

EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES MOTRICES A TRAVÉS DEL JUEGO

Autores:

Carmen Trigueros Cervantes
Enrique Rivera García
(Universidad de Granada)

1. INTRODUCCIÓN

La relación entre juego y deporte dentro de nuestro sistema educativo cada vez se hace más estrecha desde el aprendizaje de las habilidades motrices a través del juego. A nadie se le escapa que el juego es una de las actividades más naturales que realizan los niños, que es un medio que genera una gran motivación entre sus practicantes, que incita a la superación personal, que posee un alto grado de *autoformación instintiva*¹ y que por tanto facilita los aprendizajes, en nuestro caso de las habilidades motrices; pero no es menos cierto que en ocasiones estamos realizando un abuso y un mal uso de los juegos dentro de nuestras prácticas educativas y llegamos a manipularlos tanto que del juego solo les queda el nombre. Desde este espacio queremos abordar cómo se deben emplear los juegos para el aprendizaje de las habilidades motrices para evitar esos errores.

También conviene matizar que el trabajo de las habilidades motrices y el juego es algo que no se puede tratar de forma aislada e independiente dentro del contexto educativo, sino que forma parte de un proceso más global de enseñanza-aprendizaje. Por ello el planteamiento que realizamos a continuación está centrado en el ámbito de Educación Primaria y toma como referente el currículum de la etapa centrándose en el juego y las habilidades motrices, como contenidos dentro del mismo, pero que en absoluto trata de ser una visión parcelada, por ello partiremos del desarrollo de las capacidades que entendemos que desde el área de Educación Física deben tenerse presente para posteriormente descender a la contribución de las mismas a través del juego y las habilidades motrices.

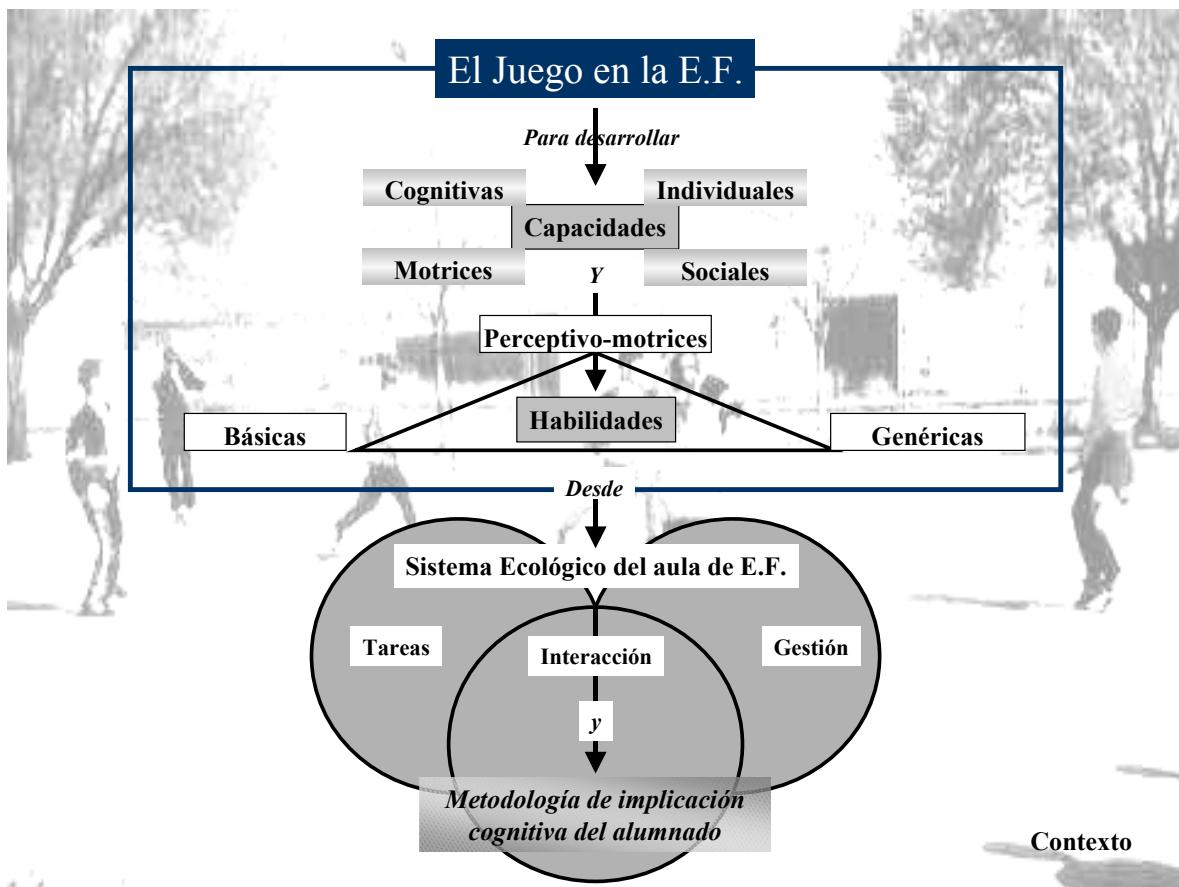
2. OBJETIVOS

En esta línea, los objetivos que nos proponemos con el desarrollo de este capítulo se concretan en:

- Reconocer la influencia del juego en el desarrollo de las capacidades sociales, individuales, cognitivas y motrices y como se concreta en las actuaciones con el juego dentro de las clases de Educación Física.
- Conocer como potenciar el desarrollo de las habilidades perceptivo-motrices, básicas y genéricas a través del juego.
- Identificar el contexto del aula como sistema que integra la toma de decisiones sobre todos los aspectos que conlleva la utilización del juego en el aula.
- Vehicular el juego como elemento significativo que propicie una metodología activa y participativa del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

¹ Parafraseando a Groos, citado por Elkonin, (1980:68).

3. ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS A TRATAR



4. EL JUEGO EN EL DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES

En Educación Física el cuerpo es el instrumento principal para desarrollar o potenciar las capacidades motrices, cognitivas, individuales y sociales de una manera adecuada, donde el movimiento corporal es considerado, junto a las demás manifestaciones humanas, como un agente proyector de cultura y socialización. Esta concepción, ha ayudado en gran medida a que la Educación Física sea algo más que simples movimientos sin ninguna finalidad y persiga el enriquecimiento motriz del alumno a partir de las propias vivencias y no por la automatización de movimientos, para que al final el alumno/a llegue a realizar un trabajo motor inteligente en función de las necesidades y sea capaz de relacionarse con los demás, aceptarse a sí mismo, expresarse y manifestar su capacidad creativa, imaginación, emotividad, espontaneidad, sensibilidad...

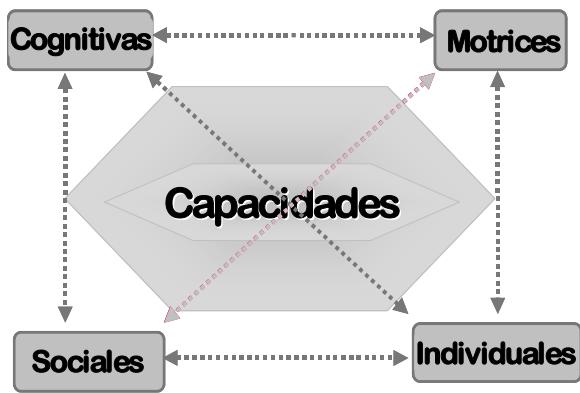


Gráfico 1. Desarrollo de capacidades

capacidades se va a poner más o menos énfasis, ya que esto será lo que condicione el proceso de enseñanza-aprendizaje, y por ende la evaluación.

- Las capacidades cognitivas**, estarían entroncadas con aprendizajes intelectuales, fundamentalmente con el aprendizaje de conceptos, hechos o principios.
- Las capacidades individuales**, hacen referencia al reconocimiento de uno mismo, de sus posibilidades y limitaciones, que determinan el autoconocimiento, el autocontrol y la autoestima.
- Capacidades motrices**, están en relación a las posibilidades de ejecución, dependiente de los aprendizajes procedimentales.
- Capacidades sociales**, son aquellas que van posibilitar el desenvolvimiento dentro de un grupo social.

Considerando que el desarrollo de todas estas capacidades se debe de realizar de forma conjunta, si que es cierto que se puede poner el acento en unas u otras. En el área de Educación Física, el planteamiento que se propone tradicionalmente se plantea entorno al eje del desarrollo de las capacidades motrices y sociales fundamentalmente, pero existen grandes diferencias entre centrarse en los aspectos motrices o centrarse en los aspectos sociales, así si el proceso de enseñanza-aprendizaje recae en desarrollar las capacidades motrices nos encontraremos con un trabajo fundamentalmente tecnicista (gráfico 2) llevado fundamentalmente a cabo desde las tareas procedimentales.

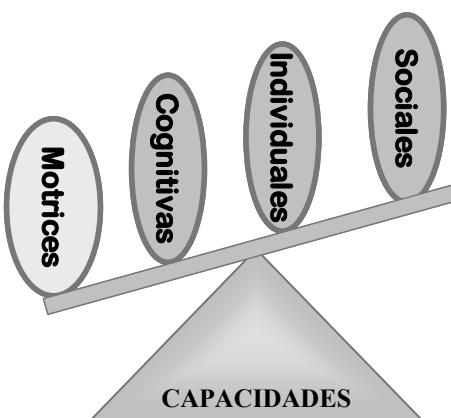


Gráfico 2. Enfoque Técnico

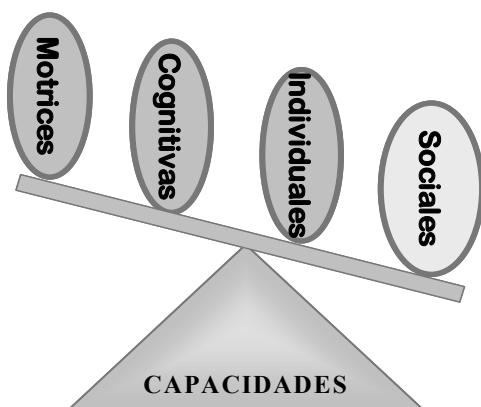


Gráfico 3. Enfoque axiológico

“cómo y para qué enseñar” convirtiéndose aspectos como el género, la interculturalidad, la diversidad, la cooperación, la solidaridad, etc. en los condicionantes de la educación.

Mientras que si el trabajo se centra en los aspectos sociales estaremos más cercanos a un enfoque axiológico (gráfico 3), en el que las tareas procedimentales y conceptuales estarán condicionadas por las tareas actitudinales que centrarán el trabajo. Como señala Fraile (2000) las escuelas innovadoras consideran que los contenidos que se incorporan en el proceso educativo, no pueden limitarse a enseñar conocimientos, sino preparar al alumnado para la vida. En este sentido, dentro de la Educación Física está emergiendo una línea que más que preocuparse por “qué enseñar”, se preocupa por

4.1. El juego en el desarrollo de las capacidades cognitivas

En esta pretensión básica de contextualizar la educación, la Educación Física no debe centrarse exclusivamente en que el alumnado vaya adquiriendo el conocimiento

relativo a la materia que se considera relevante, como recogen Rivera, Torres y Trigueros (1999:351), sino que se debe sumar otras formas de conocimiento que el alumno y la alumna pone en acción, si cabe con mayor intensidad que el anterior, refiriéndose al conocimiento ordinario o cotidiano y al conocimiento escolar que emergen como un referente intermedio entre aquel que los alumnos construyen desde sus vivencias cotidianas y las relaciones con el entorno que le rodea.

En este sentido el juego es un conocimiento experiencial del alumnado de un valor inestimable: “*el juego no es sólo juego infantil. Jugar, para el niño y para el adulto..., es una forma de utilizar la mente e, incluso mejor, una actitud sobre cómo utilizar la mente. Es un marco en el que poner a prueba las cosas, un invernadero en el que poder combinar pensamiento, lenguaje y fantasía*”, (Bruner, 1984: 219). Por ello no debemos subestimar la utilización del juego para el desarrollo de las capacidades cognitivas a lo que va a contribuir desde múltiples perspectivas:

- Facilita el conocimiento de su entorno próximo y la cultura y tradiciones del mismo.
- Propicia situaciones en las que los niños tienen que aprender a resolver por ellos mismos situaciones motrices, así como a tomar decisiones y resolver los conflictos que surgen en el desarrollo del juego.
- Promueve la imaginación y creatividad de los niños.
- Permiten que cada niño se pueda expresar en función de su propia personalidad.
- En ellos se aprecia el crisol de culturas que debe darse en el marco escolar, estando presente la cultura social, la cultura crítica, la cultura experiencial, la cultura institucional y la cultura académica, de esta manera los niños conectan sus intereses y vivencias con los aprendizajes en el marco escolar.
- Posibilitan la realización de trabajos interdisciplinares. En ellos se aúna le lenguaje, el ritmo, el movimiento, el conocimiento del medio, la construcción de materiales, etc. por lo que pueden constituir centros de interés que propicien un aprendizaje globalizado.
- Pone en contacto con situaciones sociales diferentes, desde el análisis de las cuales podemos llegar a entender el momento presente. Por ejemplo, los juegos tradicionales ponen de manifiesto la consideración social que ha tenido la mujer en las distintas épocas, lo que ayudará a comprender la situación de la mujer en la sociedad actual.
- Permiten tratar temas de relevancia social actual que aparecen reflejados en las canciones, retahílas y el desarrollo mismo del juego. Como situaciones de violencia doméstica, de injusticia, de racismo...
- Contribuyen a la integración en el sistema de valores de una cultura.

4.2. El juego en el desarrollo de las capacidades individuales

Como señala Bruner (1997) la escolarización es uno de los compromisos institucionales más tempranos fuera de la familia, no debe sorprender que juegue un papel crítico en la formación del Yo.

Considerando el autoconcepto como forma en que cada persona se valora y evalúa a sí misma. existen dos elementos importantes que lo constituyen y son la confianza y la seguridad que tienen las personas a sí mismas y esto conduce a la autoestima, Jaimes (2003). Este autoconcepto se va desarrollando desde los primeros meses de vida, aceptando sus características tanto físicas como psicológicas, y en este

sentido el juego tiene un papel preponderante cuando posibilita que los niños y niñas se puedan enfrentar y resolver situaciones difíciles o nuevas, en las que utilizará sus recursos tanto internos como externos, fomentando sus cualidades afirmando su lugar en el grupo y aprendiendo a aceptar sus defectos.

4.3. El juego en el desarrollo de las capacidades motrices

El desarrollo de las capacidades motrices teniendo como punto de referencia el juego pretende lograr que se vayan cubriendo las necesidades motrices que van surgiendo en cada una de las etapas evolutivas del niño y de la niña, facilitándoles los aprendizajes motrices, ayudándole a alcanzar una autonomía cada vez más real y una aceptación y conocimiento de sí mismo, dando respuesta a los problemas de movimiento que se le plantean al individuo en la vida real. En este sentido el desarrollo de las habilidades motrices se va a orientar principalmente hacia la creación de la base de la motricidad; así no hay que olvidar que sobre ellas se van a construir las habilidades que tan importante papel van a jugar en la enseñanza de los deportes. Ejemplificando lo expuesto podemos asimilar el aprendizaje motor a la construcción de una pirámide, donde necesitaremos del escalón inferior para edificar los escalones superiores.



Gráfico 4. Bases de la motricidad

Las habilidades perceptivo motrices, van encaminadas a que niños y niñas adquieran los patrones de movimiento básicos, para construir a partir de ellos el resto de habilidades motrices, siendo fundamental para ello el conocimiento y control del propio cuerpo y de las relaciones de este con el tiempo y el espacio. De manera sucinta podemos definir las habilidades perceptivo-motrices como:

- *Estructuración espacial*: toma de conciencia del espacio en el que no movemos determinado por los estímulos que en él se producen (objetos y sucesos).
- *Estructuración temporal*: es la percepción del tiempo, o toma de conciencia de la realidad de la existencia, a partir de los cambios o hechos que suceden. La estructuración espacial, posee dos componentes:
 - El orden: puntos de referencia que suponen los cambios que suceden. La percepción del orden viene impuesta por el exterior y no necesita ninguna actividad perceptiva.
 - La duración: tiempo físico, medido en minutos, segundos..., que separa dos puntos de referencia temporales.
- *Estructuración espacio-temporal*: También denominado ritmo, es un concepto que se encuentra dentro de la percepción temporal, siendo el orden y la proporción del tiempo.

Las Habilidades básicas, se pueden definir “*como pautas motrices o movimientos fundamentales, que no tienen en cuenta ni la precisión, ni la eficiencia*” (Trigueros, 1991:57), se trataría por tanto de movimientos naturales y que pretenden dar respuesta a los problemas de movimiento que se le plantean al individuo en la vida real. Normalmente la escuela americana las divide en locomotoras y manipulativas, otros autores, como Sánchez Bañuelos (1986) en: movimientos que implican el manejo del propio cuerpo y movimientos en los que la acción principal se centra en el manejo de objetos, tal es el caso de los lanzamientos. Nosotros, al considerar que se asientan en determinados patrones motrices elementales y habilidades perceptivo-motrices, que permiten al niño resolver situaciones motrices genéricas, realizamos una clasificación que contempla desplazamientos, saltos, giros, lanzamientos y recepciones.

Estas habilidades básicas van a evolucionar poco a poco, teniendo cada vez un mayor grado de dificultad, y su trabajo va a ser especialmente importante entre los 7 y los 9 años. Los juegos motores que desarrollan este tipo de habilidades son muy numerosos abarcando desde juegos tradicionales (comba, relevos, pídola,...) hasta juegos predeportivos (juego de los 10 pases, mareo, ...).

Las habilidades genéricas son entendidas como el último paso antes de llegar a las habilidades específicas (gestos técnicos deportivos), siendo habilidades adquiridas y que por tanto requieren de un mayor proceso de aprendizaje que las básicas por ello suelen relacionarse con gran facilidad con deportes concretos; quizás sea este el motivo por el que la gran mayoría de autores no contempla su trabajo dentro de la Educación Física Básica, dejando su aprendizaje al campo del deporte.

La idea de contemplar las mismas como un cuerpo específico de trabajo dentro de la Educación Física, se basa en que cada una de estas habilidades (por ejemplo: el bote), están integradas en una gran variedad de deportes, que a pesar de realizarse con una técnica específica dentro de cada uno de ellos, responden a unos mismos patrones de movimiento, los cuales pueden ser trabajados de forma genérica, antes del aprendizaje del gesto técnico deportivo específico. Como habilidades genéricas más relevantes podemos contemplar: golpes, pivotes, interceptación, caídas, conducciones, ...

Igual que ocurría en el desarrollo de las habilidades básicas, son numerosos los juegos que trabajan, tanto de forma aislada cada una de las habilidades genéricas (juego de las cuatro esquinas para el desarrollo de las fintas) como en su conjunto (en el quema o balón prisionero podemos trabajar la mayoría de ellas).

4.4. El juego en el desarrollo de las capacidades sociales

El juego es uno de los primeros lenguajes del niño y de la niña y una de sus primeras actividades, a través del cual conoce el mundo que lo rodea incluyendo las personas y los objetos, siendo el juego tradicional enseñado por padres/madres y abuelos/abuelas una de las manifestaciones del juego más habituales en las primeras edades, contribuyendo de forma significativa al proceso de socialización de los niños y niñas, favoreciendo la autonomía y responsabilidad en los mismos y promoviendo la imaginación y creatividad de los niños al tener que adecuarse en cada ocasión a las necesidades espaciales, temporales, materiales y personales.

Posteriormente, la sencillez de reglas que presiden los juegos infantiles, hace innecesaria la presencia del adulto para su desarrollo, recayendo sobre los propios niños y niñas el control del mismo, a la vez que propicia la creación de grupos con más o menos cohesión entre sus miembros en función de las características evolutivas de los niños. Poniéndose de manifiesto las diferentes relaciones que se dan en el seno de un grupo (líder, organizador, secundario,...) en función de la personalidad de cada uno. Fomentando el diálogo y el consenso entre los niños y/o adultos, al tener que concretar las reglas, espacios, orden en el juego, etc, viéndose favorecida la comunicación entre los jugadores, que en ocasiones es multi-generacional, presentando la enseñanza de los juegos por miembros familiares de mayor edad un alto grado de significatividad para los niños.

Dentro del área de Educación Física el juego también tiene un papel preponderante en el desarrollo de las capacidades sociales, aunque existe el riesgo de que este quede menoscavado cuando el profesor o la profesora asume la dirección autoritaria de los mismos y no deja lugar a la toma de decisiones individual y grupal, al consenso, al control del juego,... por parte de los alumnos y alumnas, perdiendo en gran parte las características que hacen de dicha actividad un juego (libertad, placer, espontaneidad, misterio, incertidumbre,...), convirtiéndose en un ejercicio más.

Actualmente dentro de la Educación Física existe una gran polémica respecto a las capacidades sociales e individuales que desarrollan los juegos competitivos, frete a los juego colaborativos. Autores como Rubio Camarasa² (1980:8); Palacios, Couso, Díez y Mouriño, (1994:25); Lavega (1995:12) y Ófele (1999:5) estiman que la competición bien usada es un elemento educativo que permite al alumno introducirse en el sistema competitivo que impera en nuestra sociedad; mientras Guitar (1990:10; 1996:28); Gallardo y Toro (1993:27) y Cascon y Martín (1995:6) entre otros se oponen parcial o totalmente al uso de juegos competitivos en la escuela, abogando por los juegos cooperativos. Nosotros compartimos la opinión de Linaza (1996:34) de que ambos aspectos, competición y cooperación, son necesarios en el funcionamiento y desarrollo social y por ello justificamos su utilización, aunque su presencia simultánea y equilibrada es de gran complejidad.

5. METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES DESDE EL JUEGO

¿Es posible que nuestro alumnado construyan su propio conocimiento? Si respondemos afirmativamente ante esta pregunta, es probable que nos asalte una gran duda ¿cuál será en este caso el espacio de responsabilidad que nos queda en el proceso de enseñanza y aprendizaje? En muchas ocasiones, el miedo a perder el papel de protagonista en el contexto del aula se convierte en la gran barrera para dar el salto desde la orilla de la “reproducción” a la orilla de la “producción”. Son muchas las creencias, experiencias vividas y modelos reconocidos como válidos los que tenemos que derribar para transformar nuestra intervención didáctica en un espacio de diálogo frente al habitual monólogo que mantenemos en el aula. Otro gran problema que identificamos es la falta de experiencias previas (modelos) que nos ayuden a vencer las

² “En cuanto a los aspectos competitivo y colectivo del juego, los niños aprenden a pensar en las consecuencias de su participación, a estudiar, a captar nuevos modos de adaptación, a tener visión de contexto en que se desenvuelven, a rivalizar en forma individual y en grupo y a desarrollar actitudes de índole moral” (Rubio Camarasa, 1980:8).

resistencias y realizar el cambio, apostando por planteamientos abiertos y colaborativos que faciliten la adopción de nuevas estrategias para ayudar al alumnado la construcción del aprendizaje desde posiciones indagativas, Lamour (1991).

Para poder realizar una aproximación fundamentada, entendemos que es importante que retomemos, aunque sea de forma muy esquemática, las teorías cognitivas del aprendizaje y de forma especial la perspectiva constructivista. Debemos tener presente que en los últimos cincuenta años, los modelos del aprendizaje escolar han ido evolucionando desde posiciones que lo entendían como adquisición de respuestas mediante procesos mecánicos reforzados positiva o negativamente y que situaban al alumno como un mero receptor pasivo, hasta posiciones más avanzadas, en las que el aprendizaje se comprende como proceso de construcción de significados por el alumno, a partir de sus conocimientos previos.

La Psicología Cognitiva de la Educación entiende que el aprendizaje es la integración de un conocimiento nuevo en la estructura cognitiva existente, produciendo una reconstrucción de la misma. Entrando brevemente en el cuerpo teórico de la Psicología Cognitiva de la Educación, debemos hacer referencia a tres enfoques:

- **Teoría del Esquema**, se postula un modelo situacional, que se activa ante el aprendizaje de una tarea específica creando un modelo mental para esta situación a partir de la información contenida en el esquema, Trianes y Ríos (1998).
- **Teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, Novack y Hanesian, 1983)**. Para estos autores, “*el aprendizaje significativo se produce cuando el nuevo contenido se relaciona sustancialmente con la estructura cognitiva del sujeto que aprende, modificándola*” (Trianes y Ríos, 1998:384). Ausubel diferencia entre tres tipos de aprendizaje significativo que tendrían un cierto nivel de gradación en su dificultad: representacional (el nivel inferior y más cercano al repetitivo), el conceptual (creado a partir de la comprobación de pequeñas hipótesis desde la inducción) y el proposicional (que va a significar la relación de un nuevo concepto con los ya existentes).
- **Teoría constructivista-contextual**, Ríos y Abascal, (1998) recogen como esta teoría encuentra en Vygotski y Bruner a sus principales representantes. El modelo contextual que propone Vygotski, considera que el individuo está en constante interacción con el ambiente y su desarrollo dependerá del entorno en el que se desenvuelva. A partir de aquí desarrolla su teoría de la “zona de desarrollo próximo (ZDP)”. Para Bruner, el alumno toma parte activa en la construcción del conocimiento, transformando y asimilando la información mediante tres sistemas de representación: enactivo (aprender desde la acción y la manipulación); icónico (captación de esquemas espaciales e imágenes) y simbólico (mediante la utilización del lenguaje para formar conceptos). Nos encontramos ante la famosa máxima de “aprender a aprender”. Para poder llevar estos principios al espacio de la práctica, propugna una enseñanza basada en el descubrimiento y el trabajo autónomo,

Los presupuestos y teorías descritas, tienen especial reflejo en el ámbito de la enseñanza de la Educación Física, ya que supone romper la barrera de la reproducción y comenzar a abrir otros caminos de enseñanza, que apuesten por una presencia más

activa del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al tiempo se debe producir un cambio significativo de la actitud del docente, para pasar a entender su papel como el “*... de un intelectual comprometido con los valores y principios de una sociedad democrática que integra en su práctica las características del contexto social del aula y las particularidades personales de cada uno de sus alumnos y alumnas {...} y que orienta el conocimiento y el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia la consecución del desarrollo personal de los estudiantes, de la autonomía individual y de su formación como ciudadanos participativos, críticos y responsables*” (Contreras, De la Torre y Velázquez, 2001). Sería impensable enmarcar el aprendizaje motor del alumno en modelos que no contemplaran otras facetas al margen de la motriz como contenido de aprendizaje.

Trasladando las ideas anteriores al campo de la Educación Física y basándonos en Ruiz Pérez (1994) entendemos una metodología respetuosa con los siguientes principios:

- Debemos entender al alumno como constructor de su propio aprendizaje, otorgándole el protagonismo en el proceso.
- Entendemos la metodología productiva y reproductiva, como complementarias y no contrapuestas en los procesos de enseñanza aprendizaje de las tareas motrices.
- Situamos al docente en una posición mediadora, ayudando al alumno a construir sus propios esquemas de acción de forma significativa, desde la incidencia en la zona de desarrollo próximo.
- La intervención del docente respecto al alumnado la comprendemos como un continuo que debe avanzar en progresión desde la dependencia a la autonomía, teniendo siempre presente que la riqueza de la intervención didáctica está en las posiciones intermedias del proceso y no en los extremos del mismo.

5. PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA DESDE EL MODELO ECOLÓGICO DEL AULA

¿Qué entendemos por metodología? Tradicionalmente se ha respondido a esta cuestión con la metáfora del “puente” que acerca la materia a enseñar (en nuestro caso la Educación Física) a la estructura de aprendizaje del alumnado. Nosotros pensamos que hay que situar la mirada aún más lejos y tal cómo nos propone Metzler citado por Sicilia (2001), no podemos, ni debemos perder la perspectiva globalizadora e interrelacional que todo proceso de enseñanza y aprendizaje lleva aparejado. Para alcanzar este objetivo, nuestro punto de partida lo situamos en el modelo ecológico del aula planteado por Doyle (1979) y desarrollado en el campo de la Educación Física a partir de los trabajos de Tinning (1983); Tinning y Siedentop (1985) y Siedentop (1998).

El modelo ecológico al que estamos haciendo referencia va a identificar tres sistemas que actúan de forma interrelacionada: Instruccional, Organizativo y de Interacción Social (ver gráfico 5). A su vez, vamos a diferenciar dos niveles de organización muy definidos, un primero que integraría las tareas que se desarrollan en la clase y que vendría a acoger el aspecto instruccional y organizativo al que hacíamos referencia, y un segundo nivel en el que se englobaría la estructura de participación de la clase con todo el campo de las relaciones sociales que se producen en ella (Sicilia, 2001). Lógicamente este modelo ecológico no tendría sentido, si no se tiene en cuenta

como premisa básica, que las interacciones que se producen entre los tres grandes sistemas que lo integran, se producen dentro de un marco contextual que mediatiza y determina, en gran medida, la riqueza de intercambio y producción que se manifiesta en

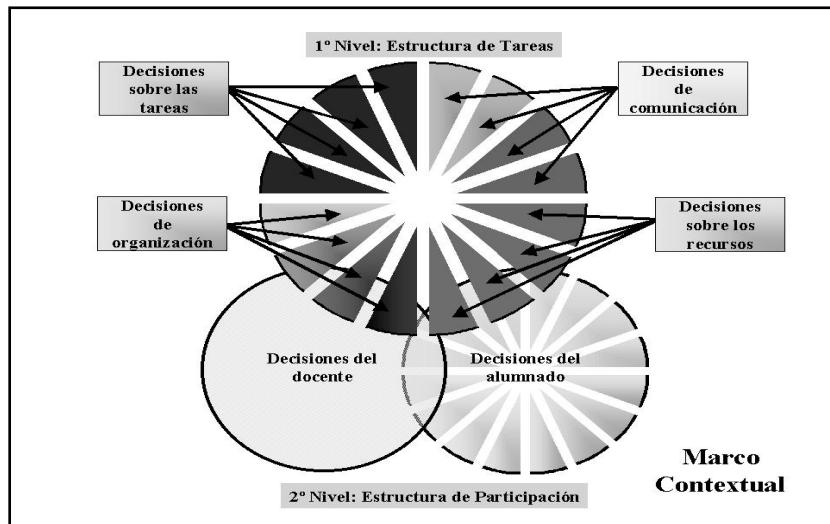


Gráfico 5. Modelo Ecológico para el aula de E.F.

todo proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde las bases creadas anteriormente y entrando en un mayor nivel de particularización, vamos a identificar los componentes que entendemos deben ser tenidos en cuenta en el modelo.

5.1. Estructura de tareas. 1º Nivel.

Dentro de este espacio incluimos los cuatro grandes espacios de decisión que se identifican en la clase de Educación Física:

- **Decisiones sobre las tareas de aprendizaje**

Los modelos tradicionales de enseñanza en la Educación Física, siempre han entendido que este espacio de decisión debe recaer al cien por cien en el docente, ya que parten de la base de que quien tiene el conocimiento es él. Nuestra pregunta a este respecto se sitúa en plantear si este espacio de decisión puede ser transferido, en parte o totalmente, al alumnado; pensamos que sí. Desde un enfoque de enseñanza constructivista, creemos que no sólo debe ser posible, sino que además debe ser uno de los objetivos a alcanzar desde nuestra posición de mediadores en el proceso de aprendizaje del alumno. Para ello tendremos que facilitarle la opción de seleccionar las tareas que mejor se adapten a sus posibilidades de desarrollo y, desde ellas, de forma significativa, construir sus nuevos esquemas de conocimiento, en nuestro caso, fundamentalmente de carácter motor.

Así mismo, dentro de este marco decisional, la labor del docente puede ser compartida con el alumnado en aspectos temporales, espaciales y de dificultad de ejecución, recordar que los primeros pasos en el espectro hacia la autonomía que presentan tanto Mosston (1978) como Delgado Noguera (1992), hacen referencia precisamente hacia el traspaso de decisiones al alumno en este sentido.

- **Decisiones de comunicación**

En la clase de Educación Física y respecto a los aspectos de ejecución de las tareas, identificamos dos grandes momentos de comunicación: la información inicial y el conocimiento de los resultados, que de una forma cíclica se van superponiendo a lo largo del desarrollo de las actividades de clase (Sánchez Bañuelos, 1984; Pierón, 1988; ...). La tendencia habitual de entender estos dos grandes marcos de comunicación ha sido dejarlos bajo la potestad del docente, y sólo en casos muy esporádicos aceptar el que sean compartidos con el alumnado. Entendemos que este estereotipo instaurado desde la importación de los modelos de enseñanza deportivos al aula de Educación Física, debe ir dejando paso a un enfoque en el que el alumnado sea el protagonista de su propio proceso de aprendizaje y elemento básico del mismo. Lógicamente este traslado de competencias no lo podemos entender bajo las intenciones de “*...impartir un mayor número de conocimiento de los resultados. Ofrecer un conocimiento de los resultados de forma inmediata. Facilitar la labor del profesor. Producir un aprendizaje más eficaz. ...*”(Delgado Noguera, 1992: 113–114), sino más bien bajo los objetivos planteados por Mosston y Ashworth (1993: 81–82), cuando identifican como rol de los estilos participativos el “*...Participar en el proceso de socialización Desarrollar la paciencia, la tolerancia y la dignidad Desarrollar un vínculo social que vaya más allá de la tarea*”. Es decir, con un claro enfoque de incidir en el desarrollo afectivo y social del alumnado.

- **Decisiones de organización**

Entendemos que el buen funcionamiento de la clase, depende en gran medida de las decisiones de gestión que se toman a la hora de facilitar el desarrollo de las tareas previstas. Dentro de este espacio nos parece muy importante identificar dos grandes marcos previos: gestión del grupo de clase y gestión de las tareas. A pesar de que en muchos casos van a mantener una clara dependencia el uno del otro, no debemos de olvidar que la toma de decisiones de organización que afectan al grupo de clase puede quedar mediatisada, no solo por las demandas de las actividades previstas desde una perspectiva de la dificultad o intensidad que presenten, sino que, en muchos casos, van a ser las posibilidades de utilización de los recursos didácticos el factor fundamental que determina la organización de grupo.

Para una mejor comprensión del entramado que provocan las decisiones de organización en una clase de Educación Física, además de la diferenciación de la gestión del grupo y de las tareas realizada, debemos situar a ambas en dos niveles: la organización de los episodios de enseñanza y la organización de la tarea propiamente dicha³. En ambos, se manifestarán las tareas de gestión identificadas anteriormente. En el siguiente cuadro, podemos ver una clasificación de la gestión de clase, tomando como referencia la propuesta realizada por Sánchez Bañuelos (1986).

³ Nosotros vamos a entender la “tarea”, como el núcleo básico de enseñanza y aprendizaje que utilizan los docentes para facilitar a los alumnos y alumnas la adquisición de los aprendizajes previstos en cada uno de los espacios de la clase de Educación Física. El “Episodio de Enseñanza”, siguiendo la propuesta de Mosston y Ashworth (1993), lo identificamos como el sumatorio de tareas presentes en una clase que, con unos contenidos similares o complementarios y una metodología común, nos permiten identificar intencionalidad de cara a la consecución de un objetivo didáctico.

Elementos a tener en cuenta a la hora de realizar la toma de decisión organizativa			
<i>Organización del episodio de enseñanza</i>		<i>Organización de la tarea</i>	
Del grupo de clase	<i>De la tarea</i>	Del grupo de clase	<i>De la tarea</i>
Global Círculo Recorrido ...	Masiva Subgrupos Individual	Individual Parejas Tríos ...	Ejecución simultánea Ejecución alternativa Ejecución Consecutiva

Es significativo cómo, en los enfoques reproductivos en los que fundamentalmente se mueve el desarrollo práctico del área, todas las decisiones de gestión prácticamente quedan en manos del profesor, salvo en el espacio de la organización del grupo frente a la tarea, ámbito en el que es frecuente observar cómo la cesión de esta toma de decisión al alumnado, suele provocar la formación de grupos donde predominan intereses de tipo afectivo o de rendimiento, lo que suele provocar habitualmente en las clases la marginación del alumnado menos hábil (torpe motriz) y o de aquellos que habitualmente tienen problemas de integración social en el grupo. Evidentemente, una propuesta que se identifique con una Educación Física que respete la diversidad y fomente la solidaridad y cooperación frente a la competencia, no puede quedar al margen de una intervención positiva, y empiece a apostar por modelos de gestión del grupo de clase que traten de buscar soluciones a los problemas anteriormente expuestos. En esta dirección apuntan los trabajos de Martínez (1994) y Rivera (1999), que proponen transformar, en lo posible, las tareas de gestión del grupo de clase en tareas educativas.

- **Decisiones sobre los recursos didácticos**

Evidentemente, si ampliamos nuestra visión de recurso en el aula de Educación Física, habitualmente identificada con las instalaciones y el material disponible para el desarrollo de las actividades y comenzamos a introducir elementos menos habituales, pero entendemos que cada vez más necesarios en nuestras clases, como pueden ser las hojas de tareas, las propuestas reflexivas, los cuadernos y libros de texto para el alumno, seguramente ampliaremos los habituales objetivos, centrados en el desarrollo de la competencia motriz y comenzaremos a identificar una serie de finalidades de carácter cognitivo, afectivo, ético y social, que vendrán a enriquecer la educación integral de nuestros alumnos. Creemos que, gran parte del traslado de decisiones del maestro al alumno, pasan precisamente por la utilización de recursos didácticos que propician la reflexión y la activación cognitiva del alumnado. Si analizamos el espectro de estilos propuesto por Mosston (1978) o Delgado Noguera (1992), podremos verificar lo anteriormente expuesto, ya que el avance hacia la autonomía suele estar claramente ligada a la activación del canal cognitivo, en gran parte provocada o apoyada desde la utilización de hojas de tareas.

5.2. Estructura de participación. 2º Nivel

Este segundo nivel de análisis lo vamos a identificar, fundamentalmente, con el amplio campo de las interacciones sociales que se van a producir en el aula de Educación Física. Evidentemente para poder realizar el mismo, tenemos que tomar como punto de partida los cuatro agentes que intervienen: el maestro, el grupo, los subgrupos y el alumno. Pensamos que la riqueza de un estilo de enseñanza se verá incrementada de forma proporcional, en la medida que este espacio de interacción sea compartido por el mayor número de agentes y no se produzca exclusivamente de forma

unidireccional. Por poner un ejemplo situado en cada uno de los extremos del segmento, cuando trabajamos con metodologías directivas (Mosston y Ashworth, 1993 y Delgado Noguera, 1992), la interacción que se produce en el desarrollo de la tarea suele ser unidireccional (del maestro al grupo) y habitualmente unívoca, ya que no se suele prever ningún otro tipo de relación. Por el contrario, en una propuesta realizada utilizando estrategias de indagación, las interacciones que se van a producir van a ser de carácter múltiple y bidireccionales entre los diversos agentes que intervienen en el proceso (del maestro al grupo en el planteamiento del problema; entre los componentes de un subgrupo en el momento de la búsqueda de soluciones; entre el maestro y diferentes subgrupos en la verificación; entre subgrupos en el espacio de la puesta en común, etc.).

No podemos cerrar el análisis de los factores que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el Modelo Ecológico sin tener presente que el contexto en el que se desenvuelve nuestra intervención didáctica, será el factor con mayor peso a la hora de definir el papel que docente y alumnado van a asumir respecto a cada uno de los factores anteriormente mencionados en cada uno de los sistemas (Instruccional, Organizativo y de Interacción Social). Pretender unificar la Educación Física, tal como se nos presenta desde las propuestas que inundan el mercado editorial, es tan quimérico como pensar que todos los niños, niñas y adolescentes escolarizados, así como cada uno de los centros educativos, disfrutan de una total homogeneidad en cuanto a intereses, ambiente socio-cultural, familiar, contextual, de instalaciones, recursos, etc ...

Nuestra línea de actuación pretende romper con la uniformidad y facilitar una concepción de la docencia como espacio de libertad, donde el docente debe, desde la toma de conciencia de la realidad educativa en la que se encuentra, ser capaz, de forma crítica y reflexiva, de construir una Educación Física a la medida del contexto y las demandas del alumnado. El Modelo Ecológico planteado, puede ser un buen punto de apoyo para construir propuestas cómo la que vamos a plantear seguidamente. Una llamada de atención, no caigamos en el error de entenderla como camino universal y generalizable a todos los contextos; tan sólo pretende ser uno de los muchos caminos que podemos andar para dar respuesta a una enseñanza del área desde un enfoque constructivista.

6. PROPUESTA PARA LA IMPLICACIÓN COGNITIVA DEL ALUMNADO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DESDE EL JUEGO

Si realizamos un análisis de las propuestas más significativas que sobre estilos de enseñanza se han realizado en nuestro contexto (Mosston, 1978; Mosston y Ashworth, 1993 y Delgado Noguera, 1992). Evidentemente, las soluciones que nos aportan para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el marco específico de la Educación Física se presentan interesantes y ricas, pero quizás, personalmente, siempre hemos echado en falta su adaptación al aula y a las características del alumno de Primaria. Se han pretendido trasladar, casi en estado puro, unas propuestas diseñadas fundamentalmente para edades superiores, a un contexto donde los contenidos y especialmente su tratamiento, presentan grandes diferencias en cuanto a niveles de dificultad y finalidades de aprendizaje. Nuestra intención es precisamente intentar aportar una nueva visión más acorde con las características de la Educación Física en el marco de la Enseñanza Primaria.

Los autores anteriormente mencionados siempre han fundamentado su intervención metodológica desde los “Estilos de Enseñanza”, para nosotros esta visión reduccionista, puede provocar un enfoque parcelado que obvie el tratamiento globalizador e interrelacional que pensamos debe presidir todo proceso de enseñanza y aprendizaje. Nuestra propuesta se va a quedar en un nivel superior; pretendemos que sea el docente el que decida el camino más adecuado, de entre el abanico de posibilidades, para intervenir en su contexto.

La propuesta que realizamos toma como referentes previos las recogidas por Sánchez Bañuelos (1986) y Delgado Noguera (1992). Básicamente el proceso de resolución de problemas suele ser identificado en cuatro grandes momentos: problema, definición, hipótesis y comprobación; estos pasos son recogidos, con pequeñas matizaciones por autores como Gerholm, 1969; Dewey, 1933; Merrifield, 1960; Mosston, 1966; Sánchez Bañuelos, 1986; ... (citados por Delgado Noguera, 1992: 163–164). Recogiendo la última propuesta de Mosston y Ashworth (1993), podemos resumir los pasos anteriores en tres grandes momentos: Estímulo, mediación y respuesta. Es decir, un alumno o grupo de alumnos, puestos ante un problema de enseñanza que provoque su paso a un estado de disonancia cognitiva (estímulo), comenzará un proceso de indagación, donde comenzará en primer lugar, a tratar de dar solución al problema desde los esquemas de conocimiento que ya posee; recurriendo a la creación de esquemas nuevos, si determina que estos no son suficientes para dar una respuesta adecuada al estímulo planteado (mediación). Por último, todo el proceso mental anterior, tendrá que ser transformado, preferentemente, en una o varias soluciones motrices (respuesta).

Compartimos básicamente las fases descritas anteriormente por Mosston y Ashworth, pero además, entendemos que para dar un mayor nivel de significatividad al aprendizaje y especialmente alcanzar la motivación del alumno hacia la tarea desde la funcionalidad del mismo, entendemos que es preciso enriquecer estos tres pasos con un marco previo que sitúe al alumnado en un referente significativo para él y culminar el proceso con un espacio donde se ponga de manifiesto la experimentación y vivencia motriz.

En definitiva, creemos importante no olvidar que las demandas del área se orientan al enriquecimiento motriz, “*Mediante la educación física se trata de que los niños y niñas sean motrizmente más competentes, del mismo modo que mediante otras materias se trata de conseguir que sean competentes en el manejo y empleo del lenguaje, ...*” (Ruiz Pérez, 1995: 18); aunque lógicamente sin olvidar la importancia que debemos otorgar al desarrollo del resto de capacidades cognitivas, afectivas, sociales y éticas.

Nuestra propuesta de intervención se organiza en cinco grandes fases secuenciadas, que mantienen siempre un nivel de retroacción que permite la constante retroalimentación del proceso (ver gráfico 6).

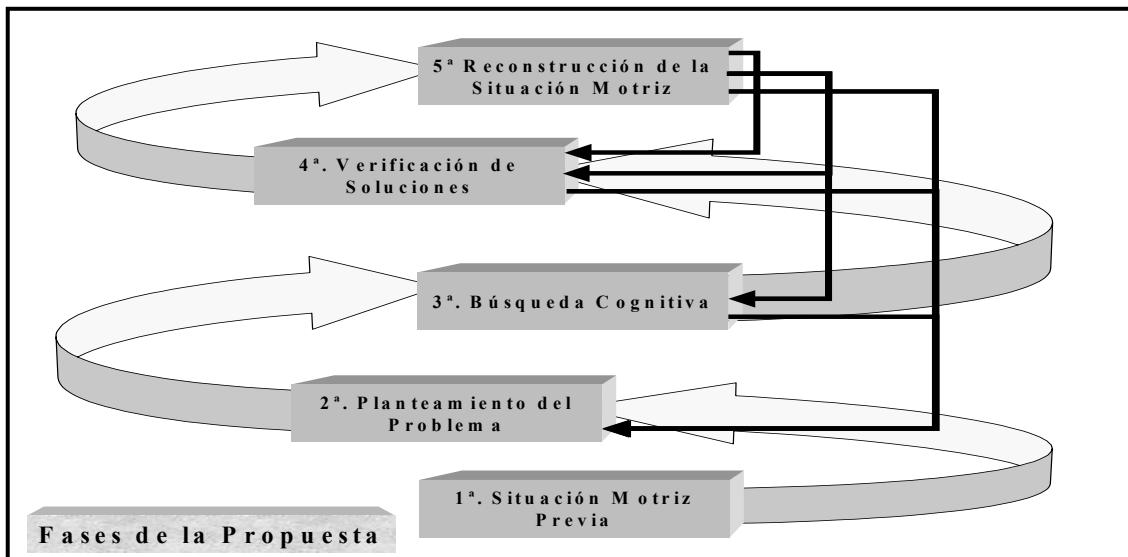


Gráfico 6. Propuesta de intervención metodológica desde el juego

Pasemos a reconocer con mayor detalle cada uno de los pasos identificados:

- **Situación motriz previa**

Nuestro punto de arranque va a ser el juego, esto no significa que no podamos buscar cualquier otro contenido que pueda perfectamente asumir este papel, pero pensamos que las características del juego, el alto grado de significatividad que presenta para el alumnado en estas edades y sus posibilidades de intradisciplinariedad como actividad global e integradora de contenidos más específicos, le otorga un alto valor para ser utilizado como situación motriz previa.

La intencionalidad desde este primer momento de actividad no es otro que generar el ambiente idóneo para provocar posteriormente la reflexión y análisis del alumnado a lo largo de la propuesta. La selección de la tarea o juego debe ser intencional por parte del docente, ya que desde ella haremos posteriormente pivotar el trabajo del resto de los contenidos relacionados e identificados en el episodio de enseñanza. No debemos olvidar que la intervención desde el sistema instruccional (criterios de selección de juego, función asumida por el docente o compartida con el alumnado) cómo desde el organizativo (estrategias para realizar la composición de grupos de juego, utilización de espacios y recursos o roles de comunicación de la tarea), van a definir las intenciones del proceso de enseñanza y aprendizaje de cara a hacer explícito el trabajo de las “capacidades ocultas” (cognitivas, individuales y sociales) del área.

- **Planteamiento del problema**

Vamos a dar respuesta a esta segunda fase, respondiendo a tres preguntas: ¿Cómo deben ser los problemas a plantear? ¿Qué información inicial hay que dar en el planteamiento del problema? ¿Cómo podemos controlar la búsqueda?

Ante la primera cuestión, la respuesta que ofrecemos va a determinar nuestra posterior actuación: *fundamentalmente han de ser problemas que provoquen en el alumnado la necesidad de emprender una búsqueda cognitiva, que derive*

posteriormente en una solución de carácter motor adecuada al interrogante planteado. Como segundo aspecto a contemplar a la hora de responder a esta pregunta, hay que indicar la necesidad de plantear "retos"; ofrecer un problema con múltiples soluciones y muy asequibles, puede provocar desinterés hacia la búsqueda, con lo cual no conseguiríamos hacer que pasara de esta fase. La orientación del problema planteado se puede realizar en una dirección *convergente* (cuando el proceso indagativo se orienta a alcanzar una única solución) o con un enfoque *divergente*, que suele ser el más habitual (la indagación se orienta a la búsqueda de dos o más soluciones que puedan resolver el problema planteado).

En cuanto a la cantidad de información a ofrecer, decir que debe ser la *imprescindible para que se motive para iniciar la búsqueda*. Una excesiva información inicial va a facilitar en exceso el proceso, convirtiéndolo en innecesario; por contra una escasa información inicial, puede no provocar el inicio del mismo, al no saber el alumno por donde comenzar. Tener en cuenta, para acertar en este punto, los conocimientos previos que sobre la tarea posee el alumnado; y así saber darle la información que precisa para que comience la elaboración de una nueva red de conocimiento, a partir de los ya existentes.

Por último, de cara al control del proceso, tener muy presente el "*control de la contingencia*", que vendría a ser: "*el control que pretendemos hacer sobre lo que pueda ocurrir en una circunstancia determinada haciendo más probable una serie de sucesos (búsqueda centrada en el problema = máxima participación) y menos probables otros (búsqueda desviada = escasa participación)*". Un buen control de la contingencia, pasa por la previsión de factores como: material a utilizar, organización del grupo y normas a cumplir al realizar la búsqueda, Sánchez Bañuelos (1986).

- **Proceso de búsqueda cognitiva**

Cuando se realiza un planteamiento metodológico, una de las principales preocupaciones es conseguir provocar la curiosidad del alumno hacia la propuesta; cuando esto es así, se puede garantizar que las posibilidades de alcanzar los objetivos previstos son máximas. Festinger, (1957) ofrece una teoría explicativa que justificaría el porqué de la motivación del alumno hacia la búsqueda; llamando a la misma "*disonancia cognoscitiva*" y que pasamos a sintetizar a continuación. El autor diferencia entre dos estados en los que se puede encontrar el individuo: *Estado de asonancia cognoscitiva* y *Estado de disonancia cognoscitiva*. En situaciones habituales, el niño estaría en "asonancia", lo que vendría a ser equiparable a un estado de equilibrio y relajación. Si nosotros queremos "provocar" en él la necesidad de búsqueda, tenemos que lograr romper la asonancia en que se encuentra para que, a través de los estímulos, conseguir ponerle en situación de disonancia cognoscitiva. Una vez llegado a este punto, el alumno no tendrá más remedio que decidir entre: iniciar la búsqueda de soluciones para poder recuperar nuevamente el equilibrio perdido y volver al estado de asonancia, o reprimir la disonancia, manteniéndola a nivel de inconsciente.

- **Verificación de soluciones**

Una vez seleccionadas las respuestas más adecuadas de forma cognitiva, es el momento de comprobar si realmente son adecuadas para solucionar el reto planteado. En este punto podemos hacer dos enfoques; en primer lugar el docente puede optar por demandar de forma verbal las soluciones a sus alumnos, para ser él quien filtre las propuestas a poner en práctica posteriormente. Por el contrario, podemos optar por dejar

que sean los propios alumnos, de forma individual, en parejas, tríos o subgrupos, quienes desde la experimentación motriz decidan cual o cuales de las soluciones serían las más adecuadas. Poner en práctica esta segunda opción, exige una acotación extrema de las condiciones de indagación, al tiempo que los objetivos marcados deben estar perfectamente definidos y provocar en él la necesidad de experimentar las soluciones para poder dar validez a las mismas.

- **Reconstrucción de la situación motriz**

Una vez completadas con éxito las cuatro fases anteriores, el alumno llega al punto culminante de todo el proceso: la aportación de soluciones. En este sentido recordemos las palabras de Sánchez Bañuelos (1986) “*La enseñanza mediante la búsqueda, para algunos profesores imbuidos de una cierta filosofía educativa, puede constituir una gran tentación de asignar al "proceso" toda la importancia pedagógica y dar de lado la importancia del resultado. Estos profesores deberían considerar que un proceso cuyos resultados son estériles o carecen de significado puede resultar en sí un proceso estéril y así mismo desprovisto de sentido*”. Efectivamente, podemos caer en el error de pensar que ya hemos alcanzado nuestro objetivo, y nada más lejos de la realidad, es preciso dotar de funcionalidad a esas soluciones, y que el alumno pueda comprobar que su esfuerzo, no solo ha servido para dar respuesta a un problema, sino que además esas respuestas pueden ser utilizadas dentro de su entorno de relación. Apoyando esta idea, es conveniente transferir las soluciones aportadas individualmente al grupo; esta línea de actuación como mínimo, provocará en el niño la motivación suficiente para iniciar un nuevo proceso. Proponemos tres posibilidades de intervención dentro de este espacio:

- **Puesta en común de la tarea**

Es un momento que siempre debe estar presente ya que todo el proceso cobra sentido desde el momento en que se transfieren las soluciones generadas desde la individualidad o el pequeño grupo al resto de compañeros y compañeras. Se crea un espacio de actividad motriz construida entre todos, adoptando el docente un papel de simple mediador para otorgar el protagonismo al alumnado, ya que deben ser ellos quienes acaparen el espacio de la comunicación de la tarea. Una vez más tenemos una excelente ocasión para trabajar desde la Educación Física las “capacidades ocultas” a las que hacíamos mención anteriormente.

- **Afinamiento de la tarea**

En este caso, el docente, una vez culminada la fase anterior, puede tomar el espacio de toma de decisión y optar por ofrecer alternativas de tareas motrices no generadas por el propio alumnado y que considera factibles de ser experimentadas por estos.

- **Situación motriz jugada**

En definitiva se trata de recuperar el juego inicial planteado como “situación motriz previa” y volver a plantearlo pero teniendo presente las alternativas motrices experimentadas a lo largo del proceso.

La propuesta realizada no debe interpretarse cerrada, al contrario, es un esquema a redefinir por el propio docente en función de la intencionalidad del episodio de enseñanza que construya. Como podremos ver en el ejemplo que se acompaña, el ciclo se adapta a la demanda, provocando en este caso concreto la repetición de dos subciclos (2^a a 5^a fase sin culminar en la situación motriz jugada) antes de terminar con el cierre

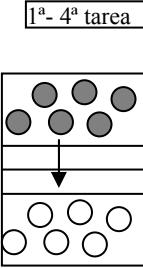
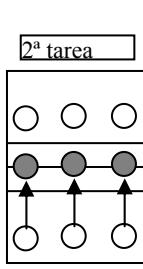
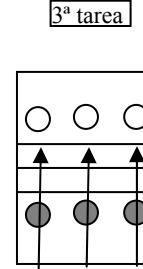
del episodio desde la puesta en acción del juego inicial utilizado como “situación motriz previa”. Pasemos a ver el ejemplo al que hacíamos alusión anteriormente.

Episodio de enseñanza: “El Quema”

Aspectos globales del episodio de enseñanza

Intencionalidad:

Afianzar la confianza y participación del alumnado desde el trabajo en pequeños grupos, al tiempo que potenciamos la pérdida del miedo al impacto del móvil, mejoramos estrategias de lanzamiento, recepción y esquivo y valoramos el espacio del juego tradicional como medio para enriquecer las relaciones sociales y propiciar estrategias de cooperación entre el grupo.

Tiempos	Espacios	Descripción gráfica		
Treinta-cuarenta minutos	Pista polideportiva o espacio abierto.	1 ^a - 4 ^a tarea	2 ^a tarea	3 ^a tarea
Organización Tres subgrupos organizados mediante estrategia de pegatinas distribuidas al azar con tres símbolos diferentes y numeradas del 1 al 12	Recursos Didácticos 10 balones a ser posible autoinflables. Tiza para marcar el terreno de juego intermedio.			

Desarrollo de las Tareas del Episodio

Descripción 1^a tarea

Plantear al juego la situación motriz del Juego del Quema (Balón tiro) como punto de partida para el trabajo.

Gestión	Interacción
2 subgrupos por símbolos y en cada uno dos equipos: del 1 al 6 y del 7 al 12	El docente debe propiciar la gestión rápida de la tarea y animar de forma activa durante el desarrollo.

Descripción 2^a tarea

1^a Situación motriz analítica:

Planteamiento del problema:

¿Cuáles pueden ser las tres formas más habituales para esquivar el lanzamiento del contrario?

Verificación: Verbal controlada por el docente.

Respuestas esperadas: Divergentes: saltando, agachándose y esquivando de cintura.

Reconstrucción de la situación motriz: Puesta en común progresiva de las tres estrategias con la siguiente tarea: en tríos, el del centro debe esquivar el balón que lanzan sus compañeros/as para intentar darle. Se mantiene el objetivo hasta que el maestro o la maestra proponga otra zona de impacto. No se puede capturar el balón. Se cambian las posiciones después de cada seis lanzamientos.

Afinamiento de la tarea: Se permite el cambio de los objetivos del impacto a los atacantes y el defensor puede receptionar el balón. (Si bloca, cambia por el lanzador, en caso de ser quemado comienza la cuenta desde cero).

Gestión	Interacción
Se utilizan los símbolos para formar tríos (uno de cada símbolo). Cada trío con un balón situados en las zonas de ataque del campo (ver gráfico)	El docente tiene su papel primordial en el momento del planteamiento del problema y la verificación verbal. El alumno/a que haga la propuesta, tendrá que ejemplificarla. El desarrollo de la tarea depende del docente, interacciona con el grupo y durante el desarrollo con los tríos motivando

Descripción 3ª tarea	
2ª Situación motriz analítica:	
Planteamiento del problema:	
¿Busca cuatro formas de hacer llegar el balón a los compañeros/as del cementerio sin que el balón toque el suelo más de dos veces de cinco intentos y sea interceptado por el defensor?	
Verificación: Motriz, decidida por los alumnos y alumnas.	
Reconstrucción de la situación motriz: Puesta en común progresiva de las formas de lanzamiento aparecidas en el espacio de verificación. El maestro/a selecciona las propuestas y pide a los alumnos/as que las expongan a sus compañeros y compañeras	
Afinamiento de la tarea: Se pide a cada trío que decida cuál es la forma más rápida y segura de realizar el lanzamiento y a la voz de ¡ya!, todos los grupos hacen diez lanzamientos seguidos contando los aciertos.	
Gestión	Interacción
Se hace una rápida reestructuración de tríos utilizando como estrategia los símbolos de la pegatinas.	Protagonismo del docente en el planteamiento del problema, a partir de este momento, se deja un tiempo de experimentación y búsqueda de soluciones en manos de los tríos. Recuperación de las labores de mediación en la reconstrucción de la situación motriz. ¡Ojo!, dejar en manos de cada trío la exposición de su forma de pase.

Descripción 4ª tarea	
Vuelta a la situación motriz global (juego del quema).	
Gestión	Interacción
Se recomponen los subgrupos por símbolos y los equipos se organizan por números pares e impares.	El docente asume el papel protagonista, desde la organización y posterior motivación en el desarrollo del juego.

Desde el análisis del episodio, podemos ver cómo se parte del juego del “Quema” que es planteado como “situación motriz previa”, a partir de él, se reconstruyen dos propuestas con “planteamientos del problema” con enfoque divergente. En cuanto a la “verificación de soluciones” se utiliza una doble estrategia: verbal y motriz respectivamente. En la primera situación motriz analítica, la “reconstrucción de la situación motriz” se realiza desde la puesta en común de las soluciones aportadas, mientras que en la segunda situación, se completa esta estrategia con un afinamiento por parte del docente, realizado a modo de selección de solución más eficaz (enfoque convergente). Por último, se cierra el episodio con el replanteamiento de la situación motriz jugada desde el juego del “Quema”.

Si queremos hacer notar la intencionalidad que se muestra en el trabajo de las “capacidades ocultas”, desde la puesta en acción de estrategias de organización de los grupos para cada una de las situaciones motrices planteadas, desde el azar (pegatina organizadora con tres símbolos diferentes y numeradas del 1 al 12), amén de todo el trabajo que se vislumbra de las capacidades individuales y cognitivas al estar basadas las situaciones motrices en estrategias de indagación (reconstrucción por parte del alumnado de la propuesta previa planteada por el docente).

7. RESUMEN FINAL Y GLOSARIO ESPECÍFICO

7.1. Resumen final

A lo largo de este capítulo hemos ido desgranando conceptos y contenidos prácticos de la Educación Física íntimamente relacionados, hasta tal punto que es de difícil diferenciación en la práctica de aula. La intención no ha sido otra que poder comprender cada uno de ellos por separado, para posteriormente poder comprender su desarrollo desde un enfoque globalizador.

El recorrido iniciado en el juego, su valor en el ámbito de nuestra materia, el crisol de aceptaciones que integra y su presencia en el desarrollo de las capacidades del alumnado entendidas como concepto global. Desde el marco significativo que supone

el juego para el área en estas edades, hemos detenido la mirada en uno de sus vértices: las habilidades perceptivas, básicas y genéricas que permiten al niño o la niña participar de forma activa en su desarrollo.

Por último, hemos pasado a la contextualización del juego en el ámbito de la clase de Educación Física realizando el análisis desde el modelo ecológico del aula engarzado con una propuesta de intervención metodológica que pretende superar la clásica dicotomía entre metodología reproductiva y productiva. Esta propuesta de intervención en la práctica, quiere devolver al juego su función de tarea significativa y motivadora para el aprendizaje intencional de capacidades de carácter motriz, cognitivo, social e individual, tratando de superar la idea de juego como fin en sí mismo.

7.2. Glosario específico

- **Autoafirmación instintiva:** Capacidad innata para considerarse a sí mismo.
- **Cultura:** Conjunto de valores, sistema de relaciones sociales y tradiciones que se dan en un contexto
- **Habilidad motriz:** Capacidades de carácter instrumental o motriz desarrolladas en el individuo.
- **Capacidad:** Cualidad que tiene la persona para poder desarrollar sus potencialidades.
- **Modelo ecológico del aula:** Estructura de análisis del aula de Educación Física entendida como la relación que se establece entre tres grandes elementos: las tareas de enseñanza y aprendizaje, estrategias de gestión, y situaciones de comunicación que se producen a lo largo del proceso en el contexto del aula.
- **Metodología:** Estrategias que pone en marcha el docente con la finalidad de alcanzar los objetivos previstos de enseñanza y aprendizaje.
- **Interacción:** Relaciones de comunicación que se producen en el aula entre todas las personas que intervienen en el proceso.
- **Episodio de enseñanza:** Espacio temporal de enseñanza definido por un mismo objetivo y una estructura de gestión y comunicación acorde a la intencionalidad de las tareas diseñadas.

8. ACTIVIDADES A DESARROLLAR CON LOS ALUMNOS EN CLASE PARA LLEVAR A CABO ESTOS CONTENIDOS

- Previa reflexión crítica a partir de lecturas, observaciones, etc ... debate sobre los valores y antivalores que se transmiten desde el juego y las posibilidades que ofrece para el desarrollo de las capacidades del alumnado.
- Realización de prácticas simuladas que posibiliten el análisis y presencia de las habilidades perceptivo-motrices, básicas y genéricas en situación de juego.
- Elaboración y puesta en práctica por parte del alumnado de episodios de enseñanza que integren el aprendizaje de las capacidades motrices, sociales, cognitivas e individuales desde el juego.
- Observación y análisis de episodios de enseñanza utilizando el modelo ecológico del aula como referente.
- Elaboración por parte del alumnado de un mapa conceptual que integre y relacione las habilidades perceptivo-motrices, básicas y genéricas

9. BIBLIOGRAFÍA

- AUSUBEL, D.P.; NOVACK, J. D. y HANESIAN, H. (1983). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BRUNER, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- CASCON, F. y MARTÍN BERISTAIN, C. (1995). *La alternativa del juego*. Madrid: Cyan.
- CONTRERAS, O.; DE LA TORRE, E. y VELÁZQUEZ, R. (2001). “*Una perspectiva constructivista de la Iniciación Deportiva*”. Madrid: Síntesis.
- DE LA TORRE, E. (1998). “Valoración de los aspectos cognitivos del joven deportista”. En CONTRERAS, O. y SÁNCHEZ, L. *La detección temprana de talentos deportivos*. Cuenca. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha; pp. 20-22.
- DELGADO NOGUERA, M. A. (1992). *Los estilos de enseñanza en Educación Física*. Granada: Servicio de Publicaciones del ICE de la Universidad de Granada.
- DEWEY, J. (1933). *How we Think*. Mass.: Health.
- DOYLE, W. (1979). “Classroom task and students’ abilities”. En PETERSON, P. y WALBERG, H. J. *Research on teaching: concepts, findings, and implications*. Berkely: CA, McCutchan; pp. 183–209
- ELKONIN, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río. (Edición original de 1978).
- FESTINGER, L. (1957). *The theory of Cognitive Dissonance*. Row: Peterson III
- FRAILE ARANDA, A. (2000). “*La Educación Física saludable: tema transversal en Educación Primaria*”. En *Educación Física y salud. Actas del II Congreso Internacional de Educación Física*. Jerez: FETE_UGT Cádiz. pp.105-124
- GALLARDO VAZQUEZ, P. y TORO ENTERO, V. (1993). “El juego”. En *Comunidad Educativa*, nº 204; pp.27-28.
- GERHOLM, T. R. (1969). *Physics and Man*. N. J.: Bedminster Press.
- GUITAR, R. (1996). “¿A qué jugamos? Los valores en el juego”. En *Aula de innovación educativa* nº 52-53; pp.25-29.
- JAIMES, A. (2003). “El autoconcepto”. En <http://aurojm.freeyellow.com/autoconcepto.htm> (20/03/03)
- LAMOUR, H. (1991). “El profesor y la resistencia al cambio”. En LAMOUR, H. *Manual para la enseñanza de la Educación Física*. Barcelona: Paidós; pp. 186–193.
- LAVEGA BURGUÉS, P. (1995b). “El juego: teorías y características del mismo. El juego como actividad física organizada. Estrategias del juego. El juego como contenido de la Educación Física y como recurso didáctico. Los juegos modificados”. En AA.VV. (1995). *Temario desarrollado de los contenidos específicos del área de Educación Física para el acceso al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria*. Barcelona: Inde; pp.1-22.
- LINAZA, J. L. (1996). “El juego y los deportes como instrumentos pedagógicos en la Enseñanza Secundaria Obligatoria”. En *Aula de innovación educativa* nº 52-53; pp.31-35.
- MARTÍNEZ, L. (1994). “Interés de los agrupamientos en Educación Física para reducir la discriminación entre los alumnos”. En *Actas del I Congreso de las Ciencias del Deporte y la Educación Física*. Lleida: Servicio de Publicaciones del INEFC de Lleida.

- MERRIFIELD, P. y OTROS. (1960). *A Factor Analytic Study of Problem Solving Abilities*. California: University of California Press.
- MOSSTON, M. (1966). *Teaching physical education. From command to discovery*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing.
- MOSSTON, M. (1978). *La enseñanza de la Educación Física. Del comando al descubrimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- MOSSTON, M. y ASHWORTH, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- ÖFELE, M. R. (1999). "The traditional games and its projections pedagogicas". En *Lecturas de Educación Física y Deportes*; [http://www.sportquest.com/revista;](http://www.sportquest.com/revista; Revista Digital, Año 4, N°13) Revista Digital, Año 4, N°13. Buenos Aires.(13/08/99).
- PALACIOS, J., COUSO, J. M., DÍEZ, R. y MOURIÑO, G. (1994). "El juego en Educación Física: Consideraciones sobre su utilización". En *Revista de Educación Física nº 56*; pp.25-31.
- PIERON, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.
- RÍOS, M. y ABASCAL, J. (1998). "Modelo constructivista-contextual del aprendizaje: Vygotski y Bruner". EN TRIANES, M. V. y GALLARDO, J. A. *Psicología de la Educación y del Desarrollo*. Madrid: Pirámide; pp. 401–421.
- RIVERA, E. (1999). *Las tareas de transición-organización como estrategia educativa en el aula de Educación Física*. Inédito.
- RIVERA, E.; TORRES, J. y TRIGUEROS, C. (1999). " El patio de mi centro no es particular. (Contextualizar en Educación Física. Asignatura pendiente en la concreción curricular). En *XVI Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio*. Badajoz: Facultad de Educación. Universidad de Extremadura; pp.349-364.
- RUBIO CAMARASA, A. (1980). "Prólogo". En LANUZA, E. de, PÉREZ, C. y FERRANDO, V. (1980). *El juego popular aplicado a la Educación*. Madrid: Cincel; pp.7-8.
- RUIZ PÉREZ L. M. (1994). *Deporte y Aprendizaje. Procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid: Visor.
- RUIZ PÉREZ L. M. (1995). *Competencia Motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física Escolar*. Madrid: Gymnos.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1986). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos.
- SICILIA, A. (2001). *La investigación de los estilos de enseñanza en la Educación Física. Un viejo tema para un nuevo siglo*. En prensa.
- SIEDENTOP, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. INDE: Barcelona.
- TINNING, R. (1983). *A task theory of student teach: development and provisional testing*. Doctoral dissertation. The Ohio State University.
- TINNING, R. y SIEDENTOP, D. (1985). "The characteristics of task and accountability in student teaching". En *Journal of Teaching in Physical Education*, 4; pp. 286–299.
- TRIANES, M. V. y RÍOS, M. (1998). "Modelos cognitivos de aprendizaje escolar". En TRIANES, M. V. y GALLARDO, J. A. *Psicología de la Educación y del Desarrollo*. Madrid: Pirámide; pp. 375–399.
- TRIGUEROS, C (1991). *Educación Física de Base*. Granada: Gioconda