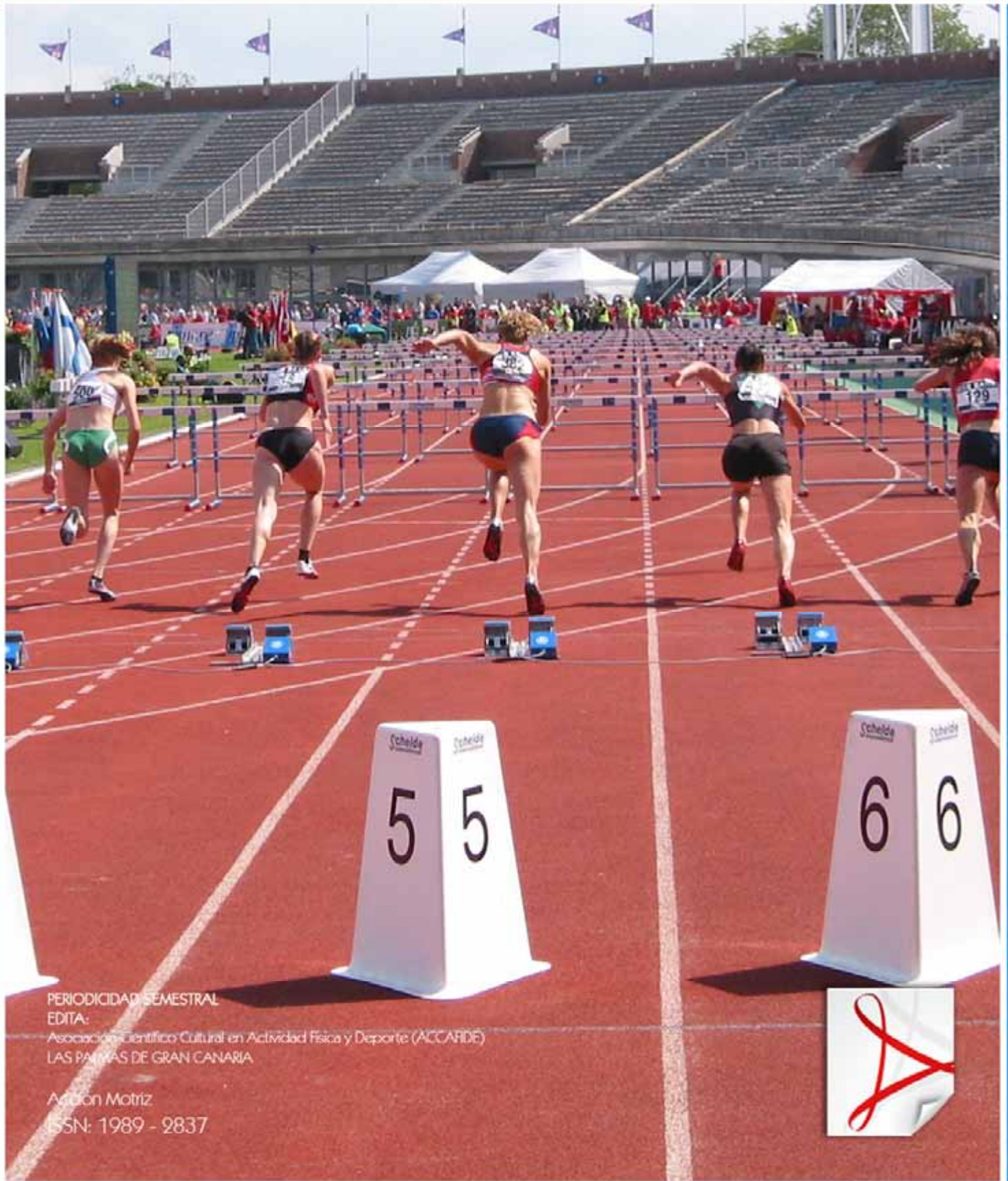


acción motriz

tu revista científica digital

Nº 7 · JULIO / DICIEMBRE / 2011



PERIODICIDAD SEMESTRAL

EDITA:

Asociación Científico-Cultural en Actividad Física y Deporte (ACCARIDE)

LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

Acción Motriz

ISSN: 1989 - 2837



ÍNDICE

EDITORIAL

Prof. Víctor Pavia. Universidad del Comahue. Argentina.
.....3

METODOLOGÍA DE ORIENTACIÓN FLEXIBLE PARA FAVORECER APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA: PROPUESTA DESDE EL ENFOQUE PROBLEMATIZADOR

METHODOLOGY OF FLEXIBLE ORIENTATION TO FAVOR SIGNIFICANT LEARNING IN THE CLASSES OF PHYSICAL EDUCATION: PROPOSAL FROM THE PROBLEMICAL FOCUS

MS. Cecilia González Terry. Licenciada en Cultura Física
maguin@iscf.cu, cegonte@inder.cu
.....5

EVALUANDO EN EDUCACIÓN. UNA APLICACIÓN PRÁCTICA AL KARATE DO EVALUATING IN EDUCATION. A PRACTICAL APPLICATION FOR KARATE DO

María Sarai Javier González. sarai14@hotmail.com
María Jesús Cuéllar Moreno. mcuellar@ull.es
.....22

EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA MOTRIZ EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR. EL CASO DE CANARIAS. THE DEVELOPMENT OF MOTOR COMPETENCE IN PHYSICAL EDUCATION

Juan José Pacheco Lara. Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación.
jpaclar@gmail.com
.....30

CONTRIBUCIONES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA AL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA "PHYSICAL EDUCATION CONTRIBUTIONS TO THE SOCIAL KEY COMPETENCE"

Dr. D. José Mario Hernández Pérez
Doctor en Educación Física
Dirección electrónica: jmhernandez@def.ulpgc.es

Dr. D. Ángel José Rodríguez Fernández
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España
.....38

ALTERNATIVA METODOLÓGICA DE ENTRENAMIENTO PERCEPTIVO VISUAL PARA FAVORECER LA EFICACIA MOTRIZ DEFENSIVA EN BOXEADORES ESCOLARES DE 13-14 AÑOS.

ALTERNATIVE VISUAL PERCEPTUAL TRAINING METHODOLOGY TO ENHANCE THE EFFECTIVENESS DEFENSIVE DRIVING SCHOOL BOXERS AGED 13-14.

Misael Salvador González Rodríguez.
Investigador Principal de la Comisión Científica y Técnica de la Federación Nacional de Boxeo en Cuba.
misaelsgr@uci.cu, misaelsgr@yahoo.com, misaelsgr@gmail.com,
.....48

LAS ACTIVIDADES TRADICIONALES DE OCIO COMO REFLEJO DE UNA SOCIEDAD THE TRADITIONAL GAMES AS THE MIRROR OF THE SOCIETY

Mickaël VIGNE
IUFM Nord-Pas-de-Calais
mickael.vigne@aliceadsl.fr
Tiphaine BODIN
Profesor de las escuelas (Uruguay)
.....62

Editorial

Prof. Víctor Pavia. Universidad del Comahue. Argentina.

LUDISMO Y EDUCACIÓN FÍSICA. QUÉ QUEREMOS DECIR CUANDO DECIMOS ¡ESTAMOS JUGANDO! EN NUESTRO CAMPO PROFESIONAL.

El tema del título guarda relación con otro que interesa a la línea editorial de esta revista, desde el primer número: la atención prioritaria que requiere el estudio de los contenidos incorporados a la formación de los docentes de Educación Física y la necesidad de discutir categorías cada vez más precisas y fundadas, dimensiones nuevas y perspectivas originales, que permitan sondear las profundidades epistemológicas de una actividad profesional específica. Si las palabras disponibles no alcanzan, han aseverado editorialistas precedentes, hay que salir a la búsqueda de otras. Justamente, ludismo y Educación Física son las coordenadas que señalan un territorio donde los términos se muestran incapaces de expresar la densidad de lo que allí ocurre y los postulados dejan a la intemperie su carga de imprecisiones.

Estudios sobre docentes que trabajan el tema del juego en carreras universitarias de Educación Física y en otros espacios de educación formal, revelan que no siempre que dicen "*estamos jugando*" hablan exactamente de lo mismo (Pavia 2006 y 2010; Rivero 2008; Diaz 2011; Nella 2011). La expresión carga con, por lo menos, dos significados que el sentido común indica que deberían ser complementarios, pero que no siempre es así. En su acepción más primitiva, el "*estamos jugando*" se utiliza para indicar que se participa de una actividad que tiene forma (reconocible) de juego. Pero también (y esto es lo que interesa especialmente señalar) se utiliza para indicar un modo particular de involucrarse en una actividad cualquiera, tenga forma (reconocible) de juego o no. En este caso un "*¡estamos jugando!*" equivale a "*actuamos como si*"; "*no es nada serio*"; "*lo hacemos de mentiras*" (el sentido ontológico del juego, por otra parte). Una frase de -literalmente- doble sentido que interesa especialmente rescatar a los fines de la intervención educativa y de la investigación aplicada, en la medida que de la conjunción "*forma*" (de la actividad) y "*modo*" (de involucrarse en ella) depende que una propuesta similar genere experiencias pedagógicas diferentes. He aquí un nudo gordiano difícil de desatar en el campo de la formación y práctica docente en juego, sobre todo cuando prescripciones curriculares y sugerencias metodológicas lian -dicen las investigaciones mencionadas- enunciados transparentes, paradójicos y ambiguos. El análisis en profundidad de esos enunciados escapa a los objetivos de una nota editorial, no obstante digamos sumariamente que la expresión "*estamos jugando*" suena "*transparente*" cuando se la utiliza para indicar que se participa de una actividad identificada social y culturalmente como un juego y se la vive como juego; que la expresión "*estamos jugando*" suena "*paradójica*" cuando se la utiliza para indicar que se participa de una actividad identificada social y culturalmente como un juego pero que su primera regla es "esto va en serio" o, si se prefiere, y de allí lo paradójico: "aquí no se juega" (algo muy común en ciertos ambientes muy competitivos); finalmente el enunciado suena "*ambiguo*" cuando la expresión "*estamos jugando*" se usa para indicar que se participa de una actividad que no tiene toda la apariencia de un juego, pero que ha sido presentada como tal; vale decir: el término "juego" usado como carnada (algo habitual en ciertos ámbitos educativos en general y en el de la formación docente en particular).

Quedan planteadas así, a grandes rasgos, dos de las dimensiones más significativas de los estudios de lo lúdico: la que orienta los análisis de la *forma* (de los juegos) y la que orienta los análisis del *modo* (de jugar). La primera, justo es reconocerlo, ha generado una labor investigativa prodiga en resultados alentadores, principalmente en los últimos años, a partir de la expansión de los estudios de enfoque estructural-sistémico fundados en la Praxiología motriz. La segunda en cambio, ocupa el lugar de Cenicienta en las investigaciones sobre ludismo y Educación Física; aún cuando es lícito conjeturar que el *modo* constituye un componente importante de la conducta motriz, si se la entiende, siguiendo a Parlebas (2001), como la organización significativa del comportamiento motor. Modo, aclara el diccionario, remite a la manera especial de ser o hacer una cosa (no a la cosa en sí); también al accidente gramatical que expresa el punto de vista de la persona (el sujeto de la oración) con relación a la acción (del verbo). Por analogía, en los estudios del juego el "*modo*" es la dimensión que organiza los análisis sobre la manera elegida por el jugador para integrarse a una actividad lúdica cualquiera. Si se observa con detenimiento un grupo de clase donde, por ejemplo, se juega balonmano, alguien podrá decir que, efectivamente los niños y niñas juegan balonmano, pero si se pone la lupa en la semiótica corporal, alguien podrá decir también que alguno, quizá uno o dos, juegan a ser jugadores de balonmano (instalados en un espacio/tiempo tan ilusorio como se lo permita su propia capacidad de imaginar o, quizá, de fantasear) un *modo* elegido de jugar el juego propuesto que genera acciones motrices sorpresivas y, por qué no, sorprendentes (sobre todo para ojos pocos familiarizados con los avatares del universo lúdico)

Aceptamos que, en comparación con la *forma* de los juegos, el *modo* de jugar de los jugadores es una dimensión más subjetiva, más circunstancial y lábil; accesible sólo a partir de esfuerzos interpretativos de signos y señales y, por lo tanto, supeditada a categorías analíticas menos sumisas a las verificaciones del ojo clasificador y a los estudios cuantitativos de matriz explicativa; aceptamos también que interpretar que hay *modos* de jugar que van de uno esencialmente lúdico (habilitado por enunciados *transparentes*) a uno esencialmente no lúdico (habilitado por enunciados paradójicos o ambiguos) puede parecer una osadía menos audaz que inconducente (justo a mitad de camino entre la tautología y la perogrullada). Sin embargo, es un tipo de conjetura que, cuanto menos, despierta la curiosidad y abre caminos a la indagación. Preguntarse, por ejemplo ¿qué puede haber

de distinto para quien elige (o propone) jugar un juego de un *modo* esencialmente lúdico? Quizá la respuesta esté en la tranquilizadora sensación de que nada malo puede suceder (o que algo bueno seguramente va a suceder) ya que se trata, precisamente, de un juego; tranquilizadora sensación de permiso y confianza que habilita a bucear en esa zona de riesgo ilusorio (en sentido directo: un juego) tanteando emociones, sabiéndose a salvo de consecuencias posteriores. Decir que lo distinto para quien decide jugar de un modo lúdico es saber que participa de un juego, parece una obviedad, no obstante, sobran ejemplos de juegos planteados como una actividad seria en los cuales el jugador suele sentirse impelido a vivir la propuesta como una experiencia no lúdica con bajos niveles de permiso, confianza, imaginación, control sobre la regla, etc.

La posibilidad de hacer visibles esos y otros indicios de un modo esencialmente lúdico de jugar, constituye un desafío, tanto de investigación (para interpretarlos) como de acción pedagógica (para propiciarlos) en el marco de proyectos interesados en facilitar el acceso a experiencias lúdicas que sean principalmente eso: lúdicas, en sintonía con el derecho al juego. Un objeto de estudio a construir para el campo específico de la Educación Física, donde no sólo se enseñan juegos, sino que además se enseña a ser jugador y lo que significa ser un jugador en determinados contextos sociales, culturales e históricos.

En resumen: pocos dudan que ludismo y Educación Física se encuentran unidos por gruesos trazos de desafío, incertidumbre, imaginación, creatividad; trazos que representan un atractivo para quien juega, para quien educa. Y también para quien desde la investigación busca las palabras que mejor expresan la densidad de lo que allí ocurre, para ponerlas al servicio de una cada vez más fundada formación docente y encontrar respuestas a preguntas que nos interpelan, por ejemplo: ¿Qué queremos decir cuando decimos "*estamos jugando*" en nuestro campo profesional?

¹ Pavia, V. (2006) *Jugar de un Modo Lúdico, el juego en la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Noveduc; Rivero, I. (2008) *Juego y Jugar, en la educación física que viene siendo*. Tesis. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto; Díaz, L. (2011) *¡Corazón de Melón! Un estudio sobre la comunicación de un modo particular de jugar*. Tesis. Facultad de Turismo. Universidad Nacional del Comahue; Pavia, V. (2010) *Formas del Juego y Modos de Jugar, secuencias de actividades lúdicas*. Neuquén. Educo; Nella, J. (2011) *Que le agrega la educación física al juego, o la búsqueda del saber jugar*. Tesis. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata

METODOLOGÍA DE ORIENTACIÓN FLEXIBLE PARA FAVORECER APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA: PROPUESTA DESDE EL ENFOQUE PROBLEMATIZADOR

METHODOLOGY OF FLEXIBLE ORIENTATION TO FAVOR SIGNIFICANT LEARNING IN THE CLASSES OF PHYSICAL EDUCATION: PROPOSAL FROM THE PROBLEMICAL FOCUS

MS. Cecilia González Terry
maguin@iscf.cu, cegonte@inder.cu
Licenciada en Cultura Física
Máster. Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte "Manuel Fajardo" La Habana Cuba.
Profesora Principal de Metodología de la Investigación.

Fecha recepción: 17-11-2010
Fecha aceptación: 3-6-11

RESUMEN

La presente investigación propone una Metodología de Orientación Flexible (MOFLEX) que les permitirá a los niños crear juegos para las clases de Educación Física, con el propósito de favorecer en estos un aprendizaje significativo. La misma se centró fundamentalmente en el Paradigma del Enfoque Crítico, cuyo principal objetivo es propiciar un proceso de aproximación a la realidad educativa en el contexto de la clase de educación física, no sólo interpretándola sino también transformándola, asumiendo que ésta es dialéctica, dinámica y evolutiva. A través de la Investigación-Acción nos propusimos, en un primer momento de la investigación (diagnóstico) conocer las manifestaciones generales y particulares del proceso de enseñanza-aprendizaje con los niños del primer ciclo de primaria durante las clases de educación física, así como, identificar las prioridades y tendencias de los profesores en el propio contexto de las clases, por lo que se realizaron observaciones, encuestas y entrevistas a niños y profesores de siete Escuelas primarias de la Capital Cubana. En un segundo momento, a partir de diferentes posiciones teóricas, el criterio de especialistas y las propias reflexiones del equipo de investigación se realizó la planificación del plan de acción a seguir a partir de las propias condiciones existentes; se creó la metodología que aquí propone su autora y se capacitaron un total de nueve profesores para que utilizaran la misma y que, desde una perspectiva crítica, partiendo de sus propias valoraciones, posibilitaran el cambio que potencie un aprendizaje significativo en los educandos, brindándoles ayuda y orientaciones necesarias, modificando el nivel de exigencia de las tareas, y a la vez " moviendo" la Zona de desarrollo próximo hacia adelante. En un tercer momento se puso en práctica nuestra propuesta con 120 niños de Ciudad de la Habana. Los resultados obtenidos nos condujeron a la aceptación de la hipótesis, debido a que la metodología aplicada posibilitó la elaboración de juegos por parte de los niños, favoreciendo un aprendizaje significativo, utilizando estos, todos los recursos personológicos de los cuales disponían, tanto cognitivos, afectivos y motivacionales.

PALABRAS CLAVE: Orientación flexible, Juegos, Orientación educacional
Aprendizaje significativo, Postura activa y transformadora, Enfoque problémico

SUMMARY

The present investigation proposes a Methodology of Flexible Orientation (MOFLEX) that will allow the children to create games for the classes of Physical Education, with the purpose of favoring in these a significant learning. The same one was centered fundamentally in the Paradigm of the Critical Focus whose main objective is to propitiate an approach process to the educational reality in the context of the class of physical education, only not interpreting it but also transforming it, assuming that this is dialectical, dynamics and evolutionary. Through the Investigation-action we intended, in a first moment of the investigation (diagnostic) to know the general manifestations and peculiar of the teaching-learning process with the children of the first cycle of primary during the classes of physical education, as well as, to identify the priorities and the professors' tendencies in the own context of the classes, for what were carried out observations, surveys and interviews to children and professors of seven primary Schools of the Cuban Capital. In a second moment, starting from different theoretical positions, the approach of specialists and the own reflections of the investigation team was carried out the planning of the action plan to continue starting from the own existent conditions; you crew the methodology that here their author proposes and they were qualified a total of nine professors so that they used the same one and that, from a critical perspective, leaving of her own valuations, they facilitated the change that potency a significant learning in the

students, toasting helps them and necessary orientations, modifying the level of demand of the tasks, and at the same time moving" the Area of next development toward before. In a third moment put into our practice proposal with 120 children of City of the Havana. The obtained results led us to the acceptance of the hypothesis, because the applied methodology facilitated the elaboration of games on the part of the children, favoring a significant learning, using these, all the resources personológica of which prepared, so much cognitive, affective and motivational

KEY WORDS: Flexible orientation, Games, Educational orientation, Significant learning, Active posture and transformer, Problemicals Focus

INTRODUCCIÓN

En Cuba las transformaciones que se vienen realizando en los últimos años privilegian la creciente descentralización de muchas de las decisiones de la gestión educacional, con vista a fortalecer el papel de la escuela, los educadores, los estudiantes, la comunidad y la familia en el mejoramiento educativo.

Al respecto, D. Castellanos y colaboradores (2005) aseveran: " la actual postura activa y transformadora del aprendizaje, solo puede desarrollarse en íntima conexión con procesos que garanticen una intención y posibilidad de aprender de manera profunda, con el apoyo de procesos que estimulen estas acciones, las sostengan, les den una dirección adecuada.." (9:108)

Por consiguiente, para aprender de este modo, se debe propiciar que los estudiantes interactúen con el contenido de manera que puedan establecer relaciones entre los conocimientos previamente asimilados y la nueva materia (significatividad conceptual), relaciones entre los nuevos contenidos y la experiencia cotidiana (significatividad experiencial), lográndose el vínculo entre el conocimiento y la vida, entre la teoría y la práctica, y por último relaciones entre la materia que se aprende y el mundo personal, afectivo, motivacional de los sujetos (significatividad afectiva).

De allí pues, que para que estos procesos resulten determinantes, se debe promover la actividad científica en el aula y la escuela estimulando al educador en su desempeño como "práctico reflexivo", en el rol de maestro investigador; es decir, buscar explicaciones por vías científicas a sus problemas; hacer innovaciones pedagógicas que respondan realmente a sus posibilidades y a su realidad; trazar estrategias educativas a partir de esa realidad y de su nivel de realización; y sobre lo que significa investigar en el aula o área de prácticas, primero responderse la pregunta de si es necesario investigar en su área o aula, lo cual para responderla bastaría saber si tiene resuelto todos los problemas en el orden de la instrucción y la formación integral de los alumnos; si ya dominan todos los recursos pedagógicos y didácticos sobre cómo aprender y cómo enseñar y si han podido ponerlos en práctica con éxito en sus alumnos, en contextos de falta de equidad, con diferencias significativas de personalidad y condiciones de vida y de características de su medio familiar.

DESARROLLO DIAGNÓSTICO Y RECONOCIMIENTO DE LA SITUACIÓN INICIAL: Descripción del contexto de investigación

La necesidad de seguir perfeccionando el programa de Educación Física para el Primer Ciclo de Primaria se exige de los profesores e investigadores de esta rama, la búsqueda de nuevas vías y estrategias que incentiven aún más el quehacer de los niños en el proceso de Enseñanza – Aprendizaje y que se sientan más protagonistas dentro del mismo. Por tal motivo, los profesores deben ir cediendo más espacio a otras concepciones de aprendizajes que faciliten las condiciones en que se aprende.

El actual programa de Educación Física (2001) se caracteriza por la continuidad que brinda en cada grado al desarrollo de las acciones motrices que el niño va logrando ejecutar desde los primeros meses de vida; pero los objetivos que se plantean para la unidad de juegos a partir del segundo grado, donde los niños y profesores deben ser capaces de crear juegos para las clases, e identificar las características de los juegos, solo se cumplen de forma parcial por los profesores que trabajan en este nivel

En las orientaciones metodológicas del mismo, para el segundo grado, así como el tercero y cuarto, correspondientes a la Unidad de juegos, se plantea: "*Los juegos deben ser seleccionados de acuerdo con los objetivos propuestos para cada clase, en correspondencia con el nivel de desarrollo de las habilidades motrices y de las capacidades físicas alcanzadas por el alumno, sobre la base de situaciones que él como facilitador del proceso, les orientará en dependencia de las habilidades que se encuentre trabajando, corresponde al profesor de Educación Física, en correspondencia con las características de los alumnos, seleccionar los juegos que se realizarán en cada clase*" (11 :35)

De igual forma se plantea en el programa que: "*investigaciones realizadas en nuestro país 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 presentada la tarea ellos comienzan a ejecutarla sin haberse detenido lo suficiente a esclarecer las condiciones y los medios de realización, y que 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"* (11,45)

Se explica entonces, que al caracterizar el objeto de estudio (proceso de enseñanza-aprendizaje), para definir sus posibles determinantes a partir del comportamiento de los sujetos que en él intervienen, sería aproximarnos cada vez más al conocimiento verdadero sobre este, de cómo en las clases de educación física para niños del primer ciclo de primaria, se dan las condiciones para favorecer aprendizajes significativos en los mismos, considerando siempre, que dicho conocimiento no se agota, más bien se enriquece a partir de contradicciones que les son inherentes, en la medida de que ese proceso de enseñanza-aprendizaje no se debe dejar a la espontaneidad ni al libre albedrío, sino, que debe estar declarado en las finalidades educativas a partir de las propias necesidades cognitivas de los aprendices, de modo que cuando se organice el mismo no se pierdan de vista, ambas inclusive.

Dentro de este marco, resulta esclarecedora entonces, la concepción histórica-cultural desarrollada por L.S.Vogostky (1987) y citado por A. Fernández y col. en la cual una de las ideas centrales en su obra postula que: "...los seres humanos se desarrollan en una formación histórica cultural dada, creada por la propia actividad de producción y de transformación de su realidad y es mediante la actividad humana que se logra el desarrollo de sus procesos psíquicos y la consiguiente apropiación de la cultura..." (20:152)

Aplicando el contenido antes analizado al campo de nuestra investigación (aprendizaje significativo), consideramos que existen razones que nos motivan para llevar adelante un estudio que permita, entre otras cuestiones, revelar la necesidad y relevancia social de que aprender significativamente, implica para los niños, aprender tratando de dar un sentido personal a lo que se aprende, tratando de interpretar y comprender y para el profesor, relacionar los nuevos contenidos que se enseñan con todo aquello que constituye la experiencia previa individual personal de sus alumnos.

Sin dudas, en este caso, el juego dentro de este contexto es una de las vías esenciales para que en este proceso, nuestros niños y niñas asuman una postura activa y transformadora en clase, resultando de ello una experiencia significativa en la escuela y fuera de esta.

CONSTITUCIÓN DEL GRUPO DE TRABAJO

Para llevar a cabo la investigación, se conformó un equipo de trabajo constituido por cuatro investigadores, tres como investigadores auxiliares y una como investigadora principal, (esta última la autora del trabajo) los cuales tuvieron como precedente, una investigación realizada como culminación del módulo "Didáctica II", de la Maestría en Didáctica de la Educación Física Contemporánea (2002-2004) referida al desarrollo de Habilidades Pedagógicas y Profesionales en profesores del primer ciclo de la Enseñanza Primaria de 2 municipios de Ciudad de la Habana (Cuba), por lo que a partir de los resultados de este trabajo comenzó la preocupación por la temática referida al quehacer de los profesores de Educación Física en aras de materializar esas habilidades para el logro de aprendizajes significativos en los niños de primero a cuarto grado

IDENTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA TEMÁTICA A INVESTIGAR

Diagnóstico del objeto de la investigación.

Para precisar la temática a investigar se realizaron un conjunto de actividades necesarias durante el curso (2003-2004) instrumentándose una fase de diagnóstico en la práctica, donde a un nivel externo y fenomenológico se pretendió efectuar un acercamiento a la realidad educativa en las clases de Educación Física y explorar e identificar el nivel de los logros alcanzados por los niños durante las clases.

De allí pues, que para definir este proceso partimos de una pregunta previa al estudio sobre la base de:

¿Qué características asume el proceso de enseñanza-aprendizaje en las clases de educación física para niños del primer ciclo de primaria?

Objetivos

1. Conocer las características generales del proceso de enseñanza-aprendizaje en las clases de educación física para los niños del primer ciclo de primaria.
2. Identificar las prioridades y tendencias de los profesores en el contexto de las clases de educación física.

Para el cumplimiento de esta etapa se seleccionó, de una población constituida por catorce profesores de Educación Física pertenecientes a dos Consejos Populares del Municipio Habana Vieja, una muestra aleatoria de siete profesores correspondientes a igual número de escuelas primarias, los cuales tienen entre uno y diez años de experiencia, todos graduados de Licenciatura en Cultura Física

Igualmente se seleccionaron aleatoriamente 160 niños de una población de 260 distribuidos de la siguiente forma: diez de cada grupo de segundo grado (siete grupos de 20 niños) de la Escuela Primaria "Oscar Lucero" diez niños de cada grupo de tercero (seis grupos de 20 niños) de la Escuela "Marcelino Gutiérrez" y diez de cada grupo de cuarto (tres grupos de 30 niños) pertenecientes a la escuela "Quintín Bandera"

Métodos y procedimientos

Encuesta: se les aplicó a los niños para obtener información sobre la concepción que tienen acerca de su aprendizaje y a los profesores para conocer cuales las prioridades de incidencia durante el proceso de enseñanza aprendizaje, así como la utilidad que le confieren al juego como recurso del aprendizaje. Estas se caracterizaron por contener preguntas cerradas de selección y de categorías secuenciales.

Entrevista estandarizada: Se realizó de forma grupal a los profesores con el objetivo de obtener información sobre la concepción que tienen del proceso de enseñanza aprendizaje. Para su procesamiento se recurrió al análisis de contenido, a partir de determinadas categorías elaboradas al respecto, tales como: cumplimiento de los objetivos; modos de intervención en clases; vías utilizadas para la participación activa de los niños en clases

Observación: se realizó con el objetivo de constatar la dinámica general del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta se realizó de forma ajena y encubierta, con la participación de cuatro observadores ubicados en diferentes ángulos del terreno, durante ocho semanas (dos meses) a partir de la segunda semana de clases del curso 2002-2003 en los tres turnos de clase para un total de 48 observaciones; las cuales nos permitieron obtener información del proceso desde el segundo al cuarto grado. Para su aplicación se elaboró una guía con un conjunto de indicadores referidos al quehacer de profesores y alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje,

Métodos matemáticos-estadísticos

Para el procesamiento de la información recogida en la guía de observación se procedió a la aplicación del coeficiente de concordancia de rangos de Kendall la cual es aplicable a variables en escalas ordinales y en particular, en problemas de concordancia entre jueces, para el caso que nos ocupa, se trató de buscar la concordancia entre los criterios emitidos por los cuatro observadores en cada uno de los indicadores investigados.

A través de la aplicación de diferentes métodos, se determinaron aquellas características externas del objeto de estudio a la vez que permitieron detectar un árbol de problemas, por lo que, el análisis inicial de los resultados y reflexiones sobre la situación problemática explorada nos condujeron a las siguientes:

CONCLUSIONES PARCIALES

1- De forma general, los profesores brindan una mayor prioridad durante el proceso de enseñanza-aprendizaje a: la ejercitación de las habilidades que a la educación de actitudes y valores en los niños por medio de la propia actividad; a su propio contexto de actuación (la enseñanza), priorizando lo planificado y no facilitando a los niños oportunidades para la reflexión y el cuestionamiento de sus propias realizaciones, así como, al cumplimiento del horario de clases sin permitir intervenciones por parte de los niños donde se promueva su creatividad y aprendan a buscar soluciones a los problemas y decidir cuál es la mejor.

2- De forma particular se prioriza solamente lo que el profesor lleva planificado, lo cual no incluye el protagonismo del niño como parte del proceso, ni el juego como una vía para favorecer el desarrollo mental de los mismos y que los prepare para leer y escribir; no se emplean las experiencias de estos en su aprendizaje, no se establecen relaciones entre lo que ellos aprenden y su vida, sus necesidades, motivos e intereses, tributando todo ello a un aprendizaje significativo.

DESCUBRIMIENTO DEL PROBLEMA.

A partir del reconocimiento, por medio de observaciones y reflexiones de muy variadas naturaleza durante la fase de diagnóstico, pudimos realizar una primera aproximación a las manifestaciones generales y particulares que posee el proceso de enseñanza-aprendizaje de las clases de Educación Física, detectándose que en este no se llevan a cabo acciones que favorezcan un aprendizaje significativo en los niños del primer ciclo; por lo que toda la información recogida en el marco contextual y en el marco teórico posibilitó identificar la problemática en función de precisar el **problema** a partir de:

¿Cómo estimular y favorecer aprendizajes significativos durante las clases de Educación Física en niños del primer ciclo de la enseñanza primaria?

Objetivos

- 1) Implementar una metodología de orientación flexible para la creación de juegos durante las clases de educación física para favorecer un aprendizaje significativo en los niños del primer ciclo de primaria.
- 1) Valorar la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la aplicación de la metodología propuesta

Partiendo Hipotéticamente de que:

"La implementación de una metodología de orientación flexible para la creación de juegos a partir de la resolución de problemas, favorecerá un aprendizaje significativo durante las clases de educación física en los niños del primer ciclo de la enseñanza primaria."

DESCRIPCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LOS MÉTODOS, PROCEDIMIENTOS Y MECANISMOS DEL DISEÑO UTILIZADO EN EL ESTUDIO.

La investigación se centró fundamentalmente en el Paradigma del Enfoque Crítico (Colás Bravo y Col; citadas por Estévez Cullell, Migdalia, M. Arroyo y C. González (2004)), desde esta perspectiva, los problemas que se plantean en la investigación parten de situaciones reales vividas en clases por los niños y niñas, es decir de las propias acciones motrices que aprenden en clases y son seleccionados por la propia autora de MOFLEX, por lo que, los análisis que se van generando dentro del grupo de trabajo, y los niños van siendo objeto de transformación en la medida que se avanza en el estudio, promoviéndose un cambio de actitud por niños y profesores hacia el objeto de estudio,

Además, para evitar la distorsión producida por el propio contexto de la investigación, el estudio realizado se proyectó como de tipo longitudinal de evolución de grupo (cohorte), donde realizamos un corte transversal explicativo, (2002- 2004, Tesis de Maestría) con un estudio de seis casos el cual nos permitió analizar, diagnosticar y pronosticar el comportamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el desenvolvimiento de los profesores a través del uso de la metodología que proponemos. Durante el estudio, utilizamos el mismo programa investigativo; pero con algunas modificaciones en su contenido, referido a la tercera fase de la metodología, ya que según pasaron de grado los niños, las propuesta para la creación de los juegos se fueron complejizando atendiendo a las habilidades a desarrollar en el mismo, se utilizaron los mismos métodos, técnicas, variables e indicadores, en el mismo territorio, obteniéndose un volumen de información (material referencial y datos) comparable, que nos posibilitaron identificar, variaciones esenciales en el comportamiento de los alumnos y que fueron de utilidad para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Diseño muestral

Para la implementación de la Metodología, se capacitaron un total de nueve profesores por espacio de una semana, a todos se les brindó la preparación necesaria para que utilizaran la metodología y que, desde una perspectiva crítica y partiendo de sus propias valoraciones, posibilitaran el cambio que potencie un aprendizaje significativo en los educandos, brindando ayuda y orientaciones necesarias, modificando el nivel de exigencia de las tareas, y a la vez " moviendo" la Zona de desarrollo próximo hacia adelante.

La puesta en práctica de nuestra propuesta se llevó a cabo con 10 niños de cada grado (desde segundo hasta cuarto) en cuatro de las siete escuelas de Ciudad de la Habana muestreadas para el diagnóstico inicial para un total de 120 participantes durante los cursos 2005-2007; y 60 niños de una escuela primaria de la Provincia Guantánamo (igualmente desde el segundo al cuarto grado), todo ello con el propósito de analizar, interpretar y explicar el significado que los niños le brindaron al proceso de Enseñanza-Aprendizaje, a partir del papel que comenzaron a desempeñar en el mismo a partir de la creación de sus propios juegos , así como, la definición de su realidad social en función de sus intereses, valores y propósitos..

Métodos y procedimientos

Métodos teóricos:

Método Histórico: Nos permitió valorar los antecedentes históricos del fenómeno estudiado, así como la obtención de datos sobre las experiencias y observaciones referidas en el diagnóstico, utilizamos sus formas metodológicas más relevantes:

- ❖ *El análisis histórico descriptivo,*
- ❖ *El análisis histórico comparativo,*
- ❖ *El análisis de contenido*

Método de modelación

Método sistémico estructural

Método inductivo-deductivo

Métodos Empíricos

Para la recogida de los datos utilizamos el inventario elaborado por J. Elliot (1993) y S. Kemis y R. Mc Taggart (1988) para la Investigación –Acción constituido por:

Encuestas: a niños y profesores

Observación participante: De forma persistente al proceso durante la utilización de la metodología

Entrevista cualitativa: a todos los profesores, se realizó de forma grupal

Medios/ instrumentos

Tarjetas de Muestra: Se utilizó una por cada niño, para registrar las impresiones sobre:

- la calidad de los juegos
- comportamiento ante la tarea
- niveles de ayuda recibidos tanto por el profesor como por otros niños
- tiempo de ejecución de los juegos en cada fase.

Diario de los profesores: por los profesores implicados, con el objetivo de recoger la información de todo lo que ocurrió en clases a partir de la aplicación de cada una de las fases de la metodología propuesta. En este caso observamos que estos cumplieran como exigencias metodológicas, las cuatro condiciones propuestas por Zabalza (1991) en cuanto a la utilización del Diario como herramienta de trabajo del profesor:

- **Representatividad**
- **Adecuación.**
- **Fiabilidad**
- **Validez**

Para cumplir estos requisitos metodológicos se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- 1) Para evitar el engaño deliberado de los profesores, se les aclaró que los resultados de los mismos no formaban parte de su evaluación profesoral.
- 2) Los incidentes críticos: considerado como, todo lo que pudiera entorpecer el desenvolvimiento de los niños: (juegos muy bien elaborados, pero que a la hora de exponerlos no se lo supieran, de lo que se infería la total participación del adulto u otro niño mayor en su elaboración, niños negados a realizar la tarea orientada, ausencias reiteradas de los profesores actuantes, en cuyos casos asumía el proceso uno de los investigadores auxiliares)
- 3) Que los diarios se llevaron durante un tiempo prolongado (todo el período lectivo) que comprendió los cursos 2003 -2005 en todas las frecuencias de clases de los grupos en los cuales estaban los casos a estudiar, en cuanto a estos, es importante reseñar que los dos investigadores auxiliares y el investigador principal elaboraron sus diarios desde el inicio de la implementación de la metodología, con el objetivo de no perder de vista las actuaciones de los niños, sus preguntas, comentarios, etc.

Para el análisis del contenido de los diarios se conformó un **sistema categorial** que reflejó directamente el propósito del investigador. Estas categorías se establecieron a partir de la revisión teórica y conceptual del objeto de estudio, así como de opiniones de los especialistas consultados, quedando constituidas por las siguientes:

- Calidad de la enseñanza a partir del uso de la metodología.
- Estado de conservación de la instalación donde los niños reciben las clases (parques, calles, áreas de educación física, aulas, etc.)

- Volumen y calidad de los medios de que se dispone para ejercer la actividad.(los elaborados por los niños y los que llevó el profesor)
- Valoración general de la actividad realizada por el profesor durante las clases.
- Nivel de actuación personal de los niños y profesores durante las clases.
- Dificultades para la aplicación de la metodología.

Recogida del material referencial: Consideramos como material referencial todos los juegos elaborados por los niños, con el objetivo de analizar detalladamente la situación creada por cada uno y completar el registro de impresiones en las tarjetas de muestra.

CONCEPCIÓN TEÓRICA-METODOLÓGICA ASUMIDA PARA LA ELABORACIÓN DE LA METODOLOGÍA PROPUESTA.

Uno de los presupuestos que se ha considerado, como autora de esta metodología de orientación flexible y como experiencias de avanzada dentro de la práctica educativa y de las ciencias de la educación es: "la dinamización y orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje por el docente".

Por consiguiente la dirección de este proceso se ha caracterizado por estructurar situaciones de enseñanza-aprendizaje con un carácter contextualizado, comunicativo, multifactorial, formativo, intencional y planificado, considerando el problema como punto de partida, ya que permite poner en evidencia qué es lo que los alumnos deben lograr en el proceso. Esta consideración le abre múltiples interrogantes a la didáctica en general y al profesor implicado en el proceso en particular.

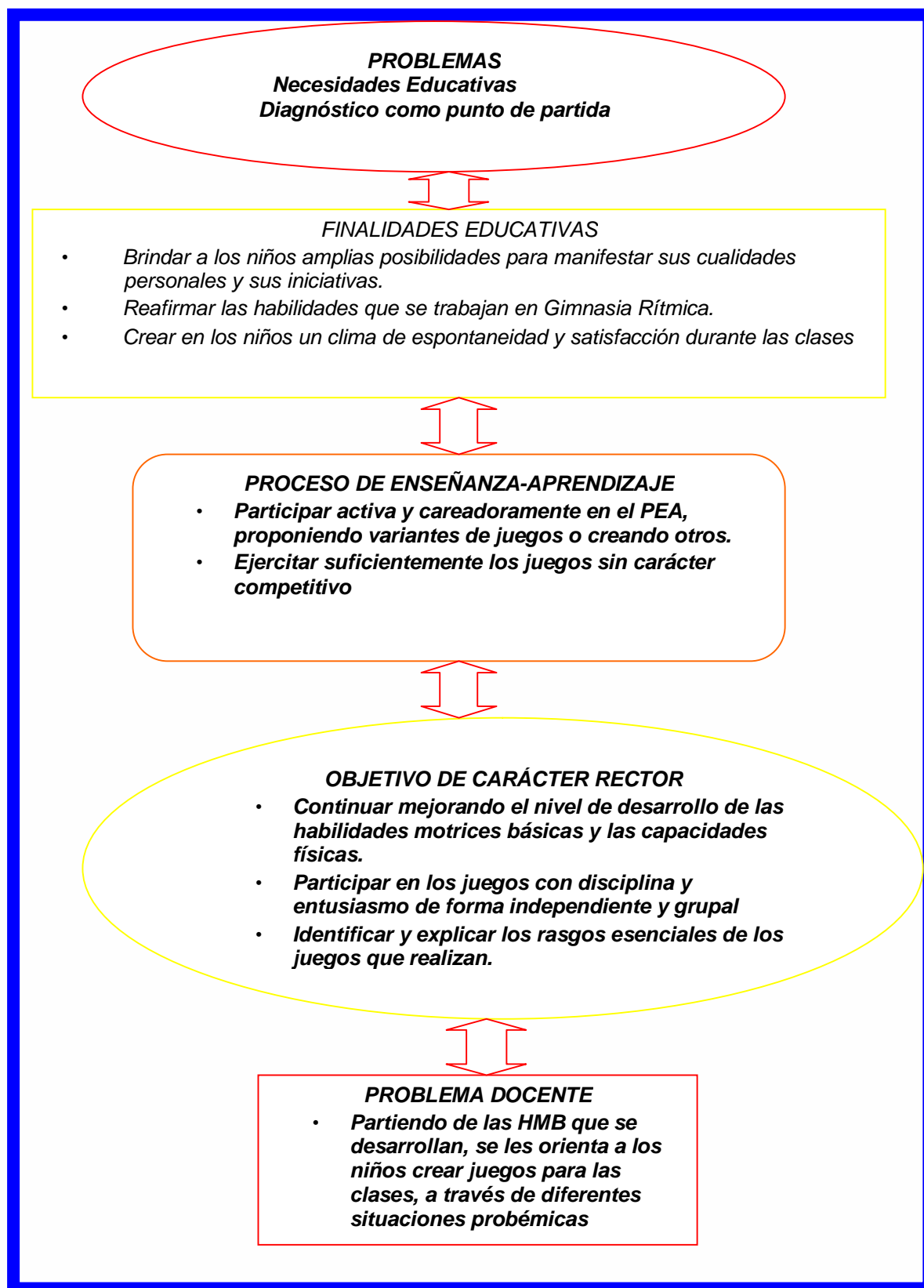
Cabe destacar, que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el problema será siempre un punto de partida que permite perfilar cuáles necesidades educativas mediatas e inmediatas, en el plano social general e individual particular tienen que ser resueltos, a partir de tener como pauta el nivel deseado, en cierta medida, cómo alcanzado; por ejemplo: ¿para qué y por qué los niños del Primer Ciclo tienen que aprender los conocimientos referidos al concepto de juego, sus características, tipos de juegos; para qué se juega, qué se desarrolla durante el juego? En el análisis de lo que se quiere solucionar, es de vital importancia que se valore la función que debe desempeñar el profesor durante todo el proceso y las posibilidades que brinda el grupo escolar para resolver las problemáticas que se plantean.

Siendo así, resulta claro que el problema tiene una función metodológica particular durante todo el proceso de creación de juegos por parte de niños maestros, ya que permitirá que todos participen y respondan por los resultados del proceso en la medida que concienticen qué deben resolver y con qué cuentan o no para lograrlo.

De este modo el problema docente surgirá en el marco de la enseñanza y del aprendizaje cuando, en el proceso de asimilación de los conocimientos o en su aplicación, se les presenten a los niños una contradicción entre la información que posee acerca del juego y la que debe buscar entre lo conocido y lo desconocido, y el cómo aprenderlo desde sus condiciones, lo cual desencadenará una actividad intelectual de búsqueda constante.

Aplicando las reflexiones anteriores a la MOFLEX, se ha relacionado el problema docente con las finalidades educativas como objetivo de mayor grado de generalidad y con el objetivo a nivel más concreto según las relaciones que establecen los autores cubanos C. Argelia y col (2004)

Fig. 1



INDICACIONES PARA EL USO DE LA METODOLOGÍA DE ORIENTACIÓN FLEXIBLE (MOFLEX) creada por MS. Cecilia González Terry.

Los juegos serán creados libremente por los niños y profesores a partir de la fase de la metodología que escoja el profesor para las clases, debiendo en todo momento reflejar los elementos que se les pide en cada una, sin reprimir otros criterios de inclusión que los niños adopten al respecto. Es importante que los profesores elaboren o creen sus juegos a la par que los niños, teniendo en cuenta la parte de la clase en que se necesiten estos.

La participación de los niños en el proceso creativo es individual y/o grupal pudiéndose para la puesta en práctica la formación de: grupos, bandos, equipos, etc., como lo quiera llamar el niño, siendo asesorados por el profesor para que todos participen en los juegos de los demás, evitando la exclusión o excesiva participación de unos niños a diferencia de otros; ya sea por empatía o apatía.

La orientación es de forma grupal en el turno de clase y en todas las frecuencias, tratando que todos los niños venzan la fase en que se trabaja, adecuándose a los contenidos y objetivos del programa para las unidades que conlleven juegos de cada uno de los grados. En el caso de la tercera fase, las situaciones deben ajustarse a los contenidos que se están enseñando y a las habilidades a desarrollar, para darles oportunidades a todos los niños de poner en práctica sus juegos. Esta es abierta y flexible, ya que se deja al criterio del profesor la formulación de la situación problemática, y su flexibilidad radica en que se puede adecuar a cualquier edad y a las características de los niños con los que se pretenda utilizar. Los problemas utilizados por la autora, responden a su investigación.

La selección y clasificación de los juegos la realizará, para cada clase el profesor junto con los niños, antes de ponerlos en práctica, incitándolos a la reflexión y el análisis de cada juego en particular, para que estos se vayan apropiando de sus características, tipos, grupos a que pertenecen, habilidades específicas que desarrollan, etc. Siempre en función de los objetivos de la clase.

La puesta en práctica de los juegos, se hará en el turno de clases en la medida que se vayan recogiendo por el profesor, debiendo informar a los niños, en el turno anterior quienes serán los que pondrán en práctica sus juegos, igualmente deberá, antes de emitir esa información realizar la clasificación de estos para cada parte de la clase. En caso de no contar con suficientes juegos, el profesor deberá poner en práctica el que elaboró a partir de las mismas orientaciones que les dio a los niños.

Los métodos que se utilizarán son activos o productivos, siendo el juego en sí uno de los medios para su concreción, los cuales aportan importantes cambios de actitud en los niños con relación al proceso de apropiación y producción de sus conocimientos, y favorecen la implicación personal y el desarrollo de sus intereses y motivaciones fundamentales para la creatividad: adecuándose en este caso: el método de búsqueda y solución de problemas, tareas y trabajo independiente, donde la diversificación le permita al profesor la posibilidad de elección en dependencia de las características de la edad y el grado donde aplique la metodología.

La evaluación al ser considerada como uno de los factores más nocivos para la creatividad es, sin dudas necesario para diagnosticar las adquisiciones y el desarrollo de los niños, de ahí que su incidencia para el caso que nos ocupa, la proponemos desde diferentes puntos de vista:

Individual y auto evaluación del proceso y del producto creativo, **siendo el primer caso**, en función de los objetivos del aprendizaje, valorándose por cada niño el cumplimiento de las tareas asumidas por él, su implicación personal, la culminación de cada tarea, la exposición ante el grupo, la disciplina, asistencia, entre otros elementos que el profesor considere como parte del proceso y que formen parte del conjunto de valores sociales, culturales y espirituales que se deben desarrollar en los niños como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje durante las clases de educación física.

Sirviendo esta de estímulo corrector de los objetivos a lograr, lo cual no se centra en un resultado cuantitativo dirigido solo a lo físico, sino también cualitativo, coadyuvando a la evaluación integral del alumno.

En el segundo caso, la auto evaluación o valoración propia y la seguridad (metacognición), serán elementos de los cuales, a partir del análisis grupal, los niños aprenderán no sólo a depender de las valoraciones externas, sino a analizar y valorar de forma autocrítica sus propias ejecuciones y en qué medida estas responden a sus expectativas, analizando qué les faltó a sus juegos, cómo podrían hacerlo mejor, si realmente los elaboraron ellos mismos, si están realmente motivados por la actividad, etc. Para ello el profesor podrá igualmente apoyarse en la propia situación pedagógica que enfrenta durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

METODOLOGÍA DE ORIENTACIÓN FLEXIBLE (MOFLEX) PARA LA CREACIÓN DE JUEGOS POR NIÑOS DEL I CICLO DE PRIMARIA.

Una vez asegurado el nivel de partida, para la misma, en la descripción del proceso seguido, nos apoyamos en las leyes del aprendizaje, ya que se pretende que los profesores puedan hacer la transferencia a sus propios contextos. De tal modo que el grado de generalización o transferencia no se estableciera en función de la representatividad de la muestra (o casos en estudio),

sino de la utilidad que para otros profesores pudiera tener la metodología. Por lo que el nivel de generalización de la misma no la determina el científico sino el usuario que aplica el proceso formativo.

NIVEL DE PARTIDA

Crear un clima de compatibilidad psicológica entre niños-niños y niños-profesor en lo referente a la comunicación para compartir información en el análisis de varias propuestas que responden a una misma situación.

Consiste en proponer una tarea en un momento dado de la clase (cualquiera de sus partes) como modelo de partida, donde el profesor de Educación Física interactúa con los niños con el objetivo de que cada uno sea capaz de enunciar:

- ❖ ¿Qué juegos conocen?
- ❖ Explicar ese juego
- ❖ Explicar cómo se organiza
- ❖ cuáles son sus reglas.
- ❖ Si conocen los elementos que deben estar presentes en un juego(de no conocerlo, el profesor debe facilitarlo a través del descubrimiento guiado o enunciarlos)
- ❖ ¿Qué características posee ese juego?

En este modelo de partida el profesor debe limitarse a acompañar la tarea solamente, rastrear las faltas, observar cuantos niveles de ayuda requiere cada niño, aportar ideas, prestar atención a cuanto vea de positivo en las respuestas de los niños, animar, estimular la participación, crear un clima de confianza y un ambiente distendido y alegre. (Durante la investigación los profesores debían tener estos elementos como guía para las anotaciones en sus diarios, dirigido fundamentalmente a los casos en estudio.)

PRIMERA FASE

Una vez creadas las condiciones durante el modelo de partida (que puede extenderse a varias clases, para asegurar que todos los niños participen y se adapten a enfrentar este tipo de situaciones), se pasa a la base orientadora que va a condicionar un tipo determinado de esfuerzo por parte de los niños.

El profesor presenta la tarea con un fin significativo:

"DE LOS JUEGOS QUE ENSEÑAMOS EN CLASES, TODOS DEBEN TRAER POR ESCRITO"

- ❖ Nombre del juego(en este caso se les da el nombre de un juego para todos)
- ❖ ¿Cuántos jugadores participan?
- ❖ Materiales que lleva o implemento
- ❖ ¿Cuáles son las reglas?
- ❖ ¿Dónde se puede realizar?
- ❖ Descripción del juego
- ❖ Dibujo del juego
- ❖ Característica de ese juego.

Esta fase, igualmente puede tener el tiempo de duración que fije el profesor, ya que se trata de comprobar si logran realizar la tarea, y si ya están identificados con los elementos que deben estar presentes en un juego, así como sus características. El nivel de independencia del niño durante la ejecución de la tarea, se controla a través de la explicación y demostración que estos realicen, una vez seleccionados por el profesor; observándose que al menos todos los niños transiten por la exposición oral de sus juegos, analizando junto con ellos si les resultó fácil o difícil realizar la actividad y dónde tuvieron mayor dificultad.

SEGUNDA FASE

“DE UN JUEGO QUE CONOZCAN Y QUE NO SEA DE LOS QUE HACEN EN CLASES”

- ❖ Nombre del juego (el que quieran ponerle)
- ❖ Materiales que lleva
- ❖ Dónde se puede realizar
- ❖ Cómo se desarrolla
- ❖ Cuáles son las reglas de ese juego
- ❖ Cantidad de jugadores
- ❖ Dibujo del juego.

Al igual que la fase anterior se les debe dar tiempo a los niños para que realicen la tarea, por lo que el profesor fijará este en dependencia de las características de los mismos, ya que todos los niños deberán explicar sus juegos en las clases según vayan entregándolos. El profesor deberá en todo momento llevar el registro en su diario para analizar el contenido de las respuestas emitidas por los casos en estudio y evaluar la evolución de cada uno

TERCERA FASE

El profesor partiendo de los elementos que deben estar presentes en los juegos, propone situaciones para que los niños creen sus juegos; de ahí que el propósito sea precisamente este, que ellos sean capaces, partiendo de una serie de problemas, llegar por sí mismos a dar soluciones, incorporar y producir el conocimiento de forma personalizada, activa y creativa durante las clases.

PROBLEMA 1 ¿Puedes crear un juego que no requiera de implementos y donde todos los jugadores se estén moviendo?

- ❖ Nombre del juego
- ❖ Cuántos niños participan en tu juego
- ❖ Describe el juego
- ❖ Reglas del juego
- ❖ Cómo se organiza
- ❖ Haz un dibujo del juego

PROBLEMA 2-¿Podrías crear un juego para 10 jugadores, con pelotas y que incluya lanzamientos?

PROBLEMA 3-Crea un juego para todo el grupo, que no requiera implementos y que incluya saltos con una y dos piernas.

PROBLEMA 4- Crea un juego donde tengas dos equipos, utilices algún implemento y todos tengan que correr en tres direcciones.

PROBLEMA 5-Crea un juego donde los niños participen en dúos y haya que saltar algún obstáculo.

PROBLEMA 6-Crea un juego donde participen tres equipos, utilices implementos y todos tengan que lanzar hacia un objetivo determinado.

PROBLEMA 7-Crea un juego donde utilices algún implemento y todos los participantes se tengan que desplazar con la espalda recta y la vista al frente.

En todos los casos se les pedirá a los niños los mismos elementos que aparecen en el problema 1)

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Partiendo del sistema categorial que establecimos para el análisis del contenido reflejado en el diario de los profesores, constatamos que:

La calidad de la enseñanza en los cuatro dos grupos fué buena, independientemente de que estas se impartieron en parques aledaños a la escuela y el hecho de ver a un niño pequeño explicando y organizando sus juegos atrajo la atención de los transeúntes, lo cual no afectó la satisfacción personal y muestras de alegría de los niños y la organización del proceso

Los medios de que dispusieron los profesores, según se describe eran adecuados y con la calidad requerida, permitiendo su fácil manipulación por parte de los niños que solicitaban su uso de acuerdo con el juego creado; en otros casos los niños llevaban sus medios, los cuales eran revisados por los profesores (banderitas, pelotas, aritos de alambre eléctrico, bastones, etc.)

Valoración del desempeño de los profesores. Durante el nivel de partida de la metodología y la primera fase, se observó una adecuada comunicación entre niños y maestros, reflejado en los constantes niveles de ayuda que estos les brindaban a los niños, igualmente los profesores participaban junto con estos en la elaboración de juegos, llevando sus propuestas. Es significativo destacar que los profesores manifiestan sus impresiones acerca de los juegos que elaboraron los niños y cómo ellos, inmediatamente que un niño entregaba, en el momento oportuno lo instaban a explicar sus juegos a los demás.

Uno de los profesores (3er grado) refleja en su diario, refiriéndose a uno de los alumnos "El alumno no me da tiempo a prestarle ayuda, parece que hace tiempo tenía deseos de hacer esto el solo; hace los juegos más rápido que los demás; pero me ha servido como ejemplo para el resto, que ya empiezan a emular con él"

Más adelante en su diario refleja "Estoy en la unidad de Actividades Rítmicas y sigo recogiendo juegos, pero ahora tengo que hacer sorteos para que puedan presentarlos porque todos quieren hacer sus juegos y debo priorizar los objetivos y las habilidades a desarrollar, es una locura que te emociona"

Se observó un mejor desempeño de los profesores al orientar las diferentes partes de la metodología, más motivación, entusiasmo y disposición para llevar a cabo la clase, elevándose el nivel de expectativas por el resultado.

La evaluación se tornó más integral para el niño, ya que se observó cómo los profesores no mencionaban el Bien, Regular o Mal, sino términos tales como: "Tu juego esta incompleto; debes terminarlo; hoy no tienes aplausos; al final del curso tu juego no aparecerá en el mural; cómo crees que quedó tu juego; si no lo demuestras y lo explicas vamos a pensar que tus padres te lo hicieron"

Estas situaciones fueron igualmente observadas por los investigadores, donde en una frecuencia los profesores orientaban y en las siguientes se atendían las inquietudes de los niños en todas las partes de la clase, realizaban tachaduras, corregían ortografía, realizaban preguntas, etc. .

Dificultades que se presentaron al utilizar la metodología

Uno de los profesores (3er grado) recoge en su diario que al inicio le resultó muy difícil romper con lo que consideraba un patrón a seguir, reflejando textualmente: "cómo hago esto sin que los niños se relajen en clase y los objetivos no se cumplan"

Otro profesor escribe "me di cuenta de que en Actividades Rítmicas, como trabajé los saltos y en esta habilidad aún no están muy bien, hicimos el juego de la "Peregrina", que aunque no fue el que se orientó sino "Salta y corre" (porque estamos en la primera fase) lo llevó una niña que generalmente se aísla del grupo porque la mamá siempre le decía que "procurara no llegar con las rodillas "peladas" a la casa", por lo que estas situaciones, unidas a la dificultad que digo al inicio (referida a los padres) me facilitaban la conducción del proceso, el trabajo con las diferencias individuales, así como el vínculo con la familia"

Otros elementos que analizamos en los diarios fueron:

- La constante preocupación por la superación al resto de los profesores en el trabajo con la metodología, que aunque es sencilla y fácil de aplicar hay falta de conocimientos en cuanto a la utilización de los métodos productivos y los procedimientos para evaluar y que el niño se auto evalúe, además de la concientización de los padres acerca de la importancia que reviste esta actividad para el aprendizaje de las habilidades motrices de sus hijos y la mejora e la calidad de vida.
- ✓ Todos los profesores que aplicaron la metodología reflejan que los padres aún no conciben el trabajo independiente o la solución de tareas de educación física por sus hijos como parte del proceso de instrucción y educación general que estos reciben en la escuela; estos plasman como una de las mayores dificultades para su aplicación, la prioridad que los

niños brindan a "las tareas de la escuela" ya que sus padres les dicen que "dejen de jugar y se pongan a estudiar", apreciándose como los padres exoneran la Educación Física del contexto formativo del niño no concibiéndolo como parte del currículo escolar.

Al realizar la comprobación con los participantes para reflexionar y compartir los descubrimientos e interpretaciones realizadas por ellos, junto con el grupo de los restantes 5 profesores que formaron parte de la muestra, se pudo constatar el clima de entusiasmo y deseo de hacer extensiva la metodología al resto de sus escuelas, un profesor (2do grado) alegaba que de esta forma ellos "trabajan menos y los niños hacen más".

Otro profesor como contrapartida le refería que con esta, al contrario, nos preparamos más, ya que, llegado el momento y los niños no hayan terminado sus juegos, los profesores deberán realizar el suyo teniendo en cuenta las mismas indicaciones que se dieron a los niños, y no improvisar, sino, crear como lo pide el programa.

Igualmente los profesores planteaban que llevar el diario les facilitó tener un mejor control del proceso, porque les permitió analizar con más detenimiento sus aciertos, desaciertos, miedos, a cada niño, y los puntos que se siguen (categorías) pudieran ser muchos más.

Todos coinciden en que los niños llegan a crear sus juegos, aunque el contenido que se refleja en los mismos, coincide con los ya aprendidos por ellos, sin embargo, comentaba un profesor, "la alegría que reflejan en clases es diferente".

En este orden de ideas, se realizó una triangulación de perspectivas, donde se constató que los profesores se ajustaron al seguimiento de los fenómenos que se pusieron de manifiesto en el objeto de estudio, al interactuar con la metodología, las observaciones realizadas para comprobar la veracidad de los sucesos recogidos se correspondieron con la realidad, reflejándose, además, en la comprobación con los participantes (grupo de discusión.), el diario de los profesores constituyó un instrumento que les permitió explorar por sí mismos su actuación profesional, desarrollándose una conciencia individual de su propia experiencia personal.

En el caso de los niños, se pudo evidenciar que:

❖ **Lo que más les gustó de las clases:**

- ✓ Pudimos inventar juegos,
- ✓ Nos divertimos
- ✓ El profesor no llevó los juegos.

❖ **Su visión de las clases** es que:

- ✓ Son buenas.
- ✓ aprendimos cómo son los juegos.
- ✓ jugamos con los profesores.
- ✓ los profesores nos ayudaron.
- ✓ pudimos jugar solos.

❖ **Dificultades que se presentaron al crear sus juegos:**

- ✓ Mis padres no me dejan porque tengo que hacer las tareas de la escuela.
- ✓ Habían palabras que no sabíamos escribir bien
- ✓ No sabíamos dibujar bien

❖ **Qué aprendieron de los juegos:**

- ✓ Se juega para divertirse
- ✓ Se juega para aprender y conocer más.
- ✓ Se juega para hacer más amigos (4to grado)
- ✓ Se juega para hacer ejercicios y competir (4to grado)
- ✓ Hay distintos tipos de juegos.

CONCLUSIONES

Una vez analizados los datos que como resultados arrojaron los diferentes métodos y técnicas empleados a partir de la aplicación de la metodología propuesta, arribamos a las siguientes conclusiones:

1. Se acepta la hipótesis de la cual partimos en nuestra investigación, ya que: la implementación de la metodología de orientación flexible para la creación de juegos a partir de la resolución de problemas, favoreció un aprendizaje significativo durante las clases de educación física en los niños del primer ciclo de la enseñanza primaria.
2. Se observó un mejor desempeño de los profesores y alumnos durante el proceso de enseñanza- aprendizaje, logrando estos últimos un mayor protagonismo en las clases de Educación Física.
3. Se estableció una relación maestro-alumno, caracterizada por un clima emocionalmente positivo y motivador con respecto a la individualidad, ya que cada niño implicado valoró sus esfuerzos, las realizaciones propias y las de los demás
4. Los profesores vivenciaron que el rol de facilitador del proceso les permitió desplazar la atención del carácter dogmático de la evaluación, dándole un mayor margen a la auto evaluación, fundamentalmente en la Unidad de Juegos.
5. Los niños fueron capaces, durante las clases de identificar y explicar los rasgos esenciales de los juegos que elaboraron.
6. Se propició que los niños se sintieran como sujetos de su propio aprendizaje, comprendiendo estos el valor formativo de los Juegos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.
7. La activación del aprendizaje se facilitó por medio de la iniciativa, autonomía de criterios y/o creatividad del niño, estos se mostraron más independientes, cooperativos y comunicativos entre ellos, compartiendo en todo momento sus logros y dificultades.
8. Los juegos elaborados por los niños reflejaron sus tendencias motivacionales esenciales.

REFERENCIAS

- 1- Aebli. H. (1972) Una Didáctica fundada en la Psicología de Jean Piaget. Buenos Aires, Ed: Kapeluz.
- 2- Álvarez del Palacio, Eduardo (1995) Principios reguladores de la actividad físico-lúdica. Apunts (Barcelona) # 42: 21-24
- 3- Barrera, M. Marta. (1995) Pedagogía Activa. Actualidad educativa (Colombia) # 7
- 4- Bermúdez. Rogelio y Marisela Rodríguez (1996) Teoría y Metodología del aprendizaje. La Habana, Pueblo y Educación.
- 5- Boshovich, L. I (1976) La personalidad y su formación en la edad infantil. La Habana, editorial Pueblo y Educación.
- 6- Brites de Villa. G. y Marina Müller (1989) 101 Juegos para padres y educadores. Argentina, Editorial Bonun.
- 7- Cabero, Almenara. Julio. (2002) Elaboración de un sistema categorial de análisis de contenido para analizar la imagen del profesor y la enseñanza en la prensa..Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/ANÁLISIS.htm>. Consultado el 4 de Abril del 2003.
- 8- Call, S. C (1991) Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Barcelona, Ed: Paidós.
- 9- Castellanos Simons, Doris y Col. (2005) Aprender y enseñar en la escuela. La Habana. Editorial: Pueblo y Educación.
- 10- C. Argelia y Col.(2004) Reflexiones teórico-prácticas desde las ciencias de la educación. La Habana. Editorial Pueblo y Educación
- 11- Cordero, T y O. Olacencia (1992) creatividad y Autodeterminación. Trabajo de Curso. (Psicología) Universidad de la Habana.
- 12- INDER. Departamento de Educación Física. (1996) Manual del profesor de Educación Física. La Escuela Cubana. La Habana
- 13- INDER. Dirección Nacional de Educación Física. (2001) Programas y orientaciones metodológicas de Educación Física. Enseñanza Primaria (Primer ciclo) La Habana, Editorial Deportes.

- 14- Davis, G.A y J. A. Scott (1980) Estrategias para la creatividad. Buenos Aires. Ed: Paidós.
- 15- De Bono, E. (1970) El Pensamiento lateral. Barcelona, Paidós.
- 16- Del Villar, Fernando (1994) El diario del profesor de Educación Física: Un instrumento de investigación. Educación Física y Deportes. (España) #3: 20-24.
- 17- Devis, Devis. J y Carmen. P (1992) Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: Los juegos modificados. España, Ed: INDE.
- 18- Döbler, E y Hugo Döbler. (1975) Juegos Menores. L a Habana, Ed: Pueblo y Educación.
- 19- Elliot.J. (1993) El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid. Ed. Morata
- 20- Estévez, Culléll. Migdalia; Margarita Arrollo Mendoza y Cecilia González Terry (2004) La investigación científica en la actividad física: Su metodología. La Habana: Editorial Deportes..
- 21- González Terry, Cecilia. (2004) Propuesta de una metodología de orientación flexible para que los niños creen sus propios juegos en las clases de Educación Física. Tesis de Maestría. La Habana, Instituto Superior de Cultura Física "Manuel Fajardo"
- 22- Fernández Días, Argelia y Col (2004) El proceso de enseñanza aprendizaje. En Reflexiones teórico-prácticas desde las ciencias de la Educación. La Habana: Ed: Pueblo y educación.
- 23- Galperin, P. Ya (1981) Ensayo sobre la formación por etapas de las acciones y de los conceptos. Moscú, MIR.
- 24- Galperin, P. Ya (1982) La actividad orientadora como objeto de la Psicología. En su Introducción a la Psicología.. La Habana, Editorial Pueblo y Educación. p 36-40
- 25- Gamboa, Susana (1991) Aprender jugando con la naturaleza. Argentina, Editorial Bonum.
- 26- Huizinga, J. (1998) Homo Ludens. Madrid, Alianza EMECE.
- 27- Kemmis, S. y Mc Taggart, R (1988). Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona. Laertes
- 28- López, A y César Vega (2000) Tendencias contemporáneas de la clase de Educación Física. Cuadernos IMCED, Serie Pedagógica #19. Morelia, Michoacán México.
- 29- López, A (2003) El proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Física: Hacia un enfoque integral físico educativo. La Habana: editorial Deportes
- 30- Lowenfeld, Lambert (1980) Desarrollo de la capacidad creadora. Buenos Aires, Kopeluz.
- 31- Luzuringa, L. (1960) La Pedagogía contemporánea. Buenos Aires, Biblioteca del Maestro.
- 32- Martínez, Llantada.. Marta (1990) La creatividad en la escuela. La Habana,
- 33- Martínez, Y. (1991) Relación entre personalidad, motivación y creatividad en ajedrecistas juveniles. Trabajo de Diploma. Facultad de Psicología, Universidad de la Habana.
- 34- Martínez. Graciela (1987) Formación de las propiedades secundarias de la acción. Material mimeografiado.
- 35- Mitjans, Albertina (1991) La relación entre personalidad, motivación y creatividad: implicaciones en la práctica educativa. Revista Cubana de Psicología (La Habana) Volumen VII.
- 36- Mitjans, M. Albertina. (1995) Creatividad, personalidad y educación.
- 37- Mongeotti, P (1987) Relación entre personalidad y creatividad en estudiantes de Diseño Industrial. Trabajo de Diploma. Facultad de Psicología, Universidad de la Habana.
- 38- Zabalza, M. (1991) Los diarios de clase. Barcelona: PPU

ANEXOS

Tabla 1

Estructura del diario para el análisis del comportamiento del proceso durante la aplicación de la metodología)

CATEGORÍAS	CRITERIOS DE LOS PROFESORES
Calidad de la enseñanza	Buena, se cumplen todos los objetivos del programa, los niños experimentan por sí solos, aprenden a identificar y relacionar el juego con las habilidades aprendidas y las que están aprendiendo
Volumen de medios de que dispone el profesor para ejercer la actividad	<i>Adecuada y con la calidad requerida, se posibilita que los propios niños los elaboren o busquen para poner en práctica sus juegos</i>
Valoración del desempeño de los profesores	Se pueden brindar varios niveles de ayuda a los niños, y hacer mas diferenciada la atención a estos. Se propicia la creación de juegos por parte de los profesores. Se establece una adecuada comunicación niño- niño; profesor-niños-familia.
Dificultades que se presentan al implementar la metodología de orientación flexible (moflex) para la creación de juegos	<i>Muy difícil al inicio romper los patrones de conducta en niños y profesores, así como los esquemas tradicionales de la clase.</i>

Tabla 2

Guía para la entrevista grupal posterior a la aplicación de la metodología. (Profesores)

TEMAS A TRATAR	CRITERIOS CONSENSUADOS DE LOS PROFESORES
Eficacia de la enseñanza (desempeño de los profesores)	Se cumplen todos los objetivos del programa, aprenden a identificar y relacionar el juego con las habilidades aprendidas y las que están aprendiendo. Los padres se integran más al proceso.
Eficacia del aprendizaje (posibilidades de los alumnos)	Se posibilita que los propios niños elaboren sus juegos. Aprenden a utilizar las fases de la metodología por sí solos. Establecen nuevas relaciones entre ellos. Le brindan mayor significado a las clases. Se ven más motivados en clases.
Valoración de las condiciones en que aprenden los niños	Se pueden brindar varios niveles de ayuda a los niños, y hacer mas diferenciada la atención a estos y mejor la retroalimentación Se establece una adecuada comunicación niño- niño; profesor-niños-familia Se pueden adecuar las fases de la metodología al contenido que se va a impartir. se facilita mejor el proceso
Dificultades que se presentaron durante la implementación de la metodología	Muy difícil al inicio romper los patrones de conducta en niños y profesores, así como los esquemas tradicionales de la clase.

Tabla 3

Guía para la entrevista grupal posterior a la aplicación de la metodología.

(Niños)

TEMAS A TRATAR	CRITERIOS CONSENSUADOS DE LOS PROFESORES
¿Qué les gustó más de las clases?	Inventar juegos. Divertirse. Que el profesor no llevó los juegos.
Visión de las clases de Educación Física	Buenas. Aprendimos cómo son los juegos. Jugamos con los profesores. Los profesores nos ayudaron. Pudimos jugar solos
Dificultades que se presentaron al crear sus juegos	Nuestros padres no nos dejaban porque teníamos que hacer las tareas de la escuela Habían palabras que no sabíamos escribir bien No sabíamos dibujar bien.
qué aprendieron de los juegos	Se juega para divertirse Se juega para conocer y aprender más Se juega para hacer más amigos(4to grado) Se juega para hacer ejercicios y competir(4to) Hay distintos tipos de juegos

EVALUANDO EN EDUCACIÓN. UNA APLICACIÓN PRÁCTICA AL KARATE DO EVALUATING IN EDUCATION. A PRACTICAL APPLICATION FOR KARATE DO

María Sarai Javier González. Maestra Especialista en Educación Física. Universidad de La Laguna.
Entrenadora Nacional, Juez Nacional de grados y Tercer Dan de Kárate. sarai14@hotmail.com
María Jesús Cuéllar Moreno. Profesora de la Facultad de Educación. Universidad de La Laguna. mcuellar@ull.es

FECHA RECEPCIÓN: 30-3-2011

FECHA ACEPTACIÓN: 1-6-11

RESUMEN

En kárate se ha estipulado como mínimo dos exámenes de paso de cinturón al año, pudiendo aspirar al siguiente cinturón completo tras superar dichos exámenes. Estas pruebas nos sirven para recoger información individualizada, interpretar lo evaluado sacando conclusiones, tener la oportunidad de dialogar personalmente con el alumno sobre su evolución, establecer vínculos más fuertes con cada uno y contribuir de forma crucial en el aprendizaje del karateca. Si añadimos actividades de coevaluación y autoevaluación en nuestras sesiones haríamos participe al alumnado de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y del de sus compañeros. Ello implica ofrecerle una atención integral, que incluya los niveles cognitivo, afectivo-social y físico-motriz, contribuyendo al desarrollo de la autonomía personal. En el presente artículo se ha realizado una caracterización teórica de la evaluación de la enseñanza para realizar una aplicación específica al kárate, en concreto, al estilo *Shito Ryu Karate Do*.

PALABRAS CLAVE: *karate, kata*, evaluación, observación, autoevaluación, coevaluación.

ABSTRACT

Karate has provided at least two belt passing exams a year. Everyone can aspire to the next full level belt after passing those exams. These tests are useful to collect individualized information, drawing conclusions from interpreted and evaluated items and they also serve to have the opportunity to speak personally with the student about their evolution, establishing stronger links with each other and making a crucial contribution in the apprentice of Karate. Adding co-evaluation and self-evaluation activities in our sessions we would engage the students in their own teaching-learning process and that of their peers. This means offering a comprehensive service, including the cognitive, affective, social and physical-motor, contributing to the development of personal autonomy. In this article we have made a theoretical characterization of the evaluation of teaching for a specific application to karate, in particular, the *Shito Ryu Karate Do*.

KEY WORDS: *karate, kata*, evaluation, observation, self-evaluation, co-evaluation.

1. INTRODUCCIÓN

Siguiendo a López Pastor (2000) y Díaz Lucea (2005) el concepto de evaluación ha ido variando a lo largo del tiempo. A principios del siglo XX la concepción sobre la evaluación estaba basada en una racionalidad técnica, de corte cuantitativo, en la que predominaba el rendimiento académico del alumno. De esta forma los términos medida y evaluación se consideraban sinónimos. Las pruebas de evaluación únicamente daban información sobre los sujetos, no se planteaba la posibilidad de evaluar la totalidad de componentes que intervenían en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según López Pastor (2000) entendemos la evaluación como una *confluencia didáctica* que repercute, condiciona y refleja el resto de cuestiones didácticas que conviven en cualquier proceso educativo (objetivos, competencias básicas, contenidos, metodología, temporalización, recursos...). Para Díaz Lucea (2005) evaluar implica la emisión de un juicio de valor sobre lo medido, para seguidamente realizar la toma de decisiones respectivas, siempre con conocimiento de causa.

En kárate, como se apuntaba en el resumen, se han convenido como mínimo dos exámenes de paso de cinturón al año, pudiendo aspirar al siguiente cinturón completo tras superar los mismos (queda a libre elección de cada maestro el realizar alguno más durante el curso, pero no como método para pasar de grado, sino como herramienta de apoyo a la enseñanza-aprendizaje o como seguimiento del proceso). De cualquier forma y por lo general, estas pruebas se entienden a nivel de resultados como un entrenamiento más, es decir, es una ampliación de la formación del alumno. Para ellos el examen es determinante, pero para el profesor es una obtención de información más del proceso de enseñanza-aprendizaje y un medio de fomento de la autoconfianza, la seguridad, el autocontrol y la autosuperación. Previo a la evaluación, el maestro debe conocer las condiciones en que se presenta cada alumno -ya que ha venido observando el trabajo durante cada sesión- de tal forma que antes de comenzar sea capaz de prever los resultados (adaptándolo o retardándolo en el caso de que pueda suponer una frustración para el alumno,

dando la posibilidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje). Por lo tanto, esta prueba nos sirve para recoger una información más individualizada, para interpretar lo evaluado sacando conclusiones, para tener la oportunidad de dialogar personalmente con el alumno sobre su recorrido, establecer vínculos más fuertes con cada uno y contribuir de forma crucial en el aprendizaje del karateca (Javier y Cuéllar, 2010). Ello conlleva beneficios no únicamente educativos, sino a nivel de competición al hacer al alumnado más consciente de sus acciones y consecuencias de las mismas.

Pero sería muy productivo que -además de estos dos exámenes al año- incluyéramos actividades de coevaluación y autoevaluación en nuestras sesiones. De esta forma haríamos partícipes a los alumnos de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y del de sus compañeros, consiguiendo una mayor implicación en el mismo y mejorando las relaciones interpersonales que contribuyen a la conformación del sentimiento de equipo o *familia*. Debemos aprovechar la ventaja que tenemos de la continuidad de los alumnos, es decir, formamos a nuestros alumnos en la enseñanza del kárate desde los 7 años hasta edades indefinidas, contribuyendo con ello a su desarrollo y crecimiento. Aunque pasen de curso a nivel escolar, en kárate siguen siendo nuestros alumnos. Por decirlo de alguna forma, somos *tutores permanentes*. Así pues, la evaluación formativa en kárate es aplicada a corto plazo y a largo plazo. A corto plazo en un curso escolar y a largo plazo durante todo su recorrido como karateca.

Como en publicaciones anteriores, en este artículo pretendemos dejar a un lado el método tradicional con que normalmente se ha enseñado esta disciplina, para dar importancia a metodologías más participativas y emancipativas propias de una racionalidad práctica. Ello implica ofrecer al alumnado una atención integral que incluya los niveles cognitivo, afectivo-social y físiomotriz, contribuyendo al desarrollo de la autonomía personal.

El objetivo principal de este trabajo ha sido la realización de una ficha de observación para el kárate. Para ello, en primer lugar se ha realizado una caracterización teórica de la evaluación de la enseñanza para finalizar con una aplicación específica del *Pinan Shodan*, revisada por tres maestros de kárate, un 5º *Dan* y dos 3º *Dan*.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Funciones y condicionantes de la evaluación

Las directrices para la evaluación de los estudiantes establecen que éstos deben ser evaluados utilizando criterios, normativas y procedimientos que se hayan publicado y que se apliquen de manera coherente. En Educación Física se acentúan algunos de los problemas de la evaluación como el tener que calificar un mayor número de alumnos por tener cada profesor menos horas semanales de clase con cada curso. A ello se añade que en algunos colegios se eligen los criterios de promoción en función de la importancia otorgada a la asignatura o porque los maestros en Educación Física tienden a evaluar de forma integral, incorporando aspectos como la actitud o la capacidad cognitiva (Sáenz-López, 2000).

Los condicionantes del proceso evaluador son: valorar el grado de interés y voluntariedad del alumnado, dar más importancia al proceso que al resultado, considerar que los resultados están en función de las posibilidades personales, valorar la creatividad y la originalidad, apreciar el nivel global de formación artística del alumnado, constatar el grado de participación en actividades individuales y colectivas, considerar el adecuado comportamiento y respeto a las cosas, espacios y personas, y potenciar la autoevaluación (Motos y Aranda, 2001).

Por ello, la evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de su función sumativa, deberá tener un carácter *formativo*, así como integrarse dentro del proceso como una actividad más de aprendizaje (Brown y Glasher, 1999).

El desarrollo de competencias y resultados de aprendizaje requiere del establecimiento de un sistema de evaluación que permita monitorizar el logro de cada uno de ellos, así como, disponer de unos criterios claros de superación y/o compensación de las mismas para asegurar la coherencia de la evaluación de las competencias programadas (De Miguel, 2005).

Sicilia et al. (2006) corroboran su importancia cuando analizan el papel de la evaluación en el currículo de Educación Física en los niveles de Educación Primaria y Secundaria.

Un modelo multidimensional de evaluación ha de responder a las siguientes preguntas (Blázquez, 1990):

- ¿Quién evalúa? La evaluación creativa debe tener un enfoque participativo en la que intervendrán todos los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje: alumnado, grupo y profesorado.

- *¿Qué evaluar?* Se debe evaluar tanto el proceso como el producto. Por ello, incluiremos en la evaluación: el conocimiento, las destrezas y actitudes desarrolladas por el alumnado, la evolución del grupo, el desarrollo de las clases y la actuación del profesor.
- *¿Cómo evaluar?* La evaluación creativa se produce al mezclar las exigencias de la objetividad y subjetividad. Por tanto en la práctica docente habrá que recurrir tanto procedimientos cuantitativos como cualitativos.
- *¿Cuándo evaluar?* La evaluación formativa se puede realizar antes del aprendizaje, durante el desarrollo del mismo o al finalizar un periodo de evaluación.

2.2 Tipos y momento de la evaluación

De igual modo, se debe remarcar la necesidad de realizar una evaluación continua. Ello implica empezar a pensar en la evaluación como un componente más, integrado en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y no reducido a la aplicación de unos pocos o a un único examen. La evaluación debe llevar implícito:

- a) La valoración y tratamiento de las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) que decimos querer evaluar (trabajo en equipo, toma de decisiones...).
- b) La elección de un diseño del instrumento coherente con lo que se pretende evaluar.
- c) El carácter formativo (diagnóstica, continua, sumativa). Que a través de la retroalimentación y del análisis de los propios errores se convierta en un instrumento de aprendizaje y contribuya a *aprender a aprender*.

Este tipo de evaluación implica:

- **Evaluación inicial o diagnóstica**, para detectar necesidades y carencias.
- **Evaluación formativa**, para insertar el proceso evaluativo en el educativo.
- **Evaluación sumativa**, que valore todo el proceso una vez finalizada la intervención para comprobar su efectividad.

Para ampliar esta información se puede consultar Javier y Cuéllar (2010).

2.3 Procedimientos para evaluar

La puesta en práctica del modelo de evaluación para la enseñanza del kárate conforme a los objetivos y contenidos indicados en los currículos educativos requiere la utilización de determinadas **técnicas de recogida de datos**. Estos procedimientos son básicamente cualitativos, pero responden al rigor y objetividad que requiere la tarea de evaluar los aprendizajes del alumnado con facilidad y validez. Con su uso ofrecen abundante información sobre el desarrollo individual y social del alumnado, permitiendo elaborar informes descriptivos sobre el progreso de cada sujeto. Ponce de León et al. (2000) especifican las siguientes técnicas e instrumentos de observación:

- Técnicas de observación. Permiten conocer y analizar diversos hechos. Incluyen los siguientes instrumentos: registro anecdótico, lista de control y escalas de estimación.
 - o Registro anecdótico. Son anotaciones de sucesos significativos que pueden darnos una idea del comportamiento del niño.
 - o Listas de control. Partiendo de una lista de comportamientos o destrezas, anotaremos las puntuaciones de cada alumno.
 - o Escalas de estimación. Permiten comprobar si determinados rasgos están presentes o no y en qué medida. Se trata de categorías prefijadas de antemano. Pueden ser numéricas, verbales o descriptivas.

Para ampliar los puntos anteriores se puede consultar Cuéllar y Javier (2008).

- Pruebas escritas. Exigen la utilización del lenguaje escrito. Se incluyen entre ellas: las objetivas, de ensayo, de desarrollo con material y actividades realizadas durante la clase.
 - o P. objetivas. Pueden ser de evocación (se trata de recordar o construir una respuesta que suele ser breve, por ejemplo, una frase, un gráfico o poner nombre a un dibujo), de discriminación (ofrecen la elección entre dos alternativas - verdadero/falso, afirmativo/negativo-), de reconocimiento (ofrecen la elección entre varias alternativas como elección múltiple, mejor respuesta, emparejar y asociar), de identificación (ordenar según un criterio dado series o secuencias de dibujos).

- P. de ensayo. Requieren dar respuesta individual a una pregunta, aportando una visión personal del tema que se les ha asignado.
- P. de desarrollo con material. Utilizando libros y materiales de apoyo se intenta dar respuesta a una pregunta o problema.
- Actividades realizadas durante la clase. Deberán ser corregidas posteriormente por el profesor.
- Pruebas orales. Basadas en el intercambio verbal entre el examinador y el examinado. El alumno debe responder en ese mismo momento a las preguntas planteadas por el profesor.
- Técnicas sociométricas. Permiten el conocimiento de la estructura y organización interna de los grupos y que se crean. Como instrumento de evaluación, el *sociograma* permite averiguar las relaciones entre el alumnado, identificar los líderes del grupo, personas aisladas, plasmándose todo ello en un gráfico.
- Entrevista. Situación de comunicación dinámica estructurada para obtener información directa sobre una persona. Puede ser directa o indirecta. En la primera de ellas, las preguntas son preparadas de antemano, los papeles de entrevistador y entrevistado están claramente definidos, pudiendo ser oral o escrita. En la segunda de ellas, se parte de un objetivo claro que cumplir, pero no se controla el tiempo ni la forma de hacerlo. Es más informal y menos dirigida que la anterior.

3. EVALUACIÓN DE UN KATA BÁSICO. INSTRUMENTOS DE AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN EN SHITO RYU KARATE DO.

3.1. Autoevaluación y Coevaluación en Karate Do

Para López Pastor (2000), este sistema de autoevaluación -y coevaluación- convierte la evaluación en el momento clave del aprendizaje, el momento privilegiado. Ello es debido a que permite una reflexión seria y profunda sobre la práctica desarrollada a través de la triangulación entre las personas implicadas en el proceso, mediante el empleo de diversas técnicas, perfectamente etnográficas contribuyendo a que continuamente se perfeccione.

Además considera que tanto profesor como alumno deben estar directamente implicados y comprometidos en el proceso (dada la existencia de diferentes perspectivas e intereses), preocupándose más por la interpretación y descripción de lo evaluado que por su medición.

En karate este tipo de evaluación ofrece un gran abanico de posibilidades. Atendiendo a la gran diversidad de edades y niveles que mencionábamos anteriormente, este sistema de evaluación compartida ayuda al profesor a estructurar mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje (liberando en cierto modo sus funciones), promueve la intervención del alumno en su aprendizaje y el del compañero y los hace partícipes de su propia evaluación. Por otro lado, ayuda a mejorar las relaciones entre compañeros y fomentar la autoconfianza y la crítica constructiva.

La autoevaluación ofrece una oportunidad al alumno de analizar su propio trabajo y esfuerzo, de ver su evolución, de reconocer sus errores y solucionar sus problemas, experimentando la importancia de la constancia y la dedicación. Además, mediante la coevaluación el alumno puede aprender de su compañero cosas que jamás lograría con el profesor.

Supone una gran oportunidad para que los alumnos aprendan unos de otros y para que tomen un papel importante en su propia formación. Podrán comprobar que cada uno es diferente, que no importa la edad que tengas, el curso en el que estés o el cinturón que lleves, lo importante es la autosuperación y el afán de aprender, sin comparaciones con los demás ni metas fijas (Javier y Cuéllar, 2010).

En conclusión, la evaluación formativa, y con ella la auto y coevaluación, implica la participación del alumno en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma activa y consciente. Por lo tanto, supone una herramienta útil y una forma diferente de abarcar la enseñanza del kárate; una contribución más a la formación y desarrollo del alumnado, un paso más hacia el crecimiento de su autonomía personal e individual.

3.2. Evaluación del kata Pinan Shodan

Cuéllar y Javier (2008) presentaron la aplicación de un modelo de observación al kárate sobre determinados gestos técnicos de *katas Pinan* o básicos (en concreto del *Jodan Uke* o defensa alta). En este estudio, siguiendo la línea de Javier y Cuéllar (2010), la pretensión es centrarse en objetivos menos ambiciosos partiendo de la observación general del *Pinan*, atendiendo a los aspectos más destacados y propensos a error en las edades o niveles que nos ocupe en el momento de la observación.

Seguindo todas las pautas aclaradas en puntos anteriores y atendiendo a experiencias pasadas hemos elaborado este instrumento de observación para la autoevaluación y coevaluación del *kata* básico *Pinan Shodan*. De autoevaluación para cinturón azul de 11-12 años de edad y de coevaluación para cinturón naranja de 9-10 años. *Cuadros 1 y 2*.

Estas listas de control se han elaborado a partir de la observación y puesta en común de la experiencia de tres maestros de kárate, un 5º Dan y dos 3º Dan. Se han registrado los errores más frecuentes y analizado las posibles causas; modificando las estrategias y métodos empleados anteriormente para la enseñanza de los diferentes componentes del *kata*. Con ello se pretende que los propios alumnos identifiquen y sea capaces de autocorregir y consolidar aquello que el maestro no ha logrado transmitir o despertar en ellos, teniendo de guía al propio maestro y a sus compañeros. En estas listas de control presentamos un número considerable de ítems, para seleccionar de ellos los que más nos interesan según el trabajo a realizar y los objetivos marcados. Otra opción puede ser presentarle la ficha al alumno, dándole la opción de elegir dos o tres ítems de cada parte/sesión/intento, ya que su observación completa supondría demasiados ítems a asimilar por niños de estas edades.

Fotografía 1. Se puede observar el apoyo absoluto de la planta de ambos pies en la ejecución del *Zenkutsu dachi* de



Cuadro 1. Ficha de Autoevaluación para cinturón azul de 11-12 años

KATABÁSICO Pinan Shodan			
Posiciones y giros (Sesión 1)	SI	A VECES	NO
Ejecución del Nekoashi Dachi:			
- Reparto el peso por igual en ambas piernas			
- La distancia entre un pie y otro es la misma siempre			
- Mantengo la espalda recta y la mirada al frente			
Ejecución del Zenkutsu dachi:			
- La distancia entre un pie y otro es la misma siempre			
- Pie atrasado en contacto total con el suelo (cuidando el apoyo del talón tras el desplazamiento). <i>Fotografía 1</i>			
Ejecución del Shiko dachi:			
- Mantengo los talones alineados con espalda <i>Fotografía 2</i>			
- Mantengo muslos alineados con pies (pies en forma "V") <i>Fotografía 3</i>			
- Espalda recta y cadera en anteversión			
- Mantengo constante la altura al desplazar en <i>Shiko Dachi</i> (no hacer la "montaña rusa")			
Giros			
- Realizo los giros con velocidad, sin perder la estabilidad y la altura de la posición			
- Antes de girar, cambio primero la mirada			

Reflexión: ¿Qué partes del <i>kata</i> me cuestan más? ¿Y cuál puede ser la causa?			
¿Hay alguna posición que me resulte difícil ejecutar? ¿Cuál/es?			
¿Entiendo las líneas del <i>embusen</i> y las respeto en la ejecución del <i>kata</i> ?			
Ejecución técnica (Sesión 2)	SI	A VECES	NO
- Diferencio con claridad el <i>Tate-uke</i> del <i>Yoko-uke</i>			
- Centro los ataques de brazo en la zona corporal			
- Ejecuto un <i>hikite</i> completo y con fuerza			
- Mantengo los puños constantemente cerrados con fuerza			
- El recorrido de las técnicas es completo y efectivo			
- Coordino ambos brazos con agilidad y rapidez			
- Coordino los desplazamientos con la ejecución técnica			
- Ataco puños respetando la altura de ejecución			
- Sin dejar de realizar completa y correctamente la técnica, la ejecuto con economía, sin dar más amplitud de recorrido de la que le corresponde.			
Reflexión: ¿Cómo es el ritmo propio del <i>kata</i> ? (realízalo)			
Analiza las diferencias entre <i>Tate-uke</i> del <i>Yoko-uke</i> en parejas y aplícalas en un <i>Ippon kumite</i>			
Kime, kiai, zanshin... (Sesión 3)	SI	A VECES	NO
- Inicio el <i>kata</i> saludando: respeto, humildad y carácter			
- Pronuncio con ímpetu el nombre del <i>kata</i>			
- Inicio el primer movimiento con arranque y mucha energía (y así los sucesivos)			
- Acompaño la mirada con la ejecución de cada técnica			
- Realizo el <i>kata</i> con fuerza			
- Hago un <i>kiai</i> enérgico (corto pero profundo)			
- Realizo cada técnica con velocidad y fuerza			
- Adapto el ritmo del <i>kata</i> , sin prisa y con coherencia			
- Mantengo la estabilidad de las posiciones en todo el <i>kata</i>			
- Ejecuto el <i>zanshin</i> final del <i>kata</i> (manteniendo la mirada y sin prisas)			
- No pierdo la concentración en ningún momento del <i>kata</i>			
Reflexión: ¿Por qué hacemos el <i>kiai</i> y cuál es su importancia?			
¿Por qué he de mirar al frente?			
¿Qué es y para que sirve el <i>zanshin</i> ?			
¿Por qué es tan fundamental la concentración en kárate?			

Fotografía 2. Visión lateral del *Shiko dachi*. Talones en línea con la espalda



Fotografía 3. Visión frontal del *Shiko dachi*. Pies y muslos prácticamente en la misma línea (en forma de "V")



Cuadro 2. Ficha de coevaluación para cinturón naranja de 9-10 años

KATA Pinan Shodan			
1^{er} Intento	SI	NO	
¿Saluda antes de empezar?			
¿Dice bien alto el nombre del <i>kata</i> ?			
¿Hace el <i>Kia</i> ?			
¿Saluda al terminar?			
2^o Intento	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
¿Realiza el <i>kata</i> con ritmo y sin prisas?			
¿Mira hacia delante?			
3^{er} Intento	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
¿Hace fuerte los movimientos del <i>kata</i> ?			
¿Hace el <i>kata</i> con carácter y actitud?			
4^o Intento	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
¿Hace todos los <i>Zenkutsu dachi</i> iguales?			
¿Hace todos los <i>Nekoashi dachi</i> iguales?			
¿Hace todos los <i>Shiko dachi</i> iguales?			
5^o Intento	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
¿Cierra bien fuerte los puños?			
¿Hace completo el <i>hikite</i> ?			
¿Diferencia bien el <i>Gedan barai</i> del <i>Gyako Tsuki</i> ? (en su ejecución)			

4. CONCLUSIONES, REFLEXIONES PERSONALES O EPILOGO

Los resultados o conclusiones de una misma observación pueden variar considerablemente de una persona a otra, en tanto se encuentran condicionados por sus intereses, motivaciones, intenciones... (Croll, 1995). Por ello, lo primero que debemos hacer es acordar con el alumnado el propósito de la observación y descripción de las conductas, es decir determinar las variables y matices técnicos, posiciones, desplazamientos, ejecuciones (entre otros), de los *Pinan* seleccionados. En definitiva, aclarar con detenimiento la hoja de observación antes de su uso.

Los instrumentos elaborados pueden suponer un gran paso para la observación en kárate, un aumento en la validez, la efectividad y la productividad de los resultados obtenidos en tanto no solamente son válidos para la enseñanza o entrenamiento de *katas*, sino que también puede resultar útiles para otros trabajos como el *kumite* o el *goshin*. Por ejemplo, en el caso de *kumite*, podríamos elaborar una lista de control para la ejecución técnica específica, para trabajos de anticipación y contraataque, para combinaciones en ataque y defensa, para trabajos de desplazamiento, para entradas de pierna, de puño o combinadas; entre otras. Además, se puede transferir también a todo tipo de deportes.

El auge que ha tenido este arte marcial en los últimos años hace que haya aumentado tanto el número de participantes como de evaluadores, dificultando la homogeneidad de criterios.

Esperamos que este estudio aporte beneficios para el maestro de karate, así como contribuya a valorar y evaluar - de un modo más objetivo y fiable los métodos y estrategias utilizados -, favoreciendo una enseñanza más específica, minuciosa y consciente en acorde a las nuevas exigencias educativas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blázquez, 1990. *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Brown, S. y Glasher, A. (1999). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Croll, P. (1995). *La observación sistemática en el aula*. Madrid: La Muralla (Traducción original 1986).
- Cuéllar, M. y Javier, M. (2008). Metodología observacional en el deporte: diseño de un instrumento de observación para la evaluación en kárate. Lecturas: *Educación Física y Deportes*, 121. Disponible [8 de noviembre de 2010] en: DIALNET

<http://www.efdeportes.com>

- De Miguel Díaz, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior en la dirección*. Disponible [26 de noviembre de 2008] en: Ministerio de Ciencia e Innovación, <http://www.micinn.es/univ/proyectos2005/EA2005-0118.pdf>
- Díaz Lucea, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en educación física*. Barcelona: Inde, publicaciones.
- Javier, M. y Cuéllar, M. (2010). La evaluación formativa en kárate: metodología observacional, autoevaluación y coevaluación de un *kata* básico. Revista *La Libreta: Investigación e Innovación en Educación Física Escolar*, 4, 30-47. Disponible [22 de diciembre de 2010], http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/3/Usm/cep_laguna/recursos/LA_LIBRETA_JORNADAS_EF/04_EVALUACION_JAVIER_CUELLAR.pdf
- López Pastor, V. (2000). *Evaluación compartida. Descripción y análisis de experiencias en Educación Física*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- Motos, T. y Aranda, L. (2001). *Prácticas de la Expresión Corporal*. Guadalajara: Ñaque.
- Ponce de León, A.; Goicoechea, M.A.; Pascual, M.T. Torroba, T. y Fernández, M.L. (2000). *Practicum: orientaciones para el plan de prácticas de la Diplomatura de Maestro Especialista en la Universidad de La Rioja*. L Rioja: Universidad de La Rioja. Disponible [8 de abril de 2010] en: DIALNET, <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=267969&info>
- Sáenz-López Buñuel, P. (2000). *El maestro principiante en Educación Física: análisis y propuestas de formación permanente durante sus primeras experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva. Tesis Doctoral inédita.
- Sicilia, A.; Delgado, M.A.; Sáenz-López, P.; Manzano, J.I.; Varela, R.; Cañadas, J.F. y Gutiérrez, M. (2006). La evaluación de aprendizajes en Educación Física. Diferencias en función del nivel educativo. *Motricidad: revista de ciencias de la actividad física y el deporte*, 17, 71-95.

EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA MOTRIZ EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR. EL CASO DE CANARIAS.

THE DEVELOPMENT OF MOTOR COMPETENCE IN PHYSICAL EDUCATION

Juan José Pacheco Lara

Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación

Diploma de Estudios Avanzados por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

CEP La Laguna

jpaclar@gmail.com

Fecha de recepción: 10.01.2011

Fecha de aceptación 15.05.2011

Resumen

Las competencias básicas se incorporan a la educación básica y modifican el tratamiento del currículo. La Educación Física debe contribuir al desarrollo de las mismas, haciéndolo desde la competencia motriz.

Tras analizar el currículo de la Educación Física en Canarias, pretendemos mostrar cómo puede introducirse ese cambio en la concepción de la enseñanza y el aprendizaje desde las tareas motrices como procedimiento metodológico, indicando, además, las posibilidades de efectuar una evaluación de competencias.

Palabras clave

Competencias básicas. Competencia motriz. Tareas. Situaciones problema.

Abstract

Key competences get into the compulsory education and modify the curricular treatment. Physical Education, must contribute to its development from the motor competence.

After reviewing the curriculum in Canary Islands, we would like to show how this change can happen in the design of teaching and learning from the task as methodological procedure, also indicating the opportunities for making a competences assesment.

Introducción

La noción de competencia se ha abierto camino en el mundo de la educación generando un nuevo enfoque en el conjunto de prácticas educativas. Sin embargo es un concepto complejo que se encuentra en construcción, no siendo nada fácil de definir. Trataremos de definirlos, interpretar qué son las competencias básicas y cómo concebir la competencia motriz a partir de la definición dada en los currículos de Canarias de Educación Física.

En el marco de la concreción curricular, el profesorado debe proceder a un cambio de la concepción metodológica que se genera desde las tareas entendidas como situaciones problemáticas, en las que la competencia motriz juega un papel fundamental para el desarrollo escolar y para la ciudadanía activa.

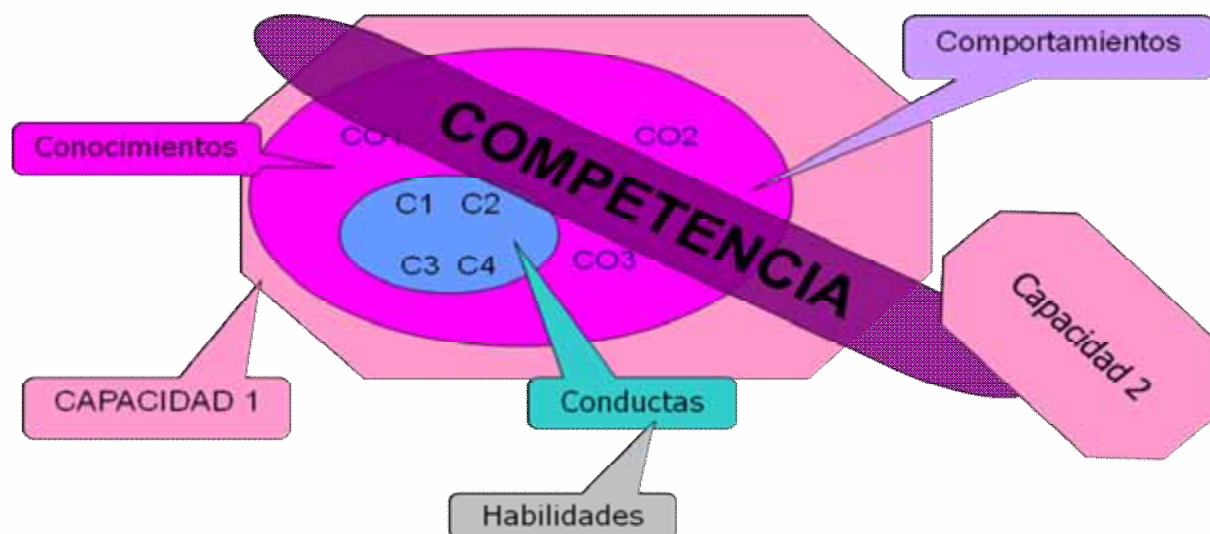
Las competencias y las competencias básicas.

Por competencias se entiende la capacidad de responder a exigencias, realizando una tarea/actividad con resultados, que incluye dimensiones cognitivas y no cognitivas (OCDE, 2005). Esta misma organización matiza las competencias como la capacidad de aplicar conocimientos y destrezas en materias clave y de analizar, razonar y transmitir ideas con eficacia al tiempo que se plantean, resuelven e interpretan problemas en situaciones diferentes. Como expone el Proyecto Atlántida (2007), «competencia es *una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados para una determinada situación o contexto*». Y finalmente, en la Ley Orgánica de Educación se presentan como «...*combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado*» (MEC, 2006: 6).

Dentro del sistema educativo se completa el término de competencia con el adjetivo básica o clave, entendiéndolas como elementos fundamentales y primordiales para el desarrollo integral del alumnado al finalizar la educación básica (en el sentido cognitivo: saber, en el sentido procedimental: saber hacer, y en el sentido volitivo: de decidir y ordenar la propia conducta: querer hacer), de modo que pueda transferir lo aprendido en el contexto escolar a su vida y facultándolo para ser capaz de actuar de forma constructiva en la sociedad en la que vive.

El artículo 6, del capítulo II de la LOE las incluye en el currículo junto al conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas que regula. En su exposición se explicita que proporcionan un nuevo enfoque a la hora de encarar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde las diferentes áreas y materias, que permite integrar los diferentes aprendizajes, relacionarlos con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando sean necesarios en diferentes situaciones y contextos.

Se entiende, por tanto, que las competencias básicas (en adelante CC.BB.) son *el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que debe alcanzar el alumnado al finalizar la enseñanza básica para lograr su realización personal, ejercer debidamente la ciudadanía, incorporarse a la vida adulta de forma plena y ser capaz de continuar aprendiendo a lo largo de la vida* (Diseño curricular de Canarias. Decretos 126/2007 y 127/2007 del 24 de mayo, de Primaria y Secundaria respectivamente).



Adaptado del Proyecto Atlántida (2007)

En definitiva, y como se establece en los fines de la Ley, debemos alcanzar, entre otros, «*el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades del alumno*» (Art. 2.1.a) logrando que las CC.BB. sean «*aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos*» (RD 1513/2006 y RD 1631/2006). O como indica Lleixá (2007: 31), a «*todo aquello que en su formación deben adquirir los jóvenes para su realización personal, para desenvolverse en el mundo actual y para ser aptos para desempeñar un empleo que a la vez sea beneficioso para la sociedad*».

Estas son las razones que han llevado a incluir en el currículo derivado de la LOE las Competencias Básicas, junto con los objetivos de cada área o materia, los contenidos, los métodos pedagógicos –estos sin desarrollar explícitamente– y los criterios de evaluación. Las competencias seleccionadas son ocho: A. Competencia en comunicación lingüística. B. Competencia matemática. C. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. D. Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital. E. Competencia social y ciudadana. F. Competencia cultural y artística. G. Competencia para aprender a aprender. H. Competencia en la autonomía e iniciativa personal.

Pero este desarrollo integral de la persona, en el marco educativo actual, requiere de la relación entre las CC.BB. y las capacidades, las habilidades prácticas y cognitivas, los conocimientos, las motivaciones, los valores y las actitudes, las emociones y otros componentes sociales y comportamentales que pueden movilizarse conjuntamente para una acción eficaz en un contexto particular, en este caso, el educativo.

Las áreas y materias del currículo constituyen el marco de organización concebido para alcanzar los objetivos educativos y para el desarrollo de las competencias básicas. Pero no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas materias y el desarrollo de ciertas competencias básicas. Cada una de las materias ha de contribuir al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias materias. Asimismo, el desarrollo de las competencias también requieren de otras actuaciones en los centros, imprescindibles para su desarrollo: la participación del alumnado en las actividades complementarias y extraescolares –aportadas generalmente muchas de ellas por la Educación Física– puede influir en el desarrollo de múltiples competencias básicas y la participación de las familias, también. Con ello se abre espacio a la interdisciplinariedad y pretende garantizar que los aprendizajes colaboren efectivamente al desarrollo de las competencias, en la medida en que se integren en la estructura del conocimiento y se facilite su aplicación a una amplia variedad de situaciones.

Las competencias en la Educación Física en los decretos de Canarias

En la elaboración de las concreciones del currículo en cada centro hay que tener en cuenta estas reflexiones y propuestas y poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Identificadas las ocho competencias en la LOE, se determinan los aprendizajes básicos que permitirán a un individuo desenvolverse de manera adecuada en su medio, lo que implica recoger los contenidos del modelo cultural en que nos encontramos inmersos.

Aún así se observa la necesidad de integrar los aprendizajes básicos de la Educación Física desde la perspectiva de otra competencia –en este caso, considerada no básica- que reconociera saberes propios de nuestra área de conocimiento, de manera que el alumnado pueda utilizar esos contenidos de manera efectiva cuando resulten necesarios y aplicarlos en diferentes situaciones y contextos. La declaración de la competencia motriz en el currículo de Educación Física de Canarias sigue el modelo de definición de las competencias básicas, entendiéndola como *el conjunto de capacidades, conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos que intervienen en las múltiples interacciones que las personas realizan en su medio y con las demás, permitiéndoles resolver diferentes problemas que requieren de una habilidad motriz adecuada y, a través de la transferencia de la motricidad a distintas situaciones de la vida cotidiana, alcanzar otros objetivos no exclusivos del ámbito motor*. En ella, tanto el cuerpo como el movimiento constituyen, en la acción motriz, una unidad funcional indisoluble susceptible de aprendizajes para toda la vida. Es decir, en la Educación Física, el alumnado percibe la conducta a través de la situación motriz de enseñanza, adquiriendo sentido formativo como tarea motriz, en la que el profesorado define en fase preactiva o en la activa: el objetivo perseguido, las condiciones de realización y las habilidades motrices que se demandan, entendidas éstas como capacidades que se desarrollan por medio del aprendizaje. Por eso, no basta con aprenderlas, sino que requieren su aplicación a situaciones concretas del ámbito del área.

Siguiendo el modelo planteado, y partiendo del currículo canario de Educación Física la competencia motriz se desarrolla en el ámbito educativo a partir dos bloques de contenidos cuyos ejes son el cuerpo y el movimiento. Esta organización de los contenidos en dos bloques no es arbitraria, responde a una necesidad pedagógica.

La manera de concretar qué contenidos conforman la base de desarrollo de las competencias básicas desde la Educación Física se resume en:

Competencia cultural y artística	Conocimiento, práctica y sensibilización de prácticas motrices tradicionales.
Autonomía e iniciativa personal	Toma de decisiones.
Competencia social y ciudadana	Trabajo en grupo, cooperación, responsabilidades...
Conocimiento e interacción con el mundo físico	Conocimiento del cuerpo y sus posibilidades de interacción con el entorno y los demás, actividades en el medio natural, etc.
Competencia para aprender a aprender	Diseño, aplicación y valoración de sus propias tareas motrices.
Competencia en comunicación lingüística	Emisión y comprensión de mensajes, vocabulario específico, etc.
Tratamiento de la información y la competencia digital	Búsqueda de información en medios audiovisuales e informáticos.
Competencia matemática	Secuencia de acciones, trayectorias espaciales, formas, medidas...

Atendiendo al grado de desarrollo de las competencias básicas desde la Educación Física, observamos una gran posibilidad en las 5 primeras competencias y menor, en las 3 últimas.

Su inclusión en los currículos apremia la necesidad de aplicar experiencias bajo esta orientación, pero el profesorado se ha encontrado, además, con el reto de la evaluación. En otras palabras, ¿cómo se pueden evaluar las competencias?

La competencia motriz

La respuesta surge de la misma definición de competencia que da el currículo canario, porque es la *capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada*. Veamos, partiendo de la noción de competencia motriz que articula nuestro currículo de Educación Física en Canarias, nos referimos a la capacidad de los escolares de interpretar y de dar una respuesta lo más eficiente posible a las situaciones motrices que los docentes les proponen, porque implica la planificación de los propios actos motores en los diferentes contextos. La competencia motriz nos refiere a la motricidad como facultad para resolver cualquier situación motriz que se le plantee al individuo en su vida y que requiera de una adecuada percepción de todos los factores que intervengan en ella para tomar una decisión que le permita ejecutar movimientos con cierta eficacia. En palabras de Ruiz (1995), se refiere a cómo es la forma de actuar de los escolares cuando tratan de solucionar una tarea motriz compleja.

Por tanto, la competencia motriz se desarrolla en una situación motriz que le confiere significado como conducta, adquiriendo sentido formativo en la tarea motriz, donde la conducta motriz integra la realidad corporal y las condiciones de las situaciones que se le planteen y en la que se definen: el objetivo motor perseguido, las condiciones de realización y las habilidades motrices que se demandan, entendidas éstas como capacidades que se desarrollan por medio del aprendizaje y se manifiestan en acciones y

conductas. Bajo las premisas de un aprendizaje competencial requieren su aplicación adecuada a situaciones concretas del día a día que van más allá del periodo de práctica escolar, por lo que los tiempos no lectivos adquieren una nueva dimensión en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, promueve y facilita que el alumnado llegue a comprender su propio cuerpo y sus posibilidades de movimiento y conocer y adquirir un número significativo de habilidades motrices para poderlas poner en práctica en el momento adecuado y en un contexto motor concreto, o sea, en una situación educativa.

Dado que la competencia en Educación Física debe desarrollarse en *una situación motriz concreta y definida*, la evaluación se hará confrontando al alumno a dichas situaciones. Dicha respuesta tendrá generalmente, pero no siempre, formato de *habilidad motriz*, en el sentido de que es susceptible de analizarse como conducta y como capacidad.

Las aportaciones realizadas desde nociones como *esquema* y *programa motor*, *toma de decisiones*, *representaciones*, etc., acaban de delimitar un marco que permite aproximaciones metodológicas a la enseñanza y aprendizaje de la Educación Física coherentes con las actuales concepciones curriculares de carácter constructivista. Entre las consecuencias de este cambio de orientación está la de considerar de forma diferente el tipo de situaciones educativas que deben plantearse a los alumnos y alumnas con el fin de facilitar el desarrollo de su propia y particular motricidad.

De esta manera, en el ámbito educativo la competencia motriz se desarrollará a través de acciones motrices que aborden el desarrollo orgánico o fisiológico del individuo, y presenten situaciones en las que se haga uso de la motricidad con sentido y significado. Pero además hemos de ser conscientes de que este proceso evoluciona a lo largo de la vida, no solo del periodo escolar. Habrá que ofrecer al alumnado situaciones motrices alternativas y variadas para que amplíen sus posibilidades de acción y puedan incorporarlas a su experiencia motriz en el sentido indicado por Bernstein (en Ruíz, 2005:3): «un escolar al aprender un deporte debería ser capaz de establecer sinergias o estructuras de coordinación que le convirtiesen en un sistema controlable, y este proceso de aprender a coordinar sus acciones no puede ser equivalente a reproducir un mismo conjunto de órdenes nerviosas una y otra vez, sino que supone el desarrollo de una competencia (*dexterity*) para resolver una tarea motriz de forma diferente cada vez que la tiene que llevar a cabo (Bernstein, 1962)».

La noción de situación motriz

El término «situación educativa» nos refiere un conjunto contextualizado de informaciones que un alumno o un grupo de alumnos deberá conformar con el fin de resolver una tarea determinada. Para Monereo, «...denominamos tarea a cada una de estas actividades que el maestro sugiere en el aula, que tiene un objetivo, un estado inicial y final y unas condiciones de realización determinadas. Otra manera más descriptiva... la concreción de lo que hay que hacer en el aula... en un momento determinado, con unos alumnos específicos y en una situación de enseñanza y aprendizaje concreta» (Monereo, 2004, p. 90). Este tipo de situaciones deben distinguirse también claramente de ejercicios o de aplicaciones, ya que al contrario de estos ejercicios, en la situación de integración el alumno debe encontrar por sí mismo los recursos para movilizar para resolver la situación-problema y articular aquellos que le permitan resolver la situación-problema y explicarlos.

Por otro lado, la situación motriz refiere al «conjunto de elementos que caracterizan la acción motriz de una o varias personas en un medio físico cuando llevan a cabo una tarea motriz» (P. Parlebas, 1981). Este conjunto de elementos son, al fin y al cabo datos, que se desprenden de la realización de una tarea motriz (Hernández, 2005:181).

En el ámbito educativo, estas situaciones motrices deben además cumplir con ciertas características de concepción. Deben ser significativas, es decir tener sentido para el alumno, de ahí la importancia de bien contextualizarla haciendo alusión a las realidades concretas del entorno y del alumnado. Deben tener un porqué claro, unos objetivos definidos que permitan acceder a las diferentes variables de evaluación; por eso los datos también se corresponden con testimonios, referencias, antecedentes o circunstancias. En consecuencia la situación presentada es compleja por cuanto las capacidades, competencias, contenidos y relaciones que pretenden observar son componentes diversos de la tarea. Asimismo, debe ajustarse a los recursos disponibles, al nivel adecuado para el alumno y basarse en su producción original.

En este contexto de reforma curricular, en la que los aprendizajes se proponen en términos de competencias, la situación motriz-problema surge como un elemento central en el proceso evaluador. Como se desprende de lo anterior, los modos de propiciar las situaciones de aprendizajes se concretan en tareas, que se abordarán algo más adelante. Conociendo la estructura de las situaciones, el profesorado adoptará el empleo de estrategias metodológicas con el alumnado. Se suelen distinguir diferentes tipos de situaciones-problemas.

Las situaciones-problemas para la exploración. Ponen al alumno, solos o en grupo, en un contexto de búsqueda, de investigación. Digamos que crean ciertas formas de desestabilización cognitiva o motriz (mediante conflictos cognitivos y socio cognitivos e incluso metacognitivos), necesarias para instauración de nuevos saberes y su integración con los conocimientos anteriores. En la Educación Física nos permiten analizar las habilidades del alumnado ante desafíos: de cuántas maneras podemos expresar alegría tras una conversación con otro compañero. En estas circunstancias suelen aparecer en los alumnos otros elementos como las

calidades de movimiento: rápido, lento, fuerte, suave, pesado, ligero, pero también la intensidad, la desinhibición, la espontaneidad, la plasticidad y la creatividad, cuando no las relaciones espaciales: sentido y dirección, orientación, simetrías, dimensiones en planos y volúmenes. Dichas situaciones tratan de responder al principio según el cual los alumnos interiorizan mejor los conocimientos si ellos han contribuido a descubrirlos, si han podido reflexionar sobre dichos saberes resultantes de sus investigaciones. La situación presenta un reto, soluciones, que permitirán abordar nuevos aprendizajes.

Otras situaciones permiten la formalización o la estructuración de conocimientos. Son las que permiten utilizarlos descubrimientos de los alumnos durante la fase anterior. Como su nombre lo indica, estas actividades y tareas permiten desarrollar y precisar los nuevos conocimientos y, al mismo tiempo, sirven como prácticas para la adquisición de los procedimientos. No suelen presentar obstáculos para resolver por el alumno, sino confirmar y orientar las capacidades, los conocimientos y la utilización de lo que ha aprendido el alumnado. En Educación Física tienden hacia el dominio motriz.

Finalmente, otras situaciones activan los conocimientos como transferencia de aprendizajes. Son las situaciones motrices-problemas planteadas especialmente para que los alumnos movilicen los recursos pertinentes (saberes y saber-hacer) en función de un análisis correcto de la situación. Son definidas como situaciones-problemas «orientadas», que conducen al alumno a la integración de un conjunto de aprendizajes puntuales y a su articulación con diferentes saberes y saber-hacer adquiridos anteriormente. Son típicas en la Educación Física las situaciones de orientación en el centro (explotadas en el contexto escolar) y las situaciones de orientación en el medio natural, las primeras debiendo preparar la transferencia hacia las segundas.

Las tareas motrices como situaciones motrices problema

Gimeno (1988) encuentra en las tareas diferentes funciones que van desde ser mediadoras de la calidad de la enseñanza hasta ser útiles en la formación y perfeccionamiento del profesorado, pasando por considerarlas como base de análisis de la profesionalidad docente y de comunicación entre teoría, conocimiento subjetivo y práctica.

La transferencia de los aprendizajes a la realidad –finalidad de las competencias- debe estar presente en los propósitos de las tareas, por ello deben contener, ineludiblemente, un carácter vivencial y práctico que sea instructivo, propiciando la idea que subyace en la denominada racionalidad práctica y desde la concepción de una evaluación formativa en la que el proceso orienta el aprendizaje y reorienta la enseñanza. Y las tareas han de contener: las competencias que se pretende desarrollar, los conocimientos pertinentes para llevarla a cabo, unos recursos para ello y una adecuación a un contexto.

En la cancha-aula estas competencias aparecen entrelazadas; así, por ejemplo, al jugar a los 10 pases están implícitas las trayectorias de los móviles, las relaciones humanas entre alumnos y alumnas, la comunicación verbal y no verbal, el objetivo motor, los roles adoptados..., del mismo modo que los problemas matemáticos son enunciados lingüísticos o la física utiliza procedimientos matemáticos. Por ello, en el momento de evaluar es necesario crear un contexto que promueva las actuaciones esperada.

Las tareas responden a las preguntas que todo docente nos formulamos en las fases de la enseñanza, sea preactiva, activa o postactiva. La respuesta conduce a la consideración de las tareas siguiendo criterios precisos y cuya intención se concreta en la manera en que pueden contribuir a desarrollar las competencias sin olvidar el resto de elementos curriculares. Por ello, las tareas deben ser:

1. **Claras.** Han de resultar asequibles para los alumnos, o sea *saber qué tienen que hacer y cómo tienen que hacerlo*. Un camino adecuado es el de dar a conocer los indicadores de evaluación e incluso negociarlos.
2. **Adecuadas al contexto, a las capacidades de los alumnos y a los contenidos que con ellas se trabajan.** Con ello deben servir también para la evaluación de los aprendizajes.
3. **Progresivas en el aprendizaje.** Han de presentar diferentes grados de dificultad, con el fin de ajustarse a los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos. El carácter progresivo de las tareas afecta tanto a la *complejidad de los contenidos* como a los *procedimientos de resolución* de las mismas.
4. **Variadas y suficientes.** De diversa tipología y contenidos motores diferentes para que se produzca transferencia en el aprendizaje y la atención a la diversidad precisa.
5. **Lúdicas.** Que sean gratas para el alumnado y puedan resolverlas por sí mismos. Debe tenerse en cuenta que *el carácter lúdico de ciertas actividades ha de ser compatible con la eficacia y rigor didáctico* sin convertir los contenidos curriculares en algo trivial. El elemento fundamental para el trabajo con situaciones problema o tareas es la relación que se establece entre tarea, contexto y sujeto. Es decir, el efecto que cada tarea concreta, que se desarrolla en un contexto específico, genera en cada alumno. Así, la tarea debe ser un problema a resolver por el alumno o alumna ante las que se dispone de posibilidades reales de solución. Sin duda, esto conlleva considerar al mismo tiempo las características de la tarea en el contexto y las características del sujeto, entendiendo dicha relación como una unidad. A la terna tarea-contexto-alumno hay que añadir también, para poder tener una

visión completa y conjunta del entramado, la intervención docente y su evaluación.

COMPETENCIAS Y OBJETIVOS Que se van a adquirir con la realización de esta tarea motriz	CONTEXTO Situación motriz en la que se aplican las competencias
COMPONENTES DE UNA TAREA MOTRIZ ORIENTADA A LAS COMPETENCIAS	
Conocimientos y habilidades necesarios para comprender y realizar la tarea CONTENIDOS	Materiales, organización RECURSOS

Si bien las tareas motrices han sido analizadas desde diferentes perspectivas, probablemente sea Famose (1992) quien haya aportado una distinción más clara entre los componentes de la misma (naturaleza y arquitectura), así como acerca de los elementos de dicha estructura.

		MATERIAL	OBJETIVO	PROCESO
Tareas definidas	Tipo I	Especificado	No especificado	Especificado
	Tipo II	Especificado	Especificado	Especificado
Tareas semidefinidas	Tipo I	No especificado	Especificado	No especificado
	Tipo II	Especificado	Especificado	No especificado
Tareas no definidas	Tipo I	No especificado	No especificado	No especificado
	Tipo II	Especificado	No especificado	No especificado
	Tipo III	Determinado	No especificado	No especificado

Si simplificamos la propuesta de Famose, las tareas se definen fundamentalmente por dos grandes rasgos: una situación con diferentes soluciones posibles y que las propias situaciones motrices delimitan las diferentes soluciones. Si como dice Hernández (2005:44) «una tarea motriz es un conjunto organizado de condiciones que definen objetivos motores», ambos sugieren un contexto motriz en el que normalmente no aparecen las características específicas de ejecución de la habilidad o habilidades demandadas.

Con el primer rasgo se presenta una situación en la que diferentes respuestas son posibles y, por tanto, en la que no se describe una única respuesta válida a la que el alumno tenga que atenerse con criterios de eficiencia motriz. El alumno se sitúa ante una necesidad a la que responder, abre el espacio a la indagación. El segundo suele delimitar las posibilidades de solución motriz configurando las posibles respuestas. Si en estas condiciones les hacemos partícipes de su propia evaluación, entonces es posible desarrollar a fondo una verdadera autonomía en los aprendizajes.

Por ejemplo, juguemos a los 10 pases. El móvil es indiferente. El objetivo es dar 10 pases. Los jugadores se desplazarán, pasarán o marcarán, recibirán o interceptarán... Pero aparecen también relaciones de afecto, de eficacia, actitudes de inhibición... Por eso al profesor, las situaciones problema le facilitan la individualización de la observación, porque es el profesor quien propone dichas situaciones y, por tanto, quien debe controlar el nivel de dificultad real de la tarea, la dimensión del problema y el grado de concreción en la búsqueda de soluciones. La respuesta de cada alumno debería contribuir a que su equipo diera los 10 pases y parecerá cargada de sentido en relación con todos los elementos que aparecen en la tarea.

De acuerdo con lo mostrado, la intervención docente se manifiesta en momentos diferentes: en el diseño y planificación de las tareas (en la llamada fase preactiva), el ajuste entre las características de los alumnos, las características de la tarea y la intervención del profesor durante su desarrollo (fase interactiva), y en la reflexión sobre lo realizado por él y los alumnos (fase postactiva). La incorporación de los alumnos en el proceso de evaluación, que debe recorrer las fases anteriores, es un elemento clave para la acción docente ofreciendo un grado de abstracción e independencia sobre el tipo de enseñanza y aprendizaje que puede promoverse en el ámbito de la Educación Física.

Consideraciones finales

La incorporación de las competencias básicas supone un enriquecimiento del modelo actual de currículo porque propician unos aprendizajes considerados necesarios para ejercer la ciudadanía en nuestra sociedad, para poder construir y desarrollar un proyecto de vida satisfactorio, para asegurar un desarrollo personal emocional y afectivo equilibrado y para poder acceder a otros

procesos educativos y formativos posteriores con garantías de éxito. Todo ello exige orientar los aprendizajes para conseguir que los alumnos desarrollen diversas formas de actuación y adquieran la capacidad de enfrentarse a situaciones nuevas. En particular, el desarrollo de las competencias básicas debe permitir la integración de los aprendizajes, poniéndolos en relación con distintos tipos de contenidos, utilizar estos de manera eficiente cuando resulten necesarios y aplicarlos en diferentes situaciones y contextos.

En la medida en que el concepto de competencia remite a la movilización y aplicación de saberes, su implementación en el aula requiere una expresión en comportamiento cuyo referente son las tareas, que conforman el escenario donde interactúan los procesos curriculares. No se limitan a la práctica inmediata sino que afectan también a la complejidad de la acción docente y constituyen una adecuada unidad de análisis de la práctica en la medida que «una cierta secuencia de unas cuantas de ellas constituyen un modelo metodológico, acotando el significado real de un proyecto de educación que pretende unas metas y que se guía por ciertas finalidades» (Gimeno, 1988, p. 248).

En las tareas, entendidas como situaciones-problema, interesa fundamentalmente lo que el alumno realmente aprende, por tanto hay que incorporarlos en las responsabilidades de la evaluación. Corresponsabilizar en alguna medida a los alumnos en los procesos evaluativos constituirá un importante reto en el futuro.

Para saber qué tareas habría que modificar sería necesario que el profesorado analizara la relación entre las tareas que actualmente ofrece a su alumnado y la contribución de cada una de ellas a la adquisición de las competencias básicas. Pensar las tareas de enseñanza y aprendizaje es el núcleo mismo de esta relación. Por ello, las situaciones-problemas nos mostrarán la coherencia de nuestra enseñanza, ya que relacionan los supuestos teóricos y la acción. Además lo hacen en los dos sentidos, cómo esquemas teóricos de acción a poner en práctica y como reflexión teórica a partir de situaciones prácticas. En el currículo las consecuencias serían dos: una *modificación* sustancial de las tareas actuales y una mejor *integración* entre el currículo formal, informal y no formal.

Finalmente, en lo que concierne a la competencia motriz, seguimos pensando que ha de constituir una competencia básica, pero requiere de un trabajo de explicitación de los contenidos y capacidades que le son propios en el marco educativo. Los trabajos de Hernández y Rodríguez Ribas (2000 y 2009), y los más recientes de Blázquez y Sebastiani (2009), de Lleixá (2010) o de Gámez, Martín y Sosa (2010), van en ese sentido. Una vez que establezcamos el mapa de la competencia motriz, su desarrollo curricular completará las acciones docentes desde la perspectiva de una pedagogía situacional y trascendente.

Bibliografía

Blázquez, D. y Sebastiani, E. (2009). *Enseñar por competencias en Educación Física*. INDE. Barcelona.

Decreto 126/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la *ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias*. Boletín Oficial de Canarias 112, de 6 de junio de 2007.

Decreto 127/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la *ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias*. Boletín Oficial de Canarias 113, de 7 de junio de 2007.

FAMOSE, J. (1992) Aprendizaje motor y dificultad de la tarea. Barcelona. Paidotribo.

GÁMEZ MEDINA, S. (2010) *Dimensiones y descriptores de la competencia motriz*. *La Libreta, Revista del CEP La Laguna, núm. 4, Investigación e innovación en Educación Física Escolar*.
http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/3/Usm/cep_laguna/recursos/LA_LIBRETA_JORNADAS_EF/00_INTRODUCCION.pdf (acceso 07.02.2011)

GIMENO, J., (1988) *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata

Gómez Rijo, A.; Díez Rivera, L.J.; Fernández Cabrera, J.M.; Gorrín González, A.; Pacheco Lara, J.J. y Sosa Álvarez, G. (2008). Nueva propuesta curricular para el área de Educación Física en la Educación Primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 8 (29) pp. 93

Hernández Moreno, J. (director) (2000). *La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica. Aplicación a la Educación Física Escolar y al Entrenamiento Deportivo*. Barcelona. INDE

Hernández Moreno, J. y Rodríguez Ribas, J.P. (2009) Una praxiología, es decir... (sobre los conocimientos de la ciencia de la acción motriz y su organización).

Acción Motriz. Núm. 3, julio-diciembre de 2009. http://www.accionmotriz.com/revistas/3/3_2.pdf (acceso 07.02.2011)

Ley 2/2006, de 3 de mayo, *Ley Orgánica de Educación*. Boletín Oficial del Estado 106, de 4 de mayo de 2006.

LÓPEZ PASTOR, V. M. (2000) *Buscando una evaluación formativa en*

Educación Física: análisis crítico de la realidad existente, presentación de una propuesta y análisis general de su puesta en práctica. Revista *APUNTS*, 62 (16-26) Barcelona. ISSN: 1130-250X

LLEIXÀ, T. (2007): Educación Física y competencias básicas. Contribución del área a la adquisición de las competencias básicas del currículum, en *Revista Tandem*, nº 23, enero-febrero.

MARTÍN RUIZ, B. (2010) La competencia motriz como medio para la adquisición del resto de competencias básicas. *La Libreta, Revista del CEP La Laguna, núm. 4, Investigación e innovación en Educación Física Escolar.*
http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/3/Usm/cep_laguna/recursos/LA_LIBRETA_JORNADAS_EF/00_INTRODUCCION.pdf (acceso 07.02.2011)

MONEREO, C. (Coord.) (1994) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, Barcelona (2004, 10ª edición) Graó.

MOYA, J.: (2008) Hacia una estructura de tareas compartida como eje de la integración del currículum. *Seminario Proyecto para el asesoramiento: hacia un currículum integrado orientado a la consecución de las competencias básicas.* Proyecto Atlántida y Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deporte del Gobierno de Canarias.

OCDE (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive summary*
<http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> (consulta 07-02-2011).

OCDE (2005) *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana.*

PARLEBAS, P. (1981). *Contribution a un lexique commenté en science de l'action motrice.* INSEP. París.

PROYECTO ATLÁNDIDA (2007). *Las competencias básicas: cultura imprescindible de la ciudadanía.* Islas Canarias.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las *enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria.* Boletín Oficial del Estado 293, de 8 de diciembre de 2006.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las *enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.* Boletín Oficial del Estado 5, de 5 de enero de 2007.

Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre *las competencias clave para el aprendizaje permanente.* 2006/962/CE, de 30 de diciembre de 2006.

RODRÍGUEZ RIBAS, J. P. y otros (2000) Hacia la construcción de un paradigma en Praxiología Motriz: objeto, campo, clasificaciones e ideología Revista Digital - Buenos Aires - Año 5 - N° 28 - Diciembre. <http://www.efdeportes.com/>

RUIZ PÉREZ, L.M.: (1987) *Desarrollo motor y actividad física.* Madrid, Gymnos.

RUIZ PÉREZ, L.M.: (2005) Competencia motriz, problemas de coordinación y deporte. *Revista de Educación.* Núm. 335, septiembre-diciembre 2004. http://www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335_04.pdf (acceso 08.02.11)

SOSA LORENZO, J. (2010) La competencia fundamental: la competencia motriz. *La Libreta, Revista del CEP La Laguna, núm. 4 Investigación e innovación en Educación Física Escolar.*
http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/3/Usm/cep_laguna/recursos/LA_LIBRETA_JORNADAS_EF/00_INTRODUCCION.pdf (acceso 07.02.2011)

CONTRIBUCIONES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA AL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA

“PHYSICAL EDUCATION CONTRIBUTIONS TO THE SOCIAL KEY COMPETENCE”

Dr. D. José Mario Hernández Pérez

Doctor en Educación Física

Prof. de Educación Física en el I.E.S. José Frugoni Pérez.

ExProf. de la Facultad CC. de la Actividad Física y el Deporte de la ULPGC (Deportes alternativos, Fundamentos del Hockey, Fútbol y Balonmano) Ex Preparador Físico de los Equipos de Base de la UD Las Palmas S.A.D.

Dirección electrónica: jmherandez@def.ulpgc.es

Dr. D. Ángel José Rodríguez Fernández

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España

Departamento de Educación

Doctor en Psicología y Sociología

Licenciado en Filosofía y Letras

Licenciado en Psicopedagogía

Diplomado en Magisterio

Prof. de la Facultad de Formación del Profesorado

Prof. de Psicología y Pedagogía en el I.E.S. José Frugoni Pérez.

Fecha de recepción: 15 .02. 2011

Fecha de Aceptación: 10.05.2011

Resumen

El marco educativo que las competencias básicas establecen en la educación, exige al profesorado un trabajo concienzudo y específico que redunde en el logro de una sociedad más solidaria y responsable. Ubicados en el campo de referencia de la psicología cognitiva y en las propuestas de la Praxiología motriz, hemos ahondado en las contribuciones que determinado tipo de actividades físicas puede favorecer en el desarrollo de la empatía.

El objetivo del estudio ha sido descubrir si con el diseño y utilización de determinado tipo de actividades físicas sociomotrices se puede incidir directamente sobre las habilidades sociales en alumnado de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria.

En esta línea se ha llevado a cabo una experiencia innovadora enfocada a la mejora de las habilidades sociales desde el ámbito de las actividades físicas. Con una metodología de investigación-acción y por medio de una unidad didáctica, se ha ahondado en las contribuciones que el trabajo en la denominada *descentración sociomotriz* desde el área de Educación Física puede realizar en el ámbito social.

A la luz de los resultados obtenidos se puede afirmar que las actividades de oposición que nos obligan a tener en cuenta las intenciones de nuestro adversario pueden incidir directamente en la mejora de la capacidad de ponernos en el lugar de otro, pensamiento de perspectiva o empatía, tanto en el ámbito específico de las actividades físicas como en el general de la vida cotidiana.

Palabras clave: competencias básicas, competencia social, pensamiento de perspectiva, descentración sociomotriz.

Abstract

The European educative frame work that the key competences establish in basic education demands from teaching staff a conscientious and specific work that results in the profit of a more supportive society. Therefore, we have developed a focused innovating experience for the development of social abilities from the scope of physical activity.

The main goal of this work has been to find one kind of sociomotor physical activity that can help children in the fourth level of Secondary School Education to improve their social abilities.

With a research-action methodology and through a didactic unit we have looked for the contributions that the work of *sociomotor descentration* in the area of Physical Education can make to improve the empathy.

The results show that the motor games with opponents, in which it is necessary to know another persons thought, help to put oneself in the places of other people, as much as in physical activities as in other personal relations.

Key words: key competencies, social competence, perspective thought, sociomotor descentration.

1. Introducción

A pesar del tan repetido aforismo de la *tabula rasa*, la complejidad de la condición humana y de todos los procesos vinculados a ella obligan a planteamientos sumamente complejos cuando se quiere abordar un aspecto tan crucial como es el de la educación. Además, circunstancias como los múltiples cambios legislativos habidos en educación (LOGSE 1991, LOCE 2002 y LOE 2006), el marco cada vez más intrincado en el que se desarrolla (local, autonómico, nacional y europeo), así como los vertiginosos cambios sociales propios de nuestra época no hacen más que poner trabas en el camino. El último hito de este tortuoso camino es el de las competencias básicas.

Desde instancias europeas y la OCDE se han resaltado ocho ámbitos considerados imprescindibles para la educación, las denominadas competencias básicas que, como persona, cualquier ciudadano debería asimilar y manejar.

En los últimos treinta años, junto con la generalización del derecho a la educación, ha venido parejo un incremento de la conflictividad en la vida social en la escuela, circunstancia que ha generado inquietud en todos los estamentos del Sistema Educativo. Este contexto ha propiciado que el estudio haya centrado su atención en la competencia social y ciudadana en Educación Física por dos razones principales: primero, porque es la competencia que encara de manera más directa este problema y, segundo, porque se considera la Educación Física como un área eminentemente social, por lo que su potencialidad pedagógica en este ámbito es de primer orden, dado su alto grado de libertad e interacción.

Por esta razón, se ha querido afrontar este problema cotidiano de las aulas desde la perspectiva específica de la Educación Física. Así pues, se han centrado los esfuerzos en la *competencia social y ciudadana*, que para el Ministerio de Educación (2007) "...*hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora.*"

Desde las aportaciones de T. Arnold en el Siglo XVIII la posibilidad de que la práctica de determinadas actividades físicas pueda facilitar el logro de capacidades sociales ha sido un tema recurrente, si bien los datos no son en absoluto definitivos.

En los últimos años, dentro del ámbito de la Educación Física se ha producido un importante incremento de trabajos que tratan de acercarse al desarrollo del pensamiento moral desde las actividades físicas con un mayor rigor metodológico y científico. Así se encuentran las propuestas de Bredemeier (1994), Gutiérrez (1995 y 2003), Cechini, Montero y Peña (2003), Carranza y Mora (2003), Ruiz Omeñaca (2004) y Escartí (2005). El análisis de estas propuestas deja entrever desde la perspectiva de la Educación Física dos características, dos matices que pueden considerarse inconvenientes. El primero es su inespecificidad. Aunque todos abordan aspectos de derechos y deberes, de gestión de la clase, de autonomía y autoestima, no lo hacen desde las propias actividades físicas elegidas, sino desde la forma en la que se organiza el programa, de una manera tal que podría implementarse con escasas modificaciones desde áreas como las matemáticas o la tecnología. En esta misma línea se expresa Escartí (2005:115) cuando solicita que este tipo de programas se plantee de manera transversal. El segundo aspecto que se quiere enfocar es la excesiva amplitud, puesto que se pretenden abordar con un único programa todas las dimensiones de la competencia social. Si bien desde un punto de vista educativo este planteamiento es plenamente coherente, dificulta enormemente el rigor en la valoración final de los resultados.

El planteamiento de este trabajo ha sido más concreto. Se ha preferido acotar un aspecto específico, denominado por Segura (1998) como *habilidades cognitivas*, para desarrollar un programa de intervención basado en la investigación-acción (I/A) y apoyado en una unidad didáctica que permita constatar los posibles cambios que experimente nuestro alumnado.

Se parte de un enfoque cognitivo, que identifica cinco tipos de pensamientos o habilidades cognitivas necesarias para la vida en sociedad. Estos son el *pensamiento alternativo, de medios-fin, consecucional, causal y de perspectiva*. Trabajos desarrollados por Spivack y Shure (1974), ampliados por Ross y Fabiano (1985) han constatado que el 86% de la población con problemas de delincuencia y el 78% de los drogadictos carecen de uno o más de estos cinco tipos de pensamiento. Estos estudios permiten afirmar que incrementar estos cinco tipos de pensamiento va a favorecer un desarrollo personal con más habilidades sociales y por ende, de la competencia social y ciudadana.

Por otra parte, la característica principal de las clases de Educación Física es la inexcusable incitación a que el alumnado actúe, no pudiendo limitarse a reflexionar sobre un dilema, establecer principios o resolver problemas, sino que finalmente tiene que actuar, que aportar su respuesta original. Lagardera (1993) lo expresa definiendo el área de Educación Física como "*un espacio y un tiempo para la acción.*"

En la confluencia de estos dos aspectos, la necesidad de desarrollar estos cinco tipos de pensamiento y la obligatoriedad de incitar a la acción al alumnado, se ha implementado una unidad didáctica, la variable independiente de esta investigación, centrada en el pensamiento de perspectiva, definido por Segura (1998:8) como "... *la habilidad cognitiva de ponerse en el lugar de otro, en la piel de otro. (...) Es el pensamiento que hace posible la empatía o sintonía afectiva con otros.*"

La intención no ha sido únicamente ayudar a mejorar el pensamiento de perspectiva del alumnado, sino trabajarlo para que pudieran aplicarlo en distintas situaciones. Esto ha exigido un riguroso análisis desde la Praxiología motriz de las tareas planteadas, requiriendo que cada una de ellas incidiera en esa capacidad empática, es decir, además de analizar la situación para dar una respuesta personal, la situación misma obligaba a cada uno a ponerse en el lugar del otro, actuando en consecuencia según ese nuevo panorama de perspectivas encontradas. En esta línea emerge un concepto que va a ser trascendental en todo el proceso. La referida **descentración sociomotriz**. Ésta es definida por Parlebas (2001:146) como *El proceso por el que una persona en acción adopta el punto de vista de otro participante, intentando <<ponerse en su lugar>>*. Es fácilmente constatable la gran proximidad de este concepto con el más arriba descrito como pensamiento de perspectiva.

Así pues, a partir de la intersección entre el modelo cognitivo planteado por Segura y las contribuciones de la Praxiología motriz, se ha puesto en práctica una unidad didáctica orientada específicamente al desarrollo del pensamiento de perspectiva de todo el alumnado de cuarto de un centro de Educación Secundaria, intentando valorar la mejora por medio de un diseño de investigación cuasi-experimental.

Mejorando las habilidades sociales a nivel cognitivo, sin lugar a dudas se mejorarán los intercambios entre iguales, la cantidad y la calidad de las interacciones del trabajo en grupo, lo que hará que mejore el andamiaje y las zonas de aprendizaje próximo (Vygotsky, 1978).

En esta línea es en la que el logro de los objetivos iniciales se ha mostrado más satisfactorio. Se ha constatado que por medio de la propuesta de entrenamiento en habilidades sociales planteada -a partir de situaciones motrices con oposición directa-, se consigue aumentar la competencia social y ciudadana, dado el incremento experimentado por el alumnado en su pensamiento de perspectiva.

2. Metodología

Investigación cuasi-experimental, dado que no se alcanza un control tan exhaustivo como en la experimental; se busca establecer la causalidad entre la variable independiente (Unidad Didáctica basada en el Programa de Manuel Segura en Educación Física) y las dependientes (Rendimiento en el Dilema General, Dilema Específico, Tenis y Penaltis). En este tipo de investigación cuasi-experimental, la más extendida en educación, tienen cabida las investigaciones pretest - posttest sin grupo control, como la contenida en este trabajo. Este diseño presenta una ventaja importante asociada a su validez externa, la posibilidad de generalización de los resultados a otros contextos similares al que hemos utilizado en esta investigación.

La puesta en práctica de todo el proceso estuvo orientada a la consecución de los siguientes objetivos:

- a. Desarrollar un comportamiento estratégico para actividades de oposición basado en la descentración sociomotriz.
- b. Descubrir la posible relación entre el desarrollo de la descentración sociomotriz y del pensamiento de perspectiva.

El método elegido para desarrollar la investigación ha sido el de *investigación-acción práctica* (Colás,1992:292), puesto que la selección del tema y control del proyecto han sido gestionados por los participantes. Su proximidad a la práctica docente diaria, la facilidad de conseguir las autorizaciones oportunas, las menores dificultades para su implementación lo han propiciado. Se está ante un estudio de campo o analítico, dado que se dirige al análisis de una serie de grupos determinados de sujetos, todos los 4º de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria) de un Instituto de Secundaria, dentro de su contexto específico de actuación. Lo que permitió descubrir la presencia de variables significativas para los futuros trabajos de investigación en una situación concreta. Se trabajó en una situación y contexto real (no de laboratorio), lo que posibilita y exige la utilización de instrumentos variados e independientes en la recogida de información y datos, además de constituir la base sobre la que se asentarán futuros trabajos de investigación.

- **Muestra.** La muestra estuvo compuesta por los cuatro grupos naturales de cuarto de ESO de un Instituto de Educación Secundaria, de los cuales uno formaba un grupo de diversificación curricular (alumnado con ciertas dificultades, pero con una buena actitud hacia el estudio y con posibilidades de conseguir los Objetivos y las Competencias Básicas de la ESO). Estamos ante un muestreo no probabilístico accidental o incidental.
- **Instrumentos.** Básicamente los instrumentos utilizados fueron dos; a saber:
 - **Unidad didáctica titulada "La perspectiva en el juego"** (Véase anexo 2). Esta unidad, que constó de diez sesiones, se desarrolló a partir de la quinta sesión del curso (octubre-noviembre) y tuvo la siguiente temporalización:

1. **Presentación del proyecto** al alumnado, exposición de objetivos y realización de pretest (test ampliado de pensamiento de perspectiva).
2. **Juegos de capturas y esquivas.** La sesión práctica inicial consistió en la realización de juegos, tanto duales como paradójicos, que nos ayudaran a sacar a un primer plano las dificultades que las situaciones desequilibradas plantean, así como sus posibles reflejos en la vida real.
3. **¿Tiene riesgos el deporte libre?** En la segunda sesión práctica se pretendía hacer consciente al alumnado de las frecuentes situaciones de injusticia y discriminación que el supuesto "deporte libre" fomenta, a veces de manera oculta. Consistió en la elección de una modalidad deportiva por parte del alumnado y la distribución en equipos de todo el grupo por medio de 4 capitanes.
4. **Juegos de oposición 1: anticipación.** Aquí se plantearon juegos cuya implicación motriz iba creciendo y que exigían tener en cuenta el pensamiento del otro ("Piedra, papel, tijera", palmadas en corro, tocar la rodilla del compañero, "riqui-raca", etc).
5. **Juegos de oposición 2 (tenis).** La sesión tuvo por objetivo trabajar la búsqueda de huecos o espacios libres en la práctica de esta modalidad deportiva.
6. **La finta.** Utilizando juegos de oposición como el tenis o de cooperación-oposición como el voleibol, se fomentó la utilización de la finta para encubrir las propias acciones durante el juego.
7. **Descentración específica en tenis.** Tanto individual como en dobles, se plantearon situaciones de tenis con aplicación de todos los recursos aprendidos con anterioridad (búsqueda de espacio libre, fintas, etc.).
8. **Torneo de tenis individual**
9. **Torneo de tenis de dobles.**
10. **Post-test y valoración final.**

Además, cada una de las sesiones se estructuró como sigue:

1. Exposición de objetivos, actividades y del lema de la sesión.
2. Desarrollo de juegos y actividades.
3. Evaluación de la sesión en grupo y planteamiento de las cuestiones o dilema específico a contestar en el cuaderno. Dado el amplio consenso en la bibliografía específica sobre los beneficios del planteamiento de dilemas morales en las habilidades sociales incluimos, al menos, uno por sesión.
 - o **Cuestionario de control.** (Véase anexo 1). Para valorar el índice de mejora del pensamiento de perspectiva nos apoyamos inicialmente en el test ya validado por Segura (1998). Se optó por incluir los ítems tanto de primer como de segundo ciclo.

Para la cuantificación de los datos el proceso seguido fue el siguiente. Se establecieron cuatro variables dependientes según el tipo de situaciones planteadas. En la primera denominada **dilema general (DG)**, siguiendo las indicaciones del autor, se calificó con un uno (1) si la respuesta era incorrecta, con un dos (2) si tenía partes correctas y con un tres (3) si era completamente correcta. Dado que tenían que darse tres respuestas se valoró del 3 al 9.

Junto a esto, incorporamos una situación imaginaria vinculada al ámbito del deporte escolar y que se denominó **dilema específico (DE)**. Al igual que el general se valoró del 1 al 3.

Además, se incluyeron situaciones específicas de las desarrolladas en clase que exigieran inexcusablemente el pensamiento de perspectiva. De ellas, cuatro se refieren a las decisiones a tomar por jugadores de tenis en un partido (T1, T2, T3 y T4). Se valoraron del 0 al 2, dando un punto por cada respuesta correcta. **Suma tenis** se refiere a la suma de estas cuatro variables y pueden ir de 0 hasta 8 puntos. Finalmente la variable **penalti (P)** se valoró de 0 a 2 puntos.

Todos los ítems fueron valorados atendiendo a criterios específicos y concretos de corrección.

- **Análisis estadístico.** El tratamiento estadístico estuvo apoyado en la versión de 2004 para Mac del programa Excell de Microsoft y la versión 14.0.2 para Windows del SPSS. Se realizó un doble análisis. De un lado un análisis descriptivo que consistió en el cálculo de promedios de los datos obtenidos por el alumnado de cada grupo en las distintas variables establecidas. De otro, un estudio inferencial sobre el total de la muestra que permitiera conocer la validez de los datos obtenidos por medio de la prueba t.

3. Resultados

- **Estudio Descriptivo**

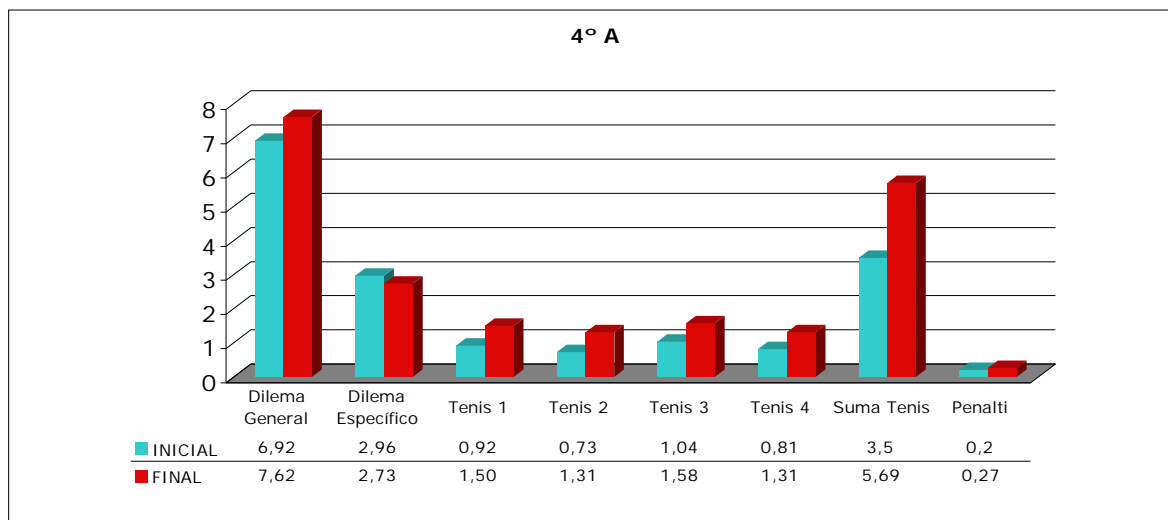
En este apartado se consideró más ilustrativo comenzar mostrando los datos obtenidos por cada grupo. Téngase en cuenta que cada grupo de clase ha realizado las mismas actividades, con las mismas explicaciones, interrupciones y valoraciones, por lo que los datos recabados son fruto de un mismo desarrollo de la sesión.

En las tablas y gráficas aparecen los promedios obtenidos por cada uno de los grupos de clase en las distintas categorías consideradas. Finalmente, aparecen los datos medios de todos los grupos.

Aunque las diferencias puedan parecer pequeñas, deben tenerse en cuenta los márgenes entre los que se mueve cada variable (dilema general: 3-9; dilema específico: 1-3; tenis 1 a tenis 4: 0-4; suma tenis: 0-8; penalti: 0-2).

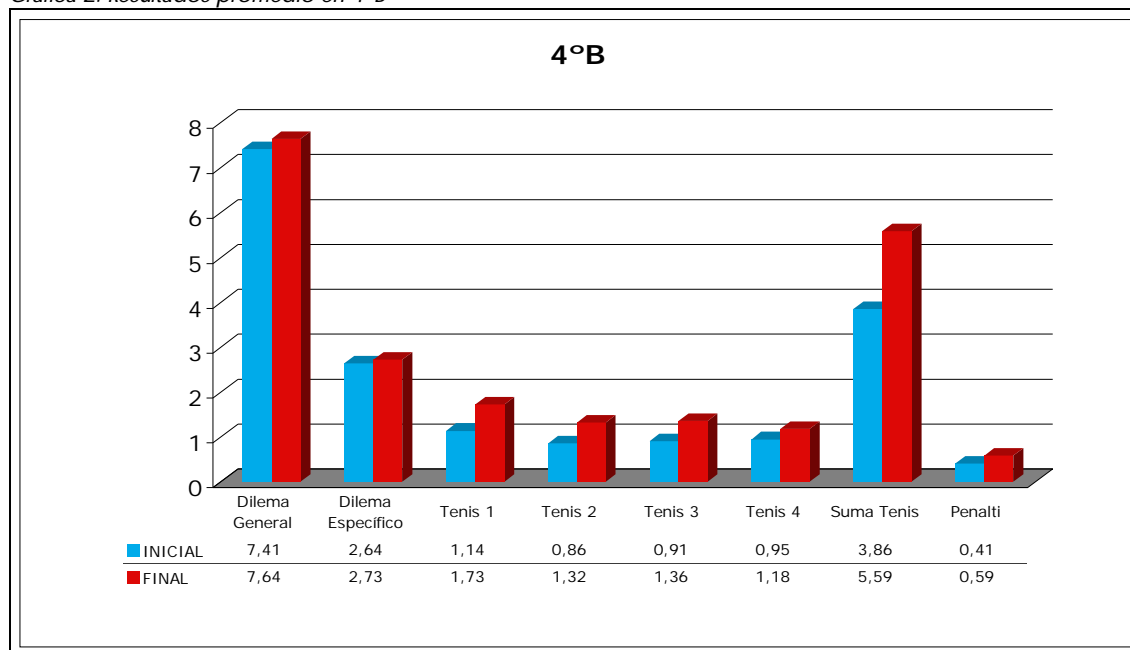
Resultados por Grupo

Gráfica 1. Resultados promedio en 4ªA



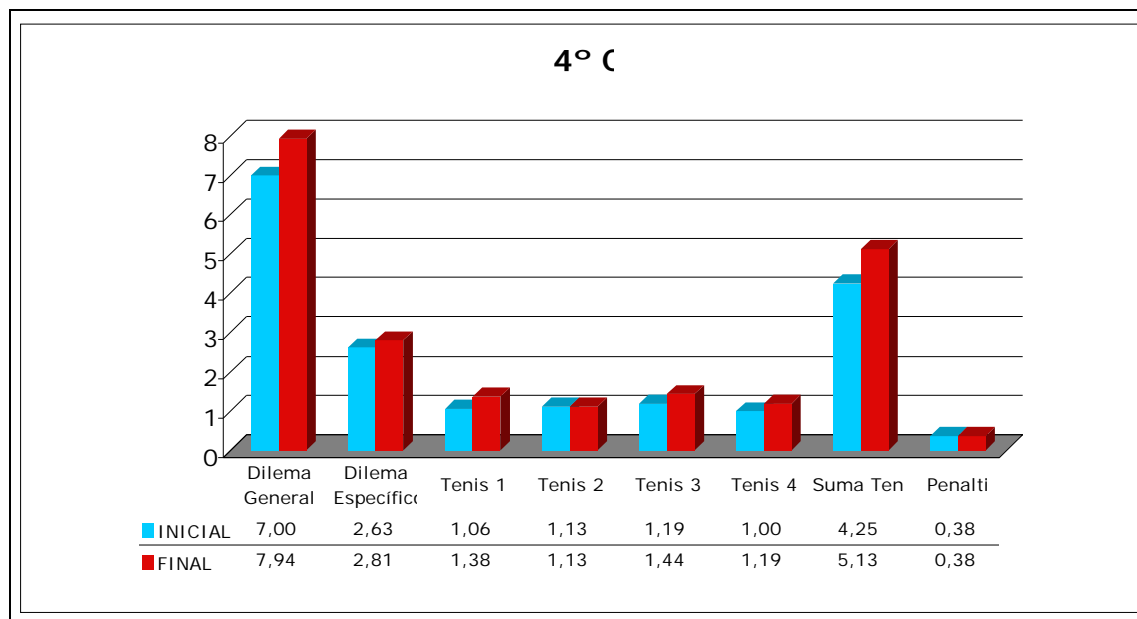
En este primer grupo se aprecia que tanto en el dilema general como en los referidos a las actividades de tenis los datos experimentan una mejora evidente. En el lado opuesto apreciamos que el dilema específico presenta datos inferiores en el post-test, mientras que en el referido al penalti las diferencias son insignificantes (0,07).

Gráfica 2. Resultados promedio en 4ªB



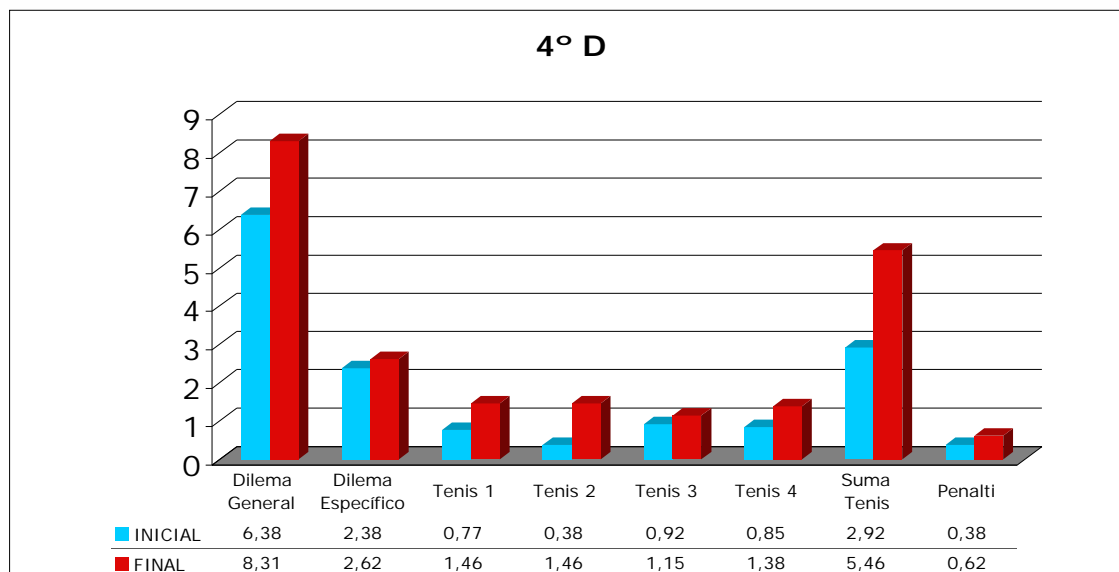
Por lo que respecta al curso 4ªB todas las categorías mejoran en el segundo test, aunque en el dilema general la diferencia sólo es de 0,23 puntos.

Gráfica 3. Resultados promedio en 4ªC



En este curso (4°C), pese a que en seis categorías los resultados mejoran al acabar la unidad didáctica, esta mejora es menor que en los otros cursos. No obstante, en este grupo el dilema general mejora casi en un punto (0,94).

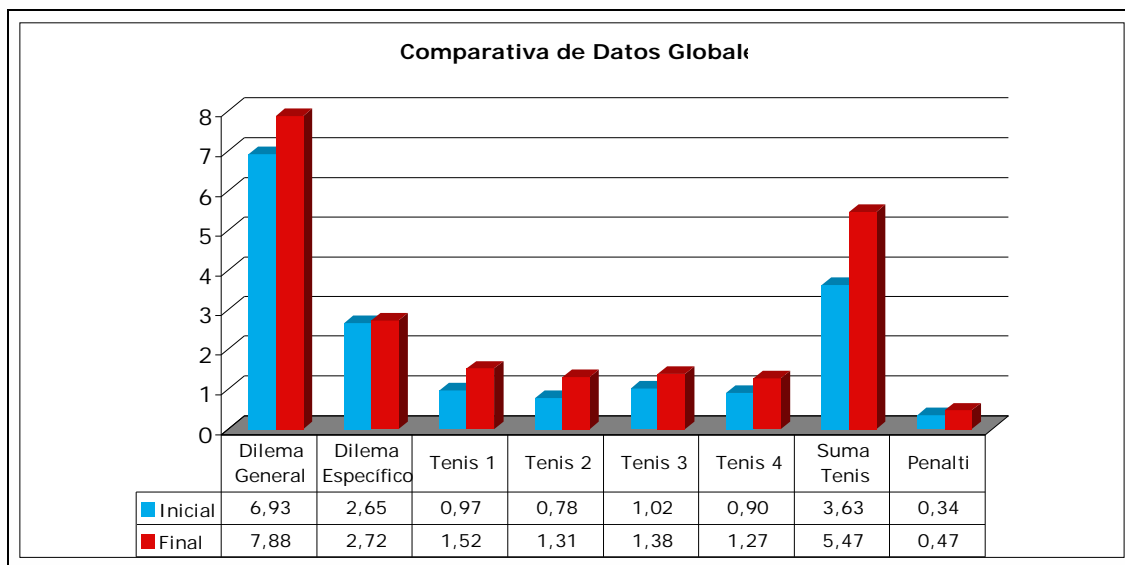
Gráfica 4. Resultados promedio en 4°C



Es este grupo de diversificación curricular el que registra niveles más altos de mejora. En el dilema general aumenta casi dos puntos y en las categorías tenis1, tenis2, suma tenis y penalti ronda el doble de los datos obtenidos en el test inicial.

Gráfica de datos globales

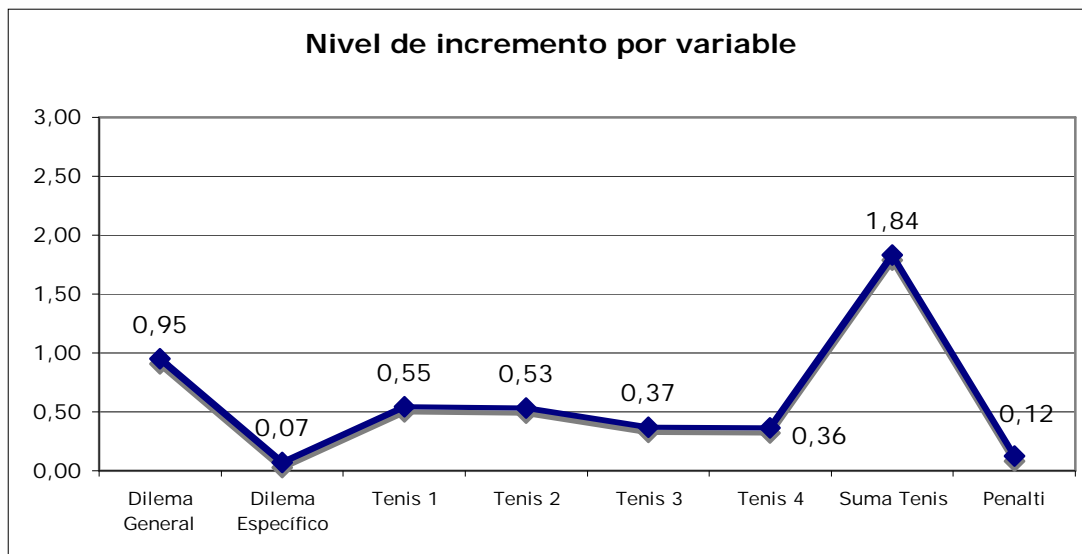
Gráfica 5. Resultados promedios para toda la muestra



Los datos de esta gráfica evidencian una constante mejora en todas las variables estudiadas, siendo más marcada en cuanto al dilema general, que mejora en casi un punto y en suma tenis, que experimenta un incremento de 1,84 puntos. En el polo opuesto, las diferencias menores están en el dilema específico (0,12) y en el penalti (0,13).

Gráfica de Incrementos

Gráfica 6. Promedios de Mejora en cada variable



La gráfica anterior, que recoge el incremento experimentado por cada una de las categorías estudiadas, permite ver más claramente la mejora de cada variable. Si bien los datos oscilan de unas a otras, se constata en todas ellas una clara tendencia de mejora. Cabe hacer la salvedad de la categoría denominada *dilema específico* que aumenta muy levemente, sobre todo porque parte de un dato inicial bastante alto.

- **Estudio Inferencial**

Se trata de dos grupos independientes, que cumplen los requisitos de las pruebas paramétricas: instrumento de medida fino y discriminativo, hay independencia de las observaciones, la población se distingue normalmente, homogeneidad de varianzas u homocedasticidad y linealidad.

Se aplicó a la totalidad de los grupos de 4º de ESO (4 grupos) la prueba *t*, con el *subtipo de "desconocidas las desviaciones típicas poblacionales, pero supuestas iguales"* (del Río Sandomil, 2003:519) de prueba bilateral o de dos colas, H_0 (hipótesis nula, no hay diferencia significativa) o H_1 (hipótesis alternativa, sí hay diferencia).

Ventajas de esta prueba: a) mayor potencia para rechazar H_0 falsas o a igual potencia, el ahorro de sujetos en las muestras, b) desarrollo estadístico superior, c) permiten hacer estimaciones de los parámetros indicando el margen de error que les afecta.

El tratamiento estadístico de todos los datos obtenidos, como se ve en la tabla siguiente, permite establecer inferencias a la población general de estas edades, tanto en lo que respecta al *Dilema general* como a las cuestiones referidas al *Tenis, los dos aspectos principales sobre los que se centro el trabajo*.

Tabla para la valoración de la significatividad de los datos totales recogidos

	Xa (media)	Xb (media)	na (nº de sujetos)	nb (nº de sujetos)	Sa (desv. Típica)	Sb (desv. Típica)	t	Significatividad
Dilema Gral.	6,99	7,81	77	77	1,37	1,29	-3,2	SÍ
Dil. Especif.	2,7	2,73	77	77	0,65	0,66	-0,283	NO
Suma Tennis	3,66	5,51	77	77	2,62	1,79	-5,1	SÍ
Penalti	0,35	0,16	77	77	0,58	0,8	1,68	NO

X : medias; N : número de sujetos; S : desviación típica; a : pretest; b : postest

Dilema General y Tennis

Hipótesis bilateral.

H_1 : La media del pretest y del postest son distintas estadísticamente.

H_0 : La media del pretest y del postest no difieren de forma significativa desde un punto de vista estadístico.

Nivel de confianza de un 95%, nivel de significación de un 0,05, corremos un riesgo de un 5% de rechazar H_0 que sea cierta, error de tipo I (aplicables en los cuatro casos).

Para una prueba de dos colas, el valor teórico de $t = 1,97$ es menor que el valor empírico (-3.82), se rechazó H_0 (no hay diferencias) y se acepta H_1 (hay diferencia significativa entre el pre-test y el post-test en el *Dilema General*).

Igualmente ocurre con los ítems referidos al tenis, donde t teórico 1,97 menor que t empírico (-5,1), por lo tanto se rechaza H_0 y se acepta H_1 (hay diferencia significativa).

Dilema Especifico y Penalti

Para estos aspectos con t teórico de 1,97 mayor que t empírico -0,283 en el dilema específico y 1,68 en el penalti, se acepta H_0 (no hay diferencias estadísticamente significativas).

Los datos que se recogen de t indican que la variable independiente (la unidad didáctica aplicada) ha supuesto una mejora significativa tanto en los aspectos más amplios del pensamiento moral, medidos en el *Dilema General*, como en los más relacionados específicamente con las actividades de clase, referidos a *Tennis, donde ha sido significativa la mejora en los cuatro grupos*.

4. Conclusiones

El establecimiento de las conclusiones del estudio obliga a volver la vista atrás en busca de los objetivos planteados, y este ejercicio de centrarse en el punto de vista específico deja ver, apoyados en los datos obtenidos, algunas evidencias muy significativas.

- La primera y principal conclusión del estudio establece que hay relación directa entre el desarrollo de la descentración sociomotriz y el pensamiento de perspectiva. Los resultados alcanzados certifican que ambos han mejorado como consecuencia de la innovación educativa puesta en práctica. Estos datos evidencian que la elección de un tipo u otro de contenido puede favorecer o disminuir las posibilidades pedagógicas de la intervención educativa; no es una cuestión menor el tipo de prácticas elegidas y los aspectos en los que se hace especial incidencia. Para ello, el análisis riguroso de la naturaleza de cada actividad debe ser una herramienta fundamental para el profesorado de Educación Física.
- El siguiente paso en el análisis de los datos permite aseverar que trabajando la implicación cognitiva específica, en este caso la descentración sociomotriz, se logra un incremento de la comprensión de la tarea y, en consecuencia, del rendimiento motor. Favorecido por el diseño de actividades con exigencias técnicas fácilmente alcanzables y que demandasen en mayor medida el análisis de la perspectiva del oponente, varios de los torneos de tenis finales fueron ganados por personas con menor nivel de condición física.
- Ahondando en esta idea, se resaltan las contribuciones que la metodología didáctica empleada hace para el trabajo de actividades sociomotrices. Se constata que partir del tipo de razonamiento necesario en cada dominio de actividades facilita enormemente la comprensión e implicación del alumnado en las prácticas y amortigua notablemente los desequilibrios iniciales de rendimiento motor. Como consecuencia de los planteamientos

orientados a resaltar la inteligencia estratégica minimizando las exigencias técnicas, el nivel de implicación del alumnado ha sido muy elevado, favoreciendo una participación más comprensiva.

- Por último, hay que referirse a la valoración que el propio alumnado hizo de todo el proyecto. La forma de trabajar logró una alta aceptación y valoración positiva por parte de todos los grupos, tanto explícitamente en los cuadernos, como por su participación en cada una de las actividades. Además de los logros vinculados a la competencia social, se han logrado altos niveles de motivación en clase sin perder un ápice de especificidad motriz.

En definitiva, se concluye que el trabajo viene a constatar las aportaciones sobre el tema de Parlebas (2001), y abre una línea de trabajo específica de las habilidades sociales desde el ámbito de las actividades físicas.

5. Referencias

- Blández, Julia. (1996). *La investigación-acción: un reto para el profesorado*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- Colás, M^a. Pilar y Buendía, Leonor. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar, S.L.
- Bredemeier, B. (1994). Children's moral reasoning and their assertive, aggressive, and submissive tendencies in sport and daily life. *Journal of sport & exercise psychology*, 16. Pp. 1-14.
- Carranza, M. y Mora, J.M.(2003). *Educación física y valores: educando en un mundo complejo*. Barcelona: Grao.
- Cecchini, José A., Montero, Javier y Peña, José. (2003). Repercusiones del programa de intervención para desarrollar la responsabilidad personal y social de Hellison sobre los comportamientos de fair play y auto control. *Psicothema*, Nº15. Pp. 631-637.
- Escartí, Amparo (coord.). (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Grao.
- García Llamas, J.L. (2003). *Métodos de Investigación en Educación. Olmen II: Investigación Cualitativa y Evaluativa*. Madrid: UNED.
- Gutiérrez, Melchor. (1995). *Valores sociales y deporte*. Madrid: Gymnos Editorial.
- Gutiérrez, Melchor. (2003). *Manual sobre valores en la Educación Física y el deporte*. Barcelona: Paidós.
- Hellison, Don. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, Illinois: Human kinetics.
- Hernández Pérez, José Mario. (2003). *Educación Física y Raciocionalismo: análisis de contenido de los currículos de la ESO*. Tesis doctoral Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: Inédita.
- Jiménez Martín, Pedro y Durán, Javier. (2004). Propuesta de un programa para educar en valores a través de la actividad física y el deporte. *Revista Apuntes: educación física y deportes*, Nº 77, 3º trimestre. Pp.25-29.
- Lagardera, Francisco. (1993). *Bases epistemológicas de la Educación Física Escolar*. En Actas del I Simposium Internacional de Educación física Escolar y Deporte de Alto Rendimiento. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *BOE* número 5 de 5 de enero de 2007.
- Parlebas, Pierre. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología motriz*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Del Río Sadornil, Dionisio. (2003). *Métodos de Investigación en Educación. Volumen I: Procesos y Diseños no complejos*. Madrid: UNED.
- Ross, Robert y Fabiano, Elizabeth. (1985). *Time to think. A cognitive model of delinquency prevention and offender rehabilitation*. Johnson City: Inst. Social Sciences
- Ruiz Omeñaca, Jesús. (2004). *Pedagogía de los valores en la Educación física*. Madrid: Editorial CCS.
- Segura, Manuel, Arcas, Margarita y Mesa, Juana. (1998). *Programa de competencia social. Educación Secundaria Obligatoria*. Primer y Segundo Ciclo. Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Dirección General de Ordenación e innovación Educativa. Islas Canarias, España.
- Spivack, Gerooge. y Shure, Myrna. (1974). *Social adjustment of young children: a cognitive approach to solving real-life problems*. San Francisco: Jossey Bass.
- Vygotsky, Lev. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

ANEXO 1

CUESTIONARIO

Apellidos y Nombre: _____
 Edad: _____ Curso: _____ Fecha: _____

Imagina que tu hermano está en cama con la gripe, con un gran dolor de cabeza. Tú tienes un equipo de música a un volumen muy alto. Si tú estuvieras en su lugar, ¿qué dirías o qué harías?

Imagina ahora que tu clase participa hoy en la final del torneo del Instituto y que tienen muchas posibilidades de ganar. Todos están muy ilusionados. Sin embargo, hay una persona que quiere jugar porque le gusta mucho ese deporte, aunque no juega bien, y eso va a restar posibilidades a tu equipo. Si tú estuvieras en su lugar, ¿qué dirías o qué harías?

A continuación deberás responder a una serie de preguntas acerca de otra situación imaginaria. Un amigo o amiga se enfada contigo y no sabes por qué. Más tarde te enteras de que otro compañero le ha contado mentiras sobre ti.

a) Imagina que eres la persona que estuvo diciendo mentiras y explica por qué mentiste, qué pensabas de las otras dos personas y cómo te sentías.

b) Imagina ahora que eres el amigo o amiga al que mintieron y explica lo que sucedió y cómo te sentiste.....

Imagina ahora que estás jugando un partido de tenis. El jugador A va a golpear la pelota, y el X la va a recibir ¿Qué crees que está pensando cada jugador en las distintas situaciones?

A.	X
----	---

El jugador A
El jugador X

A.	X
----	---

El jugador A
El jugador X


A1.	X1
A2	X2

El jugador A1
Los jugadores X

A1.	X1
A2	X2

El jugador A
Los jugadores X

Imagina que se va a tirar un penalti. En las situaciones siguientes ¿qué crees que está pensando cada uno sobre el otro jugador?

	El portero cree que el delantero está pensando...
El delantero cree que el portero está pensando...	

ALTERNATIVA METODOLÓGICA DE ENTRENAMIENTO PERCEPTIVO VISUAL PARA FAVORECER LA EFICACIA MOTRIZ DEFENSIVA EN BOXEADORES ESCOLARES DE 13-14 AÑOS.

ALTERNATIVE VISUAL PERCEPTUAL TRAINING METHODOLOGY TO ENHANCE THE EFFECTIVENESS DEFENSIVE DRIVING SCHOOL BOXERS AGED 13-14.

Dr. Misael Salvador González Rodríguez.

Investigador Principal de la Comisión Científica y Técnica de la Federación Nacional de Boxeo en Cuba.
misaelsgr@uci.cu, misaelsgr@yahoo.com, misaelsgr@gmail.com,

Fecha recepción: 25-01-2011

Fecha aceptación: 20-03-2011

RESUMEN

Este trabajo surge por la necesidad de ofrecer una respuesta, a las limitaciones teórico – metodológicas, que presentan los entrenadores para la dirección del proceso de preparación de las acciones motrices defensivas en su correspondencia con el desarrollo de las habilidades perceptivo visuales, aspecto éste de significativa importancia para alcanzar la eficacia motriz durante el combate. Se propone, por ello, una alternativa metodológica de entrenamiento perceptiva visual, según el enfoque de la autora Pilar Plou (1995). En la obtención de los resultados fueron desarrolladas distintas tareas de investigación que permitieron hacer una sistematización de los referentes teóricos y los fundamentos metodológicos en que se sustenta la alternativa, posibilitándole a los entrenadores la preparación en los elementos necesarios que le permitan dirigir, a través del proceso de preparación el desarrollo de las habilidades perceptivo visuales, aprovechando los espacios de las sesiones de entrenamiento, en función del logro de tan importante cometido. La alternativa metodológica elaborada, fue valorada a través del método del criterio de experto y un estudio exploratorio de factibilidad en el contexto competitivo, se presta atención a la coyuntura interdisciplinaria, a la vinculación de la teoría con la práctica, todo ello en función de un proceso desarrollador, conducente al tratamiento adecuado del proceso perceptivo visual a través de la preparación psicológica.

Palabras Clave: Boxeo, Metodología, Entrenamiento perceptivo, Eficacia motriz defensiva

Summary

This research stems from the need to provide a response to the theoretical – methodological limitations presented by coaches when addressing the process of preparation of defensive motor actions, in their correspondence with the development of visual perceptual skills, an aspect of significant importance to achieve the motor efficiency during the fight. It is supposed then a methodological alternative of visual perceptual training, according to the approach of Pilar Plou (1995). For obtaining the results there were developed different researching tasks that allowed making a systematization of the theoretical and methodological aspects in which the alternative is sustained, allowing trainers to prepare the necessary elements that permit them to lead, through the preparation process, the development of visual perceptual abilities, taking advantage of the training sessions, for achieving the purpose of that task. The methodological alternative already made, was valued through the experts criteria method, besides an exploratory feasibility study in a competitive context, it is played attention to the interdisciplinary environment, to the relation between theory and practice, all that for accomplishing a good process, lead to the adequate treatment of the visual perceptual process through the psychological preparation.

Keywords: Boxing, methodology, perceptual training, defensive driving efficiency

INTRODUCCIÓN

En la última década del siglo XX, cobró fuerza, los cuestionamientos acerca de la calidad del sistema de preparación de los deportistas en la formación inicial, pues la práctica educativa demostraba que se podía mejorar cualitativamente. La revisión de los principales documentos del sistema de trabajo metodológico, así como el nivel de preparación de los entrenadores con respecto al desarrollo perceptivo visual, identificándose las siguientes dificultades:

1. Excesivo número en las ejecuciones de acciones motrices defensivas sin éxito.
2. La percepción espacio – temporal de referencia en los límites o cambios sucesivos de las acciones defensivas es impreciso.
3. La conservación de la distancia combativa se viola frecuentemente durante las acciones motrices defensivas.
4. El Programa de Preparación del Deportista (PPD), no presenta información acerca del proceso perceptivo visual, imposibilitando ampliar el horizonte cultural en el tema.

Asumiendo la situación problemática referida y posesionándonos en las teorías existentes, que describen la importancia en la interpretación de los estímulos visuales hacia un progreso en la eficacia motriz, se define como: **Objetivo:** Elaborar una alternativa metodológica de entrenamiento perceptivo visual que favorezca la eficacia motrices defensivas en boxeadores escolares 13 – 14 años. Para la selección de la muestra se asumió un criterio intencional (tipo de escuela y categoría deportiva), quedando seleccionado el 100 % de la población de boxeadores escolares de 13 – 14 años. El diseño experimental consumido, es de tipo hipotético deductivo con un esbozo de tipo cuasiexperimental preprueba - postprueba para grupos intactos (uno de ellos control), Campbell y Stanley, 1965).

Insuficiencias presentadas

Conjuntamente, en los análisis realizados al trabajo metodológico del colectivo pedagógico de los entrenadores de boxeo, no se contempla la enseñanza de las habilidades perceptivas visuales, aspecto que redundaba en el poco desarrollo de este proceso psicológico en la formación inicial de los boxeadores. Del diagnóstico inicial con los directivos, entrenadores y revisión bibliográfica con las teorías existentes, resultaron con insuficiencias los siguientes aspectos:

1. La falta de una preparación adecuada de los entrenadores para emprender con sistematicidad las exigencias actuales del entrenamiento perceptivo visual para mejorar la eficacia motriz defensiva del boxeador.
2. El insuficiente trabajo encaminado a los estudios perceptivo visuales con enfoque comportamental, el cual tiene lugar, en una dirección casi exclusiva, al desempeño del trabajo de preparación deportiva, prestándosele poca atención durante la sesión de entrenamiento.

Como resultado de la prueba del diagnóstico inicial (combate oficial), que se realizó en el último guante para asistir a los Juegos Escolares, (2004 - 2005), los componentes del acto motor que fueron vistos con dificultad se localizan:

1. Dificultad en los espacios-temporales durante la realización de las acciones motrices defensivas, iniciándose la inadecuación en los desplazamientos, los que se hacen de forma descoordinada, con tendencia a irse delante o quedarse atrás ante la acción atacante.
2. Los boxeadores empujan los golpes atacantes, cuando deben captar, desviar, o esquivarse.

ESTRUCTURACIÓN DE LA ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA CONTRIBUIR A MEJORAR LA EFICACIA MOTRIZ DEFENSIVA, SOBRE LA BASE DEL ENTRENAMIENTO PERCEPTIVO VISUAL.

El autor intenta una integración de las diversas acciones que rige el programa de preparación de los boxeadores escolares, y desde una alternativa metodológica, favorecer el desarrollo en la eficacia motriz defensiva, ofreciéndose una transformación desde la preparación psicológica a partir de lograr una integración en las habilidades perceptivo visuales arribando a las diferentes formas organizativas (actividades de entrenamiento). Los fundamentos teóricos generales sitúan y ajustan, a su vez, la edificación de la alternativa metodológica de entrenamiento perceptivo visual.



Fig. 1.4. Representación esquemática de la vía metodológica para favorecer la eficacia motriz defensiva en boxeadores escolares de 13 – 14 años.

Fundamentos teóricos generales que sustentan la alternativa metodológica.

Este autor está de acuerdo con los especialistas consultados, cuando definen que toda metodología ostenta una estructura compuesta por un aparato cognitivo que a su vez se conforma de un cuerpo legal donde se localizan los principios rectores; un cuerpo categorial donde se reflejan las principales categorías y conceptos que se utilizan y posee, además, un aparato instrumental donde se expresan los métodos y procedimientos a seguir en su implementación, como es:

- Objetivo general: Entrenar las habilidades perceptivas visuales en los boxeadores escolares de 13 – 14 años a partir del accionar consciente sobre sus comportamientos motrices, actitudes y conductas defensivas en vinculación a las características competitivas.
- El aparato cognitivo: El cuerpo legal de la metodología está compuesto por los principios que la sustentan.

Ello permite comprender que los principios constituyen ideas rectoras, postulados teóricos generales de obligatorio cumplimiento, que deben estar presentes como condición vital para el alcance del estado a ser logrado. Por cuanto, condicionan y rigen los objetivos de la alternativa metodológica.

Estructura general de la alternativa

En relación con lo anterior, las exigencias teóricas - metodológicas que rigen la alternativa metodológica son:

1. Desarrollar las habilidades perceptivas visuales que favorezcan el mejoramiento eficaz de las acciones motrices defensivas, de modo que posibilite la adecuada formación integral de su personalidad.
2. Crear un clima agradable en las sesiones de entrenamiento, que lejos de inhibir, invite a todos los escolares, según sus posibilidades, a desarrollar los ejercicios con las exigencias que plantean.

Acciones prácticas de la alternativa metodológica.

El proceso de entrenamiento perceptivo visual en boxeadores escolares de 13 - 14 años, concebido en esta alternativa metodológica, se introducirá en el macrociclo de preparación, se comienza con una reunión metodológica, en el marco del colectivo pedagógico, donde se explica su objetivo y se debate sobre el material (alternativa metodológica).

La carga de entrenamiento perceptivo visual.

Las sesiones de entrenamiento se estructuraron incluyendo dos o tres habilidades perceptivas visuales durante la sesión de entrenamiento, trabajándose de forma progresiva, secuencial y sucesiva. Los ejercicios se intercalan equitativamente, con el fin de garantizar un desarrollo equivalente para cada habilidad, además, se introduce al final de cada sesión, las de más grado de complejidad, de manera que los ejercicios más simples se ubican al principio de la sesión.

Planificación por habilidades perceptivas visuales.

En la alternativa metodológica se desarrollaron 205 sesiones, pero atendiendo al corte experimental, la segunda medición ocurre cuando se cumplan 125 sesiones, con una secuenciación de cinco diaria, además, se organizaron los ejercicios perceptivos visuales por periodos (anexo 14), con la regularidad de que la complejidad de los mismos es de forma creciente según aumenta el número en el listado presentado. El horario de entrenamiento fue, entre las 9:00 y las 10:00 AM.

Organización procedimental para las sesiones de entrenamiento perceptivo visual.

Las sesiones de entrenamiento, se inician con la gimnasia, que representa la incorporación de una variedad de movimientos perceptiva visual psicohigiénicos, siendo alto el grado de motivación y participación de los mismos, este se define como gimnasia *perceptiva motriz* elemental, a través de la cual se representa la incorporación de una variedad de ejercicios concerniente a los movimientos del ojo humano, en este sentido se muestra una sesión de entrenamiento.

Ejercicios de los ojos:

1. Sin mover la cabeza, girar los ojos a la izquierda tanto como puedas y luego igual a la derecha, seguidamente mover los ojos en forma circular, arriba, a la derecha, abajo y a la izquierda sin mover la cabeza, forzando siempre para hacer el círculo tan amplio y tan deprisa como puedas.
2. Abrir los ojos tanto como puedas y luego cerrarlos fuertemente.
3. Levantar el pulgar a la altura de la nariz y alejarlo tanto como se pueda, mirándolo fijamente mientras se acerca hasta que toque a la nariz, concentrando la mente, el esfuerzo y la vista.



Figura 1.8. Movimientos oculares que deben hacer los deportistas al levantarse y al acostarse.

Leyenda:

RS: Músculo recto superior. Om: Músculo oblicuo menor. RI: Músculo recto interno. RIF: Músculo recto inferior. OM: Músculo oblicuo mayor. RE: Músculo recto externo.

Juegos defensivos.

Estos ejercicios se completan con los juegos boxísticos, dirigidas a: estimular y perfeccionar el mecanismo de percepción, decisión y ejecución motriz, los cuales referimos a continuación:

Nombre: Toca - toca.

Objetivo: Propiciar el desarrollo de habilidades defensivas.

Medios: Los boxeadores con todos los aditamentos de protección y guantes.

Cuadrilátero: Se utiliza el que se encuentra en el gimnasio habitual de entrenamiento.

Organización. Boxeador (1) realiza golpe Recto de izquierda a la cara RIC y el Boxeador (2), defiende con parada con la palma de la mano derecha, PPM, desvío al interior, DI, inclinación del tronco a la derecha ITD, inclinación del tronco a la izquierda, ITI, pasa atrás, PA. El juego consiste en lograr puntos, para ello los boxeadores a la ofensiva intentan, a través de la acción orientada llegar a la zona de golpe, para alcanzar el punto, el de la defensiva ejercitará todas las acciones posibles. Al final se informa ante el grupo los resultados individuales, de esta forma se menciona el ganador.

Lista de ejercicios para el período preparatorio.

Habilidad perceptiva de la agudeza visual dinámica.

1. GENERAL: El boxeador desde la postura de (PC), se desplazará en todas las direcciones, en cualquier instante se le lanzará un balón rojo, desde una distancia de 3 metros aproximadamente, a una velocidad moderada, este debe descubrir las letras impresas en el balón mientras se encuentra en la fase de vuelo, la tarea será pronunciar las letras en voz alta antes que el balón toque el tabloncillo.
2. GENERAL: El boxeador desde la postura de (PC), recibiendo pases de dos colaboradores situados a 3 metros de distancia, uno de los colaboradores lanzará el balón con parábola de aproximadamente 3 metros de altura y el otro rodándola por el suelo, esta acción de los colaboradores se hace simultáneamente. El boxeador debe descubrir las letras impresas en los balones e indicarlo en voz alta.
3. GENERAL: El boxeador desde la postura de (PC), recibe pases dirigidos a la cintura y a la altura de la cabeza, a una velocidad rápida, y una distancia entre el boxeador y el colaborador a 3 metros. El boxeador debe descubrir las letras impresas en los balones e indicarlo en voz alta.

Habilidad perceptiva de la motilidad ocular.

1. GENERAL: Boxeador (1) desde la postura de parada de combate y frente al Boxeador (2); el boxeador (1) seguirá con la mirada sin mover la cabeza, el movimiento del dedo pulgar del Boxeador (2), por un tiempo de un minuto después se alterna el ejercicio.
2. GENERAL: Boxeador (1) desde la posición de parada de combate y frente al Boxeador (2), el (1) seguirá con la mirada sin mover la cabeza, el recorrido del Boxeador (2) que se desplaza por el espacio del cuadrilátero y seguidamente el Boxeador (1) reproducirá los movimientos.
3. GENERAL: Boxeador (1) desde la posición de parada de combate y frente al Boxeador (2), el boxeador (1) seguirá con la mirada sin mover la cabeza, el movimiento semicircular izquierda - derecha del Boxeador (2), por un tiempo de un minuto seguidamente el ejercicio lo ejecuta el Boxeador (2).

Habilidad perceptiva de la coordinación óculo – manual

1. GENERAL: Individual, con balones de diferentes tamaños, peso y colores, el boxeador deberá golpear los mismos contra la pared de forma continuada, dejando que el móvil vote en el suelo una vez.
2. GENERAL: Individual, con balones de diferentes tamaños, peso y colores, el boxeador golpea los mismos contra la pared de forma continuada dejando que el móvil vote en el suelo una vez.
3. GENERAL: Individual, con balones de diferentes tamaños, peso y colores, el boxeador golpeará los mismos contra la pared de forma continuada con la mano que pueda hacerlo, dejando que el móvil vote en el suelo dos veces.

Habilidad perceptiva del tiempo de reacción visual.

1. GENERAL: El boxeador, desde la postura de (PC), una mampara irá saliendo y los boxeadores que portan un balón de color, según ese color, el boxeador realizará un tipo de intervención ofensiva o defensiva.
2. GENERAL: El boxeador, desde la postura de (PC), observará al entrenador que se encontrará a una distancia de cinco metros, quien va realizando lanzamientos con balones de diferentes colores. Tan sólo interceptará los de un determinado color, previa información del entrenador.
3. GENERAL: El boxeador, desde la postura de (PC), mirará hacia una mampara, de donde irán saliendo lanzamientos de balones. Previamente el entrenador enseñará una cartulina verde o roja, si es verde debe interceptarlo, si es roja no. (El boxeador, se ubica a 3 mts, de donde salen los balones).

Lista de ejercicios para el período competitivo.

Habilidad perceptiva de la agudeza visual dinámica.

1. ESPECIAL: El boxeador desde la postura de parada de combate, se desplazará adelante, atrás, izquierda y derecha, en cualquier momento recibirá la señal de la mascota del entrenador para realizar movimientos defensivos de esquibas o inclinaciones, seguidamente deberá descubrir las letras impresas en las mascotas y decirlo en voz alta.
2. ESPECIAL: Se utilizarán guantes (rojo y azul), el deportista se ubica en parada de combate y se pone frente al entrenador y realizará una combinación de golpes con sus movimientos defensivos, para iniciar la acción observará una cartulina que indica el color con el que se inicia la combinación.
3. ESPECIAL: El boxeador, desde la postura (PC), manteniendo la distancia ante el entrenador que se estará desplazándose por todo el cuadrilátero, quien le presentará la mascota la cual tendrá una letra que designa una (R- golpe recto, G – gancho y C – cruzado). El boxeador deberá mirar la letra, decirlo en voz alta al mismo tiempo que ejecuta la acción motriz.

Habilidad perceptiva visual de la motilidad ocular.

1. ESPECIAL: El boxeador, frente a un colaborador, a la señal inicia el ejercicio de sombra realizando movimientos defensivos, a su alrededor se va lanzando balones rodando por el suelo y en cuanto aparezcan en su campo visual debe nombrar en voz alta el número que tiene cifrado.
2. ESPECIAL: El boxeador, desde la postura de (PC), el entrenador irá desplazándose por todo el cuadrilátero, el atleta deberá golpear en las mascota cuando éstas son presentadas, mientras que en las esquinas blancas del cuadrilátero habrá un colaborador que presenta los números (1,2,3), el boxeador, según el número deberá ejecutar (1) golpe recto, (2) golpe de gancho y (3) golpe cruzado
3. ESPECIAL: El boxeador, parado frente al entrenador a una distancia de tres metro, el entrenador, lanzará una pelota con una parábola al frente del deportista, este tendrá que interceptarla antes de que caiga al suelo.

Habilidad perceptiva del tiempo de reacción visual.

1. ESPECIAL: El boxeador 1, desde la postura de (PC), estará ubicado frente al boxeador 2 a distancia larga, quien ejecuta RIC – RDC - CIC, el boxeador 1, realizará la defensa libremente ante estas acciones atacantes, las respuestas motrices se ejecutarán lo más rápido posible.
2. ESPECIAL: Los boxeadores se estarán desplazando por todo el cuadrilátero, el boxeador 1 tendrá puesto un guante rojo y otro azul, el boxeador 2 deberá realizar defensa sólo al golpe del guante rojo, las respuestas motrices se ejecutan lo más rápido posible.
3. ESPECIAL: Los boxeadores, se desplazaran por todo el cuadrilátero, el boxeador 1 tendrá puesto un guante rojo y azul y ejecutará libremente RIC – RDC - CDC, el boxeador 2, deberá realizar defensa con paso atrás ante el golpe con el guante rojo y desvío ante el golpe del guante azul.

Los métodos a utilizar para cumplir los objetivos propuestos en las sesiones de entrenamiento.

- *Métodos estándar:* se aplican en dirección estandarizadas con el fin de desarrollar los ejercicios, determinado por una ejecución prolongada y con una intensidad moderada.
- *Métodos continuosvariables:* no variando las magnitudes externas de los ejercicios perceptivos visuales dentro del condicionamiento defensivo, destacándose el ritmo de ejecución de los ejercicios, donde las variaciones externas determinan cambios continuos internos durante la actividad en el organismo del boxeador escolar.

Estos métodos permiten recuperar los ritmos perceptivos visuales, luego de haber realizado un ejercicio de alta energía nerviosa visual, en este sentido el balance del trabajo de las habilidades perceptivo visuales se describen en el (anexo 15). La alternativa metodológica por su valor se inserta en el quehacer metodológico de la Escuela de Iniciación Deportiva, y constituye una opción formativa específica para la preparación de los boxeadores escolares

EL REPORTE DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LA INVESTIGACIÓN.

Esta vía de evaluación se concreta en el método empírico de la observación, sustentada en el tipo analítica - sintética. Analítica porque permite evaluar cada invariante funcional y sintética porque permite evaluar el aspecto ejecutor de la unidad estructural como un todo a partir de la integración de las invariantes funcionales en su conjunto. En este sentido, la organización investigativa responde a la siguiente distribución de variables, dimensiones e indicadores del experimento.

Variable Independiente, VI: Alternativa metodológica de entrenamiento perceptivo visual. A los efectos del experimento, la variable independiente, (entrenamiento perceptivo visual), se considera como el proceso psicopedagógico de preparación deportiva que se llevará a cabo con la muestra elegida (grupo experimental), para comprobar el efecto de mejora en la eficacia motriz defensiva y por ende en el resultado deportivo.

Variable Dependiente, VD: Eficacia motriz defensiva (tarea motriz). Esta variable se operacionalizó de la siguiente manera.

Teniendo en cuenta estos elementos, se llevó a cabo la organización de la investigación, quedando de la siguiente forma:

VARIABLES DEPENDIENTE	DIMENSIONES	INDICADORES	EVALUACIÓN	
TAREAMOTRIZ (ACCIONESDEFENSIVAS)	INDICADOR DE INCIDENCIA INDIRECTA EN EL COMBATE	Golpe recto	Defensa con éxito y sin éxito	
		Golpe de gancho	Defensa con éxito y sin éxito	
		Golpe cruzado	Defensa con éxito y sin éxito	
		Distancia larga	Defensa con éxito y sin éxito	
		Distancia media	Defensa con éxito y sin éxito	
		Distancia corta	Defensa con éxito y sin éxito	
		Mano izquierda	Defensa con éxito y sin éxito	
		Mano derecha	Defensa con éxito y sin éxito	
	FACTORES RESULTANTES	Total de combate ganado y perdido		Total de combates ganados Total de combates perdidos

Tabla 1.6. Organización investigativa en variables, dimensiones e indicadores por el autor de la tesis. González, M (2005).

El pre-experimento fue secuencial y la intervención realizada tuvo en cuenta las siguientes etapas: *constatación inicial, introducción de la propuesta y constatación final*. La realización de la constatación inicial se efectuó en el último entrenamiento con guate durante la preparación para asistir a los Juegos Escolares Nacionales de Alto Rendimiento, (Julio 2005) y consistió en la grabación de los combates, los cuales permitieron evaluar el nivel de eficacia motriz defensiva con éxito y sin éxito que tenían los boxeadores escolares de 13-14 años.

3.3.- Criterio de los expertos seleccionados para evaluar la factibilidad de la alternativa metodológica

Para la evaluación de la calidad de la alternativa metodológica por el criterio de expertos, se empleó el método Delphy con la aplicación de la metodología de la comparación por pares, mediante la valoración profesional de un grupo de expertos para obtener un consenso de opiniones sobre la propuesta. Los pasos seguidos en su utilización fueron:

1.- Selección de los expertos:

En este presente, se constata la factibilidad de la alternativa metodológica diseñada por el autor, iniciándose el mismo con el criterio de expertos seleccionados por su capacidad y experiencia de trabajo ante la temática objeto de investigación, por ello se tomaron las opiniones de 22 profesionales, capaces de ofrecer valoraciones conclusivas, y de hacer recomendaciones con un máximo de competencia, todos tenían una gran experiencia en su labor profesional, cumpliendo con los siguientes requisitos: ser graduado universitario, poseer más de 8 años de experiencia laboral, el pilotaje del cuestionario elaborado fue aplicado a los diferentes estratos confeccionados, es decir: entrenadores de boxeo (6), profesor de boxeo (4), psicólogos del deporte (4), profesor de psicología del deporte (5), médicos deportivos (3).

2.- Procesamiento estadístico de la información:

Los resultados se resumen en las siguientes ideas: los ejercicios para el desarrollo de las habilidades perceptivo visuales fueron evaluados de muy adecuados, con la sugerencia de incluir más de 15 ejercicios generales para el periodo preparatorio y 5 para el especial y los expertos estuvieron de acuerdo con la proposición de los entrenadores, los cuales proponen trabajar al menos dos habilidades por sesiones, así como las dimensiones e indicadores los cuales fueron estimados de muy adecuadas por los expertos consultados, (anexo 9).

3.- Análisis de los resultados:

La evaluación otorgada por los expertos, en cada elemento de la alternativa metodológica permiten valorar la misma de factible, (anexo 9), en este sentido los promedios otorgados en todos los casos son menores que el valor del primer punto del corte como se muestra en la tabla que se presenta a continuación.

EXPERTOS	COEFICIENTE DE CONOCIMIENTOS	COEFICIENTE DE ARGUMENTACIÓN	COEFICIENTE DE COMPETENCIA
Profesor de boxeo	0,8	0,8	0,8
Entrenador de boxeo	0,8	0,8	0,8
Profesor psicología del deporte	0,9	1	0,9
Psicólogo del deporte	1	0,9	0,9
Médico deportivo	1	1	1

Tabla 1.7. Descripción sobre el coeficiente de competencia por los expertos elaborada por el autor de la tesis. González, M (2003). LEYANDA. $K_c = (0,1) = 8/10 = 0,8$, $K_a = 1$ Influencia alta de la Fuentes, $K_a = 0,8$ Influencia media de las fuentes, $K_c = 0,5$ Influencia baja de las fuentes.

Los expertos consultados, en ninguno de los casos, seleccionaron el ítem denominado inadecuado, cuestión que responde a las intenciones del autor, implícitas en las pretensiones que sustentan su alternativa metodológica.

VALORACIÓN FINAL EMITIDA POR LOS EXPERTOS	
Elementos de análisis	Evaluación otorgada
Estructura de la alternativa	Muy adecuada
Dimensiones e indicadores.	Muy adecuada

Tabla 1.8. Valoración emitida por los expertos, González, M (2005).

3.4.- Etapa de constatación; análisis de los resultados obtenidos en el experimento pedagógico

3.4.1.- Preparación de los entrenadores para la aplicación de la alternativa metodológica en sus grupos.

Los entrenadores seleccionados, para dirigir el entrenamiento perceptivo visual son Licenciado en Cultura Física, además, se utilizaron dos colaboradores que eran estudiantes del 6to año de la carrera Licenciatura en Cultura Física, especialidad Boxeo. La preparación de los referidos entrenadores se llevó a cabo en el curso 2004 – 2005, utilizándose para ello un día a la semana, de cuatro horas diarias. La metodología empleada para la preparación, se basó en la explicación, análisis y discusión de los siguientes tópicos:

- Análisis pormenorizado de los resultados obtenidos por los boxeadores escolares luego de la aplicación del diagnóstico inicial.
- Valoración de las acciones motrices defensivas con éxito y sin éxito detectados en dicha prueba.
- Análisis y discusión acerca del significado del desarrollo perceptivo visual para mejorar la eficacia motriz defensiva. Conceptos de importancia para el entrenamiento perceptivo visual. Ejemplos de ejercicios en el empleo de las vías formales en las sesiones de entrenamiento.

3.4.2.- Expectativas en los resultados experimentales; variable golpes, rectos, ganchos y cruzados

La constatación de factibilidad en la alternativa metodológica, se basó además, en los resultados obtenidos a partir del análisis observacional y la valoración de las expectativas fue posible a través de los exámenes y valoraciones cuantitativas, atendiendo a los momentos experimentales

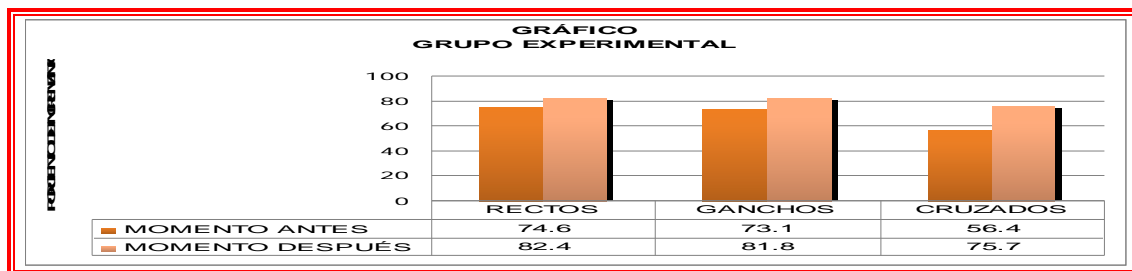
Tabla 1.10. Distribución de los resultados globales según la eficacia motriz defensiva ante los ataques de los golpes rectos, ganchos y cruzados, grupo experimental

Estadigrafos	Rectos				Ganchos			
	Antes		Después		Antes		Después	
	Éxito	Sin éxito	Éxito	Sin éxito	Éxito	Sin éxito	Éxito	Sin éxito
Frecuencia	235	80	291	62	234	86	290	83
%	74,6	25,4	82,4	17,5	75,1	26,8	81,8	21,1
Significación	* * *		* * *		* * *		* * *	

Estadigrafos	Cruzados			
	Antes		Después	
	Éxito	Sin éxito	Éxito	Sin éxito
Frecuencia	148	114	285	54
%	56,4	43,5	75,7	24,2
Significación	* *		* * *	

Fuente: Análisis estadístico a partir de los resultados de la guía de observación.

En la Tabla 1.10, se describe la distribución de los resultados globales según la eficacia motriz defensiva ante los ataques de los golpes rectos, ganchos y cruzados, grupo experimental, al delimitar los hallazgos, se observa que en la variable golpe recto, momento antes 235 para un (74,6%), momento después 291 para un (82,4 %). En la variable golpes de ganchos, momento antes, 234 para un (73 %), momento después 310 para un (78,8%), y en la variable golpes cruzados, momento antes: 148 para un (56,4%), y momento después 169 para un (75,7%).



Gráfica 1. 1. Evolución por tipo de golpes del grupo experimental con respecto al porcentaje de eficiencia defensiva con éxito.

Para el autor de esta tesis, fue indispensable utilizar la descripción de la gráfica 1.1, en la que se exponen sus datos, a través de la observación de los combates, que nos permitieron valorar el nivel de eficacia motriz defensiva del grupo experimental. En sentido general, se destaca la mejora en las acciones motrices defensivas ante el total de ataques realizados por los golpes rectos, ganchos y cruzados, aspecto que se hace evidente en el momento después de aplicada la alternativa metodológica de entrenamiento perceptivo visual, argumento que confirma lo significativo que resulta en la preparación de los boxeadores aplicar estos recursos psicopedagógicos.

Tabla 1.12. Distribución de los resultados globales según la eficacia motriz defensiva ante los ataques de los golpes rectos, ganchos y cruzados, grupos experimental y control

En la tabla 1.12, reflejamos los datos sobre el total de ataques defendidos por cada boxeador, así como el promedio de eficacia total diferenciando los distintos momentos en los que hemos realizado la observación.

Estadígrafos	Rectos		Ganchos		Cruzados	
	Experimental	Control	Experimental	Control	Experimental	Control
Frecuencia	291	161	290	182	285	185
%	82,44	52,79	81,8	60,88	75,7	61,26
Significación	* * *		* *		* *	

Fuente: Análisis estadístico a partir de los resultados de la guía de observación.

El grupo experimental alcanza mejor porcentaje de eficacia motriz defensiva, en el momento después de aplicada la alternativa metodológica, en este sentido, Sagarra (1999), precisa que el boxeador al ejecutar golpes rectos, ambos contrincantes tienen mayor visibilidad del cuerpo en movimiento, uno del otro, lo cual favorece las percepciones visuales, así como la eficacia en el mecanismo perceptivo, decisional y ejecutivo. A modo conclusivo, se aprecian las tendencias de mejora que muestran los boxeadores del grupo experimental en su comportamiento motriz defensivo, el que se ve alterado en el periodo después de aplica la alternativa de entrenamiento propuesto, con una evidente mejora ante el grupo control, en el que se presenta una mayor irregularidad, que no nos permite constatar una lógica con respecto a su rendimiento relacionado con la eficacia motriz total.



Gráfica 1. 3: Evolución por tipo de golpes del grupo experimental y control con respecto al porcentaje de eficiencia defensiva con éxito.

En las gráficas 1.3, podemos observar la evolución de los boxeadores del grupo experimental y de control con respecto al porcentaje de eficacia motriz defensiva ante los ataques de los golpes: rectos, ganchos y cruzados, en sentido general se evidencia la mejora del grupo experimental sobre el grupo de control, con una diferencia estadística, altamente significativa. Al analizar la prueba de los rangos señalada en Wilconxon para esta variable, en la que se aplica el estadígrafo de prueba, donde se observa que el cambio es altamente significativo en la variable defensa con éxito del grupo experimental y de control para los golpes rectos, ya que fue menor del 1%, es decir que el resultado final es superior al primero.

3.4.3.- Expectativas en los resultados experimentales; distancia combativa, larga, media y corta

Tabla 1.15: Distribución de los resultados globales según la eficacia motriz defensiva ante los tipos de distancia, larga, media y corta, grupo experimental y control

En la Tabla 1.14, se observa la distribución de los resultados globales según la eficacia motriz defensiva ante los tipos de distancia, larga, media y corta, grupo experimental y control, los hallazgos demuestran diferencias muy significativas en las variables distancia larga (67.96) – (49.68), en la media (66.4) – (45.59), y en la distancia corta (59,42) – (45.20).

Estadígrafos	Variables					
	Larga		Media		Corta	
	Exp.	Control	Exp.	Control	Exp.	Control
Frecuencia	87	63	85	62	82	67
%	67,96	49,68	66,4	45,59	59,42	45,20
Significación	* * *		* * *		----	

Fuente: Análisis estadístico a partir de los resultados de la guía de observación.

En la gráfica 1.6, comprobamos la evolución de los boxeadores del grupo experimental y control, con respecto al porcentaje de eficacia motriz defensiva por combates, reflejando la secuencia de aplicación de la alternativa de entrenamiento perceptivo visual, según los datos obtenidos en las tablas presentadas con anterioridad.



Gráfica 1. 6. Evolución acerca de la manifestación de la distancia de combate del grupo experimental y control.

Al analizar la prueba de los rangos señalada en Wilconxon para esta variable, en la que se aplica el estadígrafo de prueba, se observa el cambio altamente significativo, ya que fue menor del 1%, es decir que el resultado final es superior al resultado inicial.

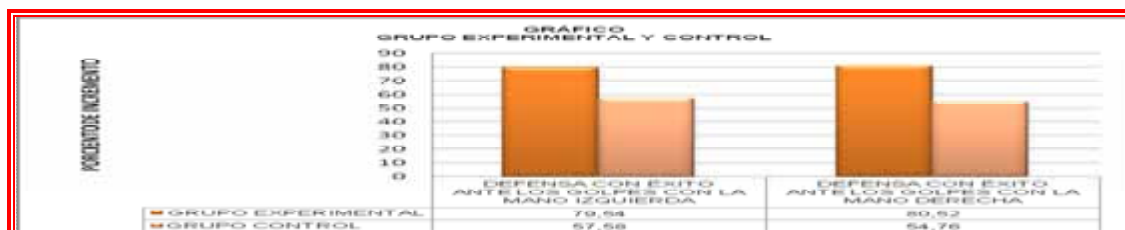
Expectativas en los resultados experimentales; mano que golpea, izquierda o derecha

Tabla 1.18. Distribución de los resultados globales según la eficacia motriz defensiva ante los ataques realizados con la mano que ataca, izquierda o derecha grupo experimental y control

Estadígrafos	Izquierda		Derecha	
	Experimental	Control	Experimental	Control
Frecuencia	70	57	62	46
%	79,54	57,58	80,52	54,76
Significación	* * *		* * *	

Fuente: Análisis estadístico a partir de los resultados de la guía de observación

En la tabla 3.13, se destaca las diferencias significativas del grupo experimental antes el de control, ante los ataques con la mano izquierda o derecha, en este análisis, destacándose los siguientes resultados, mano izquierda, experimental y control (79.54) – (57.58) y en la variable mano derecha, experimental y control (80.52) – (54.76). Estos resultados demuestran la eficacia motriz defensiva.



Gráfica 13. 9.

Evolución acerca de la eficacia motriz defensiva antes los ataque con la mano derecha o izquierda, grupo experimental y control. En la Gráfica 13. 9, se puede observar la evolución acerca de la eficacia motriz defensiva antes los ataque con la mano derecha o izquierda, grupo experimental y control, se observa la mejora del grupo experimental, con respecto a las tasas de eficacias motriz defensiva que presentan a lo largo del periodo de observación.

Resultados cualitativos en los boxeadores del grupo experimental después de seis meses de aplicada la alternativa de entrenamiento perceptivo visual.

Con el objetivo de confirmar los resultados obtenidos se aplicó a las evaluaciones alcanzadas por cada una de las dimensiones para el desarrollo de las acciones motrices defensivas con éxito y sin éxito, la prueba de Wilcoxon con un nivel de significación de (* $p < 0.09$; ** $p < 0.05$), para determinar si los cambios que se produjeron son significativos o no. A continuación, exponemos los resultados cualitativos, atendiendo a los momentos experimentales con todas las variables.

VARIABLES OBJETOS DE ESTUDIO	MOMENTOS EXPERIMENTALES	
	ANTES	DESPUÉS
Eficacia motriz defensiva global ante los ataques de los golpes rectos	NO	SI
Eficacia motriz defensiva global ante los ataques de los golpes gancho	NO	SI
Eficacia motriz defensiva global ante los ataques de los golpes cruzado	NO	NO
Eficacia motriz defensiva global ante los ataques en distancia larga	NO	SI
Eficacia motriz defensiva global ante los ataques en distancia media	NO	SI
Eficacia motriz defensiva global ante los ataques en distancia corta	NO	NO
Eficacia motriz defensiva global ante los ataques de la mano izquierda	NO	SI
Eficacia motriz defensiva global ante los ataques de la mano derecha	NO	SI

Tabla 1.19. Cuadro resumen del análisis comparativo, entre los boxeadores del grupo experimental y control, de las variables criterio objeto de estudio.

3.8.- Análisis y discusiones de los resultados

El autor valora los resultados de una alternativa metodológica, con la cual se pudo comparar la efectividad de ésta durante la competición. Al no existir investigaciones que conozcamos que se ocupen del objeto de estudio planteado, centraremos la discusión en aquellos aspectos más relevantes que se han extraído de los resultados obtenidos, dado que no disponemos de ningún elemento de comparación con el que contrastar los efectos y las contribuciones.

3.7.1.- Discusión sobre la eficacia motriz defensiva global en los boxeadores escolares 13 – 14 años

Los resultados muestran que existen diferencias entre el grupo experimental con el grupo de control, debemos señalar que en el momento antes, los boxeadores del grupo experimental presentan una tasa similar, aspecto que se cambia después de aplicada la alternativa metodológica, es decir, que las diferencias acerca del objeto del estudio, se evidencia después de aplicada la alternativa.

3.7.2.- Valoración en la eficacia motriz defensiva con éxito ante los ataques de los golpes rectos

En este apartado valoramos la eficacia motriz defensiva ante los golpes rectos, los resultados obtenidos muestran que existen diferencias estadísticamente significativas, para los boxeadores del grupo experimental. Conjuntamente se debe señalar que en este

tipo de acción, el boxeador defensor tiene mayor visibilidad del atacante, reflejo que permite captar los estímulos exteriores con mayor nitidez, Sagarra, (1988), lo que puede producir una localización y posterior reacción, ante la eminencia del golpe.

3.7.3.- Valoración en la eficacia motriz defensiva con éxito ante los ataques de los golpes de ganchos

El análisis de esta variable criterio, pretendemos valorar si existe incidencia en relación con las acciones defensivas ante los ataques con los golpes de ganchos. En este caso, los boxeadores del grupo control mantienen resultados análogos en las variables criterio. Por otra parte, los boxeadores del grupo experimental presentan una clara mejora en el rendimiento después de aplicada la alternativa metodológica, demostrándose diferencias estadísticamente significativas a favor de los boxeadores del grupo experimental.

3.7.4.- Valoración en la eficacia motriz defensiva con éxito ante los ataques de los golpes de cruzados

Los resultados obtenidos nos muestran una mejora del grupo experimental ante los ataques de los golpes cruzados, no obstante el índice de eficiencia defensiva es mayor una vez que se aplica la alternativa metodológica. Por otra parte, debemos comentar que, a pesar de que los golpes cruzados presenta, a priori, una mayor dificultad perceptiva, en este sentido el grupo de control muestra resultados homogéneos con respecto a los momento antes y después de aplicada la alternativa metodológica.

3.7.5.- Valoración en la eficacia motriz defensiva con éxito ante los ataques realizados desde la distancia larga

Los resultados obtenidos en relación a la eficacia motriz defensiva, atendiendo a la variable distancia larga, nos muestra diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el de control: es decir que en el periodo experimental, el rendimiento defensivo de los boxeadores de este grupo (experimental), se mejora con respecto al momento inicial, principalmente motivado por una mejora en el rendimiento del grupo experimental, el grupo control muestra cierta mejora que se atribuye al momento del nivel; de preparación en que se hizo la segunda medición, es decir en el periodo competitivo.

3.7.6.- Valoración en la eficacia motriz defensiva con éxito ante los ataques realizados desde la distancia media

Los resultados obtenidos muestran que existen diferencias significativas en el nivel de acciones defensivas con éxito del grupo experimental, sometidos a la alternativa metodológica, en relación con los boxeadores del grupo de control. A pesar de comenzar con una tasa inicial baja en ambos grupos, durante la aplicación de la alternativa se aprecia una mejora considerable del grupo experimental, que por otra parte merma su rendimiento defensivo en la defensa ante los golpes en la distancia media.

3.7.7.- Valoración en la eficacia motriz defensiva con éxito ante los ataques realizados desde la distancia corta

Se revela una mejora en las acciones motrices defensivas con éxito en los boxeadores del grupo experimental, en relación con los boxeadores del grupo de control. Este progreso tiene una evidencia estadística absoluta, debemos señalar que la variable distancia corta es la que menos posibilidad perceptiva visual.

3.7.8.- Valoración en la eficacia motriz defensiva con éxito ante los ataques realizados con la mano izquierda

Se valora la eficacia motriz defensiva con éxito ante los ataques con la mano izquierda, los resultados obtenidos muestran una clara tendencia a la mejora, después de aplicada la alternativa. Precisamente se reflejan diferencias estadísticamente significativas, aspecto razonable, pues es la acción atacante forma parte del golpe más entrenado por su orientación táctica durante el combate, según nos definen sus entrenadores.

3.7.9.- Valoración en la eficacia motriz defensiva con éxito ante los ataques realizados con la mano derecha

Al igual que ocurría en el apartado anterior, los datos obtenidos muestran unos promedios de efectividad muy elevados debido a la clara tendencia por parte de los boxeadores del grupo experimental, principalmente después de aplicada la alternativa metodológica de entrenamiento perceptivo visual.

3.8.- Discusión sobre la incidencia en la efectividad defensiva global en los boxeadores del grupo experimental

Una vez realizada la discusión variable por variable, podemos puntualizar que ha existido una mejora en la realización de las tareas motrices defensivas, coincidiendo con la aplicación de la alternativa metodológica. Se puede afirmar, que si bien se requiere una preparación previa de los entrenadores para enfrentar con relativo éxito los requerimientos de la alternativa, la misma puede llevarse a vías de hecho con la disponibilidad de los entrenadores, lo cual se demostró al seleccionarse alumnos del último año de la Licenciatura en Cultura Física, que pudieron enfrentar, en lo fundamental, las exigencias de la misma.

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Las siguientes conclusiones son el resultado de las labores de investigación:

1. La "alternativa metodológica" propuesta consta de una estructura general que posee una fundamentación teórica donde se incluyen los principios perceptivo visuales que orientan la construcción y puesta en práctica de la misma; y una fundamentación metodológica que se divide en dos momentos, el primero, en el cual se despliegan las características generales y los componentes esenciales de la propuesta metodológica, de conjunto con las exigencias teórico-metodológicas que la distinguen; y el segundo, en el cual se desarrollan todas las acciones prácticas desde los períodos, hasta concluir con la evaluación del proceso.
2. La alternativa metodológica instrumentada posibilitó la mejoría en la eficacia motriz defensiva de los boxeadores escolares de 13-14 años, donde la sesión de entrenamiento se erige como una opción para su atención más específica.
3. Los boxeadores escolares de 13-14 años participantes en la experiencia, mostraron un desarrollo ascendente en su eficacia motriz defensiva en todas las variables objeto de estudio. Paralelamente, se aprecia un enriquecimiento tanto en la cantidad como en la calidad de las acciones motrices defensivas que lo colocan en una situación cualitativamente superior con respecto al inicio del estudio.
4. La alternativa metodológica prueba su efectividad en los resultados alcanzados cuantitativa y cualitativamente, superiores al estado inicial en que se encontraban los boxeadores. Tanto los juicios de los expertos, como los resultados del pre-experimento y de la prueba de Wilcoxon, son evidencias que prueban el efecto positivo en su implementación.

BIBLIOGRAFÍA

1. Abuljanova, K A. (1980): " La actividad y la psicología de la personalidad", Editorial Nauka, Moscú. (Ed. en Ruso)
2. Academia de Ciencias de Cuba; ACURSS. (1982). La dialéctica y los métodos científicos generales de investigación. 2 Tomos. La Habana: Edit. Ciencias Sociales.
3. AIBA. (2003). Artículos de la asociación y reglas para las competencias y torneos Internacionales. Texto oficial. Oficina AIBA, Suiza.
4. Antúñez, A. (2003). Incidencia de un entrenamiento perceptivo-motriz en el rendimiento global de la portera de balonmano. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencia de la Actividad Física y el Deporte. Universidad de Granada.
5. Arteaga, M. (1997). Influencia de un esfuerzo físico anaeróbico en la percepción visual. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
6. Cárdenas, D. (1995). Desarrollo y aplicación de un sistema automatizado para el análisis de las variables comportamentales del pase en baloncesto. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
7. Castillo, J. M. (1999). Efectos de un entrenamiento visual mediante un sistema automatizado de emisión de estímulos sobre la efectividad del lanzador de penalti en fútbol. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
8. Cebeira, J. (1997). Estudio de la estrategia espacial defensiva y efecto de un programa de entrenamiento perceptivo-motor en el acto táctico del jugador de voleibol. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. 264.
9. Conde, J. L. (1996). Valoración de los efectos de un programa de entrenamiento perceptivo-motriz para la mejora de las habilidades motrices y visuales en niños. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
10. Degtiareov, I. (1983). Boxeo. Moscú: Editorial Raduga.
11. Dietrich, M. (2001). Manual de entrenamiento deportivo. España: Editorial Paidotribo.
12. Estévez, M. y col. (2004). La Investigación Científica en la Actividad Física. Su Metodología. La Habana, Editorial Deportes.
13. Fernández, S, A. y Colaboradores (2006). El Boxeo, es el deporte con mayor frecuencia de trauma ocular. Rev. Cubana Oftalmol, 19(2)
14. Fradua, J. L. (1993). Efectos del entrenamiento de la visión periférica en el rendimiento del jugador de fútbol. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
15. González, M. (2001). Manual de recomendaciones para la evaluación y orientación de las percepciones especializadas del boxeador escolar cubano efdeportes Revista Digital-Buenos Aires-Año 10 Volumen, 1-5 DOI. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd34b/percep.htm>. [Accesado el 12 /11/2006]
16. _____. (2001). La preparación psicológica y los procesos senso-preceptuales: una reflexión necesaria efdeportes Revista Digital-Buenos Aires-Año 10 Volumen, 1-5 DOI. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd31/senso1.htm>. [Accesado el 12 /11/2001]
17. _____. (2001). La preparación psicológica y las percepciones especializadas en el boxeo escolar: una reflexión necesaria efdeportes Revista Digital-Buenos Aires - Año 10 Volumen, 1-5 DOI. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd36/percep.htm>. [Accesado el 2 /9/2001]
18. _____. (2002). Percepción y aprendizaje durante la iniciación deportiva Una orientación para la dirección pedagógica. efdeportes Revista Digital- Buenos Aires - Año 10 Volumen, 1-5 DOI. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd53/inic.htm>. [Accesado el 4 /5/2002]

19. _____. (2006). La percepción visual como base de la anticipación de las acciones combativas. *efdeportes Revista Digital- Buenos Aires-Año 10 Volumen, 6* DOI. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd100/visual.htm>. [Accesado el 12 /5/2006]
20. _____. (2006). El desarrollo de la percepción visual y su comprensión psicopedagógica al deporte de boxeo estilo olímpico. *efdeportes Revista Digital- Buenos Aires-Año 10 Volumen, 6* DOI. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd98/boxeo.htm>. [Accesado el 2 /8/2006]
21. _____. (2006). La escuela de boxeo como metodología para desarrollar la habilidad agudeza visual dinámica durante el entrenamiento del boxeador; su designación científica. *efdeportes Revista Digital- Buenos Aires-Año 10 Volumen, 7* DOI. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd102/visual.htm>. [Accesado el 2 /8/2006]
22. _____. (2007). La escuela de boxeo como metodología para desarrollar el tiempo de reacción visual durante el entrenamiento del boxeador. Su designación científica. *efdeportes Revista Digital- Buenos Aires-Año 10 Volumen, 7* DOI. Disponible en: <http://efdeportes.com/efd110/tiempo-de-reaccion-visual-durante-el-entrenamiento-del-boxeador.htm>. [Accesado el 3 /4/2007]
23. _____. (2007). La escuela de boxeo como metodología para desarrollar la habilidad perceptiva motilidad ocular durante el entrenamiento del boxeador. Su designación científica. *efdeportes Revista Digital- Buenos Aires-Año 10 Volumen, 7* DOI. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd105/la-escuela-de-boxeo-como-metodologia-para-desarrollar-la-habilidad-perceptiva-motilidad-ocular.htm>. [Accesado el 19 /7/2007]
24. _____. (2008). La escuela de boxeo como metodología para desarrollar la habilidad coordinativa óculo - manual durante el entrenamiento del boxeador. Su designación científica. *efdeportes Revista Digital- Buenos Aires-Año 10 Volumen, 7* DOI. Disponible en: <http://efdeportes.com/efd118/habilidad-coordinativa-oculo-manual.htm>. [Accesado el 19 /7/2007]
25. _____. (2009). Sistema de entrenamiento perceptivo visual para boxeadores escolares. *efdeportes Revista Digital- Buenos Aires-Año 10 Volumen, 7* DOI. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd134/entrenamiento-perceptivo-visual-para-boxeadores.htm>. [Accesado el 2 /3/2009]
26. _____. (2009). Alternativa metodológica para contribuir a desarrollar la eficacia motriz defensiva en boxeadores, sobre la base de los contenidos perceptivos visuales. Tesis de maestría (Maestría en Metodología del entrenamiento deportivo para la alta competencia). Ciudad de La Habana, UCCFD "Manuel Fajardo".
27. _____. (2009). El adversario, una premisa de estudio en la dirección pedagógica del boxeo cubano. *efdeportes Revista Digital- Buenos Aires-Año 9 Volumen, 7* DOI. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd128/el-adversario-en-la-direccion-pedagogica-del-boxeo-cubano.htm>. [Accesado el 18 /5/2009]
28. _____. (2009). Tendencia pedagógica asumida en la preparación de los boxeadores cubanos que participaron en los Juegos Olímpicos de Múnich, 1972 *efdeportes Revista Digital- Buenos Aires-Año 9 Volumen, 4* DOI. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd132/boxeadores-cubanos-en-munich-1972.htm>. [Accesado el 13 /8/2009]
29. Morejón, J. (1995). Análisis praxiológico de la estrategia motriz deportiva. La Habana: ACCAFIDE.
30. Párraga, J. A. (2000). Efectos de la variación del tiempo de aparición de estímulos visuales sobre la precisión y los parámetros biomecánicos en el lanzamiento de balónmano. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
31. Pérez, M. C. y Santos, C. M. (2002). Apuntes del tema "Valoración Funcional y Estimulación Visual" de los cursos de formación interna de la ONCE de Reciclaje en Técnicas de Rehabilitación Visual.
32. Plou, P. (1994). La importancia del sistema visual en la práctica deportiva. Tesina. Escuela de medicina de la Educación Física y el Deporte. Universidad Complutense de Madrid.
33. Plou, P. (1995). Visión Deportiva. Batería de test de habilidades visuales en deportistas. Madrid: Centro de Optometría.
34. Plou, P. (2005-2006), IX Jornadas sobre medicina y deporte de alto nivel, 4ª conferencia: "capacidades visuales" ponente: Consejo Superior de Deportes.
35. Quevedo, L. y Solé, J. (1990). Baloncesto: Habilidades visuales y su entrenamiento. *Revista de Entrenamiento Deportivo* 6, 9-19.
36. Raigal, R. (1987). Motricidad humana. Fundamentos y aplicaciones. Madrid: Pila Teleña.
37. Reina, R. (2004). Análisis del comportamiento visual y motor de reacción de jugadores de tenis y tenis en silla de ruedas en el resto del servicio. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.
38. Russell, L. y González, M. (1988). Influencia de una carga física estándar en la esfera psicomotriz de los noveles boxeadores. ISCF. La Habana.
39. Sagarra, A. (1991). Charla entre Cuerdas. La Habana: Editorial José Martí, 159 p.
40. Williams, A.M., Davids, K., Burwitz, L. y Williams, J.G. (1992). Perception and action in sport. *Journal of Human Movement Studies*, 22, 147-205.
41. Zatsiorski, V. M. (1989). *Metrología Deportiva*. Moscú: Editorial Planeta.
42. Zilberstein, J. y M. Silvestre (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. Ciudad de la Habana, Editorial Pueblo y Educación.
43. Zubalov, G. (1990). El boxeo sin brutalidad. *Fisicultura y sport*. 3, 7. Moscú.

LAS ACTIVIDADES TRADICIONALES DE OCIO COMO REFLEJO DE UNA SOCIEDAD

THE TRADITIONAL GAMES AS THE MIRROR OF THE SOCIETY

Mickaël VIGNE

IUFM Nord-Pas-de-Calais

Grupo de Estudio para Europa de la Cultura y de la Solidaridad (GEPECS- Eje 4)

Universidad René Descartes, Paris 5 - La Sorbonne (EA 3625)

Grupo de estudio en educación competencias interacciones y formaciones- RECIFES (EA 4520) Université d'Artois

mickael.vigne@aliceadsl.fr

Tiphaine BODIN

Profesor de las escuelas (Uruguay)

Fecha de recepción: 10.11.2010

Fecha de aceptación: 01-06-11

RESUMEN

Muchos factores contribuyen a modelar la riqueza cultural de una sociedad. En esta diversidad, se encuentra una forma particular de ocio: los juegos tradicionales. A efectos de comprender la significación de la cultura de ocio tradicional del Norte de Francia, realizamos un estudio profundo de un corpus de 108 juegos tradicionales practicados en el espacio lingüístico de la zona correspondiente a Picardía- Francia (ELP).

La metodología empleada para este estudio consistió, en una primera etapa, en el análisis de varias obras literarias de sociología y de la producción escrita regional; paralelamente a un abordaje cuantitativo, con la elaboración de un cuestionario que reúne un total de 2454 respuestas. Luego, este sondeo fue completado por medio de un análisis de enfoque cualitativo a través de quince entrevistas realizadas a varios presidentes de asociaciones, federaciones y confederaciones de jugadores.

En definitiva, el trabajo muestra la interdependencia de los diferentes rasgos de lógica interna referidos a las relaciones que los jugadores mantienen con el espacio, con el tiempo, con los objetos y con otros jugadores. Estas interacciones ponen de manifiesto la expresión significativa de la cultura lúdica regional. Estos vínculos tan próximos entre las características de los juegos tradicionales y los rasgos de la cultura del Norte de Francia confieren a los juegos un rol fundamental en la socialización de sus actores.

Los juegos tradicionales, a través de la acción motriz de sus protagonistas, constituyen el reflejo social que revela los rasgos identitarios y culturales de una sociedad de ocio tradicional; a saber, una sociedad hedonista que valora los espacios domesticados por el hombre, que precia la libertad de acción en el transcurso del tiempo, que busca la armonía con el medio y que exalta el amor propio dentro del respeto mutuo, sin perder de vista la pertenencia a un colectivo.

Palabras clave: Cultura regional de ocio, actividades tradicionales, lógica interna, interacción

ABSTRACT

Many factors enter in the shaping of the cultural wealth of a society. We find a special form of leisure in this diversity; the traditional games. In order to better comprehend the meaning of the traditional leisure culture in Northern France, we studied a corpus of 108 traditional games that were played in the *linguistic situation of Picard* (ELP). We have showed the interdependence of the different internal logic characteristics the players are taking into account and the relationships they maintain with space, the other, time and the objects. These interactions underline the significant expression of the regional ludic culture. These tight bonds between the characteristics of traditional games and the northern culture characteristics give the games a major role in the socialization of its participants. The traditional games, through the "activity of power" (motor action) of its supporters, are the social mirror that reflects the cultural and identity attributes of a traditional leisure society.

Keywords : Regional ludic culture, traditional games, internal logic, interactions

1. Introducción

El siglo pasado fue testigo de la globalización de los deportes o juegos deportivos institucionalizados (Parlebas, 1999) asociada a la marginación de los juegos deportivos tradicionales. Nos podemos preguntar de qué modo influye esa globalización en la utilización pedagógica del juego tradicional o del deporte. La elección depende en gran medida de los valores y las normas que la sociedad pretenda promover. De este modo, hay una clara preferencia por la práctica de deportes por sobre la de los juegos deportivos tradicionales. Los juegos tradicionales son considerados secundarios y a menudo se utilizan como una práctica preparatoria para los deportes. Incluso hay quienes los denigran totalmente. De este modo, en un artículo publicado en los Cuadernos del Centro de estudios e investigaciones marxistas, Adam (1966) afirma que cuanto mayor es el grado de perfeccionamiento de un deporte en cuanto a su juego, sus reglas, sus técnicas, mayor es el nivel de exigencia en el conocimiento de sus reglas y mayores son las posibilidades educativas que ofrece. Por este motivo, pensamos que ciertos juegos como el Gavilán por ejemplo o el Marro, que no están institucionalizados, socializados, no poseen más que un bajo valor educativo. Al declarar una afirmación tan contundente, el autor muestra cierto grado de desconocimiento respecto a las prácticas lúdicas de los juegos tradicionales. Más allá de la opinión personal de este último, semejantes comentarios demuestran una incomprensión global de los juegos tradicionales.

Para resolver la controversia, hemos realizado un estudio de carácter etnosociológico en torno a los juegos tradicionales de la zona lingüística de la Picardía (ELP). Como veremos más adelante, además de cumplir con una función educativa en la infancia, los juegos tradicionales ocupan un lugar importante en las actividades de ocio y conforman un terreno fértil para la construcción de la identidad individual, el desarrollo cognitivo y el desarrollo del imaginario. Más allá del interés educativo, el juego también se inscribe en una práctica de ocio. ¿Quiénes son los actores de estos antiguos juegos? ¿En qué momentos se juegan? ¿Por qué ha aumentado su práctica en estos últimos cinco años?

Tantas preguntas suponen un interés creciente por ciertas formas de prácticas de ocio en la sociedad del Norte de Francia. ¿El fenómeno de la globalización será el causante de este cambio brusco de situación, en la que los individuos tratan de volver a sus raíces? ¿Las nuevas prácticas de juegos antiguos no muestran acaso la voluntad de los individuos de tomarse hacia su pasado y hacia la herencia que les dejaron sus ancestros?

Para dar respuesta a estas interrogantes, se ha estudiado la estructura de los juegos tradicionales. El objetivo es comprender qué imagen de la sociedad actual revela la práctica de juegos antiguos. Se parte del supuesto de que si se comprende la estructura interna de estos juegos con relación a las personas que los practican, en lugares y momentos determinados, se podrán encontrar argumentos para interpretar desde un punto de vista sociológico las formas particulares que caracteriza la cultura lúdica actual en la sociedad del Norte de Francia. De hecho, se trata de comprender en qué medida el juego es el reflejo de la sociedad.

Al proceder los investigadores de un entorno rural, se ha contado con una gran cantidad de oportunidades para observar en primera instancia y posteriormente practicar los juegos tradicionales del Norte de Francia. Se ha intervenido desde una perspectiva sociológica, al modo en como lo hizo Mauss (1966) al observar y analizar las conductas corporales de las personas, a las cuales las definió como "técnicas del cuerpo", es decir la manera en que los hombres, en cada sociedad, saben servirse de su cuerpo de un modo tradicional.

A través de los juegos tradicionales, los hombres se distinguen culturalmente en su manera de actuar según su propia técnica lúdica. Otros autores más recientes como Parlebas, abordan esta temática a través de la etnomotricidad. Para este autor, los datos etnomotrices "ponen de manifiesto el peso de los factores socioculturales en las prácticas corporales relativas tanto a las situaciones sociomotrices como a las situaciones psicomotrices. La gran diversidad de las prácticas corporales según la época, el lugar y los grupos revela la influencia despótica de las normas y los valores sociales en el uso del cuerpo" (Parlebas, 1999, p.145). Por ello, resulta razonable pensar que las actividades recreativas en general y los juegos tradicionales en particular son verdaderos hechos sociales.

De este modo, el juego constituye el testigo y el agente de la sociedad que lo acoge: agente si se considera que es un elemento fundamental de la construcción de la identidad cultural y testigo ya que refleja la esencia de las normas y de los valores sociales que la sociedad difunde.

Es mediante la práctica habitual y cotidiana que el juego permite la integración entre las personas. En una taberna por ejemplo, con un vaso en la mano, es común discutir y la cerveza se vuelve rápidamente un elemento de apuesta. El juego constituye un factor de

vínculo social y permite acercar a las distintas generaciones. Los jóvenes descubren a través del juego una vida pasada así como placeres ancestrales. Buscan sus raíces y descubren de esta manera el patrimonio cultural que proviene de sus antepasados. Esta amalgama de generaciones es uno de los elementos que aseguran la supervivencia de las prácticas de ocio.

2. Marco teórico

La problemática que se plantea en nuestro trabajo es abrir una mirada sobre las prácticas de ocio de tipo corporal, lúdico y tradicional en el centro mismo de las poblaciones. Nuestro propósito es detectar los aspectos culturales fundamentales que se desprenden de éstas y que caracterizan la sociedad del Norte de Francia. Ciertamente, los juegos del pasado y próximo, practicados en la región del ELP son indiscutiblemente los juegos de hoy en día; pero, ¿cómo serán y cómo podrán seguir siendo los juegos del mañana?

Al adoptar una visión etnomotriz, se intenta mostrar la relación existente entre los juegos tradicionales en el Norte de Francia y su contexto sociocultural. Además se pretende identificar su contribución en la socialización e integración de la población infantil. El juego en tanto que reflejo de una sociedad simboliza normas, creencias, valores, representaciones, en resumen, un conjunto de rasgos distintivos que constituyen la cultura identitaria de una población. En este sentido, hemos podido constatar que la transformación de las reglas de un juego tradicional es correlativa a las modificaciones sociales tal como lo muestra, por ejemplo, el fenómeno de la "deportificación". Esta función social permite vislumbrar la importancia de los juegos tradicionales en la sociedad.

Por otro lado, Elias y Dunning afirmaban en 1986 que "el estudio sociológico de los juegos deportivos, independientemente de su interés intrínseco, tiene también una función piloto. Encontramos aquí, en un campo de estudios relativamente limitado y accesible, preguntas a las que nos vemos confrontados frecuentemente en otros campos más amplios, más complejos y menos accesibles" (Elias y Dunning, 1994, p.34). En este sentido, Lévi-Strauss siguió el mismo procedimiento intelectual al suponer la existencia de una relación entre la lingüística y la antropología. Este último afirmaba que "se puede primero tratar al lenguaje como producto de la cultura [...] Pero en sentido inverso, el lenguaje es una parte de la cultura, constituye uno de sus elementos, entre otros [...]; se puede también tratar el lenguaje como condición de la cultura" (Lévi-Strauss, 1958, pp.83-97). Desde un punto de vista teórico, suponemos asimismo que es posible aplicar el mismo principio entre la acción motriz y la antropología. Las situaciones motrices y los juegos son producto de una cultura de la cual provienen, también forman parte de la cultura y en cierto modo, son condiciones de la cultura. Esta idea retoma la de Huizinga quien sostenía que "el juego es más antiguo que la cultura" (Huizinga, 1951, p.15). Era otra manera de explicar que el juego formaba parte integrante de la cultura.

Al igual que el lenguaje, la acción motriz juega un rol fundamental en el desarrollo de la cultura y en la transmisión de los saberes corporales. Por medio de este postulado teórico, suponemos que el análisis de las prácticas motrices permite aportar a la Sociología un elemento esclarecedor en cuanto al rol y a la función de las actividades de ocio en sociedad bajo la perspectiva de los juegos tradicionales por ejemplo.

3. Metodología

Para aclarar esta hipótesis, elegimos varios métodos de investigación. El análisis de varias obras de la literatura sociológica así como de la producción escrita regional nos permitió establecer aproximaciones teóricas entre los anteriores trabajos que hemos realizado y aquellos más vigentes. En paralelo, desde un enfoque más cuantitativo, elaboramos un cuestionario que reúne 2454 respuestas de quienes practican los juegos tradicionales del ELP.

Este procedimiento fue completado por un análisis cualitativo basado en quince entrevistas con diferentes presidentes de asociaciones, de federaciones, de confederaciones o incluso de sociedades. El objetivo era comprender aquello que anima a estas personas entusiastas a emprender acciones (a menudo colectivas) para que la práctica tradicional de un juego subsista en el tiempo.

Asimismo, realizamos una gran cantidad de observaciones no participantes. Según Warnier, "la civilización o cultura material está constituida por el conjunto de artefactos materiales de una sociedad: vestimenta, alimentación, mobiliario, vivienda, herramientas, transportes, etc." (Warnier, 1995, p.13). Nos permitiremos agregar a esta lista los juegos, las actividades de ocio y los festejos ya que constituyen el punto central de nuestro trabajo. Todos estos elementos son un yacimiento de hechos sociales que permiten comprender mejor a la sociedad que nutre a los individuos.

Finalmente, realizamos numerosas observaciones participantes mediante la práctica, en su conjunto, de los juegos del corpus que conformamos, más particularmente, el de los dardos de tiro al blanco electrónico a un nivel nacional. Esto nos permitió comprender las diferentes cualidades del efecto de deportificación.

Como veremos más adelante, este fenómeno no es menor en la medida en que constituye un leitmotiv para la preservación de las antiguas actividades de ocio. Para el estudio de los juegos, catalogamos y clasificamos 108 juegos tradicionales en todo el ELP. A efectos de simplificar la complejidad de la realidad, reagrupamos estos juegos en seis familias: los juegos de niños, los juegos de taberna, los juegos de fiestas patronales, los juegos convertidos en deportes, los juegos de animales y los juegos de lanzamiento. Esto ha sido primordial para comprender en qué aspecto el juego tradicional constituye una forma de ocio revelador de los fenómenos sociales. ¿Cómo procedimos para la constitución de estas diferentes familias?

Asistidos por un programa de procesamiento estadístico, establecimos un modelo de programa que permite cruzar el conjunto de datos de tipo práctico relativos a la lógica interna y a la lógica externa. Cruzar las variables en la totalidad de los juegos era difícilmente imaginable por lo que reagrupamos subjetivamente los juegos en familias a fin de poder cruzar variables que pertenecen a una misma familia.

El medio al que recurrimos para formar las familias es simple. Los juegos fueron reagrupados según características comunes, por ejemplo los momentos en los que nos dedicamos a estos juegos. Es el caso de los "juegos de las fiestas patronales", que sólo se practican durante las festividades del pueblo. En cuanto a los "juegos de niños", la característica son los actores comunes a la práctica ya que, como su nombre lo indica, son juegos que sólo juegan los niños. El lugar del juego fue también un criterio determinante; es el caso de los "juegos de taberna" que se juegan en todas estas cafeterías de Flandes. Para los juegos de lanzamiento, el criterio fue la técnica común la que permitió reagruparlos. En los "juegos de animales", los hombres se enfrentan a animales. Finalmente, para los "cuasi-deportes" o los "juegos convertidos en deportes", fue el estatuto el que nos incitó a crear estas dos familias. Se trata de juegos tradicionales que tienden a convertirse en deportes para salvar una práctica en peligro.

Como podemos constatar, las características que permitieron crear grupos son de diferentes tipos y corresponden ya sea a los actores, a los lugares de juego, a las instancias de juego o a una política de gestión organizacional. El conjunto de estos elementos de diferenciación, que permiten constituir una familia, genera una pertinencia clasificatoria de primer orden para comprender la organización de las actividades de ocio tradicionales en el Norte de Francia.

3.1. Criterios de análisis para la comprensión de las prácticas de ocio en el Norte

Para nosotros, la clave de la comunicación motriz reside en la búsqueda y la comprensión, a través de un desciframiento de las informaciones no verbales, de las relaciones motrices. Estableciendo un modelo de sistema, considerado como un conjunto formado por elementos y relaciones que se establecen entre los mismos, podemos luego definir la pertinencia de esos elementos y de los modos de relación que se observan en un entorno. "El principio que reside en elaborar la clasificación consiste en considerar toda situación motriz como un sistema de interacción global entre el sujeto actuante, el entorno físico y otros eventuales participantes" (Parlebas, 1981, p.7).

En este sistema de relaciones motrices que une eventualmente a adversarios y a compañeros en un medio determinado, "el factor clave presente en toda situación es la noción de incertidumbre: la dimensión informacional adquiere por lo tanto una importancia central" (Parlebas, 1981, p.7).

Parlebas explica que esta noción de incertidumbre es doble ya que puede estar ligada al mismo tiempo al medio y a la acción de otro. Estas dos formas de incertidumbre son por lo tanto de naturaleza diferente pues la que está vinculada al medio es de tipo "probabilidad informal" y la que proviene de la acción del individuo está basada en la interacción motriz entre los practicantes. Y "hay interacción motriz cuando, durante la realización de una tarea motriz, el comportamiento motor de un individuo influya de manera observable en el comportamiento de uno o más del resto de los participantes" (Parlebas, 1981, p.102).

El análisis de los juegos permitió entonces ilustrar el simbolismo y la identidad cultural del Norte. Algunos resultados que surgieron de la lógica interna de los juegos merecen ser destacados ya que son una fuerte expresión de los valores fundamentales del Norte, muchas veces asimilada por la población a la convivialidad, la sencillez, la cohesión o la ayuda mutua. Parece ser que la expresión de esta calidez humana se encuentra también en el análisis de las conductas motrices del ocio tradicional del ELP.

La observación y luego el análisis de los juegos fueron realizados a partir de cuatro herramientas. Cada una constituye una relación con el espacio, con el tiempo, con el objeto y con otras personas. Aplicamos cada una de estas relaciones a la totalidad del corpus de juegos y utilizamos el programa informático de procesamientos estadísticos Sphinx para cruzar los datos relacionados con las interacciones de las cuatro relaciones antes mencionadas. De esta forma, pudimos determinar la naturaleza de la lógica interna de los juegos del Norte.

Antes de exponer los resultados, abordemos brevemente lo que estas diferentes relaciones representan y definen.

3.1.1. La relación con el espacio.

El juego, en su estructura, puede hacer referencia a dos familias de variables según la presencia o no de incertidumbre. La incertidumbre tomando en cuenta el medio, constituye entonces una variable binaria. Los criterios, que son por un lado la incertidumbre que proviene del entorno y por otro la incertidumbre que proviene de las interacciones con otro, poseen una importancia capital en el análisis del margen de las tomas de decisión de los jugadores. Esta categoría resulta importante para las actividades de ocio tradicionales del Norte ya que, como veremos más adelante, cuando los juegos no encierran ninguna incertidumbre con respecto al medio o a otras personas, se definen como juegos psicomotrices o sociomotrices.

Pero estas dos categorías tienen como característica común el hecho de que los jugadores carecen prácticamente de elección. De hecho, la competencia de los jugadores se justifica en la medida en que estos sobresalgan en la repetición de los estereotipos motrices. Los resultados respecto a los juegos del Norte mostrarán que esta categoría está lejos de ser menor en esta región.

3.1.2. La relación con otros.

Podemos examinar las relaciones de los jugadores con respecto a otros en función de la presencia o la ausencia de compañeros y/o adversarios.

Dos dinámicas importantes surgen de estas relaciones según las situaciones de prácticas: la primera, una relación de psico-sociomotricidad y la segunda, una relación de cooperación/oposición. Para las situaciones psicomotrices, no hay interacciones motrices. Por el contrario, durante la realización de una tarea motriz, las situaciones son sociomotrices cuando hay presencia de interacciones motrices y el comportamiento motriz de un individuo influye de manera observable en el comportamiento motriz de un individuo o de varios individuos.

3.1.3. La relación con el tiempo.

En nuestras sociedades industriales, el valor del tiempo representa con frecuencia mucho dinero. El individuo está sometido permanentemente a una presión vinculada al éxito a causa del tiempo. ¿Qué ocurre en lo que respecta a nuestra manera de jugar? ¿El jugador sufre un estrés permanente relacionado con el tiempo? ¿Qué valores se otorga al tiempo en un juego tradicional o en un deporte?

La lógica interna, guiada por su reglamento, es la que impone a los jugadores un sistema característico de la culminación temporal. La noción de tiempo como elemento que remata el desenlace está vinculada al sistema de marca. La eficacia de los jugadores en cuanto a la combinación y adaptación de estos dos parámetros puede representarles una victoria. ¿La noción de victoria es importante en las prácticas de las actividades de ocio tradicionales del Norte?

¿La filosofía del ocio sería preponderante sobre la del trabajo? Los resultados observados permitirán aportar algunos elementos de respuesta a estas interrogantes.

3.1.4. La relación con el objeto.

Al igual que las tres variables del análisis de la lógica interna antes mencionadas, esta es también de orden binario y se define por la presencia o la ausencia de objetos. La consideración de los objetos es fundamental pues la relación que mantiene el jugador con el objeto es representativa de diferentes aspectos que son muy a menudo culturales. La cultura material desarrollada por Warnier (1999) en sus trabajos, el cual perpetúa un trabajo realizado anteriormente por Mauss, Leroi-Gourhan o Merleau-Ponty, permite

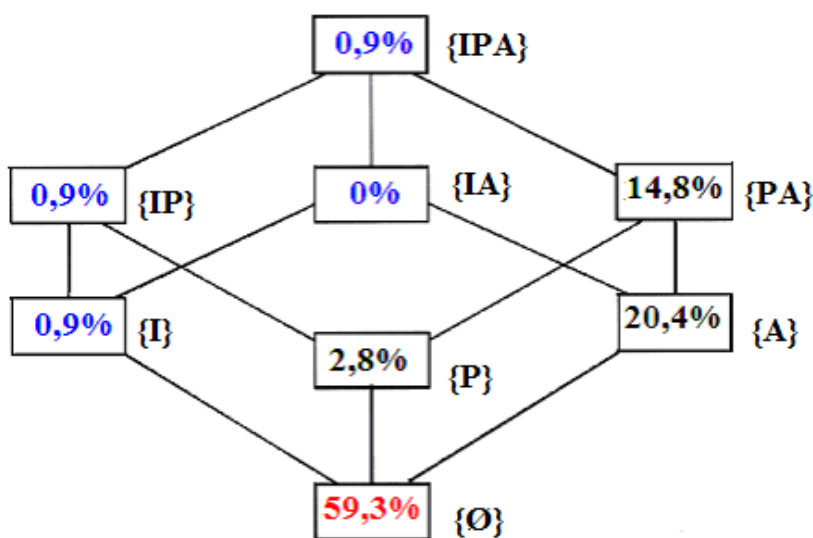
aclarar esta cuestión. La propiocepción, que proviene de una buena combinación sincrónica de las diferentes partes motrices, confiere a los jugadores un grado de destreza más o menos elevado.

La frecuencia con la que se repite el gesto es la que determinará ese nivel de habilidad a lo cual se suma el hecho de que, al mismo tiempo, se estará produciendo una familiarización con el objeto. Según Warnier, se trata de “la incorporación de la dinámica del objeto” (Warnier, 1999, p.1). El autor no habla de la incorporación del objeto pues considera que este permanece externo al cuerpo; es su dinámica la que se interioriza a partir del dominio que el sujeto ejerce sobre este mismo objeto. “La incorporación de la dinámica del objeto tiene lugar mediante el desarrollo de conductas motrices memorizadas por el cuerpo y que se manifiestan en estereotipos motrices” (Warnier, 1999, p.11).

Esta teoría de la cultura material, que viene a incorporarse al análisis de la acción motriz, permitirá tomar “en cuenta lo que ella tiene de específico con respecto a todos los sistemas de signos, es decir, su materialidad, lo cual la convierte en el protagonista esencial de las conductas motrices como matriz de subjetivación” (Warnier, 1999, p.14). A través de las variables de la lógica interna, hemos observado varios resultados importantes.

4. Algunos resultados significativos

El conjunto de resultados del análisis de las cuatro relaciones antes mencionadas puede ser reagrupado en forma esquemática en un simplex S3. Como vimos anteriormente, las cuatro relaciones se analizan según la presencia o la ausencia de compañero {C}, de adversario {A} o de incertidumbre {I} tomando en cuenta el medio o los objetos. De esta forma, los resultados del análisis de las actividades de ocio tradicionales del Norte son representados según ocho clases distintas. A saber: IPA (en presencia de incertidumbre, compañero y adversario), IP (en presencia de incertidumbre y compañero), I (en presencia de incertidumbre), IA (en presencia de incertidumbre y adversario), P (en presencia de compañero), PA (en presencia de compañero y adversario), A (en presencia de adversario) y Ø (ausencia de compañero, incertidumbre y adversario).



Nota: En rojo se destaca la preponderancia de la clase “ausencia de compañero, incertidumbre y adversario”. La clase “juegos psicomotrices” es la que predomina mayoritariamente por sobre los otros juegos (59,3% + 0,9% = 60,2%). También se observa la ausencia casi total de incertidumbre respecto al medio (en azul). Los juegos se dividen en el aspecto que muestra presencia de certidumbre respecto al medio en el que la presencia de interacciones motrices directas (PA) domina por sobre la pura adversidad (A), pero que en su conjunto permanece inferior a los juegos psicomotrices (Ø). Fuente: Vigne, 2006.

4.1. La relación con los demás.

Varios aspectos culturales unen a los hombres entre sí lo cual se traduce de diferentes maneras. A nuestro parecer, hay una multitud de elementos unificadores culturales. El lenguaje, que lleva el nombre de "chitimi" en el ELP, la vestimenta o la cocina, son algunos ejemplos. Son todos elementos que pertenecen a una misma cultura, que permiten a los individuos identificarse y pertenecer a un mismo grupo. Estos elementos son constantes que ponen de manifiesto la impregnancia de las culturas sobre los individuos. De hecho, "acercar la cultura es medir la forma que ella le da a toda existencia humana" (Fleury, 2002, p.8).

La existencia humana va tomando forma gracias a las relaciones que los hombres mantienen entre sí. De la misma forma, consideramos que el juego tradicional, al igual que la cocina, el dialecto o la indumentaria, constituye un carácter cultural identificador. "La cultura no es sólo un fenómeno de conciencia: ella marca al cuerpo tanto como a las mentes" (Fleury, 2002, p.24). El cuerpo guarda las huellas de las relaciones que los individuos tienen entre sí, principalmente a través de las actividades de ocio. El análisis de la relación con los demás en los juegos del Norte, nos permitió descubrir que esas relaciones están verdaderamente impregnadas de los valores sociales y culturales que mencionamos anteriormente y que caracterizan a las regiones del Norte de Francia.

Las relaciones de los hombres son el producto de una cultura de la cual provienen. "La existencia del juego corrobora constantemente, y en el sentido más alto, el carácter supralógico de nuestra situación en la sociedad" (Huizinga, 1951, p.20). El autor explica que el juego es un "reflejo social". El juego revela a su vez quiénes somos y a qué cultura social pertenece el individuo. La expresión del "carácter supralógico de nuestra situación en la sociedad" supone que el juego se analiza y que todas sus funciones son coherentes entre ellas y con aquellos que constituyen el grupo de una sociedad. El juego adquiere por lo tanto un carácter unificador que debe aparecer en las relaciones de los jugadores.

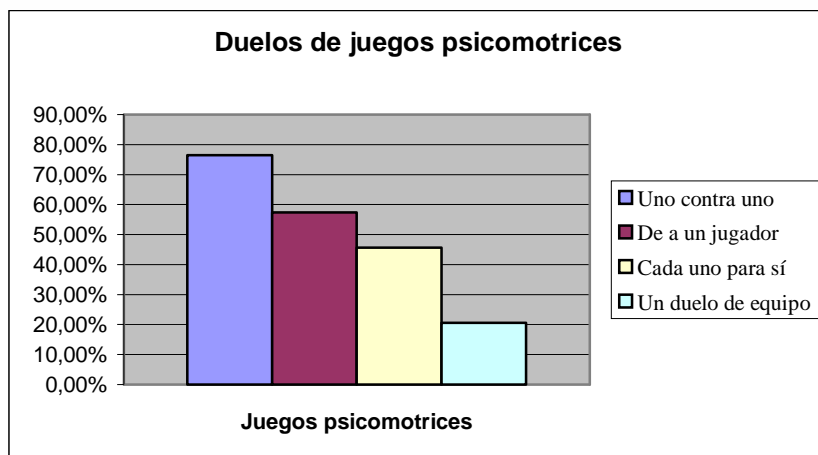
A través del sistema de relaciones que el juego impone, la noción de cohesión social cobra todo su sentido. El individuo y la sociedad no son dos nociones separadas: la sociedad penetra profundamente al individuo mediante una red de valores y de representaciones de la cual forma parte el juego y que el individuo contribuye a hacer perdurar al ir actualizándola.

De este modo, la relación con los demás, en del análisis del juego o de las actividades de ocio, es un elemento capital para comprender una cultura. Si bien realzan la habilidad motriz individual, los juegos psicomotrices reflejan sobre todo una forma de relación particular con otro. Son relaciones exacerbadas por la emoción y la sensibilidad: ninguna interacción motriz actúa directamente sobre el adversario, sólo una presión psicológica, originada en la actuación exitosa de otro, provoca una emoción individual cuyas repercusiones se observarán en los gestos motrices subsiguientes.

Por otro lado, la realización motriz está asociada a una dependencia emotiva y estratégica. Por esta razón, no es que los juegos psicomotrices estén desprovistos de un sistema de relaciones sino que estas son de otra naturaleza ya que provienen del psiquismo afectivo. Esta influencia psicológica tiene su origen en la manera en que se organizan los juegos. Además, la gran mayoría de los juegos psicomotrices se desarrollan en situación de co-motricidad de la alternancia; esto significa que cada uno, en forma sucesiva, realiza su gesto motriz durante una misma partida. Este hecho muestra que la cohesión afectiva favorecida por espacios medidos de desempeño prevalece sobre la falta de cohesión funcional.

Estos resultados son sumamente interesantes pues revelan a priori un modo de relación que es contrario a lo que ocurre en la realidad cotidiana. En efecto, podríamos pensar que ese modo de juego fomenta "el cada uno para sí" puesto que los jugadores realizan sus tareas motrices solos. Sin embargo, esta manera de jugar tiene consecuencias relacionales importantes. Esta alternancia observada en los juegos del Norte parece ser un motor esencial del desarrollo permanente de la cohesión social que se define frecuentemente como "la calidez de la gente del Norte": las instancias de espera durante los juegos son el pretexto de innumerables intercambios amigables que se dan regularmente en torno al vaso de la amistad el cual representa muy a menudo el desafío en sí.

Como ya vimos, los juegos psicomotrices desarrollan la habilidad motriz individual. Hay otros que dejan ver claramente la relación de los jugadores en acción como es el caso de los juegos sociomotrices, que comprenden interacciones motrices y abarcan una multitud de relaciones diferentes tanto como intensas. Estas dan cuenta de la dependencia de los jugadores con los demás y del medio ambiente que actúa en situaciones motrices dotadas de interacciones. El peso de esas interacciones en esta forma de ocio contribuye a definir la identidad de la cultura tradicional del ELP.



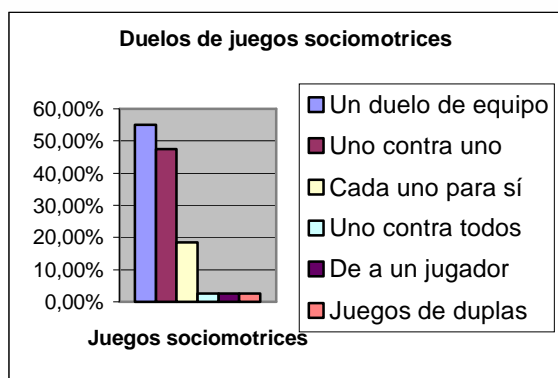
Nota: De 65 juegos psicomotrices censados, en 50 se puede jugar en la modalidad de "uno contra uno": esto corresponde a un 76,5%.

Fuente: Vigne, 2006

Los juegos sociomotrices del Norte muestran que los jugadores están muy pocas veces en contacto físico; la fuerza apenas tiene cabida en este tipo de juegos. En efecto, el porcentaje de los duelos de "uno contra uno" en los juegos psicomotrices asciende a 76,9 %. La adversidad es por lo tanto una virtud importante de los juegos del Norte pero fundamentalmente en ausencia de interacción motriz. La observación tanto de los juegos psicomotrices como de los juegos sociomotrices, nos permitió observar que la noción de enfrentamiento es tan importante para una u otra clase pero no de la misma manera. En uno y otro caso, el enfrentamiento permite estar juntos lo cual parece ser lo más importante para los jugadores del Norte. La siguiente gráfica muestra que el juego individual puro casi no existe en el Norte de Francia.

Los duelos de equipos constituyen la mayoría. En consecuencia, hay una fuerte presencia de interacciones motrices en los juegos de equipos. Por otro lado, la relación en modo "uno contra uno" sigue siendo un valor dominante, incluso en esta categoría de juegos que se caracteriza por duelos en los que las interacciones motrices tienen como mediador un objeto para ser intercambiado.

A grandes rasgos, ya sea con los juegos psicomotrices o sociomotrices, el dicho "solo entre todos" parece ser sumamente adecuado en cuanto a la organización relacional del jugador del Norte. El espíritu colectivo está presente en efecto, pero hay preferencia por expresarse individualmente dentro del colectivo. Esta voluntad oculta probablemente la búsqueda de la estima de sí mismo, aquella que no es encontrada en la vida personal y económica.



Nota: Los duelos de equipo alcanzan el 53,3%.

Fuente: Vigne, 2006

Estos resultados evidencian el lugar del individuo dentro del grupo. Hay una necesidad de expresarse solo dentro de un grupo pues el sentimiento de pertenencia a un conjunto de individuos sigue siendo muy fuerte. Esta cohesión social permite reforzar la imagen de sí mismo y generar un verdadero sentimiento identitario. Además, el carácter psicomotriz de los juegos del Norte influye directamente sobre otra dinámica lúdica: la que está en relación con el cuerpo.

Como ya hemos visto, la psicomotricidad, despojada de interacción motriz esencial, tiene como consecuencia el hecho de que se suprime el contacto físico entre los practicantes. Así, el 92% de los juegos presentan una ausencia de contacto entre los jugadores. La violencia no es por lo tanto un carácter social dominante en las prácticas lúdicas del Norte. Retomando a Hall (1971), los comportamientos de los jugadores (impuestos por la regla del juego) aseguran la protección de su distancia íntima en modo lejano.

No hemos observado este rechazo por la violencia en todos los juegos del Norte dado que la familia de los « juegos de animales » es una familia donde la violencia es casi permanente y muy fuerte (5 de los 7 juegos sociomotrices en una familia que tiene un total de 12). Al igual que el ejemplo de “la casa del zorro” que nos presenta Elias en su obra, los “juegos de animales” en el Norte serían, a nuestro parecer, el signo del placer por el enfrentamiento, del cual el hombre se ve necesitado. Sin embargo, este decide vivirla a través de otros a fin de evitar los riesgos sociales que las expresiones reales de la violencia interpersonal pueden ocasionar.

Esta utilización de la violencia controlada a través de los animales constituye para nosotros un signo adicional importante de la búsqueda permanente de la convivialidad que define a los individuos del Norte. La violencia sobre los animales parece haber sido un elemento que permitió canalizar y disciplinar las relaciones interindividuales.

4.2. La relación con el espacio.

No presenta ambigüedad: hemos observado que de los 108 juegos del corpus, 105 se practican en un medio sin incertidumbre, es decir que el espacio de juego es estable y apenas tiene cambios.

Esto contribuye a tranquilizar a los jugadores. Los espacios estables más frecuentes son generalmente las plazas de pueblo donde tienen lugar los juegos de fiestas patronales o bien los de taberna. Estos cabaré-café llamados tabernas explican además la conformación de una de las seis familias. Esta familia de “juegos de taberna” es la más importante ya que reagrupa 68 juegos del conjunto total. Ella contribuye ampliamente a esta vasta proporción de juegos que están despojados de incertidumbre en cuanto al medio.

La cuasi ausencia de incertidumbre tomando en cuenta el medio se interpreta de cierta forma. En este sentido, constatamos un porcentaje muy alto de juegos psicomotrices. Estas prácticas requieren una cierta concentración para apuntar bien y son impensables en un medio tendiente a cambiar permanentemente. Efectivamente, la transformación del espacio o la presencia permanente de ruido en el juego de los dardos, por ejemplo, no permitiría que se juegue en buenas condiciones ya que esto disminuiría en forma considerable el interés lúdico y la práctica del juego.

La escasa presencia de incertidumbre en los juegos del Norte muestra asimismo que los juegos se practican en lugares domesticados por el hombre. Se puede observar esta tendencia en el siguiente histograma.

Clasificamos los 108 juegos en su espacio de práctica. Los resultados muestran que el 47% de los juegos se practican en un espacio construido por el hombre. A esto se agrega el hecho de que los juegos que se juegan en espacios prestados o exclusivamente reservados a estos efectos son, de igual modo, practicados en un entorno estable. Los espacios prestados son en ocasiones una plaza de un pueblo que es también un medio domesticado.

Como el 9,8% de los juegos se desarrolla en un espacio natural, podríamos pensar que se practican en un medio inestable pero no es así ya que son juegos que pueden jugarse en un campo en el cual el entorno se mantiene estable. Se trata de lugares naturales cercanos a la plaza del pueblo y no hay elementos desconocidos para los jugadores. Sin embargo, estas situaciones de juego son poco frecuentes.

En conclusión, a los jugadores del Norte les gusta conocer y dominar los lugares de práctica para entregarse a los placeres del juego. La naturaleza no constituye un medio privilegiado para los juegos del Norte, salvo escasas excepciones, lo cual puede resultar paradójico dado que las regiones son muy agrícolas y disponen de grandes espacios naturales. De hecho, el hedonismo

parece ser el valor moral más importante de la vida de los jugadores del Norte. Los jugadores desean sentirse bien en todo lugar y en todo momento; el lugar es uno de los parámetros de este bienestar.

Esta hipótesis parece ser confirmada por los resultados del siguiente cuadro que elaboramos a partir del cuestionario realizado a 2454 jugadores. A la pregunta, "¿Qué es lo que más le gusta de su club o asociación o fraternidad?", los jugadores responden lo siguiente:

Tal como pudimos constatar, a más de la mitad de jugadores les gusta su club, su asociación o su fraternidad por el lugar y el placer que este genera: al 30,3% de los jugadores le gusta el ambiente que surge del lugar de práctica de su juego y al 24,3% de ellos le gusta el lugar en el cual se crea el ambiente de encuentro de los amigos en un 25,8%. El placer vinculado a la práctica pura, encarnado aquí por el entrenamiento, no es representativo en lo que concierne al simple placer de un encuentro entre amigos (10,3%). El espacio es por lo tanto un valor fuertemente ligado al espíritu de convivencia.

Estos resultados dejan suponer que existe una presencia importante de calidez humana en las tabernas. La proxemia ofrece por otro lado algunos elementos de respuestas a este tema: el espacio y el gesto tienen una relación directa y la compatibilidad entre ambos crea un ambiente positivo. La taberna es un lugar de espacio limitado, por consiguiente, "impone" gestos reducidos y por ende más lentos, más aplacados. Son todos comportamientos que favorecen el desarrollo de una buena atmósfera general, como la que se encuentra en las tabernas.

« Haciendo referencia al cuerpo y a sus gestos, se puede diferenciar dos tipos de espacio: primero, el territorio de un individuo o de un grupo que influye sobre el gesto, [...] este gesto está determinado por el espacio físico, espacio en el cual se efectúan diferentes gestos en función de su distancia con respecto a los otros cuerpos. Tanto el espacio, considerado como territorio del cuerpo, como el espacio físico, están sometidos a fuertes diferencias culturales e individuales" (Gebeauer y Wulf, 2004, pp.79-80). La promiscuidad del espacio favorece una gestualidad que se puede calificar de calma, que se reconoce en los juegos y que confiere, por este aspecto de la lógica interna, una identidad particular a los jugadores del Norte.

4.3. La relación con el tiempo

Muchos juegos tradicionales son practicados por campesinos u obreros. Es importante tomar en cuenta esta constatación social desde el punto de vista de los juegos. El obrero o el campesino, tienen ambos una vida cuyo ritmo está regido por el trabajo. El tiempo impone las modalidades fundamentales de su función y gobierna a estos individuos por el ritmo biológico, o no, que establece.

Hay allí un proceso de sometimiento (Bayart y Warnier, 2004, p.220) pues el minero o el agricultor "establece su relación a la regla" (del tiempo) "de manera tal que se reconoce como sujeto a la obligación de llevarla a cabo" (Foucault, 1984, p.34). El uno y el otro están siempre obligados a hacer algo, como descender a la mina, ir al campo u ordeñar las vacas. Esto exige una regularidad temporal que, de manera informal, crea estrés y una forma de dictadura a estos en su condición de sujetos. Todas estas condiciones propician un conjunto de incertidumbres cuyo principal responsable es el tiempo que transcurre.

Si bien el obrero de las minas o el agricultor está condicionado por el tiempo que pasa en su trabajo, no lo está en cuanto a su actividad lúdica. Los juegos del Norte no están sometidos a la presión del tiempo y mucho tiene que ver en ello el dominio de los juegos psicomotrices. Efectivamente, su finalidad, que se basa en la precisión del gesto motriz, permite a los jugadores tomar todo el tiempo que sea necesario para concentrarse. Es por eso que el 96,3% de los juegos no tienen un tiempo límite. El tiempo no es por lo tanto una garantía de éxito o de triunfo, contrario a lo que se observa en el mundo del trabajo.

Esta constatación es interesante ya que partimos del postulado que el juego es el reflejo de la sociedad; no se puede considerar que este sea el caso en lo que respecta al criterio del tiempo, todo lo contrario. Los juegos son modelados por los hombres en el transcurso del tiempo; están hechos a imagen de lo que los precursores esperan de la función lúdica de un juego. En este sentido, encontramos fuertes rasgos sociológicos y culturales en los juegos que corresponden a la sociedad en la cual se encuentran insertos.

De hecho, suponemos que los juegos se fueron modelando a imagen de los hombres (ya que fueron creados por ellos) según un perfil psicológico tipo que los caracteriza. En efecto, la lógica interna de los juegos corresponde a la ficha de identidad cultural de

los jugadores. Los juegos están hechos entonces a imagen de la sociedad ya que reflejan rasgos culturales fuertes y que corresponden a la naturaleza de los hombres que los practican. Pensamos que nos remiten también y principalmente a aquello que los hombres aman profundamente.

Y en oposición a esto, los juegos pueden estar desprovistos de aquello que ellos detestan. Esto es lo que explica en parte que el 96% de los juegos del Norte sean sin límite de tiempo. Los hombres llevaban una vida dura en el trabajo, sobre todo debido a las limitaciones de tiempo. En oposición al estrés y a las dificultades, los juegos nacieron o se adaptaron a una lógica interna despojada de limitación temporal y esto a efectos de no revivir en el juego los sinsabores del trabajo.

De este modo, algunos rasgos de lógica interna permiten comprender cómo ciertos aspectos del juego reflejan lo que es la sociedad y lo que a los hombres les gustó de ella. Pero además, pueden reflejar, a veces de manera fuerte, lo que los hombres rechazaron de ella a lo largo de la historia y esto se debe al hecho de que la historia contribuyó a modelar sus opiniones. En este caso, el rasgo de lógica interna constituye una imagen que es todo lo opuesto a la sociedad que acoge los juegos.

Finalmente, los hombres son quienes deciden acerca de la naturaleza de los rasgos de lógica interna ya que son ellos quienes deciden acerca de las reglas. Los juegos pueden ser entonces modelados en función de un ideal y no solo en función de una realidad social. En el caso presente, la relación con el tiempo en el juego no refleja a la sociedad de manera fiel y única, refleja lo que los hombres esperan del tiempo que transcurre: una cierta libertad de acción.

Vemos allí un principio de reciprocidad contrario. Los juegos reflejan la sociedad, en efecto, pero en este caso también ponen de manifiesto la fantasía de los hombres, es decir aquello a lo cual se oponen según un ideal de vida.

4.4. La relación con el objeto.

El dominio del carácter psicomotriz de los juegos muestra una presencia importante de los juegos de tiro al blanco. Esto implica que los jugadores deben lanzar objetos sobre otros objetos. Hay por lo tanto una fuerte presencia de objetos que abarca un 95% de los juegos.

Puede tratarse de un objeto que tiene como fin ser lanzado o bien ser atrapado, un objeto que sirve de mueble o un objeto que constituye la estructura lúdica del juego. Entre los juegos tradicionales, encontramos un 62,1% cuyo objeto es útil y es utilizado en las tabernas, ya sea por placer o como objeto de decoración: el 41,7% de los juegos son juegos de taberna y estos son a su vez objetos para actividades de ocio y decorativos. Además, observamos una clara preeminencia de la madera.

Esta utilización particular de instrumentos en madera nos recuerda la habilidad manual de los obreros, campesinos y mineros que, no hay que olvidar, forman la gran mayoría de quienes los practican. Los juegos, tales como juegos de taberna, eran fabricados por los propios jugadores lo cual resalta a su vez el carácter rural de los lugares de prácticas lúdicas: los juegos tradicionales del Norte son fabricados y practicados fundamentalmente en medio rural.

En la mayoría de los juegos, los materiales más tradicionales como la madera o el cuero predominan sobre los materiales más modernos tales como el plástico. El valor del juego es determinante y determinado por los materiales que sirven para confeccionarlo. De este modo, la materia constituye a su manera un aspecto identitario de los juegos. Entendemos que debido a la naturaleza de los materiales, el modernismo tiene dificultades para introducirse en el mundo tradicional.

Este hecho es lo opuesto a lo que podemos observar actualmente en los procesos de globalización o de deportificación. Las nuevas tecnologías tienden más a bien a ser representativas del modernismo. Por una vez, la tradición encarnada por la práctica lúdica parece ser un freno, incluso un obstáculo al modernismo. La causa: los objetos tradicionales, que nadie quiere remplazar o ver desaparecer. Esto muestra que los objetos ejercen una forma de poder sobre el individuo.

Este punto de vista es interesante si nos enfocamos en los objetos, que vienen de este modo a establecer una pasarela entre las gubernamentalidades, la subjetivación, la cultura material y la acción motriz. Estas relaciones se definen a través de "las técnicas del yo, la integración de las cosas en las conductas sensor-motrices del sujeto, del cuidado de sí en relación a los otros y a la moral, de las guerras de subjetivación acerca de las materialidades de la relación paradójica con las verbalizaciones correspondientes" (Warner, 2003, p.31)

Los objetos y el cuerpo son independientes. El cuerpo existe a través de los objetos; sin material, el hombre está desamparado en la naturaleza o en sociedad. Esta necesidad involucra una gubernamentalidad de los objetos. El sujeto modela al objeto para su práctica y se termina convirtiendo en su esclavo. Y esta dominación de uno sobre otro no impide el progreso, garantía de modernidad.

Como vimos anteriormente, Mauss hablaba de "técnicas del cuerpo" pero según Jean- Warnier, estas excluyen la cultura material ya que Mauss no hacía ninguna distinción entre las técnicas del cuerpo y las técnicas instrumentales. Sin embargo, los trabajos de Schilder permitieron comprender que "los objetos que, a lo largo de su historia, tuvieron algún tipo de relación con el cuerpo guardan siempre algo de la cualidad de imagen del cuerpo. La imagen del cuerpo es capaz de agregar objetos y de extenderse hacia el espacio" (Schilder, 1968, p.229).

Esta idea permite integrar la noción de incorporación de los objetos. Los sujetos incorporan la dinámica de los objetos. Esta concepción permitió a Mauss comprender por qué un Kabul logra deslizarse por una pendiente sin perder sus babuchas.

De este modo, la antropología del « hombre total » se habría desarrollado de una sola vez. El tomar en cuenta la incorporación de la dinámica de los objetos vio nacer la cultura material: "lo que hace a la cultura material son, por lo tanto, todos los objetos materiales, cualesquiera sean, ya sean hechos a mano o no, vivos o no, cuya estática y dinámica son más o menos incorporadas en las conductas motrices. A esto se agrega todo el entorno que sirve de marco para estas acciones" (Warnier, 1999, p.26).

La dinámica de los objetos viene entonces a incorporarse a las conductas motrices. Con respecto a esto, Warnier habla de "prótesis del esquema corporal", "de memoria del cuerpo", "puesta en objeto"; Mauss por su parte, hablaba de "habitus" pero le faltó esta noción de esquema o de síntesis corporal, la cual fue desarrollada por Head y Schilder, enriquecida por los investigadores de la Gestalt y luego por los investigadores de la teoría del desarrollo como Jean Piaget o Henri Wallon. Esta noción de esquema corporal "busca dar cuenta del hecho que las percepciones y los movimientos del sujeto son coordinados y que esta coordinación es el fruto de un aprendizaje sensorial y motriz" (Warnier, 1999, p.27).

Este concepto original es considerado por el equipo de Jean-Pierre Warnier "Materia para Pensar", como la interfaz entre las conductas motrices y la cultura material ya que "la síntesis corporal (o esquema corporal) es la percepción sintética y dinámica que un sujeto tiene de sí mismo, de sus conductas motrices y de su posición en el espacio-tiempo. Ella moviliza los sentidos en su conjunto en su relación con el propio cuerpo y con la cultura material. Esta síntesis es el resultado de aprendizajes que persisten y permanecen a lo largo de toda la existencia. Ella da muestra de una gran variabilidad individual, cultural y social, garantizando la continuidad del sujeto en su relación con el entorno" (Warnier, 1999, p.26).

En resumen, el conjunto de estos resultados revela que el cuerpo en acción es indisoluble del entorno y de la materialidad que predomina sobre este. Esto permite comprender que el aprendizaje, a través de las interacciones de los individuos, resulta de un conjunto de diversos rasgos de lógica interna, todos dependientes unos de otros (la relación con el espacio, la relación con el tiempo, la relación con otro y la relación con el objeto). Si uno de ellos es modificado, también lo es la totalidad de la pertinencia motriz de los otros. Esta interdependencia, además de favorecer la optimización de los aprendizajes, confiere una coherencia a todos los juegos, lo cual permite además que sean más atractivos y más lúdicos. Consideramos que es esta noción fundamental relacionada con lo que Caillois (1958) llamaba "ludus" lo que debe perdurar.

5. Conclusión: el etnoludismo de los juegos tradicionales del Norte

Si recordamos bien, el corpus de los juegos tradicionales del Norte está compuesto por 108 juegos. La riqueza de este estudio reside también en la posibilidad de descubrir otros juegos tradicionales. El interés de realizar un trabajo entorno al juego está en poder estudiar un campo que parece no tener límites. Como ya vimos, seis familias conforman el corpus y se presentan de la siguiente manera:

El modelo general de los juegos tradicionales del Norte se expresa más bien según principios recurrentes que aparecen en cada una de las familias. Los juegos son practicados mayoritariamente en un espacio interior por individuos de sexo masculino. Con respecto a la práctica de interior, emitimos la hipótesis de que las condiciones climáticas, a menudo desfavorables, fomentan el desarrollo de juegos dentro del seno de establecimientos cerrados.

Varios ejemplos permiten justificar esto: las tabernas, los patios traseros de tabernas, las salas de práctica de bolos, las salas de bastones (*billons*) y muchos otros más. Pudimos observar además que sólo uno de estos juegos justifica perfectamente que sea practicado en pleno invierno: el juego de "crosse en plaine" (juego que se desarrolla en un campo abierto y en el que se golpea una pelota con un bastón), dado que su práctica sólo es posible en los campos desocupados, es decir, cuando los animales se encuentran en los establos.

En cuanto a la práctica de las mujeres o de las jóvenes, los resultados estadísticos indican que muy pocos juegos involucran a más de un 20% de las mismas, el promedio se sitúa más bien entre un 10 y un 15% de jugadoras. Pensamos que esto es el resultado de hechos históricos ya que a principios del siglo XX, las mujeres (y menos aún las jóvenes) no tenían cabida en los lugares de vida lúdica como las tabernas por ejemplo.

La evolución de las costumbres y de las mentalidades permitió que las mujeres aparecieran progresivamente como parte integrante del juego, pero este proceso es largo y aún continúa en 2006. Esto explica la escasa participación de las mujeres en los juegos tradicionales en la actualidad. Este problema de género no es exclusivo en el mundo de los juegos ya que el mundo laboral o de la política muestra el mismo desequilibrio.

De este modo, desde un punto de vista general, la lógica interna de los juegos del Norte, unida a la lógica externa, es más bien favorable a la psicomotricidad (60,2% de juegos psicomotrices) y esto en pos de la búsqueda de una valorización personal del individuo. Este porcentaje corresponde al 92,3% de los juegos psicomotrices. El resto se practica en comotricidad de simultaneidad. El carácter psicomotriz preponderante revela una manera recurrente de jugar: la de apuntar a un objetivo, un espacio de juego o un animal.

Una característica fundamental de los juegos del Norte está ligada a la habilidad motriz de los jugadores. No hay prácticamente incertidumbre en cuanto al medio y esto parece fomentar el espíritu de convivencia de los juegos. Además, aparece la noción de espectáculo. Las prácticas lúdicas de las tabernas o de las fiestas patronales, reviste el carácter de espectáculo en la medida en que las personas que están de paso manifiestan con frecuencia su entusiasmo por tomar un momento para descubrir o practicar los juegos (2,7% de los juegos se practican en un medio incierto). Los jugadores del Norte no favorecen la imprevisibilidad de los momentos de juego.

Las partidas de los juegos son limitadas en el tiempo en muy raras ocasiones: el 96,3% de los juegos no se terminan según una limitación de tiempo, las partidas se terminan más bien en función del descuento de puntos. El objetivo a alcanzar es a menudo determinado previamente entre los jugadores, con excepción de los "juegos convertidos en deportes" ya que las reglas imponen un reglamento estricto y no negociable.

Otra característica importante que cabe destacar: la victoria no es una fatalidad en los juegos del Norte ya que varios juegos pueden ser jugados « en solitario » sólo por el placer de efectuar una técnica de cuerpo relacionada con las particularidades de cada juego.

La importancia de los juegos psicomotrices explica la escasa proporción de juegos que expresan una oposición pura o una cooperación pura. El contacto corporal tiene muy poca cabida en los juegos del Norte de Francia (el 91,7% de estos carece de ese contacto) y se observa principalmente en los "juegos de animales", lo que permite exacerbar un cierto grado de violencia que no se encuentra en los jugadores.

La oposición pura prevalece sobre la cooperación pura. Esta predominancia no necesariamente pone de manifiesto un contacto corporal ya que la interacción entre los jugadores resulta generalmente de la mediación de un objeto de juego como ser una pelota o un bate, por ejemplo. La ausencia de violencia entre los individuos parece ser favorable para el mantenimiento y el desarrollo de un buen grado de cohesión social entre ellos.

La imagen de calidez que se atribuye espontáneamente "a la gente del Norte" adquiere una significación a través de ciertos rasgos mayores de la lógica interna de los juegos tradicionales. El aspecto mayoritario de la psicomotricidad influye en las estructuras de comunicación motriz. En este sentido, muchos juegos se practican "en solitario" o en modalidad de "uno contra uno".

Los enfrentamientos de equipos ocupan un segundo plano. La expresión motriz individual dentro de un colectivo parece suscitar una motivación particular en los jugadores. La estima de sí y la confianza personal parecen ser el leitmotiv de las prácticas psicomotrices en el Norte de Francia.

Finalmente, la materialidad es una constante en los juegos del Norte. De manera intuitiva, pensamos que la psicomotricidad dominante de los juegos favorece la presencia de lo material. La descripción etnográfica de las tabernas pone de relieve la importancia de los objetos en estos lugares. La superioridad de los "juegos de taberna", que son a menudo juegos/objetos, no parece entonces algo que sorprenda.

La madera es el material que define la mayoría de las veces los objetos de los juegos del Norte, la ruralidad del Norte-Paso de Calais y de la Picardía explicaría esta presencia, que es cada vez más fuerte. Además, la madera confiere un carácter auténtico y tradicional a los objetos. Estos, al escasear, provocaron un aumento de su valor inicial lo que por otro lado favoreció el desarrollo de un verdadero mercado económico.

El balance de estos parámetros nos permitió observar que la mayor parte de los juegos requiere de un entendimiento entre los actores a efectos de implementar reglas estrictas en el sentido cooperativo del término. Estas reglas no están fijadas por un reglamento sino que están establecidas por acuerdos tácitos entre los participantes, que varían de una localidad a otra. Estos acuerdos son fundamentales pues garantizan la funcionalidad de los juegos en su conjunto. La misma, es garantía del espíritu jovial de los juegos. La trampa, la provocación, no encuentran cabida en los juegos tradicionales del Norte.

Estas formalidades son de primer orden e implican una orientación posible hacia la victoria. Si bien la competencia no es exacerbada en el Norte a los jugadores les gusta enfrentarse y poder asignar un vencedor. Este rasgo de lógica interna fomenta la estima de sí. Un placer individual por vencer se expresa dentro de un colectivo. Este interés solo tiene sentido si el placer por el juego es compartido, lo cual implica estar en la misma sintonía que sus compañeros y/o sus adversarios para jugar un "mismo" juego.

Este trabajo muestra cómo el juego representa algo distinto de las habituales banalidades que se escuchan aquí y allá acerca suyo. El juego, elemento que se utiliza con seriedad o con gratuidad, permitió el análisis de las variables de la lógica interna para afirmar y demostrar que es mucho más que un cliché.

El juego es un todo, una entidad en toda forma de organización social. Varios precursores, a menudo poco comprendidos en su época, trataron de mostrar la importancia de las actividades de ocio en sociedad. Jean Froissard -del siglo XIV- que escribía poesías en las cuales aparecía el tema del juego, Pierre Bruegel que pintó un cuadro intitolado "Juegos de niños" en 1560 y finalmente Jacques Stella -en el siglo XVII (1657)- que conformó una serie de 52 planchas teniendo como título "Los juegos y los placeres de la infancia", son todos artistas para los cuales el juego en sociedad encerraba una sensibilidad sin igual.

Mucho más adelante, algunos autores analizaron el juego y comprendieron su importancia cultural para la vida en sociedad. Precursores como Huizinga, Caillois, Eliás o Mauss supieron demostrar con firmeza y precisión la riqueza de los juegos y de los deportes en sociedad analizando los efectos que producen en los individuos. Cabe destacar que se ejerce una influencia sobre las conductas de los individuos y su estudio corresponde ampliamente a las humanidades en general y a la sociología en particular.

Nuestro estudio muestra una faceta nueva de los juegos tradicionales del Norte de Francia. Permite captar mejor como estas actividades de ocio del Norte son testigos y agentes culturales de esta sociedad. Así pues, consideramos que en la actualidad las mismas conforman por entero una entidad de nuestro patrimonio regional al igual que nuestro dialecto "chtimi", por ejemplo. Esto augura un futuro cierto, tanto para los juegos tradicionales como para la cultura relacionada con el espacio picardo, uno necesitando del otro para existir.

Esta simbiosis del patrimonio permite augurar a su vez la preservación de este último por el efecto directo de la transmisión de los valores importantes que participan en la unidad y en la identidad de la cultura del Norte de Francia. Este hecho nos resulta claro: el ocio constituye un conjunto de rasgos de sociedad que es fundamental en el testimonio identitario que la misma deja ver a través de las prácticas lúdicas.

Bibliografía

- Adam Y., « *Quelques problèmes d'orientation et de pédagogie des activités sportives* », in Les Cahiers du Centre d'Etudes et de Recherches Marxistes, Activité physique, éducation et sciences humaines, n°43, Paris, CERM, 1966.
- Bayart J.F., Warnier J.P. (2004). *Matière à politique: le pouvoir, les corps et les choses*, Paris : Ed.Karthala, 2004.
- Caillois R. (1958). *Les jeux et les hommes*. Paris : Gallimard.
- During B. (2000). *Histoire des activités physiques, XIX et XXème siècle*. Paris : Vigot.
- Elias N. & Dunning E. (1994). *Sport et civilisation, la violence maîtrisée*. Paris : Ed. Fayard.
- Fleury J. (2002). *La culture*, Paris : Éditions Bréal.
- Foucault M. (1984). *L'usage des plaisirs*. Paris : Ed. Gallimard.
- Gebeauer G. & Wulf C. (2004). *Jeux, rituels, gestes, les fondements mimétiques de l'action sociale*. Paris : Édition Anthropos.
- Hall E. (1971). *La dimension cachée*. Paris : Editions du Seuil.
- Huizinga J. (1951). *Homo Ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris : réédition Gallimard.
- Mauss M. (1966). Les techniques du corps, In : *Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF.
- Parlebas P. (1999). *Jeux, sports et société : lexique de praxéologie motrice*. Paris : INSEP.
- Parlebas P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*, Paris : INSEP.
- Schilder P. (1968). *The Image and Appearance of the Human Body : Studies in the Constructive Energy of the Psyche*, London, Kegan Paul (Trad. Fr. *L'image du corps*, Paris, Gallimard).
- Vigne M. (2006) *Etude intraculturelle des jeux traditionnels dans l'espace linguistique picard*, Thèse de doctorat en Sciences Sociales, université Paris 5 René Descartes – La Sorbonne.
- Warnier J.P. (1999). *Construire la culture matérielle*. Paris : PUF.
- Warnier J.P. (1995). In *L'observation en sciences sociales, théorie, méthodes et techniques*. Séminaire du tronc commun de DEA à l'U.F.R de sciences sociales, Université René Descartes, PARIS V- La Sorbonne.
- Warnier J.P. (2003). *La mondialisation de la culture*, Paris : Ed. La découverte.