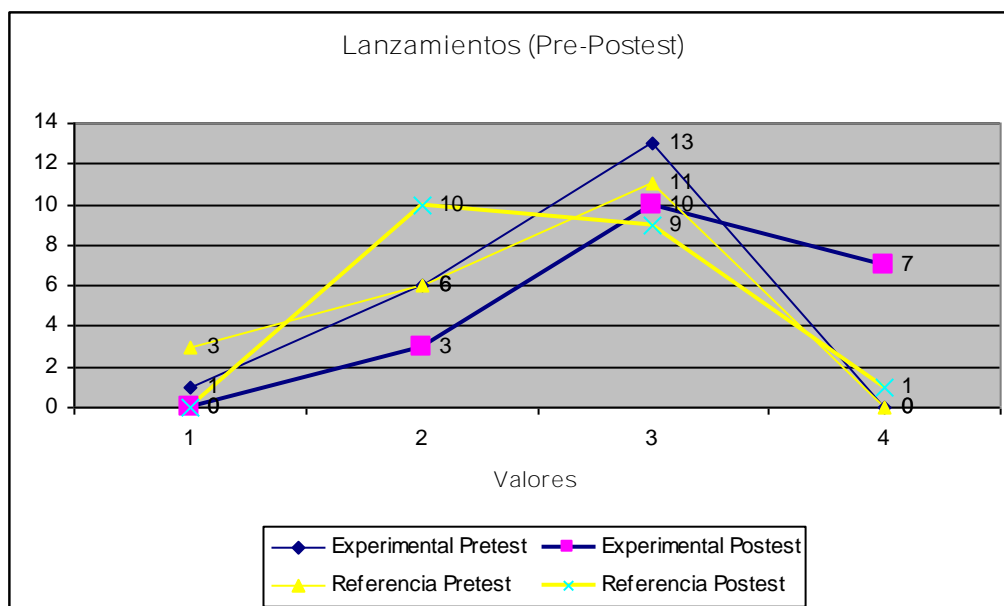


Gráfico nº 50

Comparando ambos grupos podemos observar ciertos datos interesantes:

Podemos ver mejores resultados en el grupo experimental sobre todo en la máxima puntuación correspondiente al valor Muy Bien donde se obtienen 7 casos frente a 1, lo que supone situar al 35% de los sujetos en la mejor puntuación frente al 5% del grupo referencia.

Entre las puntuaciones 3 y 4 encontramos que el grupo experimental sitúa al 85% de los sujetos frente al 50 del grupo referencia. Además tan solo 3 frente a 10 no llegan a superar la valoración regular. Esto supone que tan solo el 15% se encuentra entre las puntuaciones más bajas frente al 50% del grupo referencia. No hay alumnos que no superen la prueba en ninguno de los grupos.

Con respecto al pretest en el grupo experimental había siete sujetos que no alcanzaban los mínimos que hemos establecido entre las puntuaciones 1 y 2 pasando a tres en el posttest.

En el grupo referencia por el contrario no se obtienen mejoras en este sentido.

Hay que recordar nuevamente que estamos considerando las dos primeras categorías de puntuación como bajas dando importancia a las dos superiores. Las puntuaciones recordamos que serían: 1-mal (insuficiente); 2-bien; 3 muy bien (notable); 4 excelente (sobresaliente).

Si hemos hecho esta apreciación es porque son escasos los casos de insuficiente entre una población donde las condiciones físicas son óptimas y donde además los alumnos con necesidades educativas especiales de cualquier tipo no intervienen en la clase ordinaria por lo que los niveles son muy parejos.

En esta prueba la diferencia entre las medias del grupo experimental y el de referencia eran algo mayores que en el resto de habilidades estudiadas. En el pretest teníamos para el experimental una media de 2,60 puntos y 2,40 para el de referencia (se establecía de partida una diferencia entre los grupos de 0,20 puntos). La evolución de ambos grupos es o debería establecer diferencias parejas si la intervención no fuera excesivamente influyente, no obstante comprobamos que los datos han evolucionado en el grupo experimental hasta establecer una media de 3,20 (2,60 anteriormente), 0,60 puntos mejor. El grupo referencia ha mejorado de 2,40 a 2,55 puntos. Esto supone una diferencia entre ambos grupos de 0,65 puntos (0,45 puntos teniendo en cuenta la diferencia que había en el pretest).

Aparte de los datos, otro hecho que nos llama la atención en la evaluación es que se valoren aspectos como lanzar buscando la mayor altura posible atrapando por encima de la cabeza, cuando el contenido a evaluar son los lanzamientos y atrapes de diferentes formas, posiciones y hacia diferentes direcciones. Con este tipo de evaluación perdemos una importante información ya que por ejemplo el procedimiento fundamental que se orienta para enseñar el lanzamiento se basa precisamente en esos criterios evaluativos, dejándose de evaluar una parte importante de la habilidad que además se tiene como objetivo.

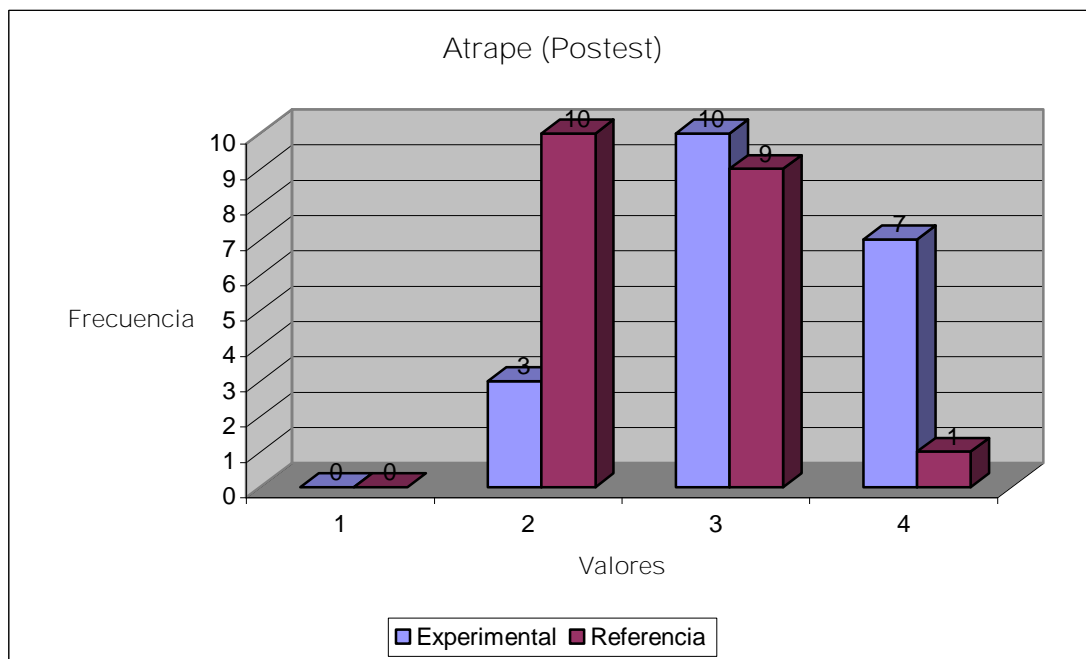
10. Atrape (recepciones).**Tabla nº 10. Atrape Pretest**

| Grupos de sujetos | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | Media | Desviación Típica |
|-------------------------|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|-----------------------------|-------------------|
| experimental 3 grado | Válidos | 1 | 2 | 10,0 | 10,0 | 10,0 | 2,65 | .671 |
| | | 2 | 3 | 15,0 | 15,0 | 25,0 | | |
| | | 3 | 15 | 75,0 | 75,0 | 100,0 | | |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Referencia 3 grado | Válidos | 1 | 2 | 10,0 | 10,0 | 10,0 | 2,65 | .671 |
| | | 2 | 3 | 15,0 | 15,0 | 25,0 | | |
| | | 3 | 15 | 75,0 | 75,0 | 100,0 | | |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Pruebas | | | Valor | | gl | | Sig. Asintótica (bilateral) | |
| Chi-cuadrado de Pearson | | | ,000 | | 2 | | 1,000 | |
| T de Student | | | ,000 | | | | 1,000 | |

Tabla nº 10b. Atrape Postest

| Grupos de sujetos | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | Media | Desviación Típica |
|-------------------------|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|-----------------------------|-------------------|
| experimental 3 grado | Válidos | 1 | | | | | 3,20 | .696 |
| | | 2 | 3 | 15,0 | 15,0 | 15,0 | | |
| | | 3 | 10 | 50,0 | 50,0 | 65,0 | | |
| | | 4 | 7 | 35,0 | 35,0 | 100,0 | | |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Referencia 3 grado | Válidos | 1 | | | | | 2,55 | .605 |
| | | 2 | 10 | 50,0 | 50,0 | 50,0 | | |
| | | 3 | 9 | 45,0 | 45,0 | 95,0 | | |
| | | 4 | 1 | 5,0 | 5,0 | 100,0 | | |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Pruebas | | | Valor | | gl | | Sig. Asintótica (bilateral) | |
| Chi-cuadrado de Pearson | | | 8,322 | | 2 | | ,016 | |
| T de Student | | | 3,153 | | | | ,003 | |

Gráfico nº 51



La media obtenida para el grupo experimental es de 3,20 puntos.

En este grupo observamos una agrupación de los datos en torno a los valores 3 y 4. Obtienen dicha puntuación diez (50%) y siete (35%) sujetos respectivamente, situándose el 85% de los evaluados en dichas valoraciones.

Tres sujetos obtienen una valoración de regular y ninguno se sitúa en la mínima puntuación.

El grupo referencia por su parte obtiene una media de 2,55 puntos, agrupando a los sujetos en los valores 2 y 3 (10 y 9 frecuencias respectivamente). Esta agrupación supone que el 90% de los alumnos obtienen puntuaciones situadas en este rango. Tan solo uno consigue una valoración de Muy Bien.

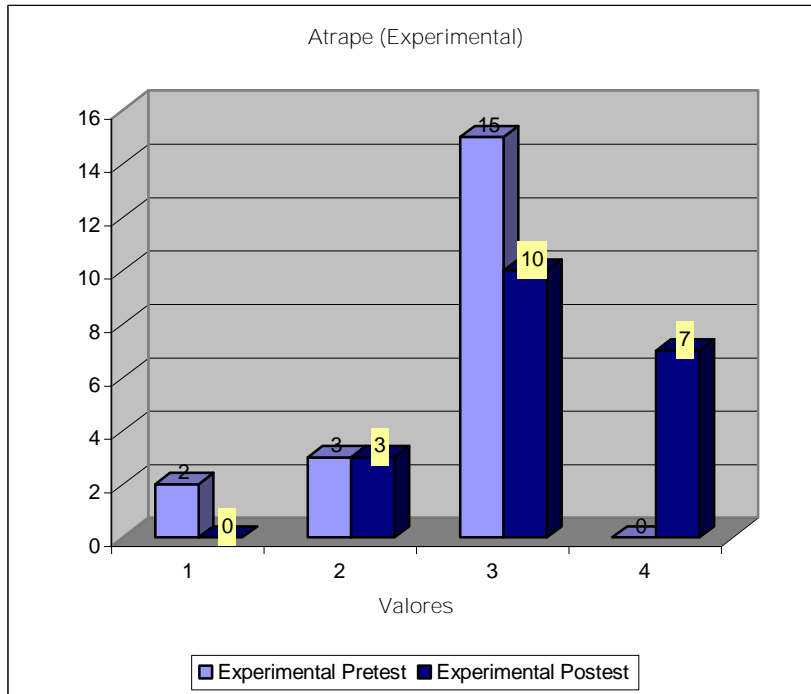


Gráfico nº 52

La comparación entre los pre y postest arrojan datos interesantes.

El grupo experimental presenta una evolución en sus datos similar a la que venía obteniendo en el resto de pruebas, evolucionando sus puntuaciones hacia valores mayores.

Se eliminan los casos en la puntuación mínima y se aumentan considerablemente en la máxima puntuación. Agrupando el rango de valoración 3 y 4, los sujetos que había en el pretest hacían un número de 15 (15-0 según el valor). En el postest aumentan en dos hasta los 17, pero las frecuencias cambian (10-7).

La mejora de la media pasa de un 2,65 hasta un 3,20. Esto supone una diferencia de 0,55 puntos.

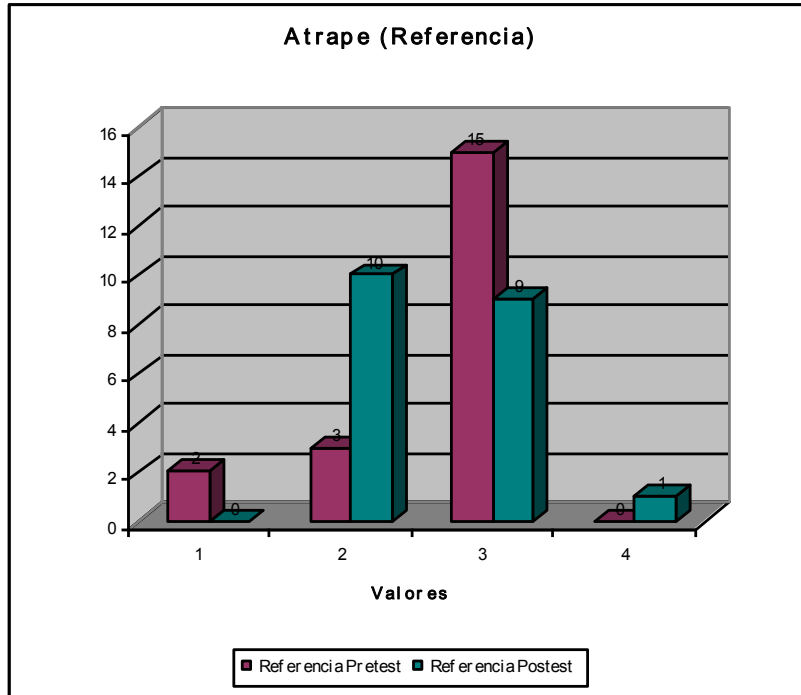


Gráfico nº 53

El grupo referencia agrupaba a los sujetos en el valor 3 (15 - 75%), pero en el postest esta agrupación se sitúan en torno a los valores 2 y 3 (10 - 9) lo que supone un empeoramiento en los resultados con respecto a la primera toma de datos.

La media obtenida por el grupo es de 2,55. Teniendo en cuenta que en el pretest esta era de 2,65, se ha obtenido una disminución de la media de grupo de 0,10 puntos.

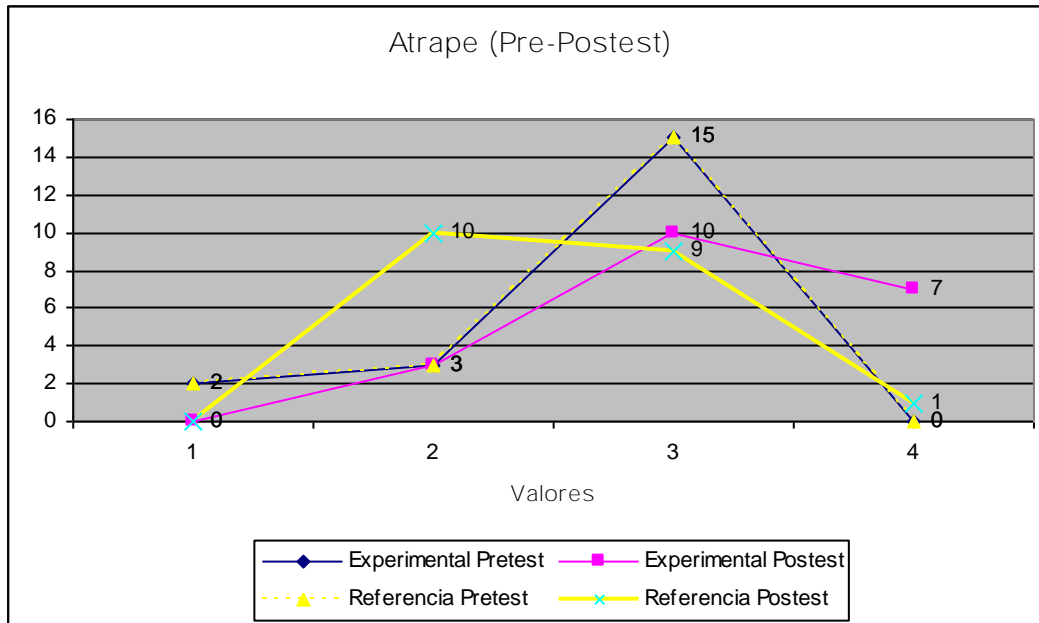


Gráfico nº 54

Igualmente como hemos visto con los lanzamientos, obtenemos mejores resultados en el grupo experimental que en el grupo referencia, donde encontramos 7 casos frente a 1 en la máxima puntuación (35% vs 5%).

Igualmente con respecto al pretest se observa mejoría en los resultados del grupo experimental pero no en el de referencia (que empeora resultados).

La comparación de las medias establece una diferencia a favor del grupo experimental con respecto al de referencia de 0,65 puntos.

Una posible razón del empeoramiento de resultados es que a la vez que se avanza en el tiempo, los profesores no toman en consideración la evaluación exactamente igual que en el pretest, ya que se entiende que habiendo realizado un trabajo algunas cosas deberían mejorarse con respecto a las mediciones iniciales.

En un principio la evaluación inicial del curso se efectúa en base al número de errores que comete cada sujeto, pero a medida que se va avanzando se observan otros elementos que intervienen en la evaluación y que no se tenían en cuenta en la situación previa. Estos elementos que se añaden a la apreciación del profesor son dos fundamentalmente: la efectividad y la fluidez.

Tomando como base el documento sobre la universalización de la enseñanza contenido sobre la educación física se atienden las evaluaciones en base a:

| NIVEL DE DESARROLLO | ERRORES | EFFECTIVIDAD | FLUIDEZ |
|---------------------|---------|--------------|---------|
| GRUESO | Alguno | Ejecuta sin | No |
| SEMIPULIDO | Alguno | Ejecuta con | Alguna |
| PULIDO | Alguno | Grande | Si |

La calificación de la evaluación solo recoge el número de errores, pero la valoración posterior recoge estos otros elementos. En el pretest no se tienen tan en cuenta como en el posttest donde pueden intervenir ya que se considera superado el nivel de desarrollo grueso.

11. Saltos.

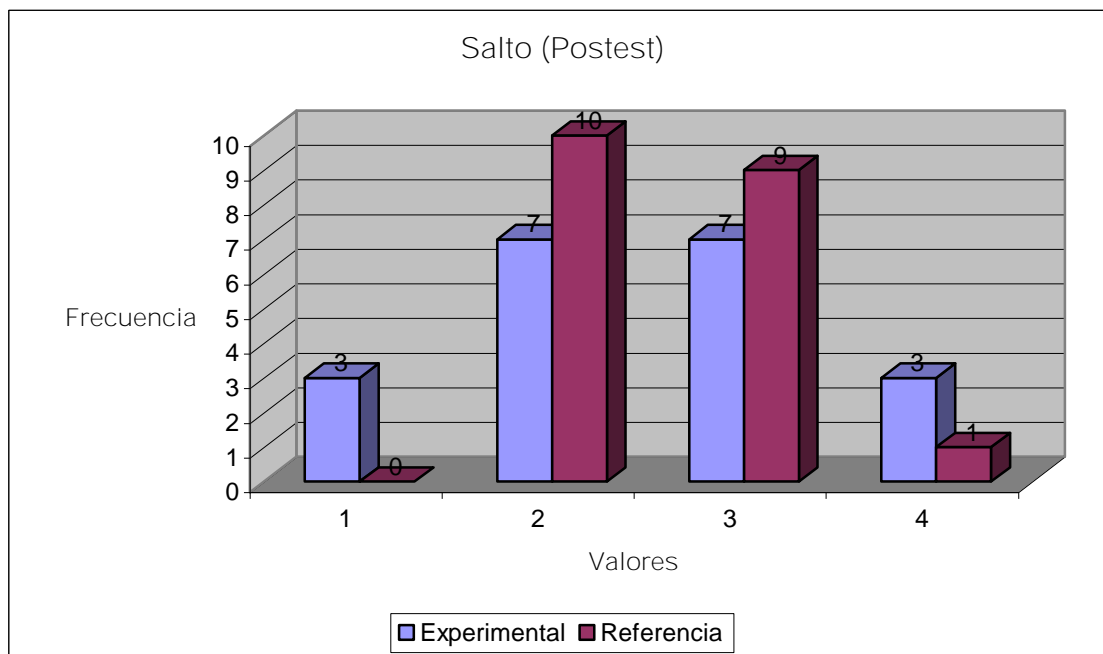
Tabla nº 11. Salto Pretest

| Grupos de sujetos | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | Media | Desviación Típica |
|-------------------------|-----------|------------|------------|-------------------|----------------------|-----------------------------|-------------------|
| experimental 3 grado | Válidos 1 | | | | | 2,90 | .308 |
| | 2 | 2 | 10,0 | 10,0 | 10,0 | | |
| | 3 | 18 | 90,0 | 90,0 | 100,0 | | |
| | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Referencia 3 grado | Válidos 1 | 1 | 5,0 | 5,0 | 5,0 | 2,80 | .523 |
| | 2 | 2 | 10,0 | 10,0 | 15,0 | | |
| | 3 | 17 | 85,0 | 85,0 | 100,0 | | |
| | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Pruebas | | Valor | | gl | | Sig. Asintótica (bilateral) | |
| Chi-cuadrado de Pearson | | 1,029 | | 2 | | ,598 | |
| T de Student | | ,737 | | | | ,466 | |

Tabla nº 11b. Salto Postest

| Grupos de sujetos | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | Media | Desviación Típica |
|-------------------------|-----------|------------|------------|-------------------|----------------------|-----------------------------|-------------------|
| experimental 3 grado | Válidos 1 | 3 | 15,0 | 15,0 | 15,0 | 2,50 | .946 |
| | 2 | 7 | 35,0 | 35,0 | 50,0 | | |
| | 3 | 7 | 35,0 | 35,0 | 85,0 | | |
| | 4 | 3 | 15,0 | 15,0 | 100,0 | | |
| | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Referencia 3 grado | Válidos 1 | | | | | 2,55 | .605 |
| | 2 | 10 | 50,0 | 50,0 | 50,0 | | |
| | 3 | 9 | 45,0 | 45,0 | 95,0 | | |
| | 4 | 1 | 5,0 | 5,0 | 100,0 | | |
| | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Pruebas | | Valor | | gl | | Sig. Asintótica (bilateral) | |
| Chi-cuadrado de Pearson | | 4,779 | | 3 | | ,189 | |
| T de Student | | -,199 | | | | ,843 | |

Gráfico nº 55



El grupo experimental presenta una distribución de los datos bastante regular entre los distintos valores. En las puntuaciones mínima y máxima se sitúan 3 sujetos para ambos casos (15%). La mayoría de los alumnos obtienen puntuaciones entre los valores 2 y 3 (7 casos en cada una, 35%). Esto supone que el 70% estaría situado en este rango. Considerando una agrupación entre 1 y 2 por un lado y 3 y 4 por otro, a ambos lados tendríamos al 50% de los alumnos. La media obtenida por el grupo es de 2,50 puntos.

En el grupo referencia también observamos que los datos se concentran en torno a los valores 2 y 3 con frecuencias de 10 y 9 casos respectivamente. Esto supone el 95% de los sujetos. La media que obtiene este grupo es de 2,55 puntos.

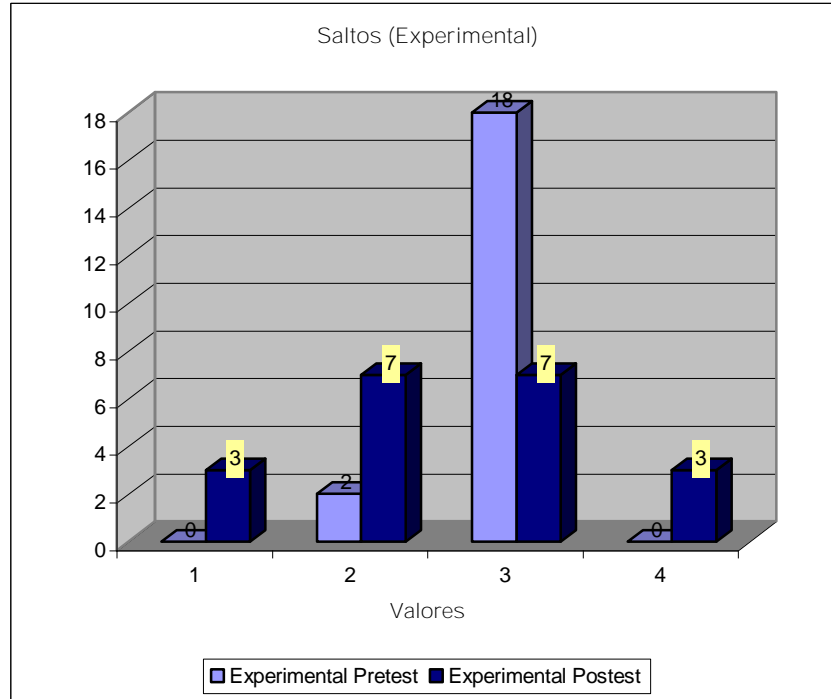


Gráfico nº 56

Tal y como ocurre en la evaluación de la categoría anterior, aparecen datos observables que nos llaman la atención, ya que en ambos grupos se empeoran los resultados con respecto al pretest, sobre todo en el grupo experimental. Sin bien las frecuencias nos muestran la variación de estos datos, las medias son concluyentes ya que el grupo experimental baja de un 2,90 a un 2,50 (-0,40) mientras que el grupo referencia baja de 2,80 a 2,55 (-0,25).

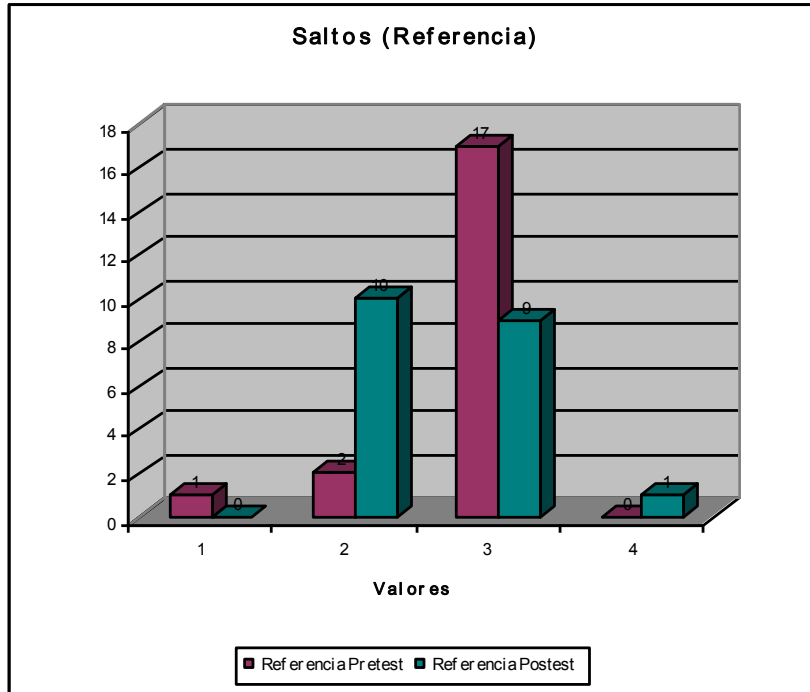


Gráfico nº 57

Dos son fundamentalmente las razones que podemos argumentar. Una está nuevamente relacionada con el tema de la evaluación como dijimos en la categoría anterior, pero otra está relacionada con la metodología y lo que luego se evalúa en relación también a la prueba. La prueba evalúa un salto de longitud con carrera de impulso, y en ese sentido la distancia alcanzada y la técnica de ejecución del mismo (no despega enérgicamente con un pie sobre la marca puesta en el suelo). No se tienen en cuenta los modos en los que se han enseñado el salto para el grupo experimental ya que estos se han realizado en condiciones cambiantes y no promoviendo técnicamente la habilidad, sino ampliando el bagaje experiencial del patrón motriz. Lógicamente para este tipo de prueba el aprendizaje promovido según el patrón original obtiene mejores resultados.

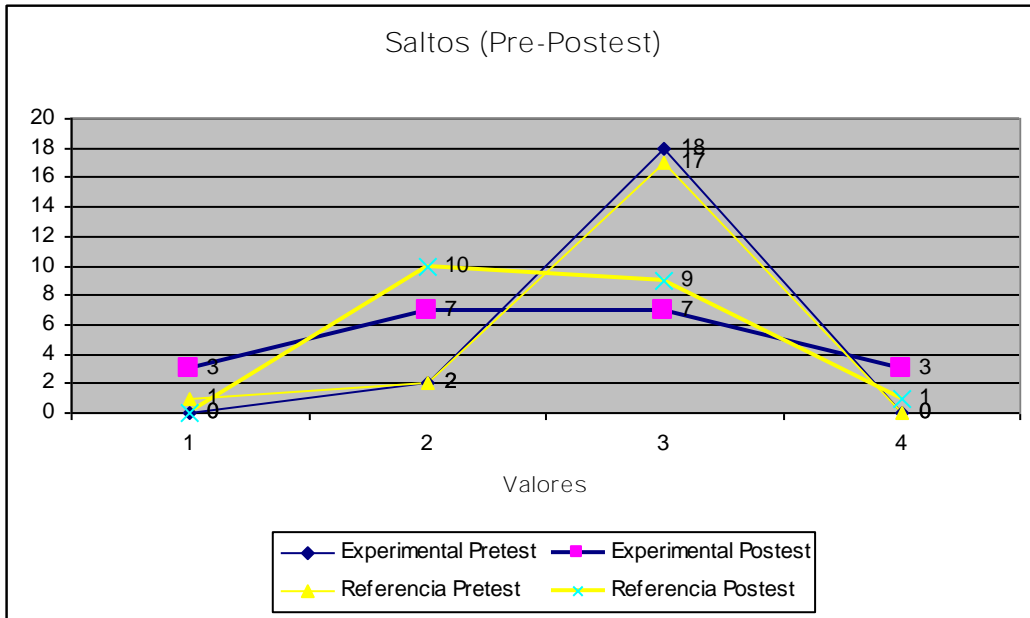


Gráfico nº 58

No existen mejoras en esta prueba. Las referencias en evaluación en el pretest y en el postest no parecen ser las mismas. Aunque algunos alumnos han mejorado las prestaciones, un grupo relevante presenta peores valoraciones que en el pretest en ambos grupos.

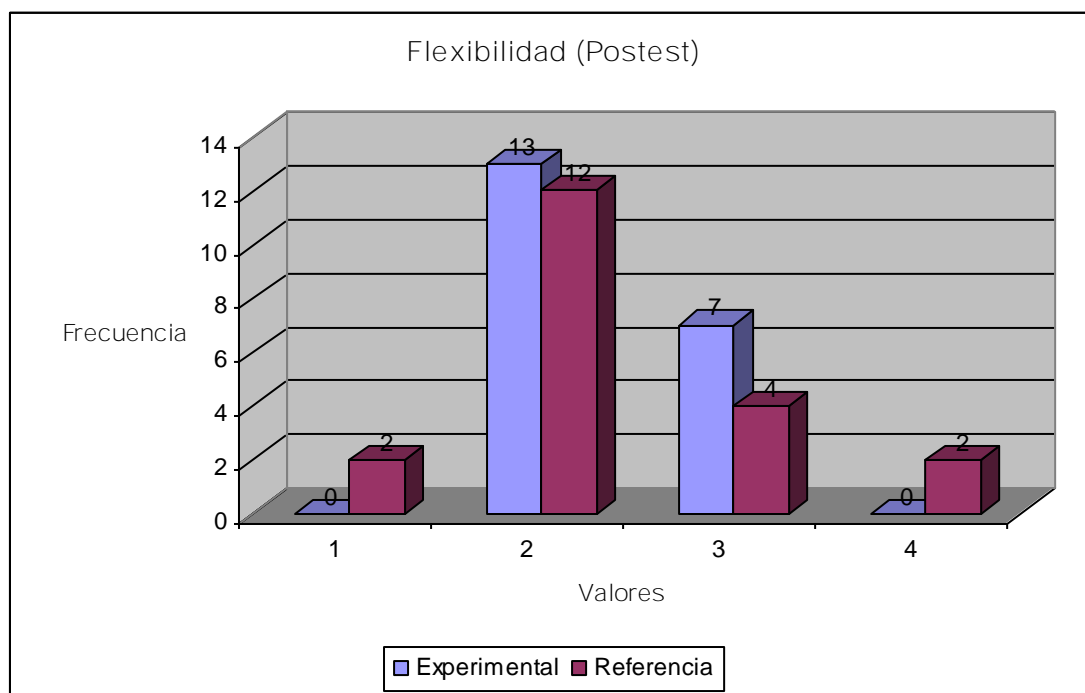
12. Flexibilidad.**Tabla nº 12. Flexibilidad Pretest**

| Grupos de sujetos | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | Media | Desviación Típica |
|-------------------------|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|-----------------------------|-------------------|
| experimental 3 grado | Válidos | 1 | 2 | 10,0 | 10,0 | 10,0 | 2,55 | .686 |
| | | 2 | 5 | 25,0 | 25,0 | 35,0 | | |
| | | 3 | 13 | 65,0 | 65,0 | 100,0 | | |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Referencia 3 grado | Válidos | 1 | 1 | 5,0 | 5,0 | 5,0 | 2,65 | .587 |
| | | 2 | 5 | 25,0 | 25,0 | 30,0 | | |
| | | 3 | 14 | 70,0 | 70,0 | 100,0 | | |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Pruebas | | | Valor | | gl | | Sig. Asintótica (bilateral) | |
| Chi-cuadrado de Pearson | | | ,370 | | 2 | | ,831 | |
| T de Student | | | -,495 | | | | ,623 | |

Tabla nº 12b. Flexibilidad Postest

| Grupos de sujetos | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | Media | Desviación Típica |
|-------------------------|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|-----------------------------|-------------------|
| experimental 3 grado | Válidos | 1 | | | | | 2,35 | .489 |
| | | 2 | 13 | 65,0 | 65,0 | 65,0 | | |
| | | 3 | 7 | 35,0 | 35,0 | 100,0 | | |
| | | 4 | | | | | | |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Referencia 3 grado | Válidos | 1 | 2 | 10,0 | 10,0 | 10,0 | 2,30 | .801 |
| | | 2 | 12 | 60,0 | 60,0 | 70,0 | | |
| | | 3 | 4 | 20,0 | 20,0 | 90,0 | | |
| | | 4 | 2 | 10,0 | 10,0 | 100,0 | | |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Pruebas | | | Valor | | gl | | Sig. Asintótica (bilateral) | |
| Chi-cuadrado de Pearson | | | 4,858 | | 2 | | ,182 | |
| T de Student | | | ,238 | | | | ,813 | |

Gráfico nº 59



En relación a los datos pre y posttest el trabajo de cualidades básicas no se ve mejorado con nuestra propuesta de trabajo, ya que este está diseñado para habilidades básicas. Lo que sí nos llama la atención es que en relación al trabajo habitual tampoco se obtienen mejoras. Incluso si comparamos las medias, empeoran en el grupo referencia más que en el experimental. Una posible razón a estos datos nuevamente debemos buscarlos en las evaluaciones que se llevan a cabo, ya que estas están relacionadas con tablas estandarizadas según edad. Pensamos que tal vez deberían considerar mejor los cambios entre una y otra medición y no los datos que deberían obtener según edad. En este sentido tampoco hemos profundizado porque como señalamos nuestro trabajo se encamina a las habilidades, no obstante hemos presentado los resultados para poder establecer comparaciones entre los grupos y observar si mejoraban independientemente del trabajo que se hiciera con ellos. A la vista está que en aquellas categorías en las que no hemos trabajado o las circunstancias contextuales no lo han permitido no ha habido mejoras con respecto al grupo referencia.

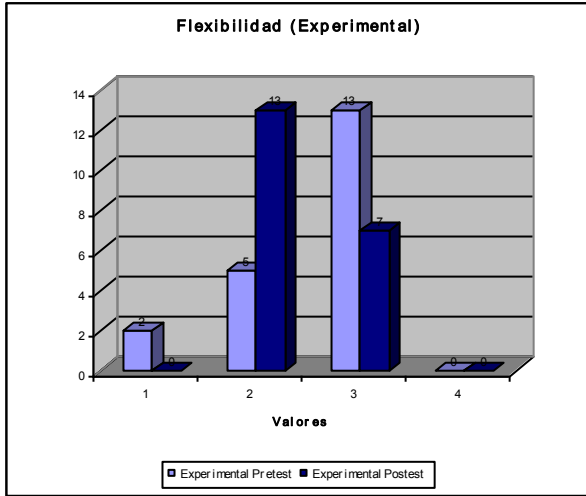


Gráfico nº 60

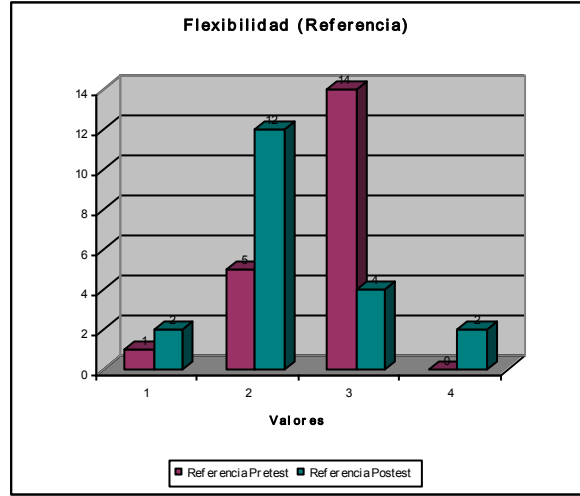


Gráfico nº 61

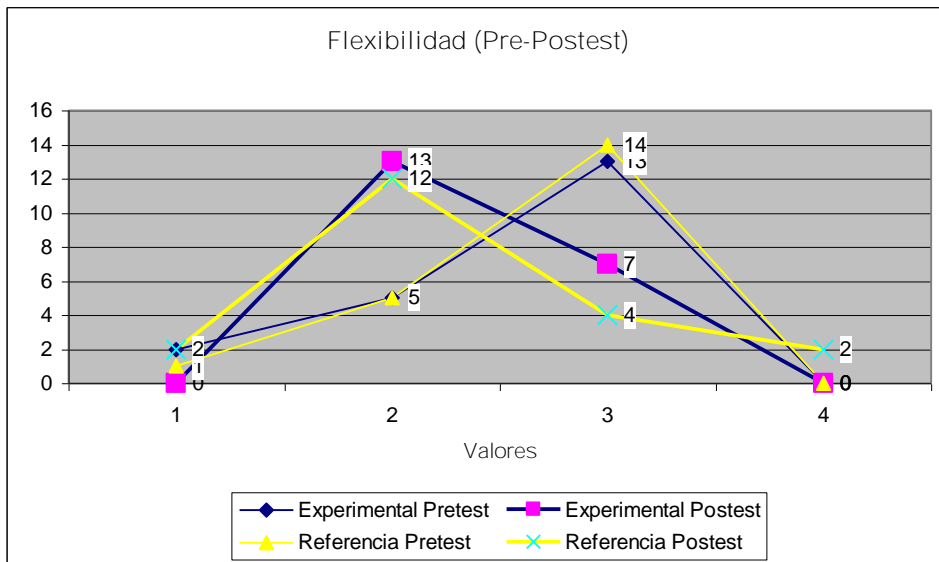


Gráfico nº 62

No se obtienen mejores resultados en el grupo experimental con respecto al de referencia, aunque en comparación con el pretest el grupo experimental consigue eliminar los alumnos puntuados con 1, pero aumentan los de puntuación 2.

No obstante no considerábamos posibles mejoras en cuanto a las actividades de carácter analítico con la propuesta de trabajo en su conjunto.

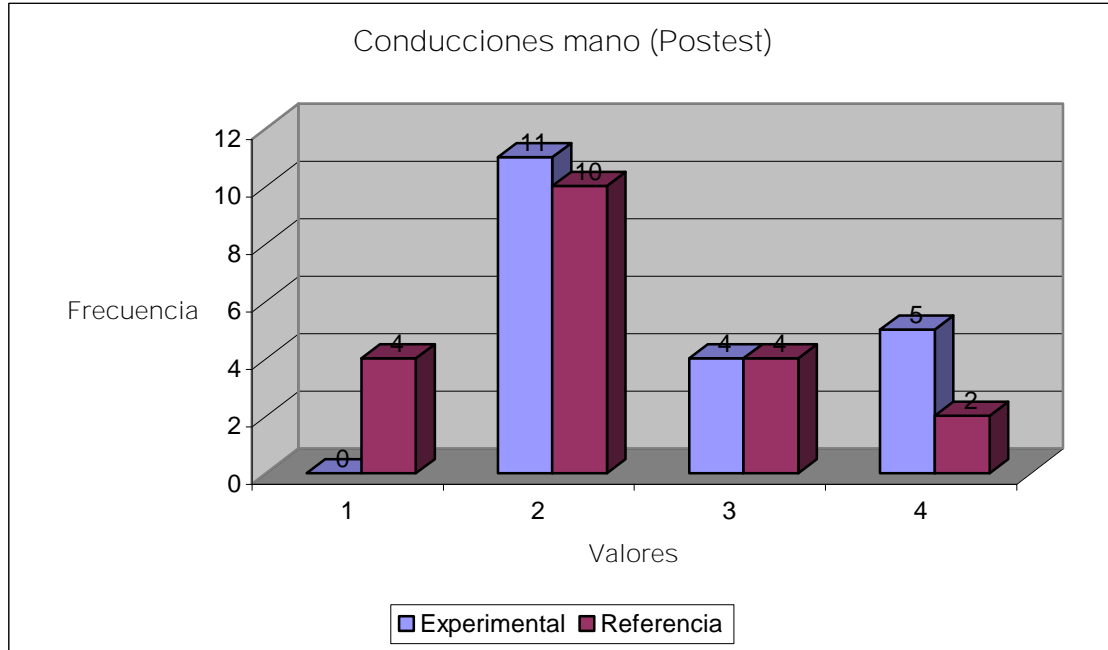
13. Conducciones con la mano.**Tabla nº 13. Conducciones mano Pretest**

| Grupos de sujetos | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | Media | Desviación Típica |
|-------------------------|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|-----------------------------|-------------------|
| experimental 3 grado | Válidos | 1 | 2 | 10,0 | 10,0 | 10,0 | 2,35 | .671 |
| | | 2 | 9 | 45,0 | 45,0 | 55,0 | | |
| | | 3 | 9 | 45,0 | 45,0 | 100,0 | | |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Referencia 3 grado | Válidos | 1 | 4 | 20,0 | 20,0 | 20,0 | 2,20 | .768 |
| | | 2 | 8 | 40,0 | 40,0 | 60,0 | | |
| | | 3 | 8 | 40,0 | 40,0 | 100,0 | | |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Pruebas | | | Valor | | gl | | Sig. Asintótica (bilateral) | |
| Chi-cuadrado de Pearson | | | ,784 | | 2 | | ,676 | |
| T de Student | | | ,658 | | | | ,515 | |

Tabla nº 13b. Conducciones mano Postest

| Grupos de sujetos | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | Media | Desviación Típica |
|-------------------------|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|-----------------------------|-------------------|
| experimental 3 grado | Válidos | 1 | | | | | 2,70 | .865 |
| | | 2 | 11 | 55,0 | 55,0 | 55,0 | | |
| | | 3 | 4 | 20,0 | 20,0 | 75,0 | | |
| | | 4 | 5 | 25,0 | 25,0 | 100,0 | | |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Referencia 3 grado | Válidos | 1 | 4 | 20,0 | 20,0 | 20,0 | 2,20 | .894 |
| | | 2 | 10 | 50,0 | 50,0 | 70,0 | | |
| | | 3 | 4 | 20,0 | 20,0 | 90,0 | | |
| | | 4 | 2 | 10,0 | 10,0 | 100,0 | | |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Pruebas | | | Valor | | gl | | Sig. Asintótica (bilateral) | |
| Chi-cuadrado de Pearson | | | 5,333 | | 3 | | ,149 | |
| T de Student | | | 1,798 | | | | ,080 | |

Gráfico nº 63



El grupo experimental obtiene 2,70 puntos de media para esta prueba.

En el grupo experimental la frecuencia de las puntuaciones se reparte entre el valor 2 (11 - 55%) y los valores 3 y 4 por otro lado con cuatro (20%) y cinco (25%) sujetos en cada uno (que supone el 45%).

El grupo referencia agrupa a sus sujetos en torno al valor 2 fundamentalmente (10 - 50%). Luego presenta algunos casos repartidos por el resto de valores a razón de cuatro (20%) en el valor 1 y cuatro también en el valor 3.

Entre los valores 3 y 4 tenemos a seis sujetos (30%). La media del grupo referencia es de 2,20 puntos.

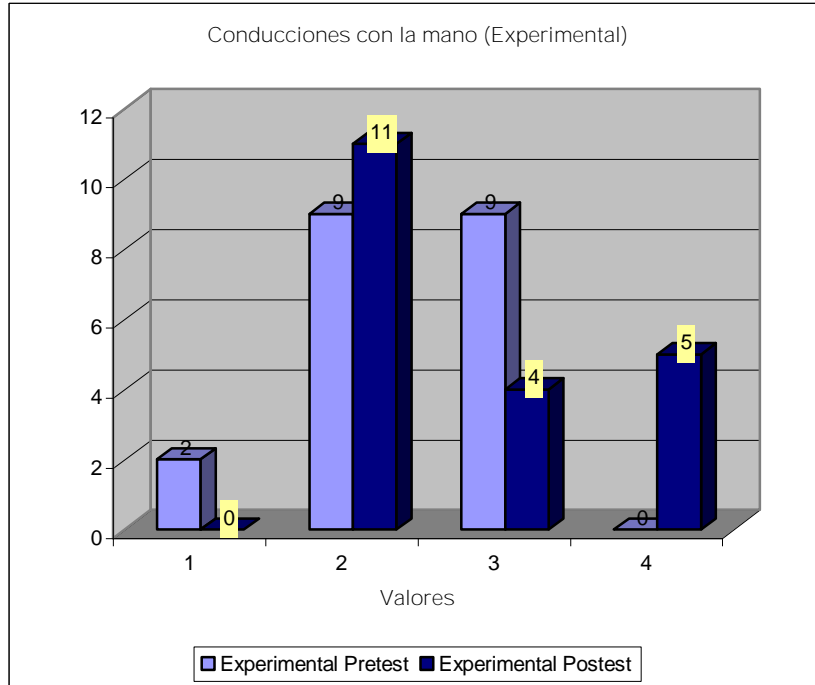


Gráfico nº 64

Comparando los diferentes test, podemos ver la evolución que se aprecia en el grupo experimental que concentraba a los sujetos en los valores 2 y 3, pasando luego a distribuirlos entre la 2, 3 y 4.

Se eliminan los casos que obtenían la puntuación mínima y se logra un 25% del total en la máxima puntuación.

La media ha mejorado de un 2,35 hasta un 2,70, lo que supone un incremento de 0,35 puntos.

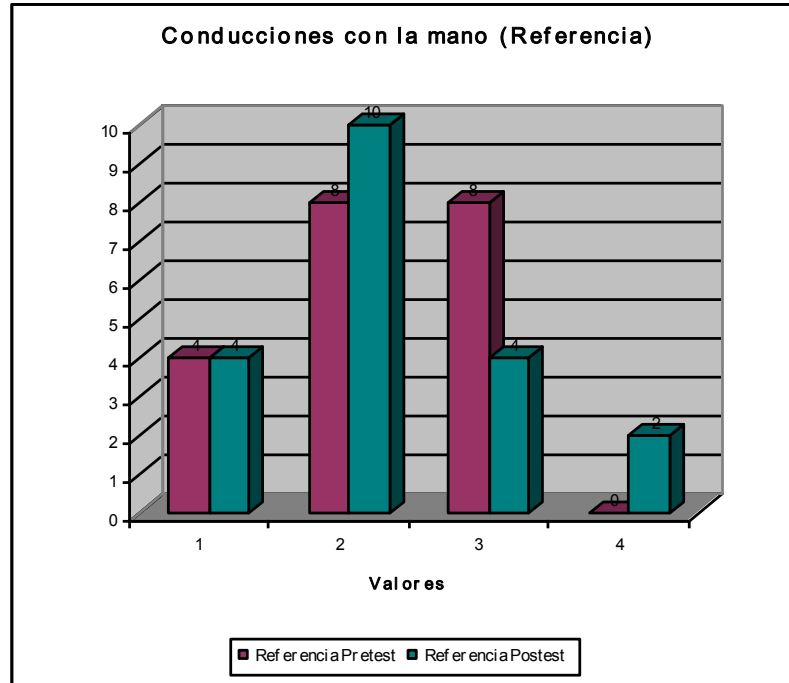


Gráfico nº 65

El grupo referencia no ha obtenido una evolución tan favorable en los datos, ya que, si bien algunos consiguen mejorar sus puntuaciones, otros las empeoran.

Sube el número de alumnos en el valor 2, y en el 4.

No logra eliminar los casos que puntuaban en el mínimo.

La media no ha sufrido cambios, ya que puntuaba este grupo con un 2,20 esta categoría y tras la segunda medición la media sigue siendo de 2,20.

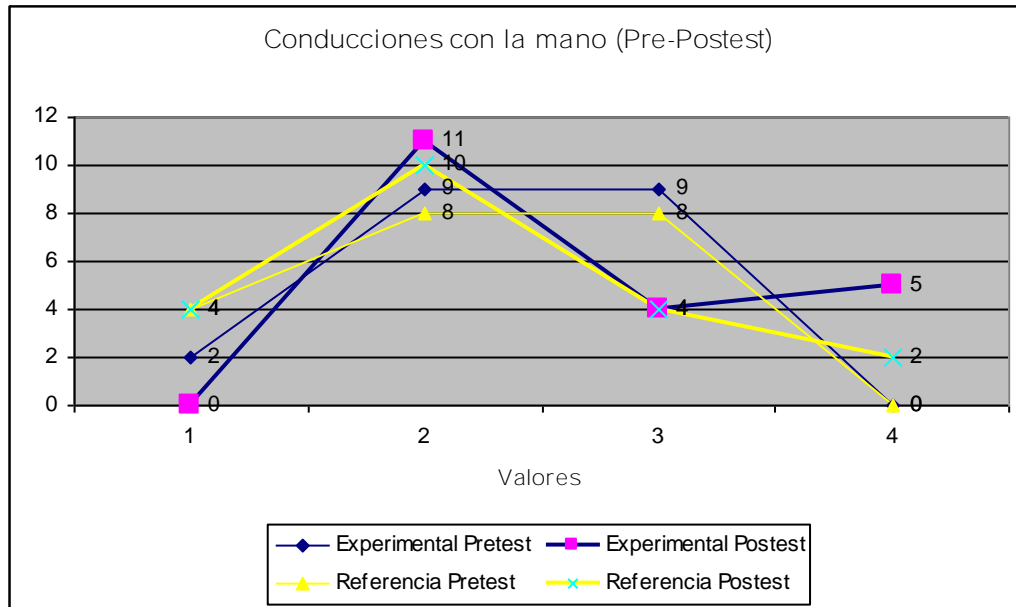


Gráfico nº 66

En el análisis de las frecuencias no hay grandes diferencias entre ambos grupos, aunque con respecto al pretest el grupo experimental obtiene alguna mejoría con respecto al de referencia ya que disminuye los que puntuaban 1, no dejando a nadie dentro de esa categoría de puntuación.

Así mismo el grupo experimental abre la presencia de sujetos en la puntuación más alta con cinco sujetos cuando en el pretest había nueve en la puntuación 3 (mejorando más del 50% de estos).

En cambio en el grupo referencia suben dos a la puntuación 4 de los ocho que había en la puntuación 3. Esto supone una mejora del 25%, la mitad que en el grupo experimental.

Las medias entre los grupos presentan una diferencia de 0,50 puntos entre el grupo experimental y el referencia (0,35 con respecto al pretest).

Otro problema con la evaluación que hemos detectado en esta prueba es que el contenido a trabajar es: Conducción de objetos utilizando diferentes partes del cuerpo con implemento y hacia diferentes direcciones (manos y pies). Mientras que el aspecto en el que se centra la evaluación entiende como error si no realiza la conducción con las manos rebotando la pelota continuamente por lo que de nuevo pensamos que se parcializa en demasía la evaluación centrándola en procedimientos de aprendizajes sugeridos por la metodología que usan habitualmente. A pesar de ello, el trabajo propuesto obtiene mejores resultados.

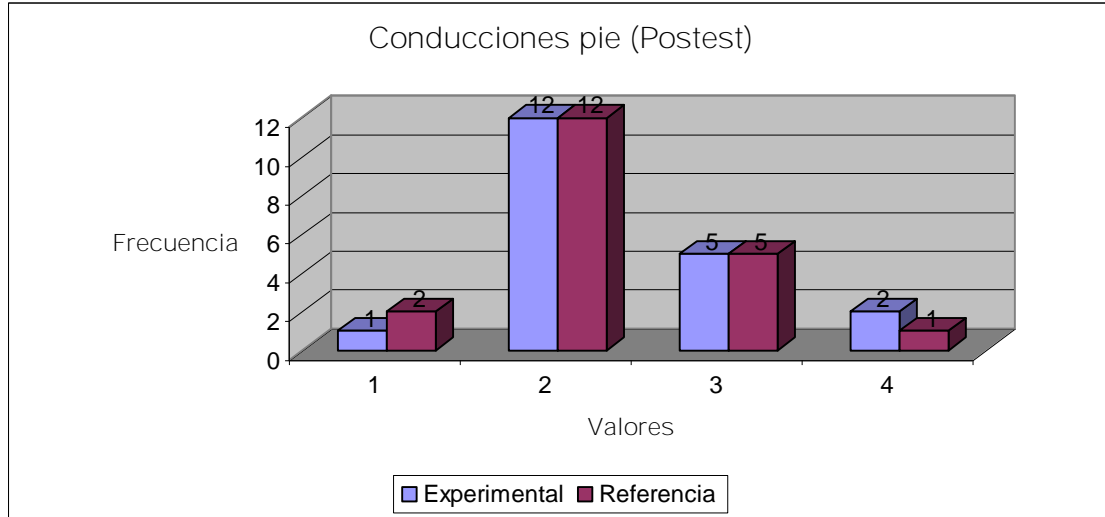
14. Conducciones con el pie.**Tabla nº 14. Conducciones pie Pretest**

| Grupos de sujetos | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | Media | Desviación Típica |
|-------------------------|---------|-------|------------|------------|-------------------|-----------------------------|-------|-------------------|
| experimental 3 grado | Válidos | 1 | 2 | 10,0 | 10,0 | 10,0 | 2,35 | .671 |
| | | 2 | 9 | 45,0 | 45,0 | 55,0 | | |
| | | 3 | 9 | 45,0 | 45,0 | 100,0 | | |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Referencia 3 grado | Válidos | 1 | 4 | 20,0 | 20,0 | 20,0 | 2,20 | .894 |
| | | 2 | 10 | 50,0 | 50,0 | 70,0 | | |
| | | 3 | 4 | 20,0 | 20,0 | 90,0 | | |
| | | Total | 2 | 10,0 | 10,0 | 100,0 | | |
| Pruebas | | | Valor | gl | | Sig. Asintótica (bilateral) | | |
| Chi-cuadrado de Pearson | | | 4,642 | 3 | | ,200 | | |
| T de Student | | | ,600 | | | ,552 | | |

Tabla nº 14b. Conducciones pie Postest

| Grupos de sujetos | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | Media | Desviación Típica |
|-------------------------|---------|-------|------------|------------|-------------------|-----------------------------|-------|-------------------|
| experimental 3 grado | Válidos | 1 | 1 | 5,0 | 5,0 | 5,0 | 2,40 | .754 |
| | | 2 | 12 | 60,0 | 60,0 | 65,0 | | |
| | | 3 | 5 | 25,0 | 25,0 | 90,0 | | |
| | | 4 | 2 | 10,0 | 10,0 | 100,0 | | |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Referencia 3 grado | Válidos | 1 | 2 | 10,0 | 10,0 | 10,0 | 2,25 | .716 |
| | | 2 | 12 | 60,0 | 60,0 | 70,0 | | |
| | | 3 | 5 | 25,0 | 25,0 | 95,0 | | |
| | | 4 | 1 | 5,0 | 5,0 | 100,0 | | |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Pruebas | | | Valor | gl | | Sig. Asintótica (bilateral) | | |
| Chi-cuadrado de Pearson | | | ,667 | 3 | | ,881 | | |
| T de Student | | | ,645 | | | ,523 | | |

Gráfico nº 67



El grupo experimental agrupa sus puntuaciones en torno al valor 2 en su mayoría. Se sitúan 12 casos en el mismo (60%). La media obtenida es de 2,40 puntos.

El grupo referencia también presenta una frecuencia de 12 casos en el valor 2. la media de dicho grupo se sitúa en 2,25 puntos.

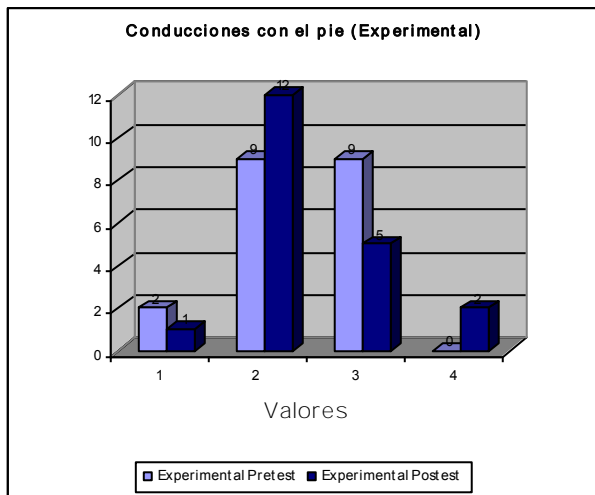


Gráfico nº 68

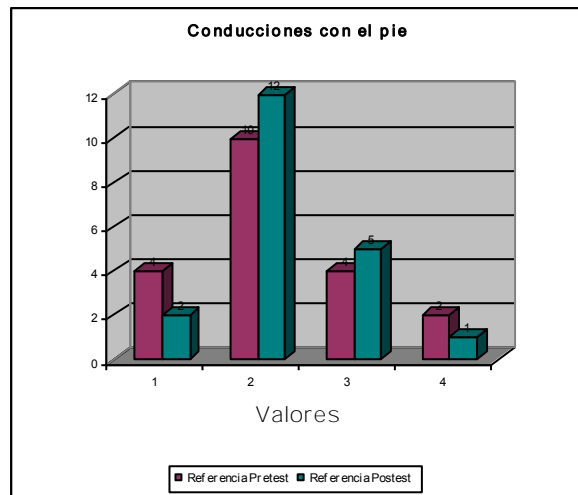


Gráfico nº 69

Las comparativas entre pre y postest presentan datos que nos indican como hay casos que mejoran, pero otros que no. Verdaderamente no podemos decir que la acción de ninguno de los trabajos haya sido eficaz. Las medias obtenidas en ambos grupos solo mejoran en 0,05 puntos los pretest. La diferencia entre las medias de ambos grupos se mantiene.

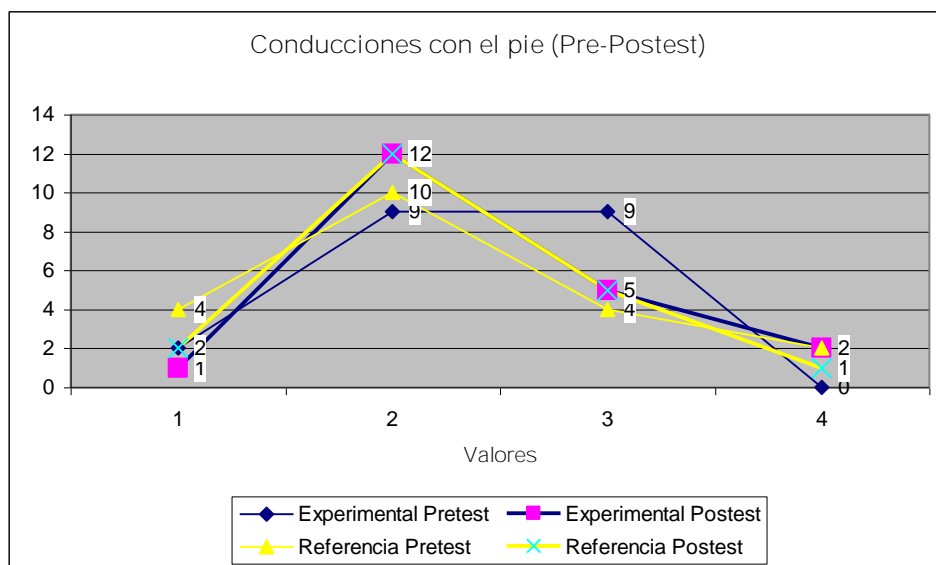


Gráfico nº 70

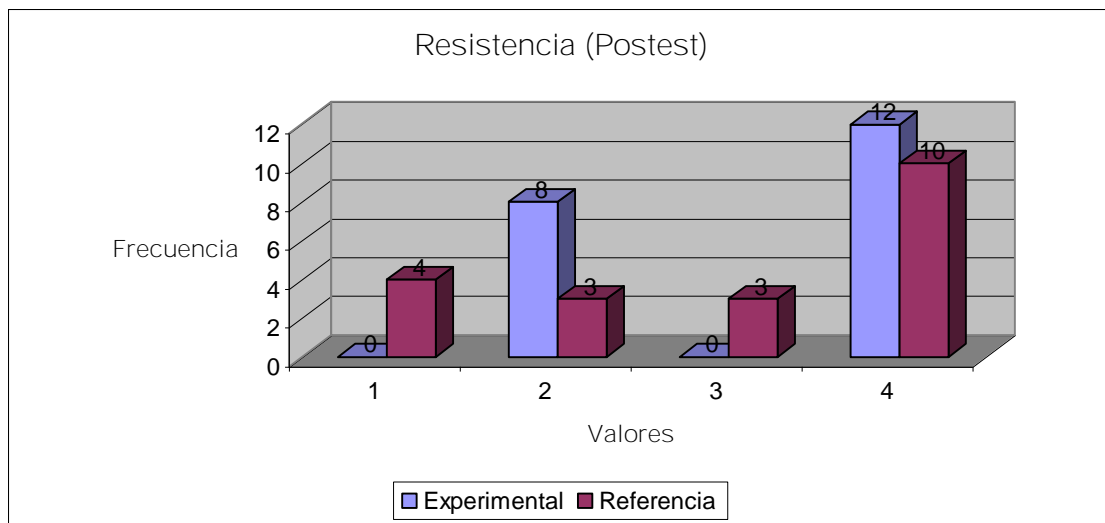
No hay grandes diferencias entre los grupos y entre el pre y el postest. En la evaluación sucede exactamente igual que en las conducciones con las manos. Además nos encontramos con cierto hándicap material para este tipo de habilidad, así como la falta de costumbre en la población que se centra más en otro tipo de deportes que comportan otro tipo de habilidades.

15.Resistencia.

Tabla nº 15. Resistencia Postest

| Grupos de sujetos | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | Media | Desviación Típica |
|-------------------------|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|-------|-------------------|
| experimental 3 grado | Válidos | 1 | | | | | 3,20 | 1.005 |
| | | 2 | 8 | 40,0 | 40,0 | 40,0 | | |
| | | 3 | | | | | | |
| | | 4 | 12 | 60,0 | 60,0 | 100,0 | | |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |
| Referencia 3 grado | Válidos | 1 | 4 | 20,0 | 20,0 | 20,0 | 2,95 | 1.234 |
| | | 2 | 3 | 15,0 | 15,0 | 35,0 | | |
| | | 3 | 3 | 15,0 | 15,0 | 50,0 | | |
| | | 4 | 10 | 50,0 | 50,0 | 100,0 | | |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | | | |

Gráfico nº 71



No hay pretest.

No hay grandes diferencias aunque en el grupo experimental nadie obtiene la puntuación de 1, frente a los 4 que la obtienen en el grupo referencia.

Otro hecho curioso es que en el grupo experimental se concentran en las puntuaciones 2 y 4. de todos modos de modo global los resultados son muy similares y como no los podemos contrastar con un pretest, no podemos establecer más relaciones que las que vemos.

Capítulo 4:
CONCLUSIONES.
PERSPECTIVAS DE
FUTURO

4. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVA DE FUTURO.

Hemos reflexionado en la práctica sobre la actuación docente para lograr la optimización de los procesos educativos con los recursos existentes en el medio donde se ha desarrollado la investigación y hemos logrado mejoras en el desarrollo de las habilidades trabajadas.

La propuesta metodológica ante los resultados obtenidos ha sido de gran interés para los profesionales y el Metodólogo.

Los datos reflejan una mejora en los resultados obtenidos a nivel de evaluación de las habilidades básicas y nivel motor utilizando el grupo de estrategias y orientaciones alternativas a las de la metodología habitual.

En relación a la metodología habitual que se recomienda en las orientaciones de los Programas de Enseñanza Primaria en Cuba creemos que este conjunto de estrategias seleccionadas en torno a los elementos del proceso de enseñanza aprendizaje consigue mejorar los resultados de aprendizaje.

Con la propuesta de trabajo realizada obtenemos notables mejoras en los desplazamientos, paso cambio, juegos rítmicos, lanzamientos, recepciones y conducciones con la mano.

La investigación tiene como propósito social ofrecer estrategias metodológicas útiles para seguir mejorando el trabajo de Educación Física en la Escuela Primaria en Cuba.

Rutinas programadas mejoran el rendimiento ante los que sería una actuación más intuitiva o marcada meramente por la experiencia.

Existe una dificultad al establecer apreciaciones generalizables ya que el estilo del profesor puede influir.

También puede modificar la rutina habitual si hay cosas que aprecia que le funcionan, aunque estas cosas no sean tomadas de aspectos organizativos del grupo o de la actividad.

El trabajo programado no surte idéntico efecto en la mejora de las cualidades físicas básicas o cuando los contenidos son de tipo analítico (como ocurre con el tratamiento que se le da al salto) que con respecto al trabajo de las habilidades.

PERSPECTIVA Y SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES.

Ampliar la experiencia a más Centros y cursos.

Revisar los criterios o instrumentos de evaluación para hacerlos más acordes a los objetivos y contenidos y no tanto a los procedimientos.

Intervenir en un conjunto de estrategias concretas que se diseñen en base a los contextos.

Comparar resultados entre profesores noveles y profesores experimentados.

Incorporación de la experiencia a alumnos con Necesidades Especiales.

Capítulo 5: BIBLIOGRAFÍA

5. BIBLIOGRAFÍA.

Aebli, Hans (2001): *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Ed Narcea. Madrid.

Alderman, B.L.; Beighle, A.; Pangrazi, R.P. (2006): Enhancing Motivation in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*; Feb 2006; 77, 2. Pág. 41-51

A.L.E.F.U.C.L.(1983): *Educación Física de Base Dossier Pedagógico 1, 2, 3*. Ed. Gymnos. Madrid.

Alonso, Catalina M.; Gallego, Domingo J.; Money, Meter (1999): *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Ed. Mensajero. Bilbao.

Alonso Marañón, Pedro M. (Coord.) (1994): *La Educación Física y su Didáctica*. Publicaciones I.C.C.E. Madrid.

Álvarez Medina, J.; Manonelles Marqueta, P.; Corona Virón, P. (2004): Planificación y cuantificación del entrenamiento en una temporada regular de fútbol sala. *Revista Apunt. 2º trimestre de 2004*. Pág. 48-52. INEFC. Generalitat de Cataluña.

Anderson, A. (2002): Engaging student learning in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*; Sep 2002; 73, 7. Pág. 35-39.

Anderson, R.C.; Faust, G.W. (1979): *Psicología Educativa. La Ciencia de la Enseñanza y el aprendizaje*. Ed. Trillas. México.

Arráez Martínez, Juan M. y Romero Cerezo, Cipriano (1994): Adaptaciones curriculares en Educación Física. La evaluación de la actitud motriz en alumnos con necesidades educativas especiales. *Actas del I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de E.U. de Magisterio*. Ed. Wanceulen. Sevilla.

Arráez Martínez, Juan M. y Zurita Molina, Félix (1995): La atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares en el marco de la LOGSE. Propuesta para el área de Educación Física. *Actas del II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XIII de E.U. de Magisterio*. Servicio de publicaciones Universidad de Zaragoza.

Ausubel, David P.; Novak, Joseph D.; Hanesian, Helen (1989): *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas. México.

Ausubel, David P. (2002): *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Ed. Trillas. México.

Bandura, A. (1969): *Principles of Behavior Modification*. Ed. Holt, Rinehart & Winston. New York.

Bandura, Albert; Walters, Richard (1974): *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Ed. Alianza. Madrid.

Bandura, A. (1977): *Social Learning Theory*. Ed. General Learning Press. New York

Belka, D.E. (2002): A strategy for improvement of learning-task presentations. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*; Aug 2002; 73, 6; Pág. 32-42

Benilde Vázquez (1989): *La Educación Física en la Educación Básica*. Ed. Gymnos. Madrid.

Berthier, N.E.; Rosenstein, M.T.; and Barto, A.G. (2005): Approximate Optimal Control as a Model for Motor Learning. *Psychological Review* 2005, Vol. 112, No. 2, Pág. 329–346.

Blakemore, C.L. (2004): Brain Research Strategies for Physical Educators. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*; Jan 2004; 75, 1; Pág. 31-41.

Blández Ángel, Julia (1995): *La utilización del material y del espacio en Educación Física. Propuestas y recursos didácticos*. Ed. INDE. Barcelona.

Blázquez Sánchez, Domingo (1990): *Evaluar en Educación Física*. Ed. INDE. Barcelona.

Blumenthal, P. J. (2003): *Kaspar Hauser Geschwister*. Ed. Deuticke. Germany.

Bruner, Jerome (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Compilación de J. Linaza. Ed. Alianza. Madrid.

Bruner, Jerome (1998): *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Ed. Alianza. Madrid.

Bucher, Huguette (1978): *Estudio de la personalidad del niño a través de la exploración psicomotriz*. Ed. Toray-Masson. Barcelona.

Buendía Eisman (Coord.) (1993): *Análisis de la Investigación Educativa. Monográfico*. Universidad de Granada.

Bueno, Marta; Garrido, Antonio (1999): *Pequeño Larousse Ilustrado*. Ed. Circulo de Lectores. Barcelona.

Bulger, S.M.; Townsend, J.S.; Carson, L.M. (2001): Promoting responsible student decision-making in elementary physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*; Sep 2001; 72, 7; Pág. 18-23.

Byra, M. (2004). Applying a Task Progression to the Reciprocal Style of Teaching. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*; Feb 2004; 75, 2; Pág. 42-46.

Calero, M.D. (1995): *Modificación de la inteligencia. Sistemas de evaluación e intervención*. Ed. Pirámide. Madrid.

Canfux, V. (2000): La formación psicopedagógica y su influencia en el desarrollo de cualidades del pensamiento del profesor. Tesis Doctoral. CEPES. Universidad de La Habana. La Habana.

Cano, F. (1995): Estrategias, metaestrategias y estilos de aprendizaje en Ma.Vª. Trianes (Coord.) *Psicología de la Educación para Profesores*. Ed. Pirámide. Madrid.

Cano, F.; Justicia, F. (1988): Las estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación. Universidad de Granada*. 2/88. Páginas 89-106. Granada.

Castañer, Marta (1993): Hacia un análisis pedagógico y didáctico del comportamiento cinésico-gestual no-verbal del profesor de Educación Física. *Revista Perspectivas de la actividad física y el deporte*, nº 12, pp. 9-12.

Castejón, F.J. (1996): *Evaluación de programas en Educación Física*. Ed. Gymnos. Madrid.

César Coll (1987): *Reflexiones sobre un marco curricular para una escuela renovadora. Una perspectiva psicopedagógica sobre el currículo escolar*. MEC. España.

Coll, César (1992): *Psicología y Currículum*. Ed Paidós. Barcelona.

Chinchilla, J.L. y Zagalaz, Ma.L.(1997): *Educación Física y su didáctica en Primaria*. Ed. Jabalcuz. Jaén.

Colás y Buendía (1994): *Investigación Educativa*. Ed. Alfar. Sevilla.

Conte, Luis y otros (1993): *Desarrollo curricular para la formación de maestros especialistas en Educación Física*. Ed. Gymnos. Madrid.

Contreras Jordán, O (1994): Formas de organización y Estilos de Enseñanza. En Alonso Marañón (Coord.) (1994). *La Educación Física y su Didáctica*. Publicaciones I.C.C.E. Madrid.

Contreras Jordán, O (1998): *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque Constructivista*. Ed. Inde. Barcelona.

Contreras Jordán, O. (2002): *Didáctica de la Educación Física para Primaria*. Sánchez Bañuelos, F. Coord. Ed Prentice may. Madrid.

Contreras Jordán, O. (2002): *Perspectiva intercultural de la Educación Física*. En Lleixá Arribas, Teresa. *Multiculturalismo y Educación Física*. Ed. Paidotribo. Barcelona.

Cratty, Bryant J. (1977): *Desarrollo intelectual: juegos activos que lo fomentan*. Ed. Pax-México. México D.F.

Cratty, Bryant J. (1979): *Juegos escolares que desarrollan la conducta*. Ed. Pax-México. México D.F.

Cratty, Bryant J. (1982): *Desarrollo perceptual y motor en los niños*. Paidós. Barcelona.

Crespo, Virgilio (1997): Saber hablar. Aproximación semiótica a una actividad comunicativa del futuro maestro, en Docencia e investigación. *Revista de la E.U. de Magisterio de Toledo*, pp. 55-78.

Dail, T.K.; Christina, R.W. (2004): Distribution of Practice and Metacognition in Learning and Long-Term Retention of a Discrete Motor Task. *Research Quarterly for Exercise and Sport*; Jun 2004; 75, 2; Pág. 148-155

Delgado Noguera, Miguel A. (1992): *Los Estilos de Enseñanza en la Educación Física: propuesta para una Reforma de la Enseñanza*. ICE. Universidad de Granada.

Delgado Noguera, Miguel A. (1996): Estrategias para la aplicación de Estilos de Enseñanza mixtos en la clase de educación Física. *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XIV de E.U. de Magisterio*. Universidad de Alcalá.

Delgado Noguera, Miguel A. (1996): Aplicaciones de los Estilos de Enseñanza a la Educación Física en la Enseñanza Primaria Obligatoria. En Cipriano Romero Cerezo; Daniel Linares Girela; Eduardo De la Torre Navarro. *Estrategias Metodológicas para el aprendizaje de los contenidos de la Educación Física Escolar*. Promeco. Granada.

Delgado Noguera, Miguel A. (1998): Comparación de la valoración de los estilos de enseñanza por futuros profesores de educación física durante la formación inicial y profesores de educación física en formación permanente. *Revista efdeportes.com*. Año 3, número 12. Buenos Aires.

Delgado Noguera, Miguel A.; Cuéllar Moreno, M^a. J. (2000): Estudio sobre los estilos de enseñanza en educación física. *Revista efdeportes.com*. Año 5, número 25. Buenos Aires.

Delignières, Didier. Ansiedad y rendimiento en Famose, Jean Pierre (1999): *Cognición y rendimiento motor*. INDE. Barcelona.

Del Toro y Gisbert, M.; García Pelayo, R. (1968): *Pequeño Larousse Ilustrado*. Ed. Revolucionaria. La Habana.

Del Sol Santiago, Fernando (2000): *Evaluación de un programa adaptado de Educación Física en niños y niñas de siete años en el ámbito de la salud*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. Sin publicar.

Devís Devís, José; Peiró Velert, Carmen (1992): *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física. La salud y los juegos modificados*. Ed. INDE. Barcelona.

Díaz Lucea, Jordi (1999): *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas*. Ed. INDE. Barcelona.

Díaz Rosas, Francisco (1995): La educación multicultural como respuesta a la diversidad en *Actas de Comunicaciones y Talleres. V Jornadas sobre la LOGSE. Tutoría y Orientación*. Ed. Cedecs. Barcelona.

Diccionario "El pequeño Larousse ilustrado" (1999): Larousse Editorial. España.

Diem, K. (1966): *Historia de los deportes*. Caralt Ediciones. Barcelona.

Domjan, Michael y Burkhard, Bárbara (1990): *Principio de aprendizaje y de conducta*. Ed. Debate. Madrid.

Durand, Marc (1999): Aprendizaje, estrategias de investigación y optimización del rendimiento en J.P. Famose, *Cognición y rendimiento motor*. Ed. INDE. Barcelona.

Edel Navarro, R (2004): El concepto de enseñanza aprendizaje. *Revista Electrónica REDCientífica*. <http://www.redcientifica.com/doc/doc200402170600.html>

Edginton, C.R.; Randall, S.W. (2005): Youth Services: Strategies for Programming. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*; Nov/Dec 2005; 76, 9; Pág. 19-24

Esquivel Ramos, Rubén (2001): El deporte y la diversidad en Cuba; en F.J. Jiménez Fuentes-Guerra et al. *Educación Física y Diversidad*. Universidad de Huelva. Huelva.

Eysenk, H.J. (1987): *Raza, inteligencia y educación*. Ed. Orbis. Barcelona.

Famose, Jean Pierre (1992): *Aprendizaje Motor y dificultad de la tarea*. Ed. Paidotribo. Barcelona.

Famose, Jean Pierre (1999): *Cognición y rendimiento motor*. Ed. INDE. Barcelona.

Fast, Julius (1984): *El lenguaje del cuerpo*. Ed. Kairós. Barcelona.

Fernández Truán, J.C.; Ruiz Fuster, M.; Fuster Salas, M. (1997): *Los materiales didácticos de Educación Física*. Ed. Wanceulen. Sevilla.

Feuerstein, R.; Rand, Y.; Hoffman, M.B.; and Miller, R. (1980): *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Ed. University Park Press. Baltimore.

Feuerstein, Reuven (1992): Teaching and Learning Intelligence. *New Horizons for Learning's On the Beam Vol. XIII No. 1* Autumn, 1992, p.6-7:356-357

García Albea, José E. (1993): *Mente y conducta: ensayos de psicología cognitiva*. Ed. Trotta. Madrid.

García Ruso, H. (1994): Aportaciones de la psicología constructivista para un curriculum de didáctica de la Educación Física. *Revista ADAXE, N1 10*. Páginas 35-43.

Gardner, H. (1995): *La teoría de las inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Ed. Paidós. Barcelona.

Gardner, H. (1999): *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century*, Basic Books. *Useful review of Gardner's theory and discussion of issues and additions*. New York.

González Maura, V. (2002): ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior. Vol. XII (1)* pp. 45-53 y en *Revista Iberoamericana de Educación*, (versión digital), Sección: De los Lectores. Educación Superior- Educación, trabajo y empleo.

González Maura, V. (2004): El profesorado universitario: su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653).

Grenier, M.; Dyson, B.; Yeaton, P. (2005): Cooperative Learning that Includes Students with Disabilities. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*; Aug 2005; 76, 6; Pág. 29-35.

Griffin, L.M.; Combs, C.S. (2000): Student teachers' perceptions of the role of the physical educator. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*; Apr 2000; 71, 4; Health & Medical. Pág. 42-45.

Guil Bozal, Ana y otros (1992): *La interacción social en educación. Una introducción a la psicología social de la Educación*. Ed Sedal. Sevilla.

Herrera Corzo, Alfredo (2003): Reflexión y paradigma para el desarrollo del deporte y la Educación Física en países Latinoamericanos. *Revista Digital - Año 9 - N° 66* - Noviembre de 2003. Buenos Aires.

Housner, L. and Others (1993): Pedagogical knowledge Structures in Prospective Teachers: Relationships to Performance in a Teaching Methodology Course. *Research quarterly for exercise and Sport*. V64, n12 p.167-77.

Huertas, E. (1992): *El aprendizaje no-verbal de los humanos*. Ed. Pirámide. Madrid.

INDER (1991): *Sistema Cubano de Cultura Física y Deporte*. Edita INDER. Cuba.

INDER Autores varios (2001): *Programas y orientaciones metodológicas de Educación Física. Enseñanza Primaria: primer ciclo*. Deportes. La Habana.

Ishee, J. H. (2005): Practitioners Speak Out on Teacher Education Preparation. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*; Apr 2005; 76, 4; Health & Medical. Pág. 9

Johnson, R. (2004): Peer Assessments in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*; Oct 2004; 75, 8; Pág. 33-40.

Jornadas de Formación ANDE (1998): *Las adaptaciones curriculares como respuesta a la diversidad de alumnos con necesidades educativas especiales*. Ed. Adhara. Granada.

Kadota, K.; Matsuo, T.; Hashizume, K.; Tezuka, K. (2004): Practice Changes the Usage of Moment Components in Executing a Multijoint Task. *Research Quarterly for Exercise and Sport*; Jun 2004; 75, 2; Pág. 138-147.

Kagan, Jerome (1974): El aprendizaje, la atención, y el problema del descubrimiento. En Shulman y Keislar. *Aprendizaje por descubrimiento*. Ed. Trillas. México.

Kilpatrick, M.; Hebert, E.; Jacobsen, D. (2002): Physical activity motivation: A practitioner's guide to self-determination theory. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*; Apr 2002; 73, 4; Health & Medical. Pág. 36-41.

Knapp, Mark (1982): *La comunicación no verbal. El cuerpo y su entorno*. Paidós. Barcelona.

Konukman, F.; Petrakis, E. (2001): Verbal and visual teaching cues for tennis. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*; Mar 2001; 72, 3; Health & Medical. Pág. 38-43.

Kowalski, E. (1995): The Infusion Approach to teacher Development. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*. V66, n14, páginas 49-54.

Lleixá, Teresa, Contreras, Onofre, y otros (2002): *Multiculturalismo y Educación Física*. Ed. Paidotribo. Barcelona.

Le Boulch, J (1981): *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Paidós Ibérica. Barcelona.

Le Boulch, J. (1983): El desarrollo psicomotor desde el nacimiento a los 6 años. Doñate. Madrid.

León Guerrero, M^a José (1996): *Educación Especial para Psicopedagogos*. Ed. Adhara. Granada.

León, Orfelio G. y Montero, Ignacio (1993): *Diseño de Investigaciones*. Ed. Mc Graw-Hill. Madrid.

Linares, Pedro; Arraez, Juan M. (1999): *Motricidad y necesidades especiales*. Ed. Aemne. Granada.

Linares Savio, M^a Teresa (2002): Expresiones de la cultura china en Cuba: el teatro y la música. *Revista la Jiribilla*. La Habana.

Locke, Lawrence and Others (1992): Field System Research: Sport Pedagogy Perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*. V12, n11, páginas 85-114.

López, C.J. (1996): *Propuesta de una nueva metodología en Educación Física: Modelo Tutorizado Entre Iguales*. Proyecto de Investigación. Plan Propio Universidad de Granada. Sin publicar.

López, C.J. (2001): *Proyecto Docente*. Facultad de Educación y Humanidades. Universidad de Granada. Sin publicar.

López Rodríguez, A. (2003): *El proceso de enseñanza aprendizaje en educación física*. Ed. Deportes. La Habana.

López Rodríguez, Alejandro; Moreno Murcia, J.A. (2000): Integralidad, variabilidad y diversidad en Educación Física. *Revista electrónica Educación Física y Deportes*. N^o 19, Marzo, 2000. Buenos Aires.

López Serra, Francisco (1994): Desarrollo motor; en Alonso Marañón (Coord.) *La Educación Física y su Didáctica*. Publicaciones I.C.C.E. Madrid.

Lora Risco, Josefa (1991): *La educación corporal*. Ed. Paidotribo. Barcelona.

Martin, J. J.; Hodges Kulinna, P.; Cothran, D. (2002): Motivating students through assessment. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*; Oct 2002; 73, 8. Pág. 18-30.

McClenaghan, B.A.; Gallahue, D.L. (1985): *Movimientos fundamentales: su desarrollo y rehabilitación*. Editorial Médica Panamericana. Buenos Aires.

MacDonald, C.; Block, M.E. (2005): Self-Advocacy in Physical Education for Students with Physical Disabilities. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*; Apr 2005; 76, 4; Pág. 45-48

McHale, M. (2002): Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*; Sep 2002; 73, 7; Pág. 20.

MEC (1990): *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*. Madrid. Dirección general de renovación pedagógica. Ministerio de Educación y Ciencia.

MEC (1990): *Diseño Curricular Base*. Madrid. Dirección general de renovación pedagógica. Ministerio de Educación y Ciencia.

MEC (1990): *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo*. Dirección general de renovación pedagógica. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid

Menéndez Díaz, J.L. (2005): *Evaluación de un plan de intervención para el tratamiento del asma bronquial moderada dentro de las clases de Educación Física en niños de 6 y 7 años*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Sin publicar.

Mestre Sancho, Juan A. (1995): *Planificación Deportiva. Teoría y Práctica*. Ed. INDE. Barcelona.

Metzler, M.W. (1990): *Instruccional supervision for physical education*. Ed. Human Kinetics. Illinois.

Metzler, M.W. (2005): *Instruccional models for physical education*. Scottsdale, AZ. Holcomb Hathaway.

Mitchell, M.; Kernodle, M. (2004): Using Multiple Intelligences to Teach Tennis. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*; Oct 2004; 75, 8. Pág. 27-32.

Ministerio de Asuntos Sociales (1995): *Campaña europea de la juventud contra el racismo, la xenofobia, el antisemitismo, y la intolerancia*. España.

Mohnsen, B. (2005): Addressing Technology Standards: What Is the Role of the Physical Educator?. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*; Sep 2005; 76, 7. Pág. 48-50.

Monereo, C. (Coord.) (1994): *Estrategias de Enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación a la escuela*. Ed. Graó. Barcelona.

Morales, J.F. Coord. (1996): *Psicología Social*. Ed. Mc Graw Hill. UNED.

Mosston, Muska (1978): *La Enseñanza de la Educación Física. Del comando al descubrimiento*. Ed. Paidós. Barcelona.

Mosston, Muska; Ashworth, Sara (2001): *La Enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Ed. Hispano Europea. Barcelona.

Moxley, S. E. (1979): Schema: variability of practice hipótesis. *Journal of motor behaviour*. Nº 11. Pág. 65-70.

Murata, N.M. (2003): Language augmentation strategies in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*; Mar 2003; 74, 3. Pág. 29-32.

Murillo, F.J. y Vélaz, C. (1994): Adaptaciones curriculares y diversificación curricular: la atención a la diversidad de los alumnos en la Enseñanza obligatoria. *Revista Infancia y Sociedad*. Pág. 25-26, 79-92.

Nakai, T.; Metzler, M. W. (2005): Standards and Practice for K-12 Physical Education in Japan. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*; Sep 2005; 76, 7; Pág. 17-22.

Nielsen, L (1995): Aprendizaje Activo, *VIP Newsletter*, Vol. 10, Núm. 1.

Nieto Gil, J.M. (1982): *Valoración de la eficacia docente: problemas y técnicas*. Ed. Escuela Española. Madrid.

Ortega, E.; Blázquez, D. (1988): *La actividad motriz en el niño de 6 a 8 años*. Cincel. Madrid.

Ortiz, Fernando (1975). *El engaño de las razas. Pensamiento Cubano*. Ediciones de Ciencias Sociales. La Habana.

Ortiz Rosa, Juan; Dopico Pérez, Hirbins Manuel (2002). Un modelo integrador en la educación física contemporánea. Necesidad, realidad y perspectiva en la escuela primaria Grandes Alamedas del municipio de Camagüey. *Revista Educación Física y Deportes*. Nº 54, noviembre de 2002. Buenos Aires.

Palmer, S.E.; Hildebrand, K. (2005): Designing Appropriate Learning Tasks: The Environmental Management Model. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*; Feb 2005; 76, 2; Pág. 48-55.

Perez Gómez, A. (1992): *La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión: Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata. Madrid.

Piaget, J (1965): *La construcción de lo real en el niño*. Ed. Proteo. Buenos Aires.

Piaget, J. (1966): *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño, imagen y representación*. Fondo de Cultura Económica. México D.F.

Pieron, Maurice (1988): *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Ed. Gymnos. Madrid.

Pichardo, M^a J. (1995): *Temario de la asignatura Psicología de la Instrucción*. Universidad de Granada. Sin publicar.

Prusak, K.A.; Vincent, S.D. (2005). Is Your Class About Something? Guiding Principles for Physical Education Teacher. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*; Aug 2005; 76, 6; Pág. 25-35.

Prusak, K.A.; Vicent, S.D.; Pangrazi, R.P. (2005): Teacher Talk. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*; May/Jun 2005; 76, 5; Health & Medical. Pág. 21-25.

Rattleff, Jana, Echevarria (1989): "Instructional Strategies for crosscultural Students with Special Education Needs". *Resources in Special Education*. Sacramento.

Ramírez González, Yasdeimi; Portal Gallardo, Jaime (2002): *Evaluación de la implementación del currículo de E.F. de 4º grado. Un estudio de casos*. Tesis de Grado. Sin publicar. Cienfuegos,

Ramírez Jiménez, V. (2001): *Temario de la asignatura Educación Física de Base*. Universidad de Granada. Sin Publicar.

Ramírez Jiménez, V.; Delgado Fernández, M. (2003): Efectos de un entrenamiento planificado y controlado en minibasket (11 y 12 años) sobre la potencia anaeróbica. *Revista Apunt n° 72*. 2º trimestre. INEFC. Generalitat de Cataluña.

Ramos, Z. (2005): La formación del profesor de educación a distancia: lineamientos para la conceptualización e instrumentación de un programa de capacitación docente. *Revista Comportamiento*. Volumen 7, número 1. Pág. 52-70.

Revista Cubana de Antropología "Catauro" nº 2 (2000): Los chinos en Cuba, Apuntes etnográficos. La Habana.

Revista Cuadernos de Pedagogía (Marzo, 1993): nº 212. Monográfico "Educar en la Diversidad".

Revista de Educación Física Escolar "Minitramp" Año III nº 4 (1992): Monográfico: Evaluación y Educación Física Escolar. Seminario Permanente de E.F. de Fuerteventura.

Rivadeneira Sicilia, M^a. L. (coord.) (2003): *Desarrollo de la motricidad en los distintos contextos deportivos*. Ed. Wanceulen. Sevilla.

Rodríguez Fernández, Andrés y Zarco Martín, Victoria (1995): *Fundamentos de Psicología*. Ed. Tirant. Valencia.

Román, M.; Díez, E. (1991): *Curriculum y aprendizaje*. M.E.C. Navarra.

Romero Cerezo, Cipriano (1996): Concepciones y creencias educativas acerca de la Educación Física y su práctica en el contexto escolar en *Actas de Comunicaciones VI Jornadas sobre la LOGSE. "Construir otra Escuela: Reflexión sobre la práctica de los Centros educativos"*. Ed. Osuna. Granada.

Rosales, Analía (2002): La planificación de aula/patio en educación física. *Revista Digital Educación Física y Deportes*. Año nº 8, nº 50.

Rosnet, Elisabeth (1999): Estrés y rendimiento, algunas reflexiones. En Chistine Le Scanff, Jean Bertsch (dir), *Estrés y rendimiento*. Ed. INDE. Barcelona.

- Ruiz Pérez, L.M. (1994): *Desarrollo motor y actividades físicas*. Ed. Gymnos. Madrid.
- Ruiz Pérez, L.M. (1995): *Competencia Motriz*. Ed. Gymnos. Madrid.
- Sáez-López Buñuel, P. (1997): *La Educación Física y su Didáctica: manual para el profesor*. Ed. Wanceulen. Sevilla.
- Sánchez Bañuelos, Fernando (1992): *Bases para una didáctica de la Educación física y el deporte*. Ed. Gymnos. Madrid.
- Salinas Carrizales, P.V. (2005): El desarrollo de capacidades comunicativas en el docente. 17 de Febrero de 2005. *Revista electrónica psicologiacientífica.com*. Bogotá.
- Schmidt, R.A. (1975): A Schema theory of discrete motor skill learning. *Psychological review*. Nº 82. pág. 225-260.
- Schmidt, R.A. (1991): *Motor Learning and performance*. Ed. Human Kinetic. United Kingdom.
- Sherman, N.W. (2002): Constructivist teaching practices of expert and novice elementary physical Educators. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*; Jan 2002; 73, 1. Pág. 6-14.
- Shulman, Lee S. Keislar, Evan R. (1974): *Aprendizaje por descubrimiento*. Ed. Trillas. México.
- Sicilia Camacho, A. (2001): *La investigación de los estilos de enseñanza en la Educación Física: un viejo tema para un nuevo siglo*. Ed. Wanceulen. Sevilla.
- Siedentop, Daryl (1998): *Aprender a enseñar la Educación Física*. Ed. INDE. Barcelona.
- Siedentop, Daryl (2002): Ecological Perspectives in Teaching Research. *Journal of Teaching in Physical Education*. v21 n4. Jul 2002. p427-40

Silverman, S. (1991): Research in Physical Education. Abstract del *Research quarterly for exercise and sport*. V62, nº 4, páginas 352-64.

Singer, R. (1986): *El aprendizaje de las acciones motrices en el deporte*. Ed. Hispano europea. Barcelona.

Skinner, B.F. (1974): About behaviorism. Traducción al castellano (1986). *Sobre el conductismo*. Ed. Orbis. Barcelona.

Skinner, B.F. (1986): *Más allá de la libertad y la dignidad*. Ed. Martínez Roca. Barcelona.

Smith, Barbara (1994): Becoming Marginalized in a Middle Schools Physical Education Class. Comunicación presentada en el *Annual Meeting of the American Education Research Association* (Nueva Orleans, LA, Abril 4-8, 1994).

Smith, C. (2002): Motivation, attributions, and self-efficacy in children. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*; Mar 2002; 73, 3 Pág. 10-13.

Sternberg, R.J. (1990): *Más allá del cociente intelectual. Una teoría triárquica de la inteligencia humana*. Ed. Desclée de Brouwer. Bilbao.

Sternberg, R. J. (1997): *Thinking styles*. Ed. Cambridge University Press. New York.

Stiehl, J.; Galvan, C. (2005): School-based Physical Activity Programs. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*; Nov/Dec 2005; 76, 9; Pág. 25-31

Suchyna, N. (2005): Perceived Competence, and Its Effect on Curriculum. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*; Feb 2005; 76, 2; Pág. 13

Taberero Sánchez, B.; Márquez Rosa, Sara (2003): Estudio del aula de Educación Física: análisis de los recursos materiales propios del área. *Revista Apunt nº 72*. 2º trimestre. Pag. 49-54. INEFC Generalitat Cataluña.

Taberero Sánchez, B. coord. (2003): *Educación Física. Propuesta para el cambio*. Ed. Paidotribo. Barcelona.

Tarr, Sue (1992): Adapting Equipment for Special Needs Strategies. V6, n13, pág. 24-27. *Journal Articles*.

Tinning, R. (1992): Educación Física: la escuela y sus profesores. Ed. Universidad de Valencia. Valencia.

Torres Guerrero, J. Revista (1991): *Monográfico de evaluación. Espacio y Tiempo números 6-7*. APEEF. Almería.

Torres Guerrero, J. (1992): *Monográfico de evaluación. Espacio y Tiempo números 8-9-10-11*. APEEF. Almería.

Torres Guerrero, J. (1993): *Fundamentos de Educación Física para la Educación Primaria*. Ediciones Granada. Granada.

Torres, J. y Rivera, E.; González, M. (1996): *Fundamentos de Educación Física en Educación Primaria. Consideraciones Didácticas*. Proyecto Sur-Rosillo's. Granada.

Trilling, P.F. (2006): Making Leisure and Recreation the Liberal Arts of Physical Education and Movement. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*; Feb 2006; 77, 2; Pág. 6-8.

Udall, A.J.; Daniel, J.E. (1997): *Creating the thoughtful classroom*. Zephyr Press. Tucson, Arizona.

Valle, A.y Otros (1996): Una perspectiva cognitivo-motivacional sobre el aprendizaje escolar. *Revista de Educación de la Universidad de Salamanca*. Nº 311. Páginas 159-182.

Ventura Vall-Llovera, Carles (2004): El factor variabilidad en una tarea perceptivo motriz. *Revista Apunt. Nº 77*, 3er trimestre. Pág. 30-34. INEFC. Generalitat de Cataluña. España.

Vicente Pedraz, M. (1988): *Teoría pedagógica de la Educación Física*. Gymnos. Madrid.

Viciano Ramírez, J. (2001): El proceso de la planificación educativa en educación física. La jerarquización vertical y horizontal como principios de su diseño. *Revista Digital educación Física y Deportes*. Año 6, nº 32. Buenos Aires.

Viciano Ramírez, Jesús (2002): *Planificar en Educación Física*. Ed. INDE. Barcelona.

Vigarello, G. y Vives, J. (1990): Comunicación gestual y técnica corporal. *Revista de Educación Física*, nº 34, pp. 8-14. Buenos Aires.

Voight, M. (2005): Integrating Mental-Skills Training into Everyday Coaching. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*; Mar 2005; 76, 3; Pág. 38-47.

Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Westreich, G. (2001): Three non-curricular issues in teaching. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*; Apr 2001; 72, 4. Pág. 7-8.

Weiller, K.H.; Doyle, E.J. (2000): Teacher-student interaction: An exploration of gender differences in elementary physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*; Mar 2000; 71, 3; Pág. 43-45.

Wickstrom, Ralph L. (1990): *Patrones motores básicos*. Alianza editorial. Consejo Superior de Deportes. España.

Williams, K. (2004): What's Motor Development Got to Do with Physical Education?. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*; Aug 2004; 75, 6; Pág. 35-39.

Woolfolk, Anita E. (1990): *Psicología Educativa*. Ed. Prentice-Hall hispanoamérica. México.

Zabalza, M. A. (2000): *Diseño y desarrollo curricular para profesores de enseñanza básica*. Narcea. Madrid.

Ziegler, S. G. (2002): Attentional training: Our best kept secret. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*; Nov/Dec 2002; 73, 9; Health & Medical. Pág. 26-30.

Capítulo 6: ANEXOS

ANEXO 1.

EL PROYECTO DE CENTRO.

Anexo 1. El Programa y las Orientaciones Metodológicas de primer grado.

El Programa:

OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA EN EL GRADO

1. Preparar físicamente a los alumnos mediante el desarrollo armónico de las capacidades físicas y las habilidades motrices básicas.
2. Fortalecer la salud de los alumnos y elevar su capacidad de trabajo, de modo que puedan vencer las normativas de eficiencia física del grado y las exigencias de la actividad escolar.
3. Formar hábitos higiénicos, mediante el trabajo por la postura correcta, los ejercicios respiratorios y el disfrute de las actividades físicas.
4. Desarrollar habilidades y cualidades personales para el trabajo colectivo.
5. Aprender a cumplir órdenes y respetar reglas establecidas.
6. Iniciar el desarrollo de actitudes adecuadas, nociones y juicios morales durante el desarrollo de competencias.
7. Identificar y demostrar en la práctica los conceptos fundamentales de los ejercicios de organización y control y de posiciones corporales.

PLAN TEMÁTICO. FRECUENCIA SEMANAL 3 h/c

Distribución de la materia docente por períodos

| Contenido | Tiempo aproximado |
|---------------------------------------|-------------------|
| Primer período | |
| Unidades 1 y 2 Gimnasia Básica-Juegos | 26 h/c |
| Días feriados | 1 h/c |
| Reserva | 3 h/c |
| Total | 30 h/c |

| | |
|---|--------|
| Segundo período | |
| Unidades 1 y 2 Gimnasia Básica- Juegos | 26 h/c |
| Días feriados | 1 h/c |
| Reserva | 3 h/c |
| Total | 30 h/c |
| Tercer período | |
| Unidades 1 y 2 Gimnasia Básica-Juegos | 27 h/c |
| Reserva | 3 h/c |
| Total | 30 h/c |
| Cuarto período | |
| Unidades 2 y 3 Juegos- Gimnasia Rítmica | 20 h/c |
| Festival deportivo | 3 h/c |
| Pruebas de Eficiencia Física | 3 h/c |
| Días feriados | 1 h/c |
| Reserva | 3 h/c |
| Total | 30 h/c |

El tiempo asignado en cada período a las unidades de estudio se divide aproximadamente a razón de 10 a 15 minutos en cada clase para la unidad de Juegos y de 20 a 25 minutos para las unidades de Gimnasia Básica o Gimnasia Rítmica según corresponda, lo que no impide que profesor pueda destinar algunas clases al tratamiento de contenidos de una sola de ellas en correspondencia con el ritmo de aprendizaje y de desarrollo físico de los alumnos y los objetivos previstos en el programa.

UNIDAD III Gimnasia Rítmica

Objetivos

En la Unidad de Gimnasia Rítmica se desarrolla la habilidad de responder con movimientos corporales coordinados al estímulo musical o rítmico, se favorece la adopción correcta de la postura y la actuación espontánea y creadora mediante la realización de diversas actividades.

Otros objetivos importantes son conocer e identificar los diferentes ritmos en los movimientos que realizan, orientarse en el espacio y trabajar con disciplina y entusiasmo.

Contenidos

Movimientos fundamentales

- Ejercicios de caminar libremente
- Ejercicios de correr libremente
- Ejercicios de saltar libremente

Combinaciones

- De forma independiente
- En parejas

Expresión corporal

- Imitación de animales: el elefante, el conejo, la ranita, el trote del caballo, el salto del canguro.
- Imitación de juguetes y objetos mecánicos: el avión, el tren, el payasito, la pelota.

Pasos fundamentales

- Paso galop
- Paso skip.

Las Orientaciones Metodológicas:

Gimnasia rítmica

Expresión Corporal

La expresión corporal es una actividad mediante la cual, el niño puede crear y expresar corporalmente lo que él concibe de los movimientos de animales, juguetes y objetos mecánicos.

El maestro debe estar bien preparado para este trabajo, no puede esperarlo todo de los alumnos; a veces estos no reaccionan como se espera, por tanto, esta actividad debe ser conducida inteligentemente, aunque respetando la espontaneidad y creatividad de cada alumno.

El ejemplo que se plantea a continuación, puede contribuir a esclarecer un poco la forma en que se pueden dirigir estas actividades. Ante todo se impone motivar a los alumnos, es decir, lograr la atención y concentración de estos, bien sea mediante una breve conversación o la explicación de una lámina del animal u objeto que se pretende que el niño imite.

Pueden hacerse preguntas que guíen la actividad, como: ¿quiénes de ustedes ha ido al zoológico?, ¿se han fijado en el elefante?, ¿es su cuero grande y pesado?, ¿cómo se balancea?, ¿cómo maneja su larga trompa?, ... y así poco a poco se lleva a la ejecución del movimiento.

Esta actividad puede dirigirse con sonidos percutidos, utilizando el ritmo que más ajuste. En el caso del elefante se aplica un ritmo lento y bien acentuado. También pueden entonarse canciones infantiles conocidas, que se relacionen con el animal, para llevar a los niños a dramatizar la letra de la canción, por ejemplo:

Un elefante se balanceaba
Sobre la tela de una araña,
Como veía que resistía fue a
Buscar a un camarada.

I. "Estrategia de trabajo para el curso 98-99"

Misión:

Ejecutar y controlar el proceso docente educativo en el centro para que se cumpla con calidad óptima la política educacional y que nuestros alumnos obtengan en las asignaturas priorizadas el nivel real de aprendizaje con criterio de bien por medio de la dirección científica del trabajo docente que se aplicará a todos los grados partiendo de la experiencia obtenida por las investigaciones realizadas y por la reserva del centro para garantizar la calidad del egresado de 6to grado.

En éste documento se reflejan los resultados de la reunión de Junio-julio (de carácter anual) donde se discuten los problemas, y sus causas, que han surgido en el curso que acaba y se plantean posibles soluciones a esto. Luego, se intenta ordenar las soluciones en función de la prioridad de dicho problema y se da un período de cumplimiento.

Además, se incluye la estrategia de trabajo que es donde todos los docentes reflejan sus voluntades y objetivos para el curso.

II. "Reglamento escolar" Derechos y Deberes

En el ser reflejan los siguientes puntos:

1. **Disposiciones Generales.** Para el buen funcionamiento de los diferentes servicios que tiene la escuela.
2. **Organización general del centro:** horarios y planificación de actividades escolares.

Horario

7.45 - 7.50 Entrada

7.50 - 8.00 Matutino

8.00 - 10.25 Clases

10.25 - 10.55 Recreo

10.55 - 12.30 Clases

12.30 - 13.00 Almuerzo

13.00 – 14.00 Revisión de libretas

14.00 – 14.45 Clases

2.45 – 3.05 Recreo

3.05 – 3.50 Clases

Artículo 6- Las actividades que se planifiquen en la escuela tendrán un profundo sentido pedagógico- político en ellas deben participar todos los estudiantes y no se solicitará para ello recursos monetarios a la familia.

3. De la disciplina y normas de comportamiento.

- Obligaciones y prohibiciones de los trabajadores y alumnos de la escuela.
- Deberes y derechos de los alumnos

Artículo 19

Deberes de los alumnos:

- Asistir diaria y puntualmente a la escuela.
- Participar en todas las actividades que se realizan en la escuela.
- Respetar la propiedad social y personal de los demás.
- Proteger y conocer el significado de los símbolos patrios y honrar a nuestros héroes y mártires.

Artículo 20

Derechos de los alumnos

- Pertenecer a la OPJM (Organización de Pioneros "José Martí")
- Estar representados a través del Guía Base de la OPJM en el Congreso de Dirección de la escuela.
- Disfrutar gratuitamente de los servicios educacionales y de la atención médica de la escuela.
- Recibir actualización docente nacional y internacional y preparación para la defensa.
- Recibir la BME y de vida de acuerdo con las normas y disponibilidades. (Base Material de Estudio).
- Participar en la emulación pioneril en grupo culturales y deportivos.

- Expresar sus opiniones, críticas y sugerencias en los lugares y formas adecuadas y recibir respuesta de sus apelaciones ante autoridades superiores.
- Disfrutar del descanso diario y de sus vacaciones.

Artículo 22

La ambientación escolar debe tener un sentido educativo, no se usarán afiches, fotos y otros tipos de propagandas de acorde con este fin.

Todas las cuestiones que aparecen reflejadas en el presente Reglamento escolar son de estricto cumplimiento, el incumplimiento de alguno de los aspectos puede considerarse una indisciplina y por tanto es sancionable.

III. "Programa para profundizar en la formación de valores y la responsabilidad ciudadana"

El programa de formación de valores y la responsabilidad ciudadana tiene como objetivos que los niños adquieran las siguientes cualidades.

- Responsabilidad: Conocimiento y disposición de cumplir los deberes en su escuela y el hogar, ser un buen escolar y un buen primero, identificarse con el estudio como actividades que lo prepara para la vida y ser cumplidor de la disciplina y el orden interno.
- Laboriosidad. Mostrar una actitud laboriosa ante las tareas que se le encomienda dentro de la clase y en otras actividades escolares, sentir admiración por los trabajadores y manifestar satisfacción por los resultados de su trabajo y el de sus compañeros.
- Honestidad. Apreciar de manera crítica y justa lo correcto y lo incorrecto de en su actuación y la de los demás, no mentir. Ser fiel a su familia, a sus maestros, a sus maestros, a sus amigos y no admitir traición.
- Honradez. Manifestar un comportamiento decente y respetuoso ante las normas de convivencia en la escuela, el hogar y el barro. Respetar los bienes, no robar.

- Colectivismo y Solidaridad. Manifestar en las relaciones con sus compañeros, familiares y demás personas camaradería y ayuda mutua, rechazar las manifestaciones de egoísmo y ostentación y sentir admiración por las causas justas.

- Amor a la Patria, héroes y mártires. Sentir alegría por ser cubano, admirar y respetar la historia patria, sus símbolos, su naturaleza y sentirse identificado con las mejores cualidades de los hombres que forjaron la patria.

IV. Prioridades del Ministerio de Educación. Curso Escolar 98-99. **Aprobadas por la Resolución Ministerial No. 95/98**

Enseñanzas Preescolar, Primaria y Especial

1. Concretar en los Convenios Colectivos y planes individuales las metas a alcanzar en el curso, en particular, la asistencia, estabilidad, incorporación de inactivos, formación vocacional, incorporación a la Licenciatura, Año Sabático y la estimulación, en especial, a las Auxiliares Pedagógicas. Se considerará además para la Educación Primaria el tránsito por el ciclo y en la Especial la preparación de los alumnos para el tránsito y la actividad laboral.

2. Fomentar una actitud responsable en el ejercicio ciudadano e intensificar las acciones de la educación sexual y fortalecer la labor educativa en función del trabajo preventivo comunitario, especificando las acciones para cada enseñanza y cada grado o año de vida.

3. Determinar en cada centro las acciones que se requieren para lograr la educación de los padres y aplicar las medidas necesarias en cada caso para exigir su responsabilidad en la educación de sus hijos,

4. Asegurar el dominio y la interpretación según los ciclos y las especialidades de los textos que aparecen en los Cuadernos Martianos, incluyendo la Edad de Oro, educarlos para los Círculos Infantiles, grados preescolar y VNF en particular para 4to. , 5to y 6to. Año de vida.

5. Incorporar a la preparación política de los docentes de la educación preescolar el estudio de la Constitución y garantizar en el primer ciclo de la educación primaria, en el segundo y tercer ciclo de las escuelas de retraso mental

el reconocimiento de los Capítulos referidos a: Familia, Igualdad, Deberes y Derechos, en el segundo ciclo de la escuela primaria y las especialidades de tránsito, su dominio, con la adecuación didáctica que se requiera.

6. Analizar sistemáticamente las noticias de la Prensa y el Noticiero Nacional en las diferentes actividades del proceso docente, realizando comprobaciones semanales.

7. Crear en todos los centros docente círculos de interés patriótico militar, pedagógico, de salud y relaciones con la actividad productiva más importante de la comunidad e incorporar estos como argumentos esenciales del juego en la educación preescolar.

8. Garantizar que en cada Círculo Infantil, se organicen círculos de interés pedagógico para los alumnos de la enseñanza primaria y secundaria básica bajo la dirección de educadoras y maestras, así como se establezca un vínculo sistemático de las escuelas primarias con los círculos y aulas pedagógicas de las Secundarias Básicas.

9. Asegurar la incorporación de los niños a las actividades productivas a partir de crear huertos y parcelas para la totalidad de los Círculos Infantiles, grados preescolar y VNF, incrementar la participación en la educación primaria, incluyendo otras variantes de producción y garantizar la formación en oficios de todos los alumnos discapacitados mentales, fundamentalmente en las labores agrícolas, en correspondencia con las necesidades de cada territorio.

10. Cumplir con las actividades de tiro masivo de 4º a 6º grado y la participación de los alumnos en tres acampadas en el curso. Lograr que al culminar 6to. Grado todos los alumnos estén categorizados en el movimiento Pioneros Exploradores, al menos hasta la segunda categoría.

11. Lograr que los colectivos de ciclo garanticen la preparación de los docentes para organizar el proceso docente educativo de manera que se alcance los objetivos por los niños y alumnos.

12. Determinar por los departamentos provinciales y del ISP los problemas que se requieren estudiar como resultado del diagnóstico de preescolar y los cortes evaluativos de 1er. Grado, así como sobre las causales que generan en la primaria el retardo escolar y su prevención.

13. Asegurar que los CDO desarrollen la labor de orientación y seguimiento teniendo en cuenta el proceso docente educativo, el trabajo con la familia, la comunidad y asesores a las estructuras con este fin.

14. Mejorar la organización, funcionamiento y condiciones materiales de las escuelas para niños con trastornos de la conducta y lograr por todas las vías de detección posible el aprovechamiento al máximo de las capacidades disponibles.

15. Lograr la idoneidad de los Secretarios de los Consejos de Atención a Menores, a partir de su adecuada selección y preparación en materia de administración de justicia y en las acciones de trabajo preventivo; Así como garantizar la preparación de los cuadros y docentes en la identificación adecuada de los factores de riesgo, en el diseño y ejecución de la estrategia de intervención.

16. Elevar la asistencia de los niños a los Círculos Infantiles, a partir de alcanzar más del 80% de 3ro. A 5to. Año y sobre el 90% en 6to. Año.

V. Direcciones principales del trabajo educacional

En las Direcciones Principales del Trabajo Educacional para el curso 1998-1999 se mantienen las mismas prioridades que en el curso anterior. La aplicación creativa de estas direcciones es imprescindible para el cumplimiento de las tareas orientadas en la optimización del proceso docente y para continuar generalizando la aplicación del entrenamiento metodológico conjunto como método y estilo de dirección en todo el sistema, perfeccionar la labor de los centros de referencia y convertirlos en elementos multiplicadores de las mejores experiencias del trabajo.

Se continuará desarrollando una intensa labor patriótica, haciendo particular énfasis en nuestra historia, en el carácter antiimperialista del pensamiento revolucionario martiano, en el rechazo al capitalismo y en la confianza de que solo con el socialismo pueden preservarse la independencia nacional conquistada y la justicia social lograda.

Durante el curso escolar ha de prestarse una atención especial al desarrollo y perfeccionamiento de todas las actividades educacionales que tienen lugar en el marco del Plan Turquino.

De igual manera han de ejecutarse todas las acciones que conduzcan a garantizar los más altos índices de retención escolar en todos los niveles y tipos de educación.

1. Continuidad de las actividades educacionales en cualquier situación

Aún en las situaciones más críticas, las actividades educacionales de los diferentes tipos y niveles de educación no sufrirán interrupción, por lo que se dará prioridad a los aspectos siguientes:

Fortalecer la voluntad política y estimular la participación activa de los profesores y estudiantes en el cumplimiento de todas las tareas escolares y extraescolares encaminadas a mantener los objetivos de la educación en las condiciones más difíciles.

Garantizar las condiciones materiales para el desarrollo del trabajo docente mediante la búsqueda de soluciones prácticas con recursos y medios que pueda crear la propia escuela y que aporte la comunidad.

Aplicar los ajustes que sean necesarios en la organización escolar de modo que, sin detrimento del cumplimiento de los objetivos básicos de cada grado y nivel, se lleven a cabo las actividades según las posibilidades existentes, procurando el uso más racional de los recursos materiales y humanos.

Ejecutar las medidas que permitan un mayor ahorro de energía y su producción en cada centro de estudios, mediante el empleo de fuentes alternativas. Fomentar una conciencia energética en estudiantes y trabajadores de los diferentes subsistemas educacionales.

Asegurar en los centros internos las condiciones de vida y especialmente la alimentación mediante el incremento de l autoabastecimiento, para garantizar la permanencia de alumnos y trabajadores y el cumplimiento de las labores docentes y productivas.

2. La labor política y la eficiencia del trabajo de la escuela

En las condiciones actuales ha de elevarse la labor educativa y la eficiencia de la escuela como institución responsable en la formación integral de los educadores, lo cual requiere:

Lograr que la clase sea una vía fundamental para la formación de convicciones revolucionarias en los alumnos, con la más activa participación de los profesores en la orientación e información políticas; promover el análisis y debate del acontecer nacional e internacional, haciendo énfasis en los problemas económicos, políticos e ideológicos cotidianos.

Garantizar que la escuela sea desde el primer día del curso una unidad político-pedagógica donde todo y todos eduquen, sean ejemplo y participen en las tareas concretas que reclama la Revolución.

Exigir y ayudar a los directores de las escuelas para hacer más eficiente su labor sobre la base del conocimiento profundo de la institución que dirigen, a fin de dar soluciones adecuadas a los problemas con la participación del colectivo laboral y estudiantil y la integración de todas las organizaciones.

3. El proceso docente-educativo

Lograr la preparación requerida de los estudiantes, asegurando el tránsito adecuado de un curso a otro y la disminución del fracaso escolar, lo que precisa que en la escuela se adopten medidas organizativas y de control que posibiliten:

Que el alumno reciba la atención que requiere en cada asignatura tanto para eliminar las insuficiencias en su preparación precedente como para el aprendizaje de los nuevos contenidos. A partir del nivel real con que llegue el alumno deben determinarse, en las condiciones concretas de cada escuela, los más altos niveles que puedan alcanzarse con los programas vigentes.

Que el maestro establezca una adecuada comunicación con sus alumnos para estimular el interés y motivación de estos por su propio aprendizaje, propicie y exija su actividad y esfuerzo individual y asegure una enseñanza que demuestre la utilidad práctica de los conocimientos y les prepare para la vida.

Desarrollar la vida de la escuela en un ambiente de elevada influencia educativa y exigencia, fundamentalmente en el comportamiento social, tanto de alumnos como de trabajadores.

Que la escuela en coordinación con las instituciones del territorio, desarrolle en los alumnos una cultura recreativa, a través del juego, la lectura y la recreación física, utilizando a sus docentes como activos promotores culturales.

Estimular la creación de ludotecas en los centros docentes, e incorporar en estas los juegos tradicionales más arraigados de nuestra cultura y de la cultura universal.

Que se propicie la formación de hábitos higiénicos, modos y estilos de vida más sanos en los estudiantes, a través de la participación del médico de la familia y el colectivo pedagógico, en estrecho vínculo con los contenidos de las asignaturas.

4. La formación laboral de los estudiantes

Garantizar la actividad laboral de todos los alumnos, lo que exige:

Concebir la actividad laboral como parte del plan de estudio y los programas de las asignaturas; utiliza las clases como forma de vinculación del trabajo productivo con los contenidos del aprendizaje y aquel como vía de aplicación y consolidación de los contenidos adquiridos en el aula.

Que los estudiantes tengan conocimiento de la labor productiva que van a desarrollar y en la planificación, organización y control de la actividad productiva para que se sientan comprometidos con los resultados que se obtengan.

Favorecer la formación laboral de los alumnos, mediante el perfeccionamiento de la emulación socialista y la estimulación, con la participación directa de los docentes de todos los niveles en las labores productivas.

Integrar al proceso docente-educativo la orientación profesional y que los maestros y profesores constituyan el eje fundamental de esta labor, la que estará dirigida fundamentalmente hacia la formación en especialidades obreras según las demandas de cada territorio.

5. La enseñanza de la Historia de Cuba

Priorizar la atención al aprendizaje de la Historia de Cuba, lo que requiere:

El dominio de la Historia de Cuba por los maestros y profesores de la signatura y el adecuado conocimiento de esta por el resto del personal docente.

Lograr un ambiente escolar que reviva constantemente las tradiciones patrióticas de nuestro pueblo, el conocimiento de sus héroes, de sus cualidades, tanto en la clase de Historia como en las demás actividades que se desarrollan como parte de la vida del centro.

Estimular a los alumnos mediante diferentes vías para que estudien y manifiesten los conocimientos que tienen de la Historia de Cuba, utilizando adecuadamente las posibilidades con las que cuenta el territorio.

6. La enseñanza del Español y la Matemática

Priorizar y elevar la eficiencia en la preparación de los estudiantes en la Lengua Materna y Matemática, lo cual exige:

El dominio de los contenidos y las diversas alternativas metodológicas por los maestros y profesores de estas asignaturas.

El diagnóstico de las deficiencias en la preparación de los estudiantes que reciben y la atención y solución de estas, mediante la utilización de diferentes vías que lo aseguren.

La participación activa de todos los profesores que en sus clases reforzarán la atención a las insuficiencias de los alumnos en Español Matemática, así como la colaboración de, los profesores de asignaturas afines en la atención individual a los alumnos con dificultades en estas asignaturas.

El desarrollo de una enseñanza que asegure la motivación e interés del alumno por estas asignaturas, una intensa y constante utilización del conocimiento y la demostración de un avance progresivo.

7. Trabajo preventivo y comunitario

La escuela debe ser el centro cultural más importante de la comunidad y ha de lograr una estrecha relación con esta a través de diferentes vías, para lo cual procurará el apoyo de todos y en particular de la familia. En tal sentido es necesario:

Establecer una estrecha y dinámica interrelación de la escuela con el hogar y la comunidad, coordinando con todas las instituciones y organismos, especialmente los Consejos Populares, acciones que contribuyan a elevar la eficiencia de la labor educacional

Considerar, entre los procedimientos de trabajo, las vías no formales y consolidar la atención educativa a la familia y niños incorporados.

Preparar a los docentes en las técnicas para caracterizar y presentar la debida atención a los alumnos y su medio familiar. Asegurar el funcionamiento de los consejos de atención a menores como elemento básico de la Comisión de Prevención y Atención Social.

8. Trabajo metodológico y superación del personal docente

El trabajo metodológico y la superación tienen que contribuir a materializar con efectividad estas Direcciones Principales de Trabajo, así como la especificidad que adquieren en cada tipo y nivel de enseñanza, lo cual implica:

Asegurar que los equipos metodológicos de los diferentes niveles de dirección, y en particular la escuela, de su personal docente, a través de una evaluación profesoral profunda justa e integral y encaminen acciones preventivas que propicien el máximo desarrollo de su preparación pedagógica.

Organizar la capacitación específica que requiere cada educador en función de ayudarlo a elevar a niveles superiores su labor. Establecer el desarrollo de diferentes vías y precisar los resultados a obtener y los plazos de cumplimiento, otorgándose una mayor prioridad y exigencia a la auto superación.

9. La influencia en la estructura educacional sobre la escuela

Los métodos y estilos de trabajo de los diferentes niveles de dirección en el asesoramiento y control de la escuela han de conducir a:

Que la escuela, los maestros y los estudiantes sean la razón de ser de todos los niveles de dirección y toda su labor debe estar dirigida a fortalecer las actividades que en cada centro docente se realiza, brindándoles la ayuda para que las mismas tengan la calidad requerida.

Continuar el fortalecimiento de las estructuras municipales y provinciales y particularmente los equipos de metodólogos, quienes deben poseer las cualidades y preparación necesarias para ocuparse esencialmente de complementar la conducción metodológica del proceso docente-educativo en la escuela.

Precisar el grado de ayuda que requieren los equipos metodológicos y personal de los centros, de acuerdo con sus realidades y particularidades y sobre la base de estimular el desarrollo de su labor con creatividad.

10. Atención y estimulación al trabajador de la educación

Es necesario estructurar un sistema de atención a las necesidades de los trabajadores de la educación y estimular la labor de los maestros y profesores. Para ello es preciso:

Promover el reconocimiento moral, individual y colectivo así como propiciar la más amplia comunicación con los docentes.

Planificar acciones conjuntas en coordinación con las organizaciones e instituciones de la comunidad y en la propia escuela, par la búsqueda de alternativas de estimulación a la labor pedagógica que realizan los trabajadores de la educación.

Crear adecuadas condiciones laborales y atender las necesidades básicas de los trabajadores para facilitarles el cumplimiento de las tareas.

VI. Sistema de preparación político ideológico, curso 98-99.

El sistema de preparación político-ideológico 98-99 del Ministerio de Educación tiene como centro desarrollar sentimientos de pertenencia a la nación cubana, de identificación con los valores que caracterizan a nuestro pueblo; enseñar e inculcar nuestros principios y posiciones a los estudiantes, para que argumenten y valoren las causas del período especial, el diferendo histórico Estados Unidos- Cuba, y la democracia que practicamos y sean capaces de defender con combatividad revolucionaria la soberanía, la independencia nacional y la justicia social.

Los objetivos e indicaciones generales:

- El Rechazo al sistema capitalista y sus valores.
- La superioridad de la sociedad socialista Cubana
- La confianza en la resolución y su dirección.
- El desarrollo de valores, sentimientos y posiciones patrióticas, revolucionarias y antiimperialistas.

VII. "Precisiones para el trabajo metodológico, curso 98-99"

"Resolución 60" trabajo.

Trabajo metodológico en Educación Primaria

Resolución 60

Curso 1998-1999

II Trabajo metodológico y científico-técnico.

Superación.

- Realizar el mayor número de entrenamientos lógicos a 1ro. , 2do. y 6to. Grados, atendiendo a las necesidades de los maestros y desarrollo de sus alumnos.
- Garantizar, de conjunto con el instituto superior pedagógico, la preparación de los maestros para el tránsito por el ciclo en:
 - . El diagnóstico y control, como elemento fundamental de la dirección de enseñanza-aprendizaje.
 - . El dominio de los contenidos y objetivos del grado.
 - . Las alternativas y variantes metodológicas para el desarrollo de los contenidos.

Asignaturas priorizadas

- Garantizar como resultado del trabajo metodológico que los alumnos al concluir cada grado cumplan con los objetivos priorizados en Lengua Española, Historia y Matemática que se expresan a continuación:
 - . **Lengua Española:** lectura fluida y comprensión de la misma, dominio y aplicación de las reglas ortográficas del grado y construcción de textos coherentes con adecuado empleo de las estructuras básicas del idioma.
 - . **Historia de Cuba:** Caracterizar las etapas de la historia de Cuba, reconocer los hechos y personalidades más relevantes de cada una de ellas y garantizar la calidad en la impartición de las clases para lograr un alto grado de emotividad en los alumnos.
 - . **Matemática:** Cálculo con los números naturales, fraccionarios y solución de problemas sobre la base del razonamiento lógico.
 - . **Computación:** Crear las condiciones para garantizar una formación informática elemental, con prioridad en 6to. grado, utilizando los recursos de las escuelas y la comunidad.
 - Fortalecer el trabajo de orientación vocacional en los pre-universitarios y, fundamentalmente, en los vocacionales de ciencias pedagógicas, para garantizar un ingreso mayor y de más calidad a la Licenciatura en Educación Primaria.
 - Lograr como resultado del trabajo conjunto con el instituto superior pedagógico:
 - . La idoneidad de los metodólogos del municipio cabecera.
 - . Preparar adecuadamente a los consejos de dirección de los centros de referencia y de aquellas escuelas con más de 600 alumnos.
 - . Garantizar que el diseño de la superación se corresponda con los objetivos y necesidades de cada territorio, y controlar y atender sistemáticamente a los maestros en cursos.
 - . Capacitar, de conjunto con la Organización de Pioneros "José Martí", a los maestros en ejercicio y a los estudiantes de los institutos superiores pedagógicos para el desarrollo del trabajo pioneril.
 - . Preparar a los directores y maestros de las zonas de referencia en el cumplimiento de sus funciones e irradiar los resultados alcanzados al resto de los centros.
 - . Garantizar la preparación de los auxiliares pedagógicos de nueva ubicación, para la ejecución de las actividades de continuidad del proceso docente.

- Precisar y evaluar, por etapas, el plan de desarrollo individual de los compañeros que integran la reserva de cuadros.
- Considerar, a partir de las problemáticas de cada territorio y escuela, como líneas centrales de investigación las relacionadas con:
 - . Resultados de la labor formativa de la escuela primaria.
 - . Calidad de los conocimientos de los alumnos al terminar cada ciclo.
 - . Consecuencias de la repitencia para el escolar primario.
 - . Trabajo docente y comunitario en la zona de montaña.
 - . Eficiencia del tránsito de los maestros por el ciclo.
 - . Efectividad de la incorporación del personal docente al Año Sabático, la Licenciatura y curso de recalificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

VIII. "PAEME. Programa de Ahorro de Energía del Ministerio de Educación"

El Programa docente educativo para ahorro de energía en el sistema nacional de educación tiene como objetivo general:

Contribuir, a través del Sistema Nacional de Educación a la formación en las actuales y futuras generaciones a una conducta cívica responsable, que partiendo del conocimiento de la situación energética actual del país, garantice una toma de conciencia de la necesidad del uso racional de energía eléctrica, su ahorro y la consecuente contribución a la protección del Medio Ambiente, en el marco del desarrollo sostenible.

PRINCIPALES DOCUMENTOS OFICIALES DE LA ESCUELA

Reglamento Escolar Nacional

Reglamento Interno de la escuela

Estrategia de trabajo

Programa para profundizar en la formación de valores y la responsabilidad ciudadana.

Sistema de preparación político-ideológico.

Cada grado y cada asignatura tienen una programación oficial que es invariable y de estricto cumplimiento.

Actualmente, a nivel nacional se está llevando a cabo en las escuelas de enseñanza primaria un trabajo de la formación de valores, con una frecuencia de 45 minutos semanales. Estos valores son: honestidad, solidaridad, compañerismo, honradez, amor a la patria, respeto a la figura de los mártires, etc.

En el Reglamento Interno de la escuela, quedan reflejados cuales son los deberes y derechos de los profesores y alumnos.

La escuela cuenta con un área específica llevado por diferentes técnicos del INDER (Instituto Nacional de Educación Física y Recreación), que trabajan directamente con los alumnos en horario escolar. Se ocupan de la enseñanza de diversos deportes, como son el fútbol, el voleibol, la gimnasia aeróbica y el ajedrez. Estos técnicos del INDER, trabajan de forma masiva con los alumnos de una clase, y también de forma individual, en la búsqueda de posibles talentos, buscando niños que demuestran tener capacidad para poder avanzar más en un deporte determinado, y así poder trabajar de forma mas específica con él.

Por lo que respeta a la financiación económica de la escuela, esta corre a cargo directamente del municipio, y de su correcta administración se ocupa el administrador de la escuela.

Las principales necesidades que puede presentar la escuela en la actualidad podrían ser, la mejora del aspecto físico externo y general del centro, que se podría lograr mediante la obtención de pintura, para poder pintar las paredes (fechadas), marcos y puertas de la escuela. Por otro lado, también se podría mejorar la alimentación, si fuera posible.

Por lo que respeta a las principales necesidades en material escolar, estos podrían ser causados por la falta de mapas, atlas y cartulinas.

Por otro lado, la escuela se encarga de aportar a cada alumno 10 libretas por semestre y un lápiz mensual.

CURRICULUM DE EDUCACIÓN FÍSICA (ejemplo)

Programa de Educación Física (5º y 6º grado)

Quinto grado

Objetivos de la asignatura

Los objetivos de la Educación Física en el quinto grado, están dirigidos a que los alumnos sean capaces de:

1. - Lograr un incremento en el desarrollo de las capacidades condicionales de resistencia de media duración, rapidez de traslación y fuerza de brazos, tronco y piernas, así como de las capacidades coordinativas de acoplamiento y reacción, de manera que junto con la consolidación de las habilidades motrices básicas y los conocimientos adquiridos, puedan cumplir con éxito las exigencias físicas para su edad y sexo.

2. - Lograr por medio de los juegos predeportivos un desarrollo satisfactorio de las habilidades motrices básicas antecedentes en los deportes: Baloncesto, balonmano, Voleibol y fútbol, que serán enseñados en el ciclo básico.

3. - Alcanzar un nivel de desarrollo grueso o semipulido en las habilidades motrices deportivas principales establecidas para el grado; en atletismo, baloncesto, balonmano, de manera que puedan ejecutarla en condiciones competitivas y recreativas.

4. Conocer la utilidad que les brinda la realización de ejercicios físicos para el desarrollo de sus capacidades y habilidades y por ende para el fortalecimiento de la salud.

5. Conocer la necesidad de auto ejercitarse en horario extradocente y extraescolar, para alcanzar mayores y mejores rendimientos en las actividades deportivas y recreativas en que participe.

6. Aplicar los conceptos principales del atletismo, baloncesto o balonmano, con el propósito de obtener mejores resultados personales y colectivos.

7. - Demostrar interés por la práctica sistemática de las actividades físico deportivas que se organicen en el centro o fuera de él.

8. - Demostrar con su conducta y actitud en las actividades físicas deportivas de carácter decente, extradocente y extraescolar, el respeto a las reglas establecidas en atletismo, baloncesto o balonmano, a sus compañeros y profesores; su honestidad, su combatividad y su espíritu colectivista.

Objetivos y contenidos:

UNIDAD 1. GIMNASIA BASICA.

OBJETIVOS:

Al concluir el programa del grado el alumno debe:

1. - Lograr un aumento en el desarrollo de las capacidades físicas condicionales básicas y coordinativas: fuerza máxima, rapidez de traslación, resistencia de media duración y rapidez de reacción, de forma que le permita cumplir con las tareas desde el punto de vista físico; propias de su grado, edad y sexo.

2. - Realizar una carrera rápida de 30 metros en un tiempo aproximado de 6.3 segundos los varones y en 6.9 seg. las hembras; correr de forma continua alrededor de 8 minutos los varones y hembras.

3. - Conocer la utilidad que poseen los ejercicios físicos para el desarrollo de la fuerza de los brazos, del tronco y de las piernas; de la rapidez de traslación, de la resistencia de media duración y de la rapidez de reacción mediante la valoración de los resultados en el cumplimiento de las tareas docentes, extradocentes y extraescolares que tienen un carácter físico, deportivo, productivo o recreativo.

4. - Participar de forma entusiasta y decidida en las actividades, manifestando organización, respeto y ayuda a sus compañeros al trabajar en colectivo.

CONTENIDOS

Ejercicios para el desarrollo de la fuerza:

--Ejercicios para el desarrollo de la fuerza máxima de los brazos.

--Ejercicios para el desarrollo de la fuerza máxima de tronco.

--Ejercicios para el desarrollo de la fuerza máxima de las piernas.

Ejercicios para el desarrollo de la rapidez:

--Ejercicios para el desarrollo de la rapidez de traslación.

--Ejercicios para el desarrollo de la rapidez de reacción.

Ejercicios para el desarrollo de la resistencia:

--Ejercicios para el desarrollo de la resistencia de media duración.

Ejercicios para el mejoramiento de la capacidad de acoplamiento:

--Ejercicios para el mejoramiento de la capacidad de acoplamiento (Coordinación) de una habilidad.

--Ejercicios para el mejoramiento de la capacidad de acoplamiento entre habilidades.

UNIDAD 2. JUEGOS PREDEPORTIVOS:

OBJETIVOS:

Al concluir el programa del grado, el alumno debe:

1. - Lograr un desarrollo satisfactorio de las habilidades motrices básicas y de las capacidades físicas, de manera que puedan rendir con éxito ante las exigencias físicas de su edad y sexo.

2. - Realizar con éxito las habilidades de: conducción del balón con las manos y los pies, recepción y pase con las manos y los pies, tiro con las manos y los pies y saque

con las manos, de manera que le facilite el aprendizaje de las habilidades deportivas propias del baloncesto, balonmano, fútbol y voleibol, que se imparten en grados posteriores.

3. - Conocer lo útil que resulta la participación activa en juegos, para obtener mejores resultados en las actividades docentes, extradocentes y extraescolares que tienen un carácter físico, deportivo, productivo o recreativo, mediante la comprobación de los resultados alcanzados en dichas actividades.

4. - Demostrar espíritu colectivista mediante su participación en los juegos de carácter docente, extradocente y extraescolares.

CONTENIDOS:

Juegos simples:

--Juegos de conducción: * "Conducéla y déjala"

Juegos de recepción y pase:

--Pasa y corre

--Pasa y recibe

--Pelota al centro.

Juegos complejos:

--Juego de tiro: * Anota los tiros.

Juegos de saque:

-- El saque

Juegos combinados:

--Juega y anota.

UNIDAD 3. BALONCESTO

OBJETIVOS:

Al concluir el programa del grado, el alumno debe:

1. - Mejorar el nivel de desarrollo de las capacidades físicas y de las habilidades motrices básicas, mediante la realización de las actividades específicas de la unidad.

2. - Conocer la técnica de ejecución del tiro bajo el aro en movimiento y la defensa personal en medio terreno; dominar en forma gruesa la parada por pasos a la cuenta 1-2, el pivote de frente y los desplazamientos defensivos al frente, atrás y laterales, así como la recepción y pase con dos manos desde el pecho, el drible en línea recta sin control visual, el tiro con dos manos desde el pecho y las posiciones defensivas media y alta.

3. - Conocer las reglas fundamentales que rigen diferentes aspectos del baloncesto y especialmente las que tienen relación con los elementos técnicos estudiados en el grado.

CONTENIDOS

Técnica ofensiva

--Parada por pasos a la cuenta 1-2.

--Pivote de frente.

--Recepción y pase con dos manos de pecho.

--Drible en línea recta.

--Tiro con dos manos desde el pecho. (Se propone para 6to)

--Tiro bajo el aro en movimiento. (Se propone para 6to)

Técnica defensiva:

--Posiciones defensivas media y baja.

--Desplazamientos defensivos.

--Defensa personal en medio del terreno.

Juegos de estudio:

-- 3vs3

-- 5vs5.

UNIDAD 4. BALONMANO:

OBJETIVOS:

Al concluir el programa del grado, el alumno debe.

1. - Mejorar el nivel de desarrollo de las capacidades físicas y de las habilidades motrices básicas, mediante la realización de las actividades específicas de la unidad.

2. - Conocer la defensa 6-0 y lograr un nivel de desarrollo grueso en las habilidades principales: parada con dos manos de frente y pase clásico sobre el hombro del portero, así como en la habilidad aislada drible múltiple.

3. - Alcanzar un nivel de desarrollo semipulido en las habilidades principales: recepción media y pase clásico sobre el hombro, así como en las habilidades aisladas: tiro en movimiento, desplazamiento de frente y parada por salto.

4. - Reflejar una satisfactoria disposición hacia la práctica de las actividades físicas y deportivas escolares y extraescolares mediante su participación activa.

5. - Conocer la reglamentación específica de los elementos técnicos impartidos en el grado y los objetivos de cada uno de ellos en el juego.

CONTENIDOS:

Desplazamientos:

- * Desplazamiento de frente
- * Parada por salto

Drible:

- * Drible múltiple.

Pase y recibo

- * Pase clásico sobre el hombro.
- * Recepción media con dos manos

Tiros

- * Tiro en movimiento

Portero

- * Colocación y postura
- * Parada con dos manos de frente.

Táctica:

Defensa en formación 6-0.

Juegos de aplicación.

UNIDAD 5. ATLETISMO.*OBJETIVOS:*

Al concluir el programa del grado, el alumno debe:

1. - Lograr un aumento en el desarrollo de las capacidades físicas condicionales básicas y coordinativas y un nivel de desarrollo satisfactorio de las habilidades motrices básicas, de manera que le permita cumplir con las actividades propias de su grado, edad y sexo.

2. - Aplicar con un nivel de desarrollo grueso, los complejos de habilidades de: arrancada baja, pasos transitorios y pasos normales durante la realización de la carrera de 50 metros planos; carrera de impulso, despegue, vuelo y caída durante la realización del salto de longitud técnica natural; agarre, colocación y modo de conducir el instrumento en la carrera de impulso; carrera de impulso y esfuerzo final durante la realización del lanzamiento de la granada para lograr un rendimiento de 18 metros en los varones y de 10 metros en las hembras.

3. - Reflejar mediante la participación activa en las actividades físicas y deportivas del atletismo, tanto escolares como extraescolares, su interés hacia la práctica deportiva.

4. - Conocer la reglamentación específica de las habilidades principales del grado y respetarlas.

CONTENIDO:

Carrera:

Carrera de velocidad:

* Ejercicios para la arrancada baja y pasos transitorios.

* Ejercicios para los pasos normales

* Ejercicios de carrera de distancias cortas, con aplicación de la técnica completa.

* Carrera de rendimiento.

Carrera de resistencia:

* Ejercicios para la arrancada alta y pasos transitorios.

* Ejercicios para los pasos normales.

* Ejercicios de carreras de distancia media, con aplicación de la técnica completa.

* Carrera de rendimiento.

Carrera de relevo

* Ejercicios para la arrancada media.

* Ejercicios para el cambio de bastón visual y con señal auditiva.

* Ejercicios de carreras de distancia media, con aplicación de la técnica completa.

* Carrera de rendimiento.

Salto:

* Salto de longitud técnica natural.

* Ejercicios para la fase de carrera de impulso, preparación para el despegue y despegue.

* Ejercicios para las fases de preparación para el despegue, vuelo y caída.

* Ejercicios de saltos con aplicación de la técnica completa.

* Saltos de rendimientos.

Salto de altura técnica tijera:

- * Ejercicios para la carrera de impulso, preparación para el despegue y despegue.
- * Ejercicios de preparación para el despegue, despegue, vuelo y caída.
- * Ejercicios de salto con aplicación de la técnica completa.
- * Saltos de rendimientos.

Lanzamientos:

Lanzamiento de la granada:

- * Ejercicios para los tres últimos pasos de impulso y retraso del instrumento.
- * Ejercicios para el esfuerzo final y emisión del instrumento.
- * Ejercicios de lanzamiento con aplicación de la técnica completa.
- * Lanzamientos de rendimientos.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS.

METODOLOGIA PARA LA COMPROBACION DEL NIVEL ADQUIRIDO DE LAS HABILIDADES MOTRICES BASICAS Y DEPORTIVAS POR LOS ESTUDIANTES Y EL DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES FISICAS CONDICIONALES Y COORDINATIVAS EN QUINTO GRADO.

Mediante los juegos predeportivos, comprobar que realicen con éxito las habilidades de conducción del balón con las manos y los pies, así como la recepción y pases con las manos y los pies, tiro con las manos y los pies y saque con las manos.

Las H.M.D. de Baloncesto y balonmano se podrán comprobar mediante juegos, complejos de habilidades y acciones por separados, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo alcanzado.

Las habilidades del Baloncesto son las siguientes:

-Conocer la técnica de ejecución del tiro bajo el aro en movimiento y la defensa personal en medio del terreno.

-Dominar de forma gruesa: Parada por pasos a la cuenta 1 - 2; el pivote de frente y los desplazamientos defensivos al frente, atrás y laterales, así como la recepción y pase con dos manos desde el pecho, drible en línea recta sin control visual; el tiro con dos manos desde el pecho y las posiciones defensivas media y baja.

Comprobar mediante preguntas los conocimientos que posean de las reglas fundamentales del Baloncesto estudiados.

Balonmano:

Las habilidades a comprobar en el Balonmano son las siguientes:

-Conocer la defensa 6 - 0

-Lograr un nivel de desarrollo grueso en las habilidades principales: parada con dos manos de frente, colocación y postura del portero y pase clásico sobre el hombro del portero y la habilidad aislada drible múltiple.

-Alcanzar un nivel de desarrollo semipulido en las habilidades principales, recepción media y pase clásico sobre el hombro; así como en las habilidades aisladas; tiro en movimiento, desplazamiento de frente y paradas por salto.

Atletismo

En el atletismo las habilidades a comprobar con un nivel de desarrollo grueso mediante la organización de competencias son:

-Carreras de velocidad de 50 m desde arrancada baja, pasos transitorios y pasos normales.

-Carrera de impulso, despegue, vuelo y caída durante la realización del salto de longitud técnica natural.

-En el lanzamiento de granada, el agarre, colocación y modo de conducir el movimiento en la carrera de impulso y esfuerzo final, lograr rendimiento de 18 m en los varones y 10 en las hembras.

La comprobación del desarrollo alcanzado por los alumnos de las capacidades físicas se podrá realizar mediante la selección de algunos alumnos del grado de clase visitado y someterlos a la realización de algunas pruebas. También será de gran importancia en estas actividades utilizar las normativas del Plan Nacional de Eficiencia Física L.P.V. para determinar el nivel que han adquirido los alumnos de acuerdo a la edad.

En este grado un objetivo de lograr un aumento en el desarrollo de las capacidades físicas condicionales básicas y coordinativas: Fuerza máxima (brazos, tronco), piernas, rapidez de traslación, resistencia de media duración y rapidez de reacción.

Los alumnos (varones y hembras) deben correr de forma continua alrededor de 8 minutos.

Programa de Educación Física

Currículo de Educación Física de 6to grado

Objetivos y contenidos.

UNIDAD 1. GIMNASIA BASICA

OBJETIVOS:

Al concluir el programa del grado, los alumnos deben:

1. - Lograr un nivel satisfactorio de las capacidades físicas condicionales básicas y coordinativas especiales de: fuerza de brazos, tronco y piernas, rapidez de traslación, resistencia de larga duración, rapidez de reacción y acoplamiento, de forma que les permita vencer las exigencias físicas propias del grado, edad y sexo.

2. - Poder realizar una carrera continua de 9 minutos en ambos sexos.

3. - Conocer la utilidad que poseen los ejercicios físicos para el desarrollo de la fuerza de brazos, del tronco y de las piernas; de la rapidez de traslación, y de la resistencia de larga duración mediante la valoración de los resultados en el cumplimiento de las tareas docentes, extradocentes y extraescolares que tienen un carácter físico, deportivo, productivo o recreativo.

4. - Participar de forma entusiasta y decidida en las actividades, manifestando valor, voluntad, así como disciplina y ayuda a los compañeros.

CONTENIDOS:

Ejercicios para el desarrollo de la fuerza muscular:

Ejercicios para el desarrollo de la fuerza de los brazos.

Ejercicios para el desarrollo de la fuerza del tronco.

Ejercicios para el desarrollo de la fuerza de las piernas.

Ejercicios para el desarrollo de la rapidez:

Ejercicios para el desarrollo de la rapidez de traslación.

Ejercicios para el desarrollo de la rapidez de reacción.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS.

METODOLOGIA PARA LA COMPROBACION DEL NIVEL ADQUIRIDO DE LAS HABILIDADES MOTRICES BASICAS Y DEPORTIVAS POR LOS ESTUDIANTES Y EL DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES FISICAS CONDICIONALES Y COORDINATIVAS EN SEXTO GRADO.

Juegos predeportivos:

Al igual que el quinto grado mediante los juegos predeportivos se podrá comprobar la realización con éxitos de las habilidades de conducción del balón con las manos y los pies, así como la recepción y pase con las manos y los pies, tiro con las manos y los pies y saque con las manos.

También las H.M.D. del Baloncesto y Balonmano se podrán comprobar mediante juegos, complejos de habilidades y acciones por separado, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo alcanzado.

Baloncesto:

Las habilidades del Baloncesto a comprobar son las siguientes:

-Realizar de forma gruesa el tiro bajo el aro en movimiento después de drible, y la defensa personal en medio del terreno.

-Aplicar los ejercicios-juegos combinados, el drible, la recepción y el pase con dos manos desde el pecho, el tiro con dos manos desde el pecho, la parada con pasos a la cuenta 1 - 2, el pivote de frente y las posiciones de desplazamientos defensivos.

-Conocer las reglas fundamentales del Baloncesto, las señalizaciones básicas de los árbitros y aplicarlas en los juegos de estudio.

Balonmano

Las habilidades a comprobar en el Balonmano son las siguientes:

-Ejecutar la defensa 6-0.

-Realizar un nivel de desarrollo grueso, pero con una cantidad menor de errores técnicos fundamentales la habilidad principal combinada, parada con dos manos de frente con pase clásico sobre el hombro del portero y la habilidad aislada drible múltiple.

-Realizar con un nivel de desarrollo semi pulido la habilidad principal combinada recepción media con dos manos y pase en movimiento hasta 3 pasos, así como en las habilidades aisladas tiro en movimiento, desplazamiento de frente y parada por salto.

-Conocer la reglamentación específica de los elementos técnicos impartidos en el grado, así como los objetivos de cada uno de ellos y aplicar los conocidos en el grado anterior.

Atletismo

En el atletismo las habilidades a comprobar mediante la organización de competencias son las siguientes:

-Que ejecuten con un nivel desarrollo grueso la habilidad combinada de arrancada alta, pasos transitorios y pasos normales de rectas y curvas, propio de una carrera de resistencia (800 m masculino y 600m femenino)

-Que apliquen el nivel de desarrollo semi-pulido el complejo de habilidades: carrera de impulso, despegue, vuelo y caída en el salto de altura técnica tijera.

-Aplicar con un nivel de desarrollo semi-pulido la habilidad aislada combinada de: carrera, colocación y forma de conducir el instrumento, carrera de impulso y esfuerzo final durante él

Lanzamiento de la granada

Comprobar mediante preguntas la aplicación de los conocimientos adquiridos sobre las H.M.D. y la reglamentación para las carreras, saltos y lanzamientos.

En cuanto al desarrollo de las capacidades físicas en este grado el objetivo es el siguiente: lograr un nivel satisfactorio de las capacidades físicas condicionales y coordinativas especiales: fuerza de brazos, tronco y piernas, rapidez de traslación, resistencia de larga duración (600m F y 800m M), rapidez de reacción y acoplamiento (coordinación)

Para la comprobación del nivel de desarrollo de las capacidades físicas antes mencionadas se seleccionarán a algunos alumnos del grupo visitado para que realicen determinadas actividades que permitan valorar la eficiencia física que posean.

Utilizar las normativas del Plan Nacional de Eficiencia Física L.P.V. para determinar el nivel que han adquirido los alumnos de acuerdo a su edad.

ANEXO 2.

RESULTADOS DESCRIPTIVOS POR CATEGORÍA DE EVALUACIÓN. QUINTO CURSO.

Categorías evaluadas:

1. Conducción manos.
2. Conducciones pie.
3. Recepción, pase de manos.
4. Recepción, pase de pies.
5. Lanzamiento manos.
6. Lanzamientos pie (golpeo).
7. Técnica ofensiva-defensiva.
8. Competición baloncesto.

PRETEST. COMPARATIVA ENTRE GRUPO A (EXPERIMENTAL) Y GRUPO B (REFERENCIA).

1. Conducciones manos.

Conducción manos Pretest

| Grupos de sujetos | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------------------|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| experimental 5 grado | Válidos | 2 | 6 | 30,0 | 30,0 | 30,0 |
| | | 3 | 14 | 70,0 | 70,0 | 100,0 |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |
| Referencia 5 grado | Válidos | 1 | 3 | 15,0 | 15,0 | 15,0 |
| | | 2 | 7 | 35,0 | 35,0 | 50,0 |
| | | 3 | 10 | 50,0 | 50,0 | 100,0 |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |

Hay ciertas diferencias entre ambos grupos. Estas no son significativas, pero vemos que hay un 70% de individuos que obtienen la puntuación 3 mientras que en el grupo referencia son un 50%. En el grupo experimental tampoco encontramos casos en la puntuación mínima, por tres que hay en el grupo control.

Existen estas diferencias descritas. Habrá que ver la evolución que toman estos datos en contraste con la evolución que sufren cada grupo una vez realizado el trabajo.

2. Conducciones pie.

Conducción pies Pretest

| Grupos de sujetos | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------------------|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| experimental 5 grado | Válidos | 1 | 1 | 5,0 | 5,0 | 5,0 |
| | | 2 | 7 | 35,0 | 35,0 | 40,0 |
| | | 3 | 12 | 60,0 | 60,0 | 100,0 |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |
| Referencia 5 grado | Válidos | 1 | 8 | 40,0 | 40,0 | 40,0 |
| | | 2 | 5 | 25,0 | 25,0 | 65,0 |
| | | 3 | 7 | 35,0 | 35,0 | 100,0 |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |

Aquí vemos también diferencias entre los grupos. No podemos decir que se parta del mismo nivel, ya que vemos como en el grupo asignado a referencia hay 8 individuos (40%) en la puntuación 1 por tan solo 1 sujeto en el de referencia. Encontramos además que un 60% de los alumnos del grupo experimental se hayan en la puntuación 3 por un 35% en el de referencia, que es casi la mitad.

3. Recepción, pase de manos (a modos de baloncesto).

Recepción, pase manos Pretest

| Grupos de sujetos | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------------------|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| experimental 5 grado | Válidos | 1 | 1 | 5,0 | 5,0 | 5,0 |
| | | 2 | 5 | 25,0 | 25,0 | 30,0 |
| | | 3 | 14 | 70,0 | 70,0 | 100,0 |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |
| Referencia 5 grado | Válidos | 1 | 3 | 15,0 | 15,0 | 15,0 |
| | | 2 | 7 | 35,0 | 35,0 | 50,0 |
| | | 3 | 10 | 50,0 | 50,0 | 100,0 |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |

De nuevo encontramos una cierta desventaja a nivel general en el nivel de los alumnos del grupo referencia con respecto al experimental ya que vemos a un 70% con nivel de 3, frente al 50% en el de referencia. Habrá que estudiar los datos en base a esta consideración y al hecho de que el grupo A coincide con un grupo mejor puntuado en las habilidades evaluadas.

4. Recepción, pase pies.

Recepción, pase pies Pretest

| Grupos de sujetos | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------------------|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| experimental 5 grado | Válidos | 1 | 3 | 15,0 | 15,0 | 15,0 |
| | | 2 | 5 | 25,0 | 25,0 | 40,0 |
| | | 3 | 12 | 60,0 | 60,0 | 100,0 |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |
| Referencia 5 grado | Válidos | 1 | 7 | 35,0 | 35,0 | 35,0 |
| | | 2 | 5 | 25,0 | 25,0 | 60,0 |
| | | 3 | 8 | 40,0 | 40,0 | 100,0 |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |

Seguimos observando en esta categoría de evaluación un porcentaje similar de diferencia entre el grupo mejor puntuado que se sitúa en torno al 20% más para el grupo experimental que para el referencia.

5. Lanzamientos mano.

Lanzamientos manos Pretest

| Grupos de sujetos | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------------------|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| experimental 5 grado | Válidos | 1 | 5 | 25,0 | 25,0 | 25,0 |
| | | 2 | 4 | 20,0 | 20,0 | 45,0 |
| | | 3 | 11 | 55,0 | 55,0 | 100,0 |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |
| Referencia 5 grado | Válidos | 1 | 3 | 15,0 | 15,0 | 15,0 |
| | | 2 | 6 | 30,0 | 30,0 | 45,0 |
| | | 3 | 11 | 55,0 | 55,0 | 100,0 |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |

En esta habilidad encontramos un nivel completamente parejo entre ambos grupos. Encontramos a un total del 45% en las puntuaciones 1 y 2 en ambos grupos, mientras que se sitúa el 55% en la 3.

Hasta el momento en todas las categorías evaluadas, ningún sujeto ha obtenido la máxima puntuación (4) en ninguna de las pruebas.

6. Lanzamientos pie (golpeo-tiro)

Lanzamientos pies Pretest

| Grupos de sujetos | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------------------|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| experimental 5 grado | Válidos | 1 | 1 | 5,0 | 5,0 | 5,0 |
| | | 2 | 8 | 40,0 | 40,0 | 45,0 |
| | | 3 | 11 | 55,0 | 55,0 | 100,0 |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |
| Referencia 5 grado | Válidos | 1 | 8 | 40,0 | 40,0 | 40,0 |
| | | 2 | 4 | 20,0 | 20,0 | 60,0 |
| | | 3 | 8 | 40,0 | 40,0 | 100,0 |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |

Datos muy similares a las conducciones con el pie, algo que no debe ser extraño al ver que estamos evaluando el golpeo con el pie. Destacan de manera negativa en el grupo referencia los que puntúan con 1 en la prueba, ya que suponen el 40% de los alumnos del grupo, para un total del 60% en las puntuaciones 1 y 2.

El grupo experimental sitúan a un 45% de los sujetos en las puntuaciones 1 y 2 lo que también da idea de un nivel medio en ambos grupos.

**POSTEST. COMPARATIVA ENTRE GRUPO A (EXPERIMENTAL) Y GRUPO B (REFERENCIA).
RESULTADOS COMPARADOS CON EL PRETEST.**

1. Conducción manos.

Conducción manos Pretest

| Grupos de sujetos | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------------------|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| experimental 5 grado | Válidos | 2 | 6 | 30,0 | 30,0 | 30,0 |
| | | 3 | 14 | 70,0 | 70,0 | 100,0 |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |
| Referencia 5 grado | Válidos | 1 | 3 | 15,0 | 15,0 | 15,0 |
| | | 2 | 7 | 35,0 | 35,0 | 50,0 |
| | | 3 | 10 | 50,0 | 50,0 | 100,0 |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |

Conducción manos Posttest

| Grupos de sujetos | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------------------|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| experimental 5 grado | Válidos | 1 | 2 | 10,0 | 10,0 | 10,0 |
| | | 2 | 9 | 45,0 | 45,0 | 55,0 |
| | | 3 | 5 | 25,0 | 25,0 | 80,0 |
| | | 4 | 4 | 20,0 | 20,0 | 100,0 |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |
| Referencia 5 grado | Válidos | 1 | 5 | 25,0 | 25,0 | 25,0 |
| | | 2 | 8 | 40,0 | 40,0 | 65,0 |
| | | 3 | 5 | 25,0 | 25,0 | 90,0 |
| | | 4 | 2 | 10,0 | 10,0 | 100,0 |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |

2. Conducciones pie.

Conducción pies Pretest

| Grupos de sujetos | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------------------|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| experimental 5 grado | Válidos | 1 | 1 | 5,0 | 5,0 | 5,0 |
| | | 2 | 7 | 35,0 | 35,0 | 40,0 |
| | | 3 | 12 | 60,0 | 60,0 | 100,0 |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |
| Referencia 5 grado | Válidos | 1 | 8 | 40,0 | 40,0 | 40,0 |
| | | 2 | 5 | 25,0 | 25,0 | 65,0 |
| | | 3 | 7 | 35,0 | 35,0 | 100,0 |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |

Conducción pies Posttest

| Grupos de sujetos | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------------------|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| experimental 5 grado | Válidos | 1 | 1 | 5,0 | 5,0 | 5,0 |
| | | 2 | 5 | 25,0 | 25,0 | 30,0 |
| | | 3 | 8 | 40,0 | 40,0 | 70,0 |
| | | 4 | 6 | 30,0 | 30,0 | 100,0 |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |
| Referencia 5 grado | Válidos | 1 | 6 | 30,0 | 30,0 | 30,0 |
| | | 2 | 8 | 40,0 | 40,0 | 70,0 |
| | | 3 | 5 | 25,0 | 25,0 | 95,0 |
| | | 4 | 1 | 5,0 | 5,0 | 100,0 |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |

3. Recepción, pase de manos.

Recepción, pase manos Pretest

| Grupos de sujetos | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------------------|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| experimental 5 grado | Válidos | 1 | 1 | 5,0 | 5,0 | 5,0 |
| | | 2 | 5 | 25,0 | 25,0 | 30,0 |
| | | 3 | 14 | 70,0 | 70,0 | 100,0 |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |
| Referencia 5 grado | Válidos | 1 | 3 | 15,0 | 15,0 | 15,0 |
| | | 2 | 7 | 35,0 | 35,0 | 50,0 |
| | | 3 | 10 | 50,0 | 50,0 | 100,0 |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |

Recepción, pase manos Postest

| Grupos de sujetos | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------------------|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| experimental 5 grado | Válidos | 1 | 2 | 10,0 | 10,0 | 10,0 |
| | | 2 | 6 | 30,0 | 30,0 | 40,0 |
| | | 3 | 7 | 35,0 | 35,0 | 75,0 |
| | | 4 | 5 | 25,0 | 25,0 | 100,0 |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |
| Referencia 5 grado | Válidos | 1 | 3 | 15,0 | 15,0 | 15,0 |
| | | 2 | 13 | 65,0 | 65,0 | 80,0 |
| | | 3 | 2 | 10,0 | 10,0 | 90,0 |
| | | 4 | 2 | 10,0 | 10,0 | 100,0 |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |

4. Recepción, pase de pies.

Recepción, pase pies Pretest

| Grupos de sujetos | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------------------|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| experimental 5 grado | Válidos | 1 | 3 | 15,0 | 15,0 | 15,0 |
| | | 2 | 5 | 25,0 | 25,0 | 40,0 |
| | | 3 | 12 | 60,0 | 60,0 | 100,0 |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |
| Referencia 5 grado | Válidos | 1 | 7 | 35,0 | 35,0 | 35,0 |
| | | 2 | 5 | 25,0 | 25,0 | 60,0 |
| | | 3 | 8 | 40,0 | 40,0 | 100,0 |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |

Recepción, pase pies Posttest

| Grupos de sujetos | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------------------|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| experimental 5 grado | Válidos | 1 | 4 | 20,0 | 20,0 | 20,0 |
| | | 2 | 5 | 25,0 | 25,0 | 45,0 |
| | | 3 | 6 | 30,0 | 30,0 | 75,0 |
| | | 4 | 5 | 25,0 | 25,0 | 100,0 |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |
| Referencia 5 grado | Válidos | 1 | 6 | 30,0 | 30,0 | 30,0 |
| | | 2 | 7 | 35,0 | 35,0 | 65,0 |
| | | 3 | 5 | 25,0 | 25,0 | 90,0 |
| | | 4 | 2 | 10,0 | 10,0 | 100,0 |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |

5. Lanzamiento manos.

Lanzamientos manos Pretest

| Grupos de sujetos | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------------------|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| experimental 5 grado | Válidos | 1 | 5 | 25,0 | 25,0 | 25,0 |
| | | 2 | 4 | 20,0 | 20,0 | 45,0 |
| | | 3 | 11 | 55,0 | 55,0 | 100,0 |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |
| Referencia 5 grado | Válidos | 1 | 3 | 15,0 | 15,0 | 15,0 |
| | | 2 | 6 | 30,0 | 30,0 | 45,0 |
| | | 3 | 11 | 55,0 | 55,0 | 100,0 |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |

Lanzamientos manos Posttest

| Grupos de sujetos | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------------------|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| experimental 5 grado | Válidos | 1 | 5 | 25,0 | 25,0 | 25,0 |
| | | 2 | 5 | 25,0 | 25,0 | 50,0 |
| | | 3 | 4 | 20,0 | 20,0 | 70,0 |
| | | 4 | 6 | 30,0 | 30,0 | 100,0 |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |
| Referencia 5 grado | Válidos | 1 | 5 | 25,0 | 25,0 | 25,0 |
| | | 2 | 10 | 50,0 | 50,0 | 75,0 |
| | | 3 | 5 | 25,0 | 25,0 | 100,0 |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |

6. Lanzamientos pie (golpeo).

Lanzamientos pies Pretest

| Grupos de sujetos | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------------------|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| experimental 5 grado | Válidos | 1 | 1 | 5,0 | 5,0 | 5,0 |
| | | 2 | 8 | 40,0 | 40,0 | 45,0 |
| | | 3 | 11 | 55,0 | 55,0 | 100,0 |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |
| Referencia 5 grado | Válidos | 1 | 8 | 40,0 | 40,0 | 40,0 |
| | | 2 | 4 | 20,0 | 20,0 | 60,0 |
| | | 3 | 8 | 40,0 | 40,0 | 100,0 |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |

Lanzamientos pies Posttest

| Grupos de sujetos | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------------------|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| experimental 5 grado | Válidos | 2 | 9 | 45,0 | 45,0 | 45,0 |
| | | 3 | 10 | 50,0 | 50,0 | 95,0 |
| | | 4 | 1 | 5,0 | 5,0 | 100,0 |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |
| Referencia 5 grado | Válidos | 1 | 3 | 15,0 | 15,0 | 15,0 |
| | | 2 | 10 | 50,0 | 50,0 | 65,0 |
| | | 3 | 7 | 35,0 | 35,0 | 100,0 |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |

7. Técnica ofensiva-defensiva.

Tecnica ofensiva defensiva

| Grupos de sujetos | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------------------|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| experimental 5 grado | Válidos | 2 | 4 | 20,0 | 20,0 | 20,0 |
| | | 3 | 4 | 20,0 | 20,0 | 40,0 |
| | | 4 | 12 | 60,0 | 60,0 | 100,0 |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |
| Referencia 5 grado | Válidos | 2 | 3 | 15,0 | 15,0 | 15,0 |
| | | 3 | 8 | 40,0 | 40,0 | 55,0 |
| | | 4 | 9 | 45,0 | 45,0 | 100,0 |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |

8. Competición baloncesto.

Competición baloncesto

| Grupos de sujetos | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------------------|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| experimental 5 grado | Válidos | 3 | 13 | 65,0 | 65,0 | 65,0 |
| | | 4 | 7 | 35,0 | 35,0 | 100,0 |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |
| Referencia 5 grado | Válidos | 3 | 17 | 85,0 | 85,0 | 85,0 |
| | | 4 | 3 | 15,0 | 15,0 | 100,0 |
| | | Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |

Los resultados del pretest nos indican que los grupos no son homogéneos, por lo que no nos atrevemos a asegurar que los cambios obtenidos en el posttest se deban al programa de intervención.