

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

# Nº 16



# **MAYO-JUNIO DE 2012**



ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

# ÍNDICE

EDITORIAL "La selección del material para las sesiones de Educación Física". (JUAN CARLOS MUÑOZ DÍAZ) pp 4-6.

ALBERTO GÓMEZ MÁRMOL. "Propuesta de desarrollo de la espacialidad en las clases de Educación Física" pp 7-19.

EDUARDO GÓMEZ HERRERA, GLORIA DE LA ORDEN CABRERA Y Mª JESÚS CUÉLLAR MORENO. "Realización de un lipdub para la asignatura expresión corporal. Diseño y realización de una experiencia para los maestros especialistas en Educación Física" pp 20-29.

IVAN RIVILLA ARIAS "Propuesta de tareas orientadas a la mejora técnico-táctica en la categoría cadete en el fútbol" pp 30-45.

JOSÉ MIGUEL GARCÍA GARCÍA. "Análisis de la evolución histórica de la evaluación de la aptitud física en el ejército de tierra español" pp 46-54.

FERNANDO M. OTERO SABORIDO, JOSÉ ANTONIO GONZÁLEZ JURADO, ÁFRICA CALVO LLUCH y EDGARDO MOLINA SOTOMAYOR. "Contenidos conceptuales en educación física: efecto de un programa de intervención en el primer ciclo de primaria" pp 55-68.

JUAN ANTONIO CABALLERO ALBA. "Aproximación a los elementos de la organización en las clases de Educación Física en Primaria". pp 69-78.

Editor: Juan Carlos Muñoz Díaz

Edición: <a href="http://emasf.webcindario.com">http://emasf.webcindario.com</a>
Correo: <a href="masf.correo@gmail.com">emasf.correo@gmail.com</a>

Jaén (España)

Fecha de inicio: 13-10-2009 Depósito legal: J 864-2009

ISSN: 1989-8304



ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

# REVISTA INDEXADA EN LAS SIGUIENTES BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS









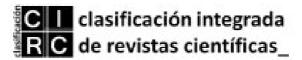














ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

# **EDITORIAL**

"LA SELECCIÓN DEL MATERIAL PARA LAS SESIONES DE EDUCACIÓN FÍSICA"

Galera (1996)¹ enumeró una serie de criterios a la hora de seleccionar el material en el área de Educación Física, entre ellos destaco los siguientes: polivalencia, manejabilidad, adaptabilidad y seguridad. Los otros criterios a los que hacía referencia este autor también hay que tenerlos en cuenta, aunque, desde mi punto de vista, no son tan trascendentales como los cuatro que he destacado.

Efectivamente, el material ha de ser polivalente, es decir, que se pueda utilizar en múltiples tareas. Un recurso específico suele reducir sus posibilidades de uso. ¡Cuántas actividades permiten diseñar unos conos, unas pelotas de goma, unos aros,...!

Igualmente, nuestros recursos han de ser fácilmente manejables por los alumnos, de lo contrario será muy complicado lograr los objetivos que se persiguen. Por ejemplo, ¿cómo es posible que un alumno aprenda a realizar un lanzamiento de balonmano si el balón que utiliza no puede ser sujetado por la mano? Lo sufrí de alumno, y ya han pasado muchas primaveras..., pero lo realmente lamentable es que aún se siga observando esta situación en la actualidad. Ya me gustaría que vieran cómo mis alumnos de primaria lanzan con coordinación, precisión y fuerza un simple balón de goma en distintas situaciones de ataque... Pero es que, además, este mismo balón lo utilizo en la iniciación al fútbol-sala.

Seguro que si un material cumple con el requisito de manejabilidad en gran medida estará adaptado a las características del alumno, tanto en peso, tamaño, textura, volumen,... La adaptación es un principio pedagógico fundamental no sólo en nuestra área sino en cualquier ámbito educativo. Según este criterio y principio

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> GALERA, A. (1996). Gestión del material en las instalaciones deportivas. Málaga: Instituto Andaluz del deporte.

es aconsejable, por ejemplo, que las canastas de baloncesto estén a una altura adecuada con el fin de que un alumno, especialmente en primaria, pueda encestar con facilidad. Pero, por otra parte, de qué nos vale que las canastas estén a una altura prudencial si después se utilizan balones reglamentarios con un peso y volumen que los niños no pueden manejar. A canastas adaptadas le corresponden igualmente balones adaptados, en este caso de minibasket.

Un material manejable y adaptado debe conducir a un material seguro, es decir, que evite accidentes. Un balón de fútbol-sala en los pies de algunos niños son auténticos proyectiles para los demás, es por ello que, como he mencionado anteriormente, utilice balones de goma para la iniciación de este deporte. O bien, siguiendo con el ejemplo del baloncesto, ya me dirán la cantidad de esguinces en los dedos de las manos que se producen al realizar pases con balones de baloncesto de tamaño reglamentario... Siempre digo que si la Educación Física busca la salud del individuo, habrá que evitar todo aquello que pueda ponerla en riesgo.

Como podemos comprobar polivalencia, manejabilidad, adaptabilidad y seguridad están intrínsecamente relacionadas. Si se cumple con uno de estos criterios posiblemente estemos respetando los otros. Pues entonces, ¿por qué a algunos colegas les resulta tan complicado seleccionar adecuadamente su material?

Afortunadamente se va observando, cada vez más, cómo estos criterios se van siguiendo a la hora de seleccionar el material por el profesorado de Educación Física, pero aún sigue habiendo algunos de "piñón fijo" a los que les cuesta cambiar sus costumbres.

Antes, la oferta de material de Educación Física era muy reducida y se circunscribía casi en exclusiva al deportivo, por consiguiente se trataba de un material excesivamente específico. Pero esta situación ha cambiado sustancialmente, existen múltiples empresas que ofertan una gran variedad de material que cumplen con estos criterios, luego no hay excusas posibles.

Los que hemos asistido a foros de reunión del profesorado de nuestra área hemos escuchado las repetidas lamentaciones del gremio referidas a la escasez de recursos para impartir el área. Realmente eso sucedía en la mayoría de los centros educativos, especialmente en los de primaria. Pero ésto ha ido cambiado, los centros han destinado más recursos económicos a nuestra área, quizás el problema es que en algunos lugares se han empleado de forma inadecuada. En ocasiones algunos colegas han comprado materiales muy costosos y poco polivalentes, generalmente asociados al material deportivo reglamentario. Otros, quizás hayan invertido sus presupuestos en material muy novedoso, pero igualmente caro y con reducidas posibilidades de uso.

Desde mi punto de vista, la prioridad en la selección de recursos es la adquisición de un material lo más polivalente posible y ello no conlleva un alto coste. Una vez se ha logrado este objetivo, se irá completando con otro tipo de material con menos posibilidades, pero manteniendo la adaptación, la manejabilidad y la seguridad del producto.

La experiencia me demuestra que cuando el docente de Educación Física realiza un trabajo con rigor y cuida y hace cuidar el material a sus alumnos, dispone de presupuesto por parte del centro, es difícil para un Equipo Directivo negárselo, y como no pierde o se rompe el material, el fondo de recursos va aumentando progresivamente. Si además se asegura la continuidad del profesorado en el mismo centro "la cosa pinta mejor". Después de un largo periplo por el centro en el que me encuentro actualmente así lo he demostrado.

Otra cosa muy distinta es cuando el docente de Educación Física es el primero que no se toma con seriedad el área, entonces suele ocurrir que el resto del Claustro, y sobre todo la dirección del Centro, "pase olímpicamente" de él. Y cuando no se presta atención por el material, tanto en su uso como en su recogida, se pierde o se deteriora con gran facilidad.

Finalmente, quiero concluir recordando que cuando carecemos de materiales deberemos echar mano de otros recursos alternativos, por ejemplo, los que nos ofrece el medio o los de elaboración propia, ya sean creados por el profesor o por los alumnos, pero sobre todo, no olvidemos de las grandes posibilidades que nos ofrece el propio cuerpo y el de los demás.

El material no lo es todo, pero si es un elemento muy importante dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Su selección y utilización adecuada, sin duda alguna, favorecerá dicho proceso.

#### Juan Carlos Muñoz Díaz

Editor de EmásF.
<a href="mailto:emasf.correo@gmail.com">emasf.correo@gmail.com</a>
<a href="mailto:http://emasf.webcindario.com/">http://emasf.webcindario.com/</a>

Web personal: <a href="http://www.telefonica.net/web2/efjuancarlos/index.htm">http://www.telefonica.net/web2/efjuancarlos/index.htm</a>
Blog "El patio de mi cole es particular": <a href="http://juancamef.blogspot.com/">http://juancamef.blogspot.com/</a>



ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

# PROPUESTA DE DESARROLLO DE LA ESPACIALIDAD EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

#### Alberto Gómez Mármol

Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte Universidad de Murcia Email: alberto.gomez1@um.es

#### **RESUMEN**

La espacialidad se erige como una habilidad psicomotriz muy importante en el desarrollo de los jóvenes, pues a ella se supeditan otros aprendizajes. En este artículo, además de ofrecer una contextualización sobre la misma, se presentan varias actividades encaminadas a trabajar las diversas dimensiones que constituyen la espacialidad.

#### **PALABRAS CLAVE:**

Espacialidad, estructuración espacial, orientación espacial, evolución, aplicación.

#### 1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DE LA ESPACIALIDAD.

La espacialidad es una habilidad psicomotriz reconocida como tal en diversos manuales (Conde y Viciana, 2001; Díaz 1999, 2001), debiendo entenderse la psicomotricidad como la integración de las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensoriomotrices, capaz de desempeñar un rol primordial para el desarrollo armónico de la personalidad, cuyos ámbitos de aplicación son la educación, la re-educación, la prevención y el campo terapéutico (Berruezo, 2000).

En este sentido, existen diversas ópticas desde la que se ha analizado la espacialidad, aportando otras tantas concepciones y afirmaciones sobre la misma, a saber:

Blázquez y Ortega (1984) conciben el espacio como "aquello que nos rodea" esto es, "los objetos, los elementos y las personas; y tener una buena percepción del espacio permitirá ser capaz de situarse, de moverse en este espacio, de orientarse, de tomar direcciones múltiples y de analizar situaciones y representarlas".

Comellas y Perpinyá (1987) definen el espacio como "el medio donde el niño se mueve y se relaciona y, a través de sus sentidos, ensaya un conjunto de experiencias personales que le ayudan a tomar conciencia de su cuerpo y de su orientación".

Ruiz Navarro (1994) defiende que la espacialidad "se basa en una estructuración del propio espacio de acción, incluyendo una estimulación exacta con relación al mundo circundante".

Romero (1994), basándose en los primeros cimientos establecidos por Wallon (1965) al respecto, explica la espacialidad como "el conocimiento o toma de conciencia del medio y sus alrededores; es decir, la toma de conciencia del sujeto, de su situación y de sus posibles situaciones en el espacio que le rodea (mide el espacio con su cuerpo), su entorno y los objetos que en él se encuentran".

Pero la complejidad subyacente a la espacialidad no reside exclusivamente en la dificultad para su definición, sino que abarca también a su desarrollo, pues éste se encuentra determinado por otros aprendizajes. No obstante, se trata de una habilidad motriz para cuya enseñanza los docentes se consideran competentes (Reyno, 2011) y conciben como muy importante (Gil y Coterón, 2012). De este modo Conde y Viciana (2001) advierten que la adquisición de la espacialidad, debe producirse paralelamente a la maduración corporal, no pudiéndose desarrollar aisladamente, ya que se necesita conocer primeramente las partes esenciales del cuerpo (Esquema Corporal), para poder situarlas delante o detrás, arriba o abajo, o a la izquierda o derecho del cuerpo (Lateralidad). A esta relación del Cuerpo y el Espacio, Coste (1978) añade el Tiempo, pues espacio y tiempo forman un conjunto indisociable, ya que todas las acciones se despliegan en un tiempo y un espacio determinado.

De la asimilación de estos conceptos va a depender la autonomía del niño en relación con su entorno así como sus aprendizajes posteriores. De acuerdo con Jiménez Ortega y Jiménez De la Calle (1995), se puede afirmar que un desarrollo incorrecto de la espacialidad puede dar lugar a:

- Problemas de aprendizaje.
- Dificultades de razonamiento.
- Alteraciones en la conducta.

La escritura, por ejemplo, ocupa un espacio y las letras, a su vez, tienen una orientación determinada. Hay grafismos que son iguales salvo en su orientación en el espacio: derecha-izquierda y/o arriba-abajo. Tal es el caso de las letras b-d-p-q. Las inversiones de letras y números y la escritura en espejo suelen estar asociadas, en parte, a las confusiones derecha-izquierda por lo que para leer y escribir correctamente los conceptos espaciales tienen que estar perfectamente asimilados.

#### 2. TIPOS DE ESPACIALIDAD.

En cuanto a la taxonomía que integra a la espacialidad, Castañer y Camerino (1991) proponen la diferenciación de dos tipos: la Orientación espacial y la Estructuración espacial.

La primera de ella, la Orientación espacial, es "la aptitud o capacidad para mantener constante la localización del propio cuerpo en función de los objetos, así como para posicionar a éstos en función de nuestra propia posición" (Conde y Viciana, 2001).

Según Torre (1996), llegados a este punto se debe hacer especial mención al Espacio Perceptivo, basado en la vivencia motriz y perceptiva inmediata que el niño posee del espacio, permitiéndole establecer relaciones espaciales simples creadas por el propio individuo independientemente del espacio que le rodea. Se trata pues de un sistema de patrones intrínsecos cuyo punto de referencia es el propio sujeto.

En segundo lugar encontramos la Estructuración espacial, susceptible de ser entendida como la "capacidad para orientar o situar objetos y sujetos" (Conde y Viciana, 2001; Pozo, 2010).

Del mismo modo que en la Orientación espacial se señalaba como representativo el Espacio Perceptivo, en el caso de la Estructuración espacial se vincula al Espacio Figurativo, que basado en el espacio perceptivo, trata de analizar los datos perceptivos inmediatos y de elaborar relaciones espaciales complejas tomando como referencia objetos externos al propio sujeto (Torre, 1996).

#### 3. EVOLUCIÓN DE LA ESPACIALIDAD.

Tratar de establecer unos períodos claramente delimitados en la adquisición de cualquier habilidad psicomotriz es, como mínimo, arriesgado ya que cada individuo sufre un proceso de maduración (tan importante en este proceso como ya se ha explicitado anteriormente) totalmente individual y específico por lo que, si bien es común encontrar propuestas al respecto, éstas deben ser consideradas con cautela, siempre como períodos globales.

Bajo esta premisa, se presenta la aproximación a la cuestión realizada por la Enciclopedia de la Educación Preescolar (1987):

- El espacio en el primer año se reduce para el niño al ámbito del espacio próximo, donde desarrolla sus movimientos.
- Al segundo año pasa a un Espacio Topológico, que perdura aproximadamente hasta los cinco o seis años, en el cual ya puede establecer las relaciones espaciales de distancia, ordenación, continuidad, desplazamiento, etc.
- Entre los seis y los nueve años, aparece el Espacio Figurativo, que incorpora las nociones de perspectiva y proyección entre distintos objetos y figuras entre sí.
- Más tarde, entre los nueve y los doce años, aparece la representación espacial, la proporcionalidad y el descubrimiento de la operación geométrica de la medición, culminándose de esta forma la maduración espacial.

A modo de síntesis gráfica de la presente propuesta, se presenta la figura 1:

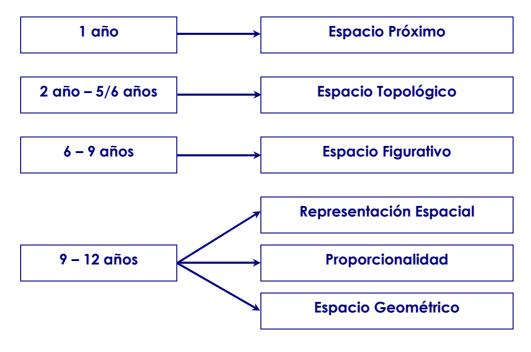


Figura 1. Evolución de la Espacialidad según la Enciclopedia de la Educación Preescolar (1987).

#### 4. CONDICIONES GENERALES DE LA PROPUESTA DE APLICACIÓN.

A continuación se adjuntan 14 actividades para el desarrollo de la espacialidad, explicitando el nombre, la descripción, 3 posibles variantes, el objetivo u objetivos y el material necesario para llevarlas a cabo, además de una representación gráfica de cada una.

Las actividades que se presentan están adecuadas a niños que se encuentran dentro de un franja de edad de 8 a 10 años, por lo que están siempre orientadas a la diversión y la motivación del alumno hacia la práctica pero impregnando a ésta de una significatividad y un aprendizaje subyacente a la propia actividad.

Asimismo, la mayoría de las actividades se realizan por grupos, un aspecto muy importante en estas edades, pues mediante esta técnica se consigue la integración, el compañerismo, el trabajo en equipo, la cooperación... una serie de valores trascendentales cuyo desarrollo óptimo se debe realizar en la etapa de educación infantil y primaria.

### 5. PROPUESTA DE APLICACIÓN.



**Descripción:** Los alumnos se desplazan libremente por la clase y a la señal del profesor deberán agruparse según el número de alumnos que haya dicho. Una vez estén formados los grupos el profesor indicará una figura geométrica sencilla, tal como: triángulo, cuadrado, línea recta o círculo; debiendo ser esta la forma que adopten los alumnos.

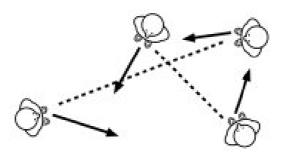
#### Variantes:

- Un alumno indica qué figura se debe formar.
- Los alumnos, una vez hayan formado la figura deberán desplazarse manteniendo la formación.
- ➤ El profesor añade una tercera indicación referente al tamaño de la figura geométrica como puede ser, muy pequeña, pequeña, mediana, grande o muy grande.

**Objetivos:** Desarrollar la orientación y la estructuración espacial y realizar agrupaciones espaciales.

Material: Ninguno.

#### Nombre del juego: El enemigo



**Descripción:** Los alumnos se desplazan por la clase procurando estar siempre a la mayor distancia posible de uno de sus compañeros.

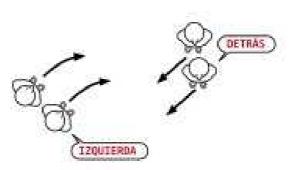
#### Variantes:

- Los alumnos buscan estar lo más cerca posible de su compañero.
- Los alumnos buscan entorpecer la trayectoria de su enemigo.
- > Los alumnos se desplazan de espaldas.

**Objetivos:** Apreciación de distancias y trayectorias. Relación espacio-tiempo. Desplazamientos.

Material: Ninguno.

#### Nombre del juego: ¿Dónde me pongo?



**Descripción:** Los alumnos se agrupan formando parejas de modo que uno de ellos se desplaza libremente por el espacio dando indicaciones a su compañero sobre dónde debe colocarse con respecto a él mismo, es decir, si el compañero que corre libremente dice: "¡Derecha!", su compañero correrá a su derecha. Tras 1 minuto se cambian los roles.

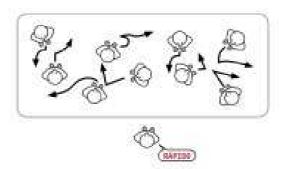
#### Variantes:

- Los alumnos se van dando las órdenes alternativamente.
- > Si un alumno "choca la mano" de un compañero (que no es su pareja) se intercambian las parejas.
- ➤ El alumno que da las órdenes añade a éstas la zona del cuerpo que debe tocar, por ejemplo: "¡Derecha!, ¡Hombro izquierdo!".

**Objetivos:** Apreciación de situaciones relativas (izquierda, derecha, delante, detrás...).

Material: Ninguno.

#### Nombre del juego: Los coches de NO choque



**Descripción:** Los alumnos se desplazan libremente por un espacio delimitado por cuerdas debiendo evitar el contacto entre ellos. El profesor indicará la velocidad y el tipo de desplazamiento. Los alumnos que entren en contacto se anotarán un punto, ganando de este modo aquel compañero que tras un tiempo determinado tenga el menor número de puntos.

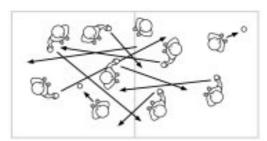
#### Variantes:

- Los alumnos que entran en contacto se salen del espacio delimitado, acudiendo al profesor. Éste les realiza una pregunta de modo que si la respuesta es acertada vuelven a entrar en juego. La temática de las preguntas puede estar relacionada con la propia práctica.
- > Un alumno da las indicaciones.
- > El espacio delimitado se va haciendo cada vez más pequeño.

**Objetivos:** Apreciación de distancias y trayectorias. Relación espacio-tiempo. Desplazamientos.

Material: Cuerdas.

#### Nombre del juego: Guerra de pelotas



**Descripción:** Los alumnos se dividen en dos grupos colocado cada uno en un lado de la clase. En el centro de la clase se traza una línea imaginaria que divide el espacio de juego de cada equipo en dos superficies iguales. Cada alumno cuenta con una pelota de tenis la cual debe intentar dejar en el campo del otro al término de un minuto. La pelota no se puede lanzar, siempre se moverá a ras de suelo.

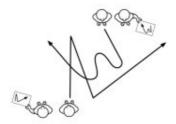
#### Variantes:

- Los alumnos pueden entrar en el campo contrario.
- > Se colocan una serie de aros de modo que las pelotas que se encuentren dentro de ellos no podrán ser recogidas por el equipo al cual pertenezca el campo donde se encuentra el aro.
- El espacio delimitado se va haciendo cada vez más pequeño.

Objetivos: Búsqueda del espacio libre.

Material: Pelotas de tenis.

#### Nombre del juego: El mapa



**Descripción:** Los alumnos se agrupan en parejas. Cada pareja cuenta con un folio y un bolígrafo. Un componente de la misma dibuja en el folio un recorrido a realizar dentro de la clase. El otro componente de la pareja debe memorizar el recorrido durante un período de 45 segundos; tras esto intenta reproducirlo. Si lo hace correctamente se cambian los roles.

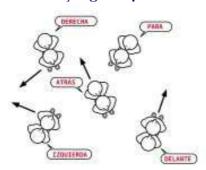
#### Variantes:

- ➤ En el dibujo, además de delimitar un recorrido también se indica el modo en el que se debe completar el mismo, por ejemplo, los tres primeros pasos se hacen de puntillas y después se completa el trazado mediante un desplazamiento lateral.
- En vez de realizarse el ejercicio por parejas, cada alumno realiza un dibujo y se lo entrega al profesor. Cuando éste los tiene todos, los entrega al azar entre los alumnos. A partir de este momento se mantiene la dinámica del juego.
- Las trayectorias a realizar son siempre curvilíneas.

Objetivos: Apreciación de distancias y trayectorias. Desplazamientos.

Material: Folios y bolígrafos.

#### Nombre del juego: El perro lazarillo



**Descripción:** Los alumnos forman parejas de modo que uno de ellos se venda los ojos. Éste compañero se coloca delante del otro componente de la pareja el cual lo coge de los hombros y se encarga de dirigirlo por el espacio mediante indicaciones verbales, a saber; hacia delante, detrás, izquierda, derecha y ¡para!. La pareja que se choque se anota un punto. Al término del juego las parejas con cero puntos son las ganadoras. Cada cierto tiempo se cambian los roles los componentes de las parejas.

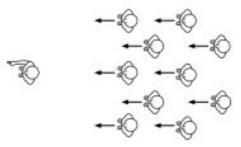
#### Variantes:

- > Se forman trenes de 3 personas, teniendo los ojos abiertos sólo el último vagón.
- Cada vez que se produce un choque las parejas se van uniendo.
- Manteniendo la dinámica, una pareja "se la queda" para jugar al "pillado" o "tú la llevas".

**Objetivos:** Comprender y dominar conceptos de orientación, situación y dirección espacial.

Material: Vendas.

#### Nombre del juego: El coronel



**Descripción:** Los alumnos se colocan frente al profesor formando distintas filas simulando la posición de las damas de modo que todos puedan ver las acciones del profesor. Éste indica, levantando el brazo en una u otra dirección, hacia dónde deben desplazarse los alumnos, los cuales deben mantener la misma distancia con sus compañeros en todo momento. Además, los alumnos deben indicar hacia dónde se están desplazando, existiendo cuatro posibles direcciones, a saber; hacia delante y atrás y hacia izquierda y derecha.

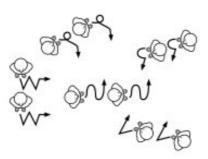
#### Variantes:

- Las indicaciones del profesor están invertidas.
- Las indicaciones las hace un compañero.
- El primer alumno en equivocarse o no mantener aproximadamente la distancia entre sus compañeros es el que empieza a dar las indicaciones.

Objetivos: Apreciación de distancias. Trabajo de las trayectorias.

Material: Ninguno.

Nombre del juego: Me sigue mi sombra



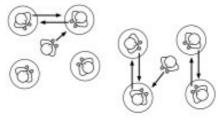
**Descripción:** Los alumnos se encuentran distribuidos por parejas por todo el espacio disponible a una distancia entre ambos de un metro aproximadamente. Cuando comience a sonar la música un miembro de la pareja (el que previamente se haya determinado) se mueve en diferentes direcciones y de diferentes formas, teniendo el compañero que hacer lo mismo e intentando mantener la distancia existente entre ambos. Cada cierto tiempo cambian los roles.

#### Variantes:

- La distancia de separación se reduce a 50 cm.
- Los alumnos forman grupos de 5 personas.
- > Dos alumnos, cogidos de la mano, realizan los movimientos libremente, mientras que otros dos compañeros, situados detrás de ellos e igualmente cogidos de la mano realizan las mismas acciones.

**Objetivos:** Apreciación y mantenimiento de distancias respecto a un compañero. **Material:** Ninguno.

#### Nombre del juego: Las cuatro esquinas



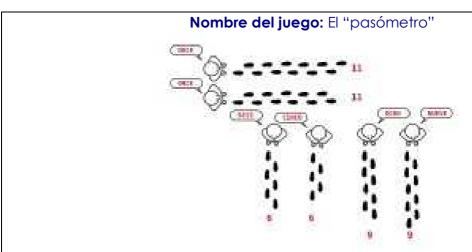
**Descripción:** Los alumnos forman grupos de 5 personas. Colocamos 4 aros formando un cuadrado (una distancia entre aros de 4-5 metros), colocándose dentro de cada uno de ellos un alumno, de modo que el compañero restante se coloca en el centro del cuadrado. El juego consiste en que los compañeros que están en los vértices (o esquinas) del cuadrado deben cambiarse de posición evitando que el compañero del centro ocupe una de las esquinas en el instante en el que ésta queda desocupada. Si tras un intento de cambio un alumno queda fuera, éste pasa a colocarse en el centro.

#### Variantes:

- En vez de realizar un cuadrado, se forma un hexágono regular.
- > En el centro se colocan dos compañeros.
- > Se aumenta el tamaño del cuadrado.

Objetivos: Mejorar los conceptos de orientación y dirección espacial.

Material: Aros.



**Descripción:** Los alumnos forman parejas de modo que entre ambos eligen una determinada distancia como por ejemplo desde donde ellos se encuentran hasta una ventana. Cada uno de ellos intenta adivinar cuántos pasos se deben dar para cubrir esa distancia. Posteriormente realizan la distancia contando los pasos. Aquel alumno que acierte se anotará dos puntos y en caso de no acertar ninguno, se anotará un punto aquel que haya cometido el menor error. Cada pareja realiza conjuntamente 3 distancias; tras esto los alumnos forman nuevas parejas.

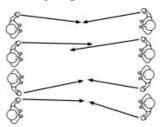
#### Variantes:

- > Se mantiene la misma dinámica pero los pasos deben darse lo más ampliamente posible.
- ➤ La distancia sobre la que se intenta determinar la distancia es elegida por una pareja distinta.
- > Se utiliza como delimitador de la distancia la posición de otra pareja de compañeros.

Objetivos: Apreciación de distancias.

Material: Ninguno.

Nombre del juego: Al rico choque



**Descripción:** Los alumnos forman parejas de modo que cada componente de la pareja se coloca en un extremo de la clase. Ambos cuentan con una pelota, la cual deben lanzar por el suelo para que, rodando, choque con la de su pareja. Cada vez que consigan que la pelota choque se anotan un punto, de modo que gana aquella pareja que antes consiga que sus pelotas choquen tres veces.

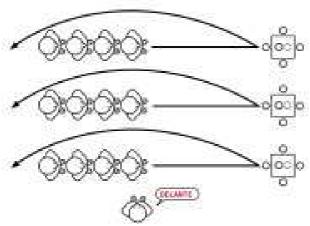
#### Variantes:

- > Para ganar es necesario que las pelotas choquen dos veces consecutivamente.
- No se puede lanzar dos veces la misma pelota, es decir, tras lanzar la pelota habrá que buscar coger la de otro compañero.
- > Gana aquella pareja que más veces haya conseguido que sus pelotas choquen al cabo de 2 minutos.

Objetivos: Apreciación de distancias y trayectorias. Relación espacio-tiempo.

Material: Pelotas.





**Descripción:** Los alumnos se dividen formando grupos de 4 personas. Cada grupo se coloca formando una hilera en un extremo de la clase. En el otro lado hay una mesa, con pelotas situadas delante, detrás, sobre, bajo, y a izquierda y derecha de la misma. El profesor dirá una secuencia de posiciones de modo que el primer alumno recogerá la pelota situada según la primera indicación, volverá hacia donde se encuentra su grupo, permitiendo de este modo que su compañero inicie su carrera.

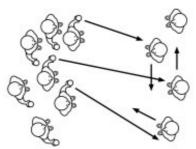
#### Variantes:

- Los alumnos deberán volver a situar los materiales en la misma posición en la que se encontraban sobre la mesa que tienen en su lado de la clase.
- La secuencia la dice un compañero.
- Los alumnos realizan el recorrido en parejas, cogidos de la mano.

Objetivos: Apreciación de situaciones relativas (sobre, bajo, delante, detrás...).

Material: Mesas y pelotas.

#### Nombre del juego: Los bolos



**Descripción:** Todos los alumnos se colocan en un extremo de la clase, mientras que 4 compañeros se colocan lo más lejos posible. El objetivo de estos compañeros es evitar las pelotas que les serán lanzadas. Si cogen una pelota eligen a un alumno para que ocupe su lugar.

#### Variantes:

- Los compañeros que consiguen coger una pelota se cambian por aquellos que lanzaron dicha pelota, sin posibilidad de elegir qué compañero adopta su rol.
- > Los alumnos se mantienen quietos en el punto más lejano.
- ➤ El espacio de movimiento para los jugadores que evitan las pelotas se va haciendo cada vez más pequeño.

Objetivos: Apreciación de distancias y trayectorias. Relación espacio-tiempo.

Material: Pelotas de gomaespuma.

#### 6. CONCLUSIONES.

La espacialidad debe ser concebida, por tanto, como una habilidad motriz trascendental en la maduración motriz de los jóvenes y en su capacidad de acción, ya que se erige como la responsable de la estructuración del espacio que los rodea. Además, un pobre desarrollo de la misma puede desembocar en otros problemas de aprendizaje, haciendo primordial el fomento del correcto progreso de la espacialidad, atendiendo a las diversas etapas que se establecen en su proceso de evolución.

Bajo esta perspectiva, se ha aportado una nueva propuesta para incidir sobre la espacialidad, mostrando una serie de actividades que, si bien es cierto que están orientadas al fomento de esta habilidad motriz y, a su vez, tienen en consideración otros aspectos fundamentales para el desarrollo integral de los jóvenes, como puede ser la educación en valores o el trabajo cognitivo, no es menos cierto que no son las únicas existentes a tal efecto; nada más lejos de la realidad pues, es tarea del monitor o profesor que dirija la actividad el adaptar sus planteamientos pedagógicos de tal forma que sean capaces de dar respuesta a los intereses y necesidades de sus receptores, los jóvenes en formación.

#### 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Berruezo, P. (2000). Hacia un marco conceptual de la psicomotricidad a partir del desarrollo de su práctica. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 37, 63-85.

Blázquez, D. y Ortega, E. (1984). La actividad motriz en el niño de 3 a 6 años. Madrid: Editorial Cincel.

Castañer, M. y Camerino, O. (1991). La Educación Física en la Enseñanza Primaria. Barcelona: Inde.

Comellas, M. J. y Perpinyá, A. (1987). La psicomotricidad en preescolar. Barcelona: Ceac.

Conde, J. L. y Viciana, V. (2001). Fundamentos para el desarrollo de la motricidad en edades tempranas. Málaga: Aljibe.

Coste, J.C. (1978). La Psicomotricidad. Buenos Aires: Huemul.

Díaz A. (1999). Actividades para el desarrollo de las habilidades motrices básicas. Murcia: Diego Marín.

Díaz A. (2001). Educación Infantil. Cuerpo y Movimiento. Murcia: Diego Marín.

Gil, J. y Coterón, J. (2012). Relevancia de los contenidos de expresión corporal por parte de los alumnos de grado en ciencias del deporte. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 3 (14), 106-121.

Jiménez Ortega, J. y Jiménez De la Calle, I. (1995). Cuentos y juegos para el desarrollo del hábito y la capacidad lectora. Madrid: Visor.

Pozo, P. (2010). Desarrollo de las capacidades perceptivo-motrices en la Educación Física escolar. Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes, 143 Recuperado el 18 de abril de 2012, de http://www.efdeportes.com/efd143/capacidades-perceptivo-motrices-en-la-educacion-fisica.htm

Reyno, A. (2011). Los contenidos de la expresión motriz y la gimnasia rítmica según la opinión de los profesores de Educación Física en Chile. EmásF: Revista Digital de Educación Física, 2 (12), 9-21.

Romero, C. (1994). Apuntes de la Asignatura de Didáctica de la Educación Física I. Universidad de Granada. (Paper).

Ruiz Navarro, F. (1994). La educación física de base en la enseñanza primaria: conceptos-procedimientos y actividades para su desarrollo. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

Torre, E. (1996). Apuntes de la Asignatura de Educación Física de Base. Universidad de Granada. (Paper).

VV. AA. (1987). Enciclopedia de la Educación Preescolar. Madrid: Santillana.

Wallon, H. (1965). "Kinestesia e imagen visual del propio cuerpo en el niño", Estudios sobre psicología genética de la personalidad. Buenos Aires: Lautaro.

Fecha de recepción: 3/4/2012 Fecha de aceptación: 3/5/2012



ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

# REALIZACIÓN DE UN LIPDUB PARA LA ASIGNATURA EXPRESIÓN CORPORAL. DISEÑO Y REALIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA PARA LOS MAESTROS ESPECIALISTAS EN EDUCACIÓN FÍSICA

Eduardo Gómez Herrera\*

Gloria de la Orden Cabrera\*

Mª Jesús Cuéllar Moreno\*\*

\*Diplomados en Magisterio por la Especialidad de Educación Física. Universidad de La Laguna. España glo.ordc@gmail.com

\*\*Profesora Titular de Universidad. Universidad de La Laguna. España mcuellar@ull.es

#### **RESUMEN**

El presente artículo pretende compartir la experiencia del diseño y puesta en práctica de un "lipdub", explicándose la planificación, elaboración y grabación de esta experiencia en un marco de trabajo cooperativo. De esta forma se explicitan los vínculos de esta actividad con la Expresión Corporal, su contribución a la Educación Física escolar cuya lógica reside, inequívocamente, en fomentar el desarrollo integral del alumnado.

Pretendemos con ello facilitar la elaboración de futuros diseños de" lipdub" en la escuela e instituciones educativas. Este trabajo, junto con otras experiencias desarrolladas en la asignatura Expresión Corporal, forma parte de un proyecto de innovación en la docencia universitaria aprobado y subvencionado por la Universidad de La Laguna en el curso académico 2011/2012.

#### **PALABRAS CLAVE:**

Expresión Corporal, lipdub, trabajo colaborativo, dramatización.

#### 1. CONFECCIONANDO UN LIPDUB.

### 1.1. ¿QUÉ ES UN LIPDUB?

Un "lipdub" es un vídeo musical en el que un grupo de personas crean una escenografía y la representan mientras hacen "playback" al compás de una conocida canción; sincronizando los labios, gestos y movimientos. Todo ello deberá estar adecuado a una música que suena y a lo que se quiere interpretar.

Para realizar el "lipdub" es recomendable utilizar el "plano secuencia", consistente en filmar la grabación sin cortes entre planos y en continuidad. Esto facilita el trabajo posterior de sincronización labial con la música y evita el montaje sin cortes ni interrupciones. La cámara es la que se desplaza siguiendo la acción de los intérpretes. Generalmente, el recorrido se realiza en unas instalaciones representativas para el grupo que realiza el vídeo.

Su objetivo principal es la presentación, promoción y recreación de un colectivo de personas. En esta propuesta hemos querido dar un giro al sentido de esta actividad, basando los objetivos en el propio proceso y no en el resultado en sí mismo, intentando propiciar un mayor enriquecimiento en los ámbitos cognitivo, motriz y afectivo-social.

#### 1.2. CARACTERÍSTICAS DE UN LIPDUB.

La realización de un buen "lipdub" precisa que se cumplan determinadas características que deben ser llevadas a cabo en el proceso de planificación y producción de este tipo de trabajo. A continuación, destacamos las que consideramos más importantes:

- Creatividad. Según Rodríguez (2008) en la creatividad se encuentran diversas variables que se extienden más allá de los procesos cognitivos. El contexto que se genera en la realización de esta actividad ofrece la riqueza y motivación idónea para fomentar el proceso creativo, potenciando los procesos cognitivos que generan y desarrollan las ideas, emociones y proyecciones de los sujetos que llevarán a la producción de un trabajo original y personal del grupo.
- Dinamismo. El trabajo de dicha actividad conlleva mostrar una actitud activa y positiva, actuando de forma desinhibida. También el uso de algunos elementos de apoyo como recursos materiales que contribuirán a generar un ambiente lúdico que fomente el desarrollo de una participación activa (Cuéllar y Rodríguez, 2009).
- Trabajo colaborativo. El "lipdub" ofrece diversas posibilidades de interacción grupal en las que se requiere la cooperación de todos los miembros del grupo. Siguiendo a Velázquez (2010) para conseguir la meta es fundamental e indispensable el cumplimiento del rol de cada uno para lograr el objetivo. Otras habilidades como la empatía, el diálogo y la resolución de conflictos de forma pacífica serán necesarios para la consecución de este proyecto grupal. En todo ello, la adaptación a las propuestas de los otros se configura como la clave para un trabajo positivo en convivencia.

- Expresividad. Como en cualquier actividad de expresión corporal, el "lipdub" debe proponer y desarrollar la intención y la capacidad de comunicar, en el último plano; de interpretar el rol acordado. Según Sefchovich y Waisburg (1999), es fundamental proponer al alumnado actividades que fomenten la toma de conciencia de sus posibilidades expresivas y creativas a través del movimiento; siendo por lo que creemos apoya completamente nuestra propuesta de la creación de un "lipdub" para el desarrollo de este tipo de contenidos.
- Espontaneidad. Se trata de un concepto importante, pues bien llevado, aporta calidad tanto a la práctica como al trabajo realizado. Aunque la actividad tiene una extensa fase de planificación, es fundamental una actitud de flexibilidad ante los posibles cambios que se suceden en el desarrollo de la producción de un "lipdub". Para ello, los participantes deberán demostrar empatía por sus compañeros e intentar adaptarse de la manera más adecuada a la situación que se pueda presentar.

A este respecto, la fluidez es un elemento a trabajar en cuanto a la dependencia de dicha habilidad espontánea por parte de los participantes con el propio proceso de trabajo, siendo necesario tener en cuenta el fomento de la producción de multitud de ideas en su planificación y de numerosas respuestas en su producción, así como de la organización en la distribución del tiempo de actuación en el momento de la producción y grabación.

Autenticidad. Tomando la expresión corporal como medio facilitador de la muestra de la propia personalidad del individuo, debemos destacar que esa originalidad de partida tomada de cada alumno, será uno de los puntos más relevantes del "lipdub". Ello se encuentra condicionado porque en este intenta mostrar la definición del propio grupo, así como "lo mejor" de cada participante, resultando ser así un trabajo único y original basado en las diversas características personales y grupales de los sujetos (Cuéllar, Navarro e Indarte, 2008).

#### 2. DISEÑO Y PROPUESTA PRÁCTICA DE UN LIPDUB.

Tomando como punto de partida el "lipdub" realizado, a continuación proponemos una guía para su diseño y puesta en práctica:

#### 2.1. FASE DE PLANIFICACIÓN.

La fase inicial requiere de buena comunicación y organización para arrancar en la actividad del "lipdub". A continuación, detallamos los pasos y decisiones que deberá tomar el grupo de forma conjunta:

Elección de la música. Es importante decidir las características de la canción a utilizar, ya que ésta será el eje principal de la actividad. Para ello, es mejor que el alumnado aporte diversas canciones en relación a sus gustos y preferencias que deberán ser consensuadas y seleccionadas por el grupo. En nuestro caso utilizamos las redes sociales de manera que los estudiantes realizaban la propuesta en el muro de facebook de la profesora, siendo los propios compañeros los que votaban en ese mismo enlace. La propuesta seleccionada fue la que recibió más votos. Las propuestas debían adecuarse a una serie de requisitos consensuados previamente entre la profesora y alumnado.

- Organización del recorrido. En un primer momento se deberá seleccionar la instalación o instalaciones en las que se realizará la grabación, eligiendo en la medida de lo posible, un lugar representativo para el grupo que realiza la actividad. Posteriormente, habrá que tener en cuenta para la planificación del recorrido la duración de la canción seleccionada y viceversa, de manera que nos permita mostrar lo que pretendemos (Anexo I). El cámara también debe tomar parte en la decisión, ya que aspectos como la luz o el propio terreno serán muy importantes para un desarrollo exitoso de la grabación. En nuestro caso, seleccionamos las instalaciones más significativas para el grupo que en este caso- se correspondían con las que habitualmente se realizaba la docencia e la asignatura (instalaciones deportivas y zonas comunes). Todo ello teniendo en cuenta la canción elegida. No obstante, hubo que realizar un pequeño montaje musical para alargarla. La canción seleccionada fue: "Pasado-Pisado" del grupo "Comando Tiburón".
- Planificación de la actuación de cada grupo o persona participante. Se formarán grupos proporcionados en relación al número de personas aue participan en la actividad. Estos pueden oscilar entre 8 a 10 componentes por el número de alumnos de la clase, así como por las características de la actividad que queríamos representar, además con grupos más grandes se complicaría aún más la organización. Cada grupo determinará la temática de su actuación, así como los recursos materiales que utilizarán en ella, pudiendo ser libre o estando condicionada por un tema general para el "lipdub". En nuestra experiencia, para la determinación de los grupos se seleccionaron diversos contenidos relacionados con la asignatura de Expresión Corporal, intentando mostrar la gama de actividades que ésta abarca (danzas, mimo, teatralizaciones, etc.) Una vez formados los grupos, cada uno debía organizarse y presentarse al resto con una fotografía. En ella se reflejaban los componentes (cuántos y quiénes eran) la temática de su actuación y la propia caracterización (vestimenta, maquillaje, otros elementos materiales de atrezo, etc.).
- Espacio que ocupa cada uno. En este paso se trabaja la organización espacial de la actividad, dando coherencia a lo que se quiere representar a través del "lipdub". Se deberán planificar los espacios de actuación, ocupando con los grupos todas las instalaciones y lugares de transición para pasar de un grupo a otro. Para ello, nosotros utilizamos un instrumento en el que se reflejaba el mapa de las instalaciones (Anexo II). Se otorgó un número a cada grupo y se localizó en el mapa la ubicación de éste. En algunos casos, debido al número de personas, diversos componentes compartieron varios espacios pudiendo estar sus grupos en distintas ubicaciones pero en diferentes tiempos (Anexo III).
- Organización de los tiempos de actuación y de transición. Con este último paso de la planificación, daremos fluidez y unificaremos las aportaciones de todo el grupo, siendo el más importante y complicado de este proceso. La participación del cámara en esta fase es fundamental, ya que la grabación

se encuentra condicionada por su orientación, velocidad de desplazamiento, etc.). Con la canción elegida, las instalaciones y el espacio adjudicado a cada grupo, se deberá dividir el tiempo de duración de la canción de forma proporcionada al número de "estaciones" señaladas en el anterior paso y una vez conocido el tiempo de actuación de cada grupo, este será dividido en un tiempo de actuación central y en un tiempo de transición para acompañar al cámara al siguiente grupo. Coordinar este último paso será el objetivo principal de la fase de ensayo. En nuestro caso, a través de una tabla reflejamos el orden y los tiempos de actuación y transición de cada grupo, así como la parte de la letra de la canción que correspondía con ese momento de actuación, para concretar la parte del "play-back" (Anexo I).

#### 2.2. FASE DE ENSAYO.

En todo momento se dará una mayor importancia al proceso que al producto, acentuando el enfoque pedagógico de la actividad. Esta fase dependerá del número de sesiones que se programen para la realización de la actividad del "lipdub", ya que en relación a dicho factor se ampliarán o reducirán los tiempos de ensayo, como mínimo se necesitan dos sesiones. La buena comunicación y el trabajo cooperativo serán dos factores fundamentales en esta fase. Atendiendo a todos los aspectos anteriormente planificados y al papel del cámara, cada grupo realizará su actuación en cohesión con la organización de su papel y el de los demás, apoyando cada intervención con la espontaneidad y el dinamismo que requiere la actividad. En nuestra experiencia, recortamos al mínimo esta fase, debido a la escasez de tiempo y a entender que la primera fase era mucho más enriquecedora y productiva para la formación como docentes, por lo que le dedicamos mayor número de sesiones a dicha fase de planificación.

#### 2.3. FASE DE GRABACIÓN.

La grabación es otra fase de ensayo más, sólo que la caracterización de los participantes en este caso deberá ser completa. En ella, deben efectuarse varias tomas para que los propios participantes elijan la que más les guste, adaptándose mejor al plan previamente establecido. En nuestro caso, no pudimos realizar el recorrido previsto, lo cual obligó a un alto nivel de improvisación y trabajo grupal para solventar los problemas que surgieron. Por tanto, es importante la flexibilidad para cambiar y adaptarse a una situación imprevista. Todo ello a través de un buen trabajo en equipo, de dinamismo y creatividad, rasgos tan característicos de la expresión corporal.

#### 3. CONTRIBUCIÓN A LA EXPRESIÓN CORPORAL.

Inequívocamente, con la elaboración de un "lipdub" es posible activar una serie de contribuciones de gran valor desde una perspectiva educativa. Entre las más significativas destacamos:

Trabajo cooperativo. Es importante reseñar que no solo por ser una actividad de tipo macrogrupal con objetivo común hablamos de trabajo cooperativo. Desde el primer momento del desarrollo de esta actividad hay que garantizar que se provoque:

- Toma de decisiones grupales. Desde la elección de la música, los recorridos a seguir y los grupos a establecer hasta la temática, los aspectos estéticos y decorativos han de ser susceptibles a que sean escogidos de forma democrática.
- Sincronización. Bien para la ejecución de movimientos de forma simultánea o en la coordinación secuenciada de estos.
- Resolución de conflictos. Cuando una tarea abierta es responsabilidad del grupo masivo es muy probable que surjan discrepancias. Para evitarlo, es importante guardar tiempos para el diálogo y la reflexión conjunta.
- Responsabilidad individual de los integrantes. Es importante que el compromiso de todos los miembros esté a la par, involucrándose cada uno de ellos de forma constructiva y participando de forma activa.
- Creatividad. Antes de su diseño, el "lipdub" es un lienzo en blanco. Aunque se establezcan pautas que definan la temática debe dejarse paso a la libertad y creación colectiva.
- Expresividad. El "lipdub" conjuga una estructura coreográfica con el uso de la teatralización para reivindicar o promocionar algo. Libre y no definida, la expresividad se manifiesta como un elemento fundamental que vincula esta dinámica con la Expresión Corporal.
- Sentido y estructuración rítmica. Un "lipdub" es el resultado de la sucesión de diferentes secuencias rítmicas concatenadas. Asimismo, la música establece una pauta externa que ha de ser respetada y con la cual armonizar la temática y sus diferentes propuestas.
- Calidad del proceso frente al producto. Aunque la lógica del "lipbud" reside en su filmación y el montaje final, hay que destacar que todo el énfasis ha de ponerse en potenciar la calidad del proceso. Esta dinámica es una experiencia vivenciada, que es susceptible a la aparición de múltiples contratiempos y dificultades. El verdadero interés se encuentra en cómo superar estos obstáculos y cómo activar todos los mecanismos que la conviertan en una experiencia satisfactoria, con una gran carga socioafectiva, que pueda acercar al alumnado y que dé prioridad a disfrutar haciendo" antes que a "hacer" y "saber hacer".

#### 4. CONCLUSIONES.

En el desarrollo de este artículo, se ha intentado clarificar la multitud de posibilidades y contribuciones al ámbito de la Expresión Corporal que posee el trabajo de la creación de un "lipdub" con el alumnado, así como las pautas de trabajo para llevarlo a cabo. Por lo tanto, vivenciando una experiencia de este tipo afirmamos que:

La actividad de creación de un "lipdub" incluye la mayoría de las características de trabajo del ámbito de la expresión corporal, por lo que es una propuesta idónea desde el área de Educación Física con tintes de trabajo interdisciplinar.

- La planificación que requiere la actividad propuesta en este artículo contribuye a la mejora del trabajo cooperativo, de la buena comunicación, toma de decisiones, empatía, resolución de conflictos a través del diálogo, etc. Por lo tanto, constituye un trabajo muy enriquecedor en el plano socio-afectivo, contribuyendo a la adquisición de la competencia social y ciudadana, así como a la competencia en autonomía e iniciativa personal.
- El "lipdub" es un recurso motivador para el alumnado y puede ser utilizado como medio para la consecución de diversos objetivos del currículum, en tanto los participantes sienten un especial interés por la actividad que les lleva a una mayor implicación en el proceso. Además, el material resultante de todo este proceso, es considerado por el alumnado una forma de ver plasmado su esfuerzo y trabajo, siendo también un recuerdo entrañable de las los lazos afectivos que unen al grupo.

Para concluir, además de lo anteriormente reseñado, la realización de este trabajo ha contribuido a mejorar la cohesión del grupo. La búsqueda de un objetivo común, dentro de un marco recreativo y de diversión, nos ha llevado a trabajar sin tiempo ni limitaciones de esfuerzo para conseguir el mejor resultado, tanto a nivel personal y como escénico (Imagen 1).



Imagen 1. Foto grupal de la experiencia

#### 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Cuéllar, M.J. y Rodriguez, Y. (2009). Estrategias de enseñanza y organización de la clase de Expresión Corporal. *Habilidad Motriz*, 33, 5-14.

Cuéllar, M.J., Navarro, M.A. e Indarte, S. (2008). Autoconcepto y Expresión Corporal. Principios para la mejora del autoconcepto mediante la Expresión Corporal. Lecturas: Educación Física y Deportes. <a href="http://www.efdeportes.com/efd119/la-mejora-del-autoconcepto-mediante-la-expresion-corporal.htm">http://www.efdeportes.com/efd119/la-mejora-del-autoconcepto-mediante-la-expresion-corporal.htm</a> Revista Digital-Buenos Aires- Año 13-N°119.

Velázquez, C. (2010). Aprendizaje cooperativo en educación física. Barcelona: INDE.

Rodríguez, A. (2008). Creatividad personal y su desarrollo. En M.J.Cuéllar y C.Francos (coord.). Expresión y Comunicación Corporal para la Educación, Recreación y Calidad de Vida (pp.95-110). Sevilla: Wanceulen.

Sefchovich, G. y Waisburg, G. (1999). Expresión corporal y creatividad. México: Trillas.

#### Agradecimientos

Este estudio forma parte de un Proyecto de Innovación Educativa subvencionado la Universidad de La Laguna (2011/2012) titulado: "Aprender haciendo la Expresión Corporal. Estudio y aplicación de metodologías docentes para la mejora de la eficacia en la formación global de los estudiantes". Nuestro agradecimiento a todos los compañeros que han participado en la planificación y puesta en escena de este trabajo, así al Servicio de Deportes de la ULL por cedernos sus instalaciones.

Anexo I. Hoja de organización de grupos y música del "lipdub"

Grupo	Inicio/Fin /Intervalo	Duración	Letra

Anexo II. Recorrido del "lipdub" y distribución de los grupos



Anexo III. Organización del tiempo por grupos, lugar y recorrido realizado

N°	TIEMPO	DURACIÓN	LUGAR	RECORRIDO
1	00:00	30''	Gradas	Al 2 y luego a sala de
	00:30	30	Gradas	musculación y luego a la fuente
2	00:30	21''	Final pasillo	Al 3 y va al grupo 11, en el muro
	00:51	21	gradas	y luego hacia la fuente
3	00:51	24''	Canchas	Al 4 y va al grupo 11, en el muro
	01:15		pádel	y luego hacia la fuente
4	01:15			Al 5 hasta el 6, luego va al
4	01:36	21''	Tatami	grupo 11, en el muro y luego hacia la fuente
5	01:36	22''	Esquina del	Al 6 y va al grupo 11, en el muro
	01:58	ZZ	campo azul	y luego hacia la fuente
6	01:58	23''	Final campo	Al 7 y va al grupo 11, en el muro
	02:21	20	Finai campo azul	y luego hacia la fuente
7	02:21		Pasillo y sala	Al 8 y va al grupo 12, en las
,	02:37	16''	de espejos	escaleras y luego hacia la fuente
8	02:37	14''	Sala de	Al 9 y directamente hacia la
	02:51	' '	musculación	fuente
9	02:51	21''	Por fuera de la sala de	Al 10 y va directamente hacia
	03:12	21	musculación	la fuente
10	03:12	22''	De una puerta	Directo a la fuente
	03:34		a otra	Bilderie dia reeriid
11	03:34	30''	Fuera del comedor	Al 12 y luego a la fuente
	04:04		central	: : : 2 / :00 go 0: :0 :00 iii0
12	04:04	29''	Escaleras	5
	04:33		200310100	Directo a la fuente
13	04:33	30''	30'' Fuente Todos los grupos jun	
	05:03	00	1001110	cantando

CHICOS POR FAVOR, ESTÉN ATENTOS A LOS LUGARES QUE TIENEN QUE OCUPAR. SI FALTA ALGÚN HUECO POR RELLENAR ENTRE GRUPO Y GRUPO INTENTEN PONERSE DE ACUERDO EN EL ORDEN DE ACTUACIÓN. ¡MUCHO ÁNIMO, QUE SEGURO SALE BIEN!.

Fecha de recepción: 23/04/2012 Fecha de aceptación: 11/5/2012



ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

# PROPUESTA DE TAREAS ORIENTADAS A LA MEJORA TÉCNICO-TÁCTICA EN LA CATEGORÍA CADETE EN EL FÚTBOL.

#### Iván Rivilla Arias

Profesor de la Universidad Internacional de la Rioja DEA. "Educación Física. Nuevas Perspectivas" UCLM. Española Email: ivan.rivilla@unir.net

#### **RESUMEN**

El objetivo de este artículo fue diseñar sesiones de entrenamiento de la categoría Cadete en la que se incluyen aspectos técnico-tácticos para aplicarlos al contexto real. Se realizará una revisión teórica de éstos aspecto del fútbol en la etapa de iniciación, así como de la aplicación de estos contenidos a las diferentes categorías inferiores de las que está formada una escuela. Se planificaron los contenidos técnico-tácticos tanto grupales como individuales para la categoría de Cadete.

#### **PALABRAS CLAVE:**

Contenidos técnico-tácticos, Fútbol, Deportes colectivos, Categoría Cadete.

#### 1. INTRODUCCIÓN.

Las categorías de formación en el fútbol son las siguientes (Lago-Peñas, 2007):

```
Pre-benjamín (1°-2° Primaria / 6-7 años),
Benjamín (3°-4° Primaria / 8-9 años),
Alevín (5°-6° Primaria / 10-11 años),
Infantil (1°-2° ESO / 12-13 años),
Cadete (3°-4° ESO / 14-15 años),
Juvenil (1°-2° Bachillerato y 1° Universidad / 16,17 y18 años).
```

La evolución del aprendizaje de los conceptos técnico-tácticos ha sido tratrada por diferentes autores en la literatura científica Sans y Frattarola, 1996; Benedek, 1998; Seirul-lo, 2004; Brüggeman, 2004; Antón, 2001), aunque no correspondan con las categorías anteriormente descritas ya que cada autor propone diferentes fases de enseñanza (Tabla 1).

Autor	Etapas	Consideraciones
Lealli, 1994	Perfeccionamiento deportivo (14 - 16 años)	<ul> <li>Técnica aplicada. En conexión con los lances de juego</li> <li>Incluyendo un significado táctico.</li> </ul>
Sans y Frattarola 1996	De tecnificación (15 - 17 años)	<ul> <li>Especialización de cada jugador en su zona de juego</li> <li>Perfección del sistema de juego, del estilo de juego</li> <li>Juego de líneas, movimientos, acciones combinadas</li> </ul>

Tabla 1. Consideraciones de la etapa Cadete en el desarrollo del futbolista Lealli (1994); Sans y Frattarola (1996).

Para Brüúggeman (2004) la organización del entrenamiento en la etapa Cadete comprendería: Entrenamiento de profundización I y II (12-16 años): tiempo de periodización y perfeccionamiento. Los objetivos son:

- a) Perfeccionar las capacidades de coordinación, con presión de tiempo y dependiendo de la situación, de destrezas técnicas y capacidades tácticas;
- b) Desarrollar y asentar formas de actividad y acciones de juego más complejas (grupos de mayor número, mayores márgenes del juego).
- c) Aprovechar de acuerdo con la actividad márgenes de juego mayores.

Autores como Seirul'lo (2004) en la etapa cadete propone una fase de la iniciación específica (edad de 14 a 16 años).

Los principios técnicos que rigen este deporte son: pase, tiro, conducciones y regates, recepción, control y dominio, fintas, acciones propias de porteros.

En la Tabla 2 se relacionan los principios tácticos de la R.F.E.F.

OFENSIVOS			DEFENSIVOS		
Desmarques Ataques Contraataques Desdoblamientos Espacios libres Apoyos Temporizaciones	Ayudas permanentes Paredes Carga Conservació n del balón Ritmo de juego	Cambios de ritmo  Cambios de orientación  Velocidad en el juego  Progresión en el juego  Vigilancia	Marcajes Repliegues Coberturas Permutas Desdobla- mien-tos	Ayudas permanentes Vigilancia Temporización Entrada	Carga Anticipación Interceptación Pressing

Tabla 2. Principios ofensivos y defensivos del fútbol. RFEF

En la Tabla 3 y 4 se recogen las propuestas de García-Aliaga (2005) y Fradua (2005) sobre la secuenciación de los contenidos técnicos, tácticos y de estrategia en la etapa cadete.

	Etapa ca	dete			
TÉCNICA, TÁCTICA Y ESTRATEGIA					
- Ataque y defensa	Relación jugador/balón:	Relación jugador/grupo:	Relación jugador/jugador:		
coordinados con el primer equipo.	Mejorar acciones técnicas	Ataque: Ataque en posición y en	Atacante: Crear espacios libres.		
- Perfeccionamiento de la toma de decisiones y velocidad de ejecución	deficientes. Potenciar acciones	contraataque.  Juego con balón  entre tres	Buscar superioridad numérica.		
adecuada a las diferentes situaciones marcadas por el propio	técnicas con la velocidad requerida en	jugadores.  Defensa:	Jugar en diferentes situaciones espaciales.		
juego. - Resolución de	cada situación de juego.	Marcaje mixto. Presión colectiva.	Defensor:		
problemas tácticos en situaciones de igualdad numérica. 5:5/6:6/7:7.	Aprendizaje de técnicas defensivas: tackle, planchas,	Valorar que comportamientos defensivos usar ante las distintas	Perfeccionamiento de la presión individual.		
- Portero: Situaciones del juego real. Juego ofensivo y defensivo.	salto cabeza con presencia rival. Aprendizaje de técnicas	formas de ataque rival: en profundidad y amplitud, en			
- Ensayo de estrategias.	ofensivas con balón y jugador en movimiento.	contraataque (buscar equilibrio).			

Tabla 3. Contenidos técnico-tácticos a trabajar en la etapa Cadete. (García Aliaga, 2005)

Término: MOTRICIDAD GENERAL Y ESPECÍFICA	Término: ENTRENAMIENTO INDIVIDUAL	Término: ENTRENAMIENTO GRUPAL	Término: ENTRENAMIENTO DE EQUIPO
objetivo:  Mejorar la coordinación, agilidad y movimientos específicos de futbolista sin balón	objetivo: Mejorar la técnica individual y la táctica individual o toma de decisiones en fútbol	objetivo: Mejorar las habilidades de cooperación básica entre 2, 3, 4, 5, 6 jugadores para obtener ventaja: marcar, progresar	objetivo: Mejorar la compenetración del equipo, de los 11, en la forma de posicionarse, bascular, atacar
medios: - Ejercicios sueltos en los calentamientos y en el resto de la sesión - Circuitos de habilidades - Circuitos combinados con hab. Con balón – técnica -Recorridos	medios: - Ejercicios manejo, dominio, regates - Ejercicios de técnica individual rotando puestos con o sin toma decisión - Situaciones jugadas ,1x1 a progresar o marcar, juegos de desmarques, rondos de pases, juego de cabeza	medios: - Ejercicios aislados de presentación sin oposición - Juegos reducidos	medios: - Ejercicios aislados de presentación sin oposición - Situaciones jugadas (con oposición progresiva) - Partidos y juegos amplios
contenidos:   giros, saltos,   carreras,   cambios dirección y   ritmo   Volteretas	contenidos: regates, manejo, dominio (medio 1) pases, controles rasos, fintas, conducciones (medio 2) tiros y controles complejos (medio 3) lo anterior con decisiones (medio 4) lo anterior con juegos (medio 5) (incluido marcaje- desmarque)	contenidos: Pared, desdoblamientos, coberturas, permutas, pase al tercer jugador Todas las acciones con compañeros y contra oponentes para progresar, mantener la posesión y finalizar (y respectivas en defensa) 2x1, 2x2, 3x2, 4x3	contenidos: sistema de juego, posicionamiento y elaboración del ataque y la defensa del equipo, estilo de juego, comportamiento en equipo en los ciclos, repliegue, basculación y contraataque, estrategias a balón parado

Tabla 4. Secuenciación de las etapas, objetivos, medios y contenidos en las distintas etapas de formación del talento. Grupo de entrenadores del Athletic Club 2002-2004. (Fradua-L, 2005)

Uno de los problemas más habituales a los que se enfrentan los entrenadores, en las etapas de formación, es la adecuación de los contenidos a los entrenamientos. Es por ello que el objetivo de este artículo es hacer una propuesta

práctica en torno a la secuenciación de los contenidos técnico—tácticos en la categoría Cadete.

# 2. PROPUESTA PARA LA PLANIFICACIÓN DE LOS CONTENIDOS TÉCNICO-TÁCTICOS EN LA CATEGORÍA CADETE.

En la Tabla 5 se detallan los objetivos y contenidos tanto individuales como colectivos (ofensivos y defensivos)., La temporización a lo largo de los dos años de la categoría Cadete se detalla en la Tabla 6.

OBJETIVOS	CONTENIDOS INDIVIDUALES OFENSIVOS	CONTENIDOS INDIVIDUALES DEFENSIVOS	CONTENIDOS COLECTIVOS OFENSIVOS	CONTENIDOS COLECTIVOS DEFENSIVOS
<ol> <li>Aplicar los recursos técnicos al servicio de la táctica en situaciones de juego real</li> <li>Desarrollar en el jugador una posición concreta</li> <li>Adecuar todos los</li> </ol>	Desarrollo y perfeccionamie nto de:     Trabajo técnico: Pases, tiros, remates, conducciones, regates, fintas, controles, saques de meta y saques con la mano.     Trabajo de apoyos	1.Desarrollo y perfeccionamie nto de:  - Trabajo perceptivodecisional (anticipación).  - Trabajo de marcaje al hombre Trabajo de permutas y coberturas defensivas	1. Situaciones de juego reducidas desde 2x2 a 8x8 (mantenimiento del balón)  2. Afianzamiento del trabajo en amplitud y profundidad  3. Trabajo de posesión del balón (hasta	<ol> <li>Desarrollo de la defensa en zona</li> <li>Trabajo del marcaje mixto</li> <li>Desarrollo de los conceptos de presión colectiva y repliegue</li> <li>Ejercicios de</li> </ol>
recursos del entrenamiento al estilo de juego asumido  4. Elaborar un trabajo perceptivo que nos permita tomar decisiones adecuadas en	<ul> <li>Trabajo de desmarques y ocupación de espacios libres</li> <li>Ejercicios de desdoblamient os</li> <li>Ejercicios de cambios de orientación</li> <li>relacionándolo</li> </ul>	- Trabajo de presión individual - Trabajo de blocajes, desvíos, despejes y rechaces relacionándol os dentro de un contexto	7x7)  4. Desarrollo del trabajo por demarcación  5. Trabajo de relación en la línea y entre líneas	transiciones ofensivas defensivas  5. Trabajo específico de defensa de las estrategias (jugadas a balón parado)
el contexto de juego.  5. Iniciar en el trabajo de estrategia  6. Dominar las acciones inherentes al juego real, así como desarrollar un alto dominio	s dentro de un contexto grupal en situaciones jugadas  2. Afianzamiento de los movimientos técnico-tácticos por demarcación	grupal en situaciones jugadas  2. Afianzamiento de los movimientos técnico-tácticos por demarcación (repliegue, marcajes,	<ul> <li>6. Iniciación a los sistemas de juego</li> <li>7. Trabajo específico de estrategia (jugadas a balón parado)</li> <li>8. Variantes de juego (según la oposición o la</li> </ul>	<ul> <li>6. Desarrollo de las ayudas permanentes tanto con el balón en juego como a balón parado.</li> <li>7. Trabajo específico de salidas para interrumpir el ataque rival en</li> </ul>
técnico y táctico de las acciones específicas		pressing y disposición ofensiva en el	forma de juego propia)	consonancia con los defensas.

trabajadas	juego defensivo)	9. Ejercicios de	
		transiciones	
		defensivas-	
		ofensivas	
		(contraataque)	
		10. Trabajo de	
		temporización,	
		continuidad y	
		orientación de	
		juego.	

Tabla 5. Planificación de los objetivos y contenidos técnico- tácticos para la categoría Cadete. En rojo los objetivos y contenidos específicos para el puesto de portero.

	PRIMER AÑO CA	DETE 14-15 AÑOS	SEGUNDO AÑO C	ADETE 15-16 AÑOS
	Macrociclo I (Sept- Enero)	Microciclo II (Febrero- Mayo)	Macrociclo III (Sept- Enero)	Microciclo IV (Febrero- Mayo)
CONTENIDOS TÉCNICO- TÁCTICOS INDIVIDUALES	1. Desarrollo de los contenidos técnicos (pases, tiros, controles, saques con la mano, desvíos, despejes) en situaciones grupales y jugadas  2. Trabajo de desmarques y ocupación de espacios libres mediante:  - Trabajos de posesión  - Finalización de jugadas desde 3x2 hasta 5x2  3. Recordatorio de los movimientos técnico- tácticos básicos a cada demarcación, tanto defensivos como ofensivos  4. Trabajo perceptivodecisional (anticipación) en el 1x1 a través de situaciones de grupales (trabajo de marcaje al hombre y mixto)	1. Perfeccion. de los contenidos técnicos del macrociclo anterior  2. Desarrollo de los contenidos: Desdoblamientos (ofensivos), coberturas defensivas y permutas (defensivas) mediante:  - Situaciones de juego real (hasta 11x11)  - Juegos de posesión de balón  3. Desarrollo de movimientos técnico- tácticos, haciendo hincapié en:  - Repliegue, marcaje al hombre y presión individual)	1. Trabajo técnico del jugador mediante: - situaciones analíticas de alta incertidumbre - ejercicios globales limitados por reglas marcadas por el entrenador (1 toque, reducción de espacios de juego)  2. Afianzar los contenidos técnico- tácticos vistos en los macrociclos anteriores: - Desmarques y ocupación espacios libres - Desdoblamientos, coberturas y permutas. Mediante: - Situaciones más analíticas 2x2 hasta situaciones más globales, juegos de posesión (7x7 ú 8x8)	técnico del jugador, aumentando la velocidad de ejecución de las acciones en situaciones de alta incertidumbre mediante: - Reducción de los espacios - Incremento del número de jugadores - Inferioridad numérica  2. Trabajo de acciones combinativas para poner en práctica contenidos técnico- tácticos como: - Desdoblamientos y coberturas - Desmarques - Cambios de orientación

	1. Trabajo de	1. Trabajo de	1. Trabajo de	2. Trabajo
	mantenimiento de	progresión a la	relación entre las	específico de
	balón en	portería contraria,	líneas y en la línea,	situaciones del
	situaciones de	con atención al	aplicándolo a	juego:
	juego reducido,	trabajo en	situaciones de	Transiciones
	prestando	amplitud	juego real pero	ataque- defensa
	atención al juego	(aprovechando	partiendo de	Transiciones
	en amplitud y		situaciones sin	defensa- ataque
	profundidad hasta	en ataque y	oposición u	Contraataques
	de 8x8.	contando con las	oposición pasiva	Defensa de
		coberturas y		contraataques
	2. Transición del	permutas en	2. Trabajo de	Mediante:
	marcaje individual	defensa)	salidas del portero	Acciones
	al marcaje mixto		para abortar el	combinativas
	en situaciones de	2. Ejercicios de	ataque rival,	
	oposición (4	desarrollo del	siempre en	3. Trabajo de
	defensas + 2	trabajo de	concordancia con	variantes en el
CONTENIDOS	centro. X 4	marcajes en zona,	la línea defensiva	juego según
TÉCNICO-	atacantes)	presión colectiva y		nuestro sistema de
TÁCTICOS		repliegues	3. Especialización	juego y el rival. Lo
COLECTIVOS	3. Desarrollo de las		en el trabajo por	trabajaremos en
	ayudas del	3. Trabajo	demarcaciones,	situaciones
	portero a su línea	específico por	cada jugador	jugadas y
	defensiva	demarcaciones	tendrá dos	colectivas (11x11)
		teniendo en	posiciones dentro	y si es preciso en
	4. Inicio de un	cuenta las	del equipo	formas más
	sistema de juego	demarcaciones		reducidas
	estable, creciendo	de los	4. Trabajo de	incidiendo en los
	por líneas desde la	compañeros	acciones	jugadores objeto
	portería hasta los	dentro del sistema	específicas	de la jugada
	atacantes	de juego aplicado	detectadas en	
			varios partidos,	4. Inicio del
		4. Trabajo de	tanto por nuestro	trabajo de
		temporización,	equipo como por	estrategia, tanto
		continuidad y	el equipo al que	defensiva como
		orientación del	nos enfrentamos	ofensiva
		juego tanto del		
		portero como de		
		nuestra defensa		

Tabla 6. Secuenciación y temporalización de los contenidos técnico- tácticos para la categoría Cadete.

## 3. DISEÑO DE TAREAS ORIENTADAS A LA MEJORA TÉCNICO-TÁCTICA.

Se proponen cinco sesiones, en las cuales se tratarán de forma específica contenidos técnico-tácticos.

#### SESIÓN Nº 1: TRABAJAR EN AMPLITUD DEL CAMPO

- Tarea Nº 1: (Portero)
  - Objetivo de aprendizaje: Continuidad y orientación en el juego.
  - Desarrollo: Se le cederán desde ambas partes del campo (izquierda o derecha) balones al portero, su objetivo es controlar el balón y rápidamente cambiarlo de banda, contará con la oposición de un delantero.
  - Reglas:
  - Organización: 4 jugadores: Portero, laterales izquierdo y derecho y delantero.
  - Espacio en el que se desarrolla: Cuarto de campo (25 largo x 50 ancho).

#### Tarea N o 2.

- Objetivo de aprendizaje: Cambiar la orientación del juego y desdoblamientos.
- Desarrollo: Se realizan <u>acciones combinadas</u> que consistirán en: un pase corto desde la banda al apoyo del centro + cambio de orientación desde el centro a banda contraria + conducción y temporización hasta que nos doble el lateral + centro al área + remate de los compañeros.
- Organización: Grupos de 4 jugadores + 1 portero.
- Espacio en el que se desarrolla: medio campo (50x50 metros).

- Objetivo de aprendizaje: Cambiar la orientación del juego y dar rapidez circulación del balón.
- Desarrollo: Se trata de dar cinco pases en un cuadrado de 12x12 metros, 4x4 jugadores, cuando damos los cinco pases cambiamos el balón al otro cuadrado y se realiza lo mismo, teniendo que desplazarse los 4 defensores hasta que roben el balón.
- Reglas: Máximo 2 toques. Tras los 5 pases cambiamos el balón al cuadrado contrario. Cuando sale el balón fuera del cuadrado, cambiamos los defensores al igual que cuando roban el balón.
- Organización: 3 grupos de 4 jugadores.
- Espacio en el que se desarrolla: 2 cuadrados de 12 x 12 metros + una zona de 10 metros.
- Tarea Nº 4: (Portero)
  - Objetivo de aprendizaje: Apoyar

- Desarrollo: Ejercicio analítico, de corrección de la posición mediante, 4 conos que serían los cuatro defensas y la posición que ha de tomar el portero cuando éstos posean el balón.
- Organización: Portero + entrenador da órdenes de quién posee el balón + 4 conos.
- Espacio en el que se desarrolla: Cuarto de campo (25x50 metros).

#### Tarea Nº 5

- Objetivo de aprendizaje: Desdoblar y centrar al área
- Desarrollo: Realizamos un 2x1+1 situándose los defensas en vertical, no pudiéndose rebasar una línea marcada por dos conos. Consiste en que los atacantes (al menos 1) logren llegar con la pelota controlada a la línea de fondo para poder centrar.
- Reglas: No pueden retroceder los atacantes. Los defensas se han de mover en sus espacios delimitados.
- Organización: Grupos de 4 + 2 rematadores fijos + 1 portero.
- Espacio en el que se desarrolla: Medio campo (50x50 metros).

## SESIÓN Nº 2: DESARROLLAR EL CONTRAATAQUE

## ■ Tarea N° 1: (Portero)

- Objetivo de aprendizaje: Sacar rápido a diferentes distancias tanto con la mano y como con el píe.
- Desarrollo: Se le realiza un disparo, el portero bloca el balón y rápidamente busca al compañero que anteriormente ha chutado.
- Reglas: El disparo ha de ser suave y no con la intención de marcar.
- Organización: De forma individual, cada uno con un balón.
- Espacio en el que se desarrolla: Campo entero, medio campo cada portero.

#### Tarea N° 2

- Objetivo de aprendizaje: Desarrollar con rapidez y eficacia el contraataque.
- Desarrollo: Se produce una superioridad de 2 x 1 que, mediante acciones combinativas se debe finalizar en gol antes de 12 segundos. Los jugadores parten del centro del campo, mientras que el defensa tiene una ventaja de 10 metros.
- Organización: Grupos de 3 + 1 portero.
- Espacio en el que se desarrolla: Medio campo (50 x 50 metros).

## Tarea Nº 3

- Objetivo de aprendizaje: Desarrollar con rapidez y eficacia el contraataque.
- Desarrollo: Se produce un contraataque en superioridad de 3x2. Limitamos el tiempo de finalización y los toques de cada jugador.

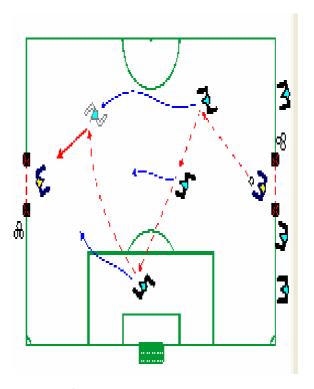


Figura 1. Tarea número 3. Contraataque en superioridad.

- Reglas: El número máximo de pases es de 3 y los toques por jugador 3.
- Organización: Tríos + 2 porteros.
- Espacio en el que se desarrolla: Medio campo (50 x 50 metros).

## Tarea N° 4: (Portero)

- Objetivo de aprendizaje: Mejorar la precisión en los golpeos en largo.
- Desarrollo: Ejercicio en el que se colocan 5 zonas delimitadas por conos y el portero ha de meter la pelota (1er bote) en ellos. Las zonas estarán repartidas por medio campo y tres cuartos del campo rival.
- Reglas: 10 lanzamientos de cada portero, contabilizando los aciertos y comparando.
- Espacio en el que se desarrolla: Tres cuartos de campo.

## Tarea N° 5

- Objetivo de aprendizaje: Mejorar la definición del 1x1, con rapidez y eficacia.
- Desarrollo: Por parejas se dan pases con a 5-6 metros y cuando el entrenador "pite", el jugador que tenga el balón encara al compañero en un 1x1 que hay que resolver en pocos segundos.

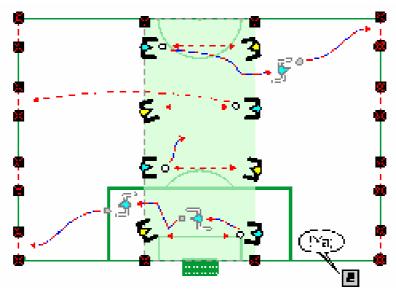


Figura 2. Tarea número 5. Definición a portería 1x1.

- Reglas: No hay limitación de toques, de tiempo (20 segundos máximo).
- Organización: Por parejas, cada una con 2 porterías en los laterales.
- Espacio en el que se desarrolla: Campo entero.

## SESIÓN Nº 3: CONTROLAR EL "TIEMPO" DEL PARTIDO

El objetivo de la sesión Nº 3 es conservar la posesión del balón.

## Tarea Nº 1 (Portero)

- Objetivo de aprendizaje: Apoyar a nuestra defensa
- Desarrollo: Nuestra defensa de 4 posee el balón lo circula ante la presión de 2 atacantes y cuando es preciso se cede atrás. El portero se de de encontrar en la posición adecuada según la orientación de sus compañeros y según el juego. Automáticamente el portero debe cambiar la orientación del juego.
- Organización: Portero + 4 defensas + 2 delanteros.
- Espacio en el que se desarrolla: Cuarto de campo (25 x 50 metros).

- Objetivo de aprendizaje: Pasar el balón al lugar donde menos contrarios haya.
- Desarrollo: 4 1 x 1 en cuatro cuadrados, cuando el entrenador lo indique cambiamos el balón a la diagonal y estamos preparados para recibir otro balón con la oposición del contrario.

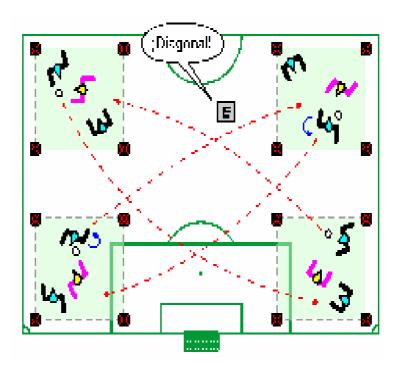


Figura 3. Tarea número 2. Cambios de orientación.

- Reglas: Si la pelota sale fuera o es robada por el oponente cambio de roles.
- Organización: Parejas
- Espacio en el que se desarrolla: Cuadrados de 8x8 metros. Todo el campo

- Objetivo de aprendizaje: Jugar con el apoyo para cambiar la orientación del juego.
- Desarrollo: Tres franjas en las que hay 1 x 1, en la que está el atacante debe desmarcarse del defensa, tocar al apoyo y desde ahí se crea una jugada de gol.

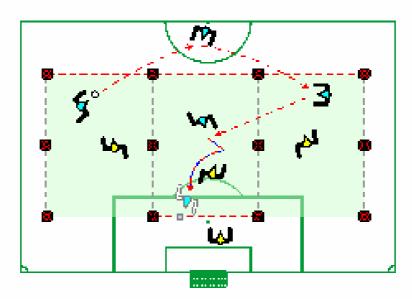


Figura 4. Tarea número 3. Apoyos y cambios de orientación.

- Reglas: Si la pelota sale fuera o es robada por el oponente cambio de roles.
- Organización: Grupos de 6 + 1 apoyo + 1 portero.
- Espacio en el que se desarrolla: Medio campo (50x50 metros).

#### Tarea Nº 4

- Objetivo de aprendizaje: Mantener el balón ante la presión del rival.
- Desarrollo: Trabajo en superioridad 7 x 5 en el que intentamos mantener el balón durante 10 pases sin que sea robado y a partir de ahí formar una situación de ataque.
- Reglas: Dos toques máximo por jugador hasta llegar a los 10 pases.
- Organización: 12 jugadores + 12 jugadores.
- Espacio en el que se desarrolla: 25 x 25 metros.

## Tarea Nº 5 (Portero)

- Objetivo de aprendizaje: Dominar la técnica individual para ayudar al equipo en el mantenimiento del balón.
- Desarrollo: Ejercicios específicos de técnica individual con ambos pies: Conducciones, pases y sobre todo controles.

# SESIÓN Nº 4: ATACAR EN PROFUNDIDAD Y BUSCAR LOS DESMARQUES DE NUESTROS DELANTEROS.

El objetivo principal de la sesión es trabajar los desmarques en profundidad de los delanteros y coordinar las acciones con los pases de los centrocampistas y defensas

## Tarea Nº 1:(Portero)

- Objetivo de aprendizaje: Mejorar la precisión en los golpeos en largo.
- Desarrollo: Ejercicio en el que se colocan 5 zonas delimitadas por conos y el portero ha de meter la pelota (1er bote) en ellos. Las zonas estarán repartidas por medio campo y tres cuartos del campo rival.
- Reglas: 10 lanzamientos de cada portero, contabilizando los aciertos y comparando.
- Espacio en el que se desarrolla: Tres cuartos de campo.

- Objetivo de aprendizaje: Buscar líneas de pase ante la oposición del rival.
- Desarrollo: Situación jugada de 3 x 3 en la que situamos 2 porterías en la zona defensiva, así uno de los tríos actúa de defensa y el otro trío intenta batir las porterías rivales.
- Reglas: Se considera gol, cuando se recibe el balón dentro de la portería, por lo tanto está prohibido conducir el balón o regatear. 3 toques máximo por jugador. 10 ataques por cada trío.

- Organización: Tríos
- Espacio en el que se desarrolla: 12 x 12 metros

## Tarea Nº 3 (Portero)

- Objetivo de aprendizaje: Sacar rápido tras blocar el balón.
- Desarrollo: Se ensayan diversas jugadas de estrategia, cuando el portero consigue blocar el balón, se continúa la jugada con un pase rápido buscando al atacante más adelantado.
- Reglas: El jugador que recibe el balón del portero está obligado a terminar la jugada en la portería contraria.
- Organización: 7 x 7 en situación real de juego (porterías iguales que las de fútbol 11).
- Espacio en el que se desarrolla: 50 x 50 metros.

#### ■ Tarea Nº 4

- Objetivo de aprendizaje: Buscar líneas de pase.
- Desarrollo: Una zona de 25 x 10 metros se divide en tres zonas iguales, en la zona del medio se pondrán 2 defensas y 2 atacantes a cada lado, de forma que han de intentar culminar 10 pases entre ellos sin que el balón les sea cortado por la pareja del medio.
- Reglas: Si sale el balón fuera o lo roba la pareja del centro cambio de posiciones, cada 10 pases se contabilizará un gol.
- Organización: Parejas
- Espacio en el que se desarrolla: 25 x 10 metros.

#### Tarea N° 5

- Objetivo de aprendizaje: Desmarcar y buscar líneas de pase
- Desarrollo: 6 x 6 con 4 porterías en las esquinas, se anotará gol cuando se realice un pase a través de la portería y sea recepcionado detrás de la misma por otro compañero.
- Reglas: Las mismas que rigen un partido de fútbol a excepción del fuera de juego.
- Organización: Grupos de 6.
- Espacio en el que se desarrolla: 20 x 20 metros.

#### SESIÓN Nº 5: TRABAJO DE LA DEFENSA EN ZONA.

Mediante las tareas propuestas vamos a tener como objetivo definir concretamente las tareas y roles de las diferentes demarcaciones en el campo.

## Tarea Nº 1 (Portero)

- Objetivo de aprendizaje: Obtener la mejor situación posible para ayudar a nuestra defensa en caso de que se produzcan pases en profundidad.

- Desarrollo: Ejercicio analítico en el cual el portero ha de decidir cuando debe de salir a interceptar el balón.
- Organización: Grupos de 6 + 1 portero.
- Espacio en el que se desarrolla: Medio campo (50 x 50 metros).

#### Tarea Nº 2

- Objetivo de aprendizaje: Coordinar los movimientos entre los compañeros.
- Desarrollo: Jugaremos un 4 x 4 en el que tendrán que ir cogidos de la mano por parejas.
- Reglas: Máximo tres toques por pareja y no se pueden separar las parejas.
- Organización: Grupos de 4.
- Espacio en el que se desarrolla: 12 x 12 metros

#### ■ Tarea Nº 3

- Objetivo de aprendizaje: Bascular para compensar posibles inferioridades.
- Desarrollo: La defensa se compone de 4 jugadores + 1 medio centro, tiene que hacer frente a un ataque compuesto por 6 jugadores.
- Reglas: Cuando la defensa recupera el balón ha de intentar dar 10 pases seguidos mientras que los atacantes presionan para robar.
- Organización: 2 grupos.
- Espacio en el que se desarrolla: Medio campo (50 x 50 metros).

## Tarea Nº 4 (Portero)

- Objetivo de aprendizaje: Desarrollar acciones propias del portero
- Desarrollo: Ejercicio de anticipación, en el que el portero observa un pase en largo hacia el delantero y debe de decidir si lo puede interceptar o aguanta para el posterior 1x1. El portero parte de una posición de espaldas.
- Organización: Parejas.
- Espacio en el que se desarrolla: Un cuarto de campo (25 x 50 metros).

## Tarea N° 5

- Objetivo de aprendizaje: Aprender los movimientos básicos de la defensa en zona.
- Desarrollo: Los 4 defensas y los 2 medios se colocan en el campo en posición de partida, el entrenador coloca 4 conos en el campo contrario simulando los jugadores rivales, a ellos se les asigna un número al cual tendrán que ir a presionar nuestros cuatro defensas.
- Espacio en el que se desarrolla: Todo el campo.

#### 4. CONCLUSIONES.

En este artículo sugerimos la importancia de organizar y planificar a largo plazo los contenidos técnico-tácticos en el fútbol, del mismo modo que se viene haciendo con los contenidos de carácter físico. Una vez que se planifican dichos contenidos y se atiende a una intención, las variables para el trabajo mediante las tareas en los entrenamientos son casi ilimitadas, y por lo tanto, el trabajo del entrenador se simplifica.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Antón, JL. (2001). Balonmano. Perfeccionamiento e investigación. Madrid: Gymnos.

Brüggemann, D. (2004). Entrenamiento para niños y jóvenes. Barcelona: Paidotribo.

Benedek, E. (1998). Fútbol Infantil. Barcelona: Paidotribo.

García Aliaga, A. (2005). Entrenamiento táctico en fútbol base. Ponencia del Master preparación física en fútbol: Madrid.

Fradua, L. (2005). El entrenamiento con jóvenes jugadores en las escuelas de fútbol. Ponencia del Master preparación física en fútbol: Madrid.

Lealli, G. (2004). Fútbol base. Entrenamiento óptimo del futbolista en el periodo evolutivo. Barcelona: Martínez Roca.

Lago-Peñas, C. (2007). Planificación de los contenidos técnico- tácticos individuales y grupales del fútbol en las categorías benjamín, infantil y cadete. Ponencia del módulo 8 Metodología de calidad de la enseñanza del fútbol. Master detección y formación del talento en jóvenes futbolistas: Madrid.

Madir, I. (2007). Modelo para la formación técnico- táctica del portero de fútbol en edades formativas". Ponencia del módulo 8 Metodología de calidad de la enseñanza del fútbol. Master detección y formación del talento en jóvenes futbolistas: Madrid.

Sans, A. y Frattarola, C. (1996). Manual para la organización y el entrenamiento en las Escuelas de Fútbol. Barcelona: Paidotribo.

Seirul-lo, F. (2004). Estructura socioafectiva. Master profesional en Alto rendimiento en Deportes de equipo. Área coordinativa, Barcelona. Byomedic- fundació F.C: -Barcelona.

Fecha de recepción: 16/4/2012 Facha de aceptación: 17/5/2012



ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

# ANÁLISIS DE LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EVALUACIÓN DE LA APTITUD FÍSICA EN EL EJÉRCITO DE TIERRA ESPAÑOL

## José Miguel García García

Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte Profesor educación física en la Escuela de Técnicas Aeronáuticas (Ejército del Aire) Email: <u>josemiazu@hotmail.com</u>

## **RESUMEN**

El propósito del presente estudio es analizar la evolución histórica de la aptitud física en el ejército de tierra español. Mediante el método historiográfico, utilizando la técnica de la revisión bibliográfica mostramos las fuentes consultadas y el procedimiento secundado. Hemos estudiado el desarrollo que ha tenido el control del mantenimiento de la aptitud física en la época contemporánea, las pruebas físicas, las cualidades físicas que engloban y los diferentes sistemas de calificación. Exponiendo, finalmente, de forma crítica lo más relevante del análisis histórico.

#### **PALABRAS CLAVE:**

Historia, Ejército de tierra español, Evaluación, Mantenimiento, Aptitud Física.

## 1. INTRODUCCIÓN.

Analizar la evolución histórica que ha tenido la evaluación, de la aptitud física, en el ejército de tierra español en la época contemporánea es el motivo que nos ha llevado a realizar este estudio. Sobre los aspectos históricos de la evaluación de la aptitud física, en la milicia española, existen pocas investigaciones, una de ellas es la de García (2012), concretamente sobre los inicios de la evaluación física para acceder a la enseñanza militar.

Hubo un momento, que data de 1911, donde fue necesaria regular la condición física de los futuros oficiales alumnos para garantizar en la institución militar unos mínimos aceptables para conseguir soportar la instrucción militar en su fase de formación. La aptitud física en el ejército se puede evaluar con el objetivo de controlar diversos aspectos: el acceso a la milicia, al alumno en su fase de formación, el acceso a cursos y ascensos y el mantenimiento a lo largo de su vida militar.

Este estudio se centra en mostrar y analizar las características de cómo ha evolucionado la organización de la evaluación de la aptitud física, en uno de los aspectos señalados anteriormente, concretamente, sobre cómo oficialmente el ejército de tierra controlaba el mantenimiento de la aptitud física de sus recursos humanos. Analizando el proceso histórico sobre la existencia de la evaluación de la aptitud física, las pruebas físicas, las cualidades físicas que engloban y los diferentes sistemas de calificación.

Para ello a través del método historiográfico y mediante la técnica de la revisión bibliográfica (Aróstegui, 2001), hemos consultado el buscador del catalogo de la Biblioteca Central Militar en Madrid y cada manual, reglamento, Diario Oficial del Ministerio de la Guerra, del Ministerio del Ejército y Boletín Oficial del Estado, relacionado con la evaluación de la aptitud física del ejército de tierra español, lo hemos leído y hemos sacado la información para elaborar el informe final.

## 2. LA EVALUACIÓN DE LA APTITUD FÍSICA EN EL EJÉRCITO DE TIERRA ESPAÑOL.

#### 2.1. LA EVALUACIÓN FÍSICA HASTA LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA.

En 1911, tras dos años de comisión de elaboración, se aprueba el Reglamento Provisional de Gimnasia para Infantería, aunque inicialmente fue concebido por el arma de infantería, realmente fue utilizado por todo el ejército de tierra. En este primer reglamento oficial vinculado a la educación física, ya aparece la obligatoriedad de realizar un reconocimiento médico inicial y otros sucesivos al finalizar cada año, a todos los reclutas, en donde se toman ciertas medidas corporales. Pero no aparece ningún tipo de evaluación física a realizar por los miembros del ejército de tierra (Ministerio de la Guerra, 1911).

El duque de Tetuán (1924), da la orden para que se redacten varios reglamentos, entre ellos el reglamento de equitación militar y el de gimnasia, a éste último asigna su redacción a la Escuela Central de Gimnasia, actual Escuela Central de Educación Física, situada en Toledo.

A mediados de abril de 1927, con carácter provisional, se aprueba el Reglamento de Instrucción Física para el Ejército (duque de Tetuán, 1927). En dicho reglamento, no se establece la obligatoriedad de evaluar la aptitud física a los oficiales, ni suboficiales y sargentos, sin embargo si tenían esa exigencia los soldados de reemplazo. En el citado reglamento, se específica, en el índice del Tomo I, que es para el soldado y en las instrucciones para rellenar las planillas de las pruebas se afirma que éstas se realizarán en los primeros días de su incorporación. Los médicos debían hacer un reconocimiento médico a todos los reclutas para determinar aquellos que podían realizar las pruebas. Este reconocimiento y las pruebas debían realizarse al ingreso, al año y al licenciarse. Al finalizar cada año se debía remitir a la Escuela Central de Gimnasia una copia de las pruebas efectuadas por los soldados. Había dos tipos de pruebas, la prueba deportiva y la prueba de aptitud física militar. La primera incluía las siguientes pruebas físicas: lanzamiento de un peso de 7'250 gr.; salto de altura con carrera; salto de longitud con carrera; 100 metros lisos y 1.000 metros lisos. La prueba de aptitud física militar incluía: marcha de 5 kilómetros: 100 metros lisos; lanzamiento de 3 granadas reglamentarias; paso de obstáculos de la pista reglamentaria, transporte durante 200 metros de un hombre de su peso y natación (solo se contemplaba si sabía o no nadar). Todas las pruebas debían realizarse el mismo día por todos los miembros de la unidad y la uniformidad que debían llevar era una camisa, un pantalón largo y el calzado que quisieran. Se consideraban aptos, a todos aquellos que realizaban las pruebas en menos de 47 minutos, con una diferencia de ritmo cardiaco que no excediera de 50 pulsaciones y una diferencia de peso menor de 600 gr., además el médico tenía la palabra final, porque debía considerar si había terminado en buenas condiciones fisiológicas (Ministerio de la Guerra, 1927).

# 2.2. LA EVALUACIÓN FÍSICA DURANTE EL FRANQUISMO Y LA TRANSICIÓN ESPAÑOLA.

Veinte años más tarde, en 1947, se aprueba el Reglamento de Educación Física para el Ejército, en dicho reglamento aunque se establece la obligatoriedad de mantener una mínima condición física cómo así se pronunciaba en la parte introductoria, "...En el Ejército, su finalidad principal debe consistir en perfeccionar y mantener el vigor físico de sus componentes, tanto Jefes como Oficiales, Suboficiales y tropa..." (Ministerio del Ejército, 1947, p. 9). Lo cierto es que, como en el anterior reglamento, sólo a los soldados se les efectúa, con carácter obligatorio, una evaluación de la aptitud física. En este nuevo reglamento sólo hay una prueba deportiva, que debía ser realizada tras el reconocimiento médico, denominada prueba física y debía realizarse portando una camiseta, un pantalón corto y las alpargatas reglamentarias. La prueba física constaba de cinco ejercicios. La prueba de potencia: consistía en una carrera de 200 metros lisos con carga igual a la mitad del peso del ejecutante; La prueba de coordinación: consistía en la ejecución de un salto de altura con carrera (cada ejecutante disponía de tres intentos por altura); La prueba de valor del tren inferior: consistía en la realización de un salto de longitud (cada ejecutante disponía de tres intentos); La prueba de velocidad: consistía en una carrera de 60 metros lisos; La prueba de valor del tren superior: consistía en la trepa a pulso por una cuerda vertical, hasta alcanzar la mayor altura posible, con descenso libre. Respecto al sistema de calificación, se establecía un baremo de 0 a 10, en función de la marca en cada uno de los cinco ejercicios, excepto en el ejercicio de potencia que el baremo iba de 3 a 10. La nota final se establecía por la nota media de los cinco ejercicios, que iba de 0 a 10 asociadas, como aparece en la tabla I, a una denominación conceptual de malo a sobresaliente (Ministerio del Ejército, 1947).

Tabla I- Nota y concepto asociado final para calificar la prueba física (Ministerio del Ejército, 1947).

NOTA	CONCEPTO	
0-1'99	Malo	
2-4'99	Mediano	
5-7'99	Bueno	
8-9'99	Muy bueno	
10	Sobresaliente	

Pasaron otros veinte años, hasta 1967, para que se produjera otra nueva reglamentación, concretamente aparecía la orden del ministro del Ejército, Menéndez (1967), que aprobaba las Normas Comunes a todas las Armas y Cuerpos para la Instrucción Físico-Militar y derogaba el reglamento de 1947.

Estas normas no contemplaban la evaluación de la aptitud física en el Ejército, por lo que a partir de su aprobación quedaba sin carácter obligatorio la ejecución de cualquier tipo de prueba o ejercicio físico para conocer como se mantenían las cualidades físicas en los miembros de la milicia (Ministerio del Ejército, 1967).

En 1977, el ministro del Ejército, Álvarez-Arenas (1977), aprueba el Manual de Instrucción Físico-Militar, que deroga las anteriores normas de 1967. Pero este nuevo manual no supone ningún cambio respecto a la evaluación de la aptitud física en el ejército de tierra, por lo que ésta sigue sin ser obligatoria (Estado Mayor del Ejército, 1977).

# 2.3. LA EVALUACIÓN FÍSICA TRAS LA CONSOLIDACIÓN DE LA DEMOCRACIA Y LA PROFESIONALIZACIÓN DE LAS FUERZAS ARMADAS.

No fue hasta la orden del Jefe de Estado Mayor del Ejército, Gabeiras, en 1981 cuando se volvió a declarar obligatoria la evaluación de la aptitud física mediante la realización de las pruebas anuales de evaluación de la aptitud física (P.A.E.F.). Como su propia denominación decía tenían una periodicidad de un año y requerían un reconocimiento médico previo e incorporaban una novedad muy importante, es la primera vez que este control evaluativo afectaba a todos los miembros del ejército de tierra, así se expresaba la norma:

"...La Prueba Anual de Evaluación de la Aptitud Física, tiene por objeto el disponer de un dato más en la evaluación operativa de las Unidades, al mismo tiempo que facilita la preparación y evaluación física del personal del Ejército.

Se utilizará, además, para conseguir el mantenimiento de las condiciones físicas de los Cuadros de Mando..." (Gabeiras, 1981, p. 54).

Estas P.A.E.F. consistían en la realización de cinco pruebas, tres comunes para todas las edades. La prueba de potencia del tren inferior: consistía en realizar un salto vertical sin carrera previa (cada ejecutante disponía de tres intentos); Salto de longitud sin carrera y prueba de velocidad: consistía en realizar 50 metros lisos con salida de pie (Gabeiras, 1981).

Y dos pruebas que variaban en función de la edad, para menores de cuarenta años. La prueba de potencia de tren superior: consistía en hacer dominadas (se permitía el agarre supinador o pronador) y la prueba de resistencia orgánica: consistía en hacer un recorrido de 8.000 metros. Y para mayores de cuarenta años. La prueba de flexo-extensiones de brazos con la posición del cuerpo inclinado en supinación (con el único contacto de las manos agarradas a una barra y los talones apoyados en el suelo) y la prueba de resistencia orgánica: consistía en realizar un recorrido de 6.000 metros (Gabeiras, 1981).

Respecto al sistema de calificación, la puntuación, que iba del 1 al 30, se obtenía en función de la edad y la marca alcanzada en cada una de las cinco pruebas que cada persona debía realizar. La puntuación final a alcanzar en función de la edad, era ambigua, porque la orden afirmaba, "Anualmente y previamente a la realización de las P.A.E.F., se comunicarán las puntuaciones necesarias para obtener las distintas calificaciones." (Gabeiras, 1981).

Un año después en 1982, el ministro Oliart (1982), publica el reglamento para la calificación de los mandos del ejército de tierra, en donde se establecían que las evaluaciones psicofísicas debían realizarse cada tres años, mediante un reconocimiento médico y la realización de unas pruebas físicas. En dicho reglamento, se insta a los jefes a facilitar el mantenimiento de las aptitudes físicas de sus subordinados.

Cada persona debía realizar cuatro pruebas físicas a elegir de cuatro cualidades físicas diferentes (tabla II), siendo obligatoria una que corresponda a la cualidad física de resistencia (Oliart, 1982).

Tabla II- Cualidades físicas y pruebas físicas asociadas a elegir.

CUALIDAD FÍSICA	PRUEBAS FÍSICAS		
V51001DAD	50 metros lisos		
VELOCIDAD	200 metros lisos		
	1.000 metros lisos		
RESISTENCIA	6.000 metros lisos		
	8.000 metros lisos		
	Salto vertical sin carrera		
POTENCIA TREN INFERIOR	Salto de longitud sin carrera		
	Flexo-extensiones de piernas		
	Flexo-extensión de brazos en suspensión pura		
POTENCIA DE TREN SUPERIOR	Flexo-extensión de brazos en suspensión inclinado hacia delante		

SOLTURA ACUÁTICA	Nadar 25 o 50 metros estilo libre
COORDINACIÓN	Caminar sobre una barra de 5 metros, 10 cm de ancho a 30 cm del suelo, en dirección ida y vuelta

En cuanto al sistema de calificación, se alcanzaban unos puntos en cada prueba física en función de la marca y la edad, estas puntuaciones parciales se sumaban obteniendo una puntuación total que correspondían a dos niveles; primer nivel si era igual o superior a cuarenta y ocho puntos, y segundo nivel si era igual o superior a treinta y dos puntos y menor de cuarenta y ocho puntos (Oliart, 1982).

El Estado Mayor del Ejército en 1984, publica el Manual de Pruebas Físicas, según la orden del teniente general Ascanio (1984), este manual tenía el propósito de concienciar sobre la importancia de la educación física e incorporar en el modo de vida de los miembros del ejército de tierra un tiempo a la preparación física con la finalidad de mejorar la salud y las aptitudes para las funciones que tenga cada uno que desempeñar.

#### Concretamente afirmaba:

"El militar ha de llegar a la convicción de su necesidad hasta darse cuenta de que la hora diaria que pueda dedicar a su preparación física no es una hora pérdida, sino una hora ganada. Ello requiere una especial filosofía y, tal vez, un cambio en la escala de valores de algunos profesionales" (Estado Mayor del Ejército, 1984, p. 16).

El manual también tenía el objetivo de ser una ayuda para preparar de forma básica las distintas pruebas que los miembros del ejército de tierra debían realizar. Así, manifiesta que hay "...personal que necesita preparar estas pruebas y puede estar destinado en cualquier Unidad, Centro o Dependencia que puede no contar con instalaciones, ni con profesores de educación física" (Estado Mayor del Ejército, 1984, p. 71).

El manual para alcanzar su fin, específica la descripción de las distintas pruebas de la P.A.E.F., su ejecución y algunas consideraciones técnicas, los defectos más comunes que debían tener en cuenta los ejecutantes, el proceso de aprendizaje, los ejercicios para mejorar la cualidad física y la tabla de puntuación en función de la edad y la marca (Estado Mayor del Ejército, 1984).

La ejecución de estas pruebas físicas en los cuadros de mando no acostumbrados a este tipo de ejercicios, supusieron problemas cómo el incremento de numerosas lesiones y accidentes graves que provocaron que en 1987 se dejara en suspenso su aplicación, pasando a ser voluntarias (Vinuesa y Vinuesa, 1995).

Seis meses después de la profesionalización de las Fuerzas Armadas, que se produjo en marzo de 2001 (Trillo-Figueroa, 2001a), se aprobó el reglamento para la determinación de la aptitud psicofísica de todo el personal de las Fuerzas Armadas, en dicha norma, en vigor en la actualidad, se estableció la obligatoriedad de realizar unas pruebas físicas que debían evaluar como mínimo la fuerza, la resistencia y para edades inferiores a cuarenta y cinco años, la velocidad, y se ajustarían por niveles en función de la edad y se realizarían al menos una vez cada

cinco años, excepto ciertos Cuerpos donde no se determina la periodicidad. También especifica que el Ministerio de Defensa determinaría un calendario donde la aplicación de dichas pruebas físicas se efectuaría de forma progresiva (Trillo-Figueroa, 2001b).

El 3 de mayo de 2010, entró en vigor el Manual de Evaluación. Manual del sistema de evaluación física individual del Ejército de Tierra, el cual por ser la última actualización y tener una difusión limitada al uso interno de las Fuerzas Armadas no podemos analizar (Puentes Zamora, 2010).

## 3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

La obligatoriedad de efectuar una evaluación de la aptitud física en el ejército de tierra español ha pasado por diferentes etapas, inicialmente en 1911 no se contemplaba, desde 1927 hasta 1967, solo tenía carácter obligatorio para los soldados. La idea del ejército de ser uno de los valedores de la patria para ayudar a regenerar la raza contribuía a éste a emprender esta medida de control sólo para los soldados de reemplazo.

A partir de esa fecha y hasta 1981, no había la necesidad legal de efectuar ningún control sobre el mantenimiento de la aptitud física de ningún miembro del ejército de tierra, porque, en general, las Fuerzas Armadas durante estos momentos de la historia están recluidas en los acuartelamientos porque España no tiene compromisos internacionales.

Pero a partir del inicio de la década de los ochenta del siglo XX, la democracia en España se consolida y éste cambio de régimen político junto con la apertura a la comunidad internacional, convierte por imperativo legal en inexcusable para todos los miembros del ejército de tierra efectuar la evaluación de las aptitudes físicas, hasta que en 1987 pasa a tener un carácter voluntario, debido a la falta de cultura física existente hasta el momento, a pesar de tener una buena iniciativa con la publicación del Manual de Pruebas Físicas de 1984, para mentalizar a sus miembros para que incorporen a sus hábitos diarios la actividad física y tengan un punto en donde apoyarse para preparar las pruebas.

En 2001 y hasta la actualidad, por la profesionalización total de las Fuerzas Armadas españolas y las misiones en el extranjero, nuevamente se observa la necesidad, para todos los componentes del ejército de tierra de convertirse en imprescindible el control de la aptitud física.

Por otra parte, desde 1927 fecha en la que se estableció por primera vez la realización de forma obligatoria de una evaluación de la aptitud física hasta la actualidad siempre ha ido precedida de un reconocimiento médico. En ese año, 1927, se establecieron para controlar el mantenimiento de la aptitud física, dos tipos de pruebas, una deportiva y otra militar, pero a partir de 1947, esta manera de actuar cambió, pasando a tener, hasta nuestros días una evaluación con pruebas de carácter, exclusivamente, deportivas.

Respecto a los ejercicios físicos a realizar, siempre a lo largo del estudio hemos observado que se han englobado todas las cualidades físicas básicas menos la flexibilidad. Esta cualidad física ha sido abandonada deliberadamente a lo largo de la historia, de forma errónea, bajo nuestro punto de vista, al no otorgarle ningún valor militar. Sin embargo, han existido ejercicios como la soltura acuática que han entrado o salido de la evaluación no por su utilidad, fuera de toda duda, sino por su difícil logística, al no disponer en todos los cuarteles de una piscina.

Por último, los sistemas de calificación, por cuestiones de eficacia, han evolucionado hacia el pragmatismo y la eficiencia para poder obtener de forma rápida, dinámica e idónea las características físicas que mantenían los miembros del ejército de tierra en España.

## 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Álvarez-Arenas y Pacheco, F. (1977). Publicaciones. Diario Oficial del Ministerio del Ejército, 114. Orden de 18 de mayo de 1977, p. 862.

Aróstegui, J. (2001). La investigación histórica: teoría y método. Barcelona: Crítica.

Ascanio y Togores, R. de (1984). Publicaciones. Diario Oficial del Ministerio del Ejército, 8. Orden de 4 de enero de 1984, p. 133.

Duque de Tetuán. (1924). Reglamentos. Diario Oficial del Ministerio de la Guerra, 275. Real Orden Circular de 3 de diciembre de 1924, pp. 738-743.

Duque de Tetuán. (1927). Reglamentos. Diario Oficial del Ministerio de la Guerra, 85. Real Orden de 11 de abril de 1927, p. 163.

Estado Mayor del Ejército. (1977). Manual de Instrucción Físico-Militar. Madrid: Talleres del Servicio Geográfico del Ejército.

Estado Mayor del Ejército. (1984). Manual de Pruebas Físicas. Madrid: Talleres del Servicio Geográfico del Ejército.

Gabeiras Montero, J. (1981). Pruebas de Aptitud Física. Diario Oficial del Ministerio del Ejército, 4. Orden de 18 de diciembre de 1981, pp. 54-63.

García García, J. M. (2012). Los inicios de la evaluación física para acceder a la enseñanza militar. Libro de actas del IV Congreso Internacional de Ciencias del Deporte y la Educación Física. www.altorendimiento.net.

Ministerio de la Guerra. (1911). Reglamento Provisional de Gimnasia para Infantería. Madrid: Talleres del Depósito de la Guerra.

Ministerio de la Guerra. (1927). Reglamento de Instrucción Física para el Ejército. Tomo I. Madrid: Talleres del Depósito de la Guerra.

Ministerio del Ejército. (1947). Reglamento de Educación Física para el Ejército. Tomo I. Madrid: Imprenta del Servicio Geográfico del Ejército.

Ministerio del Ejército. (1967). Normas Comunes a todas las Armas y Cuerpos para la Instrucción Físico-Militar. Madrid: Imprenta del Servicio Geográfico del Ejército.

Menéndez Tolosa, C. (1967). Instrucción Físico-Militar. Diario Oficial del Ministerio del Ejército, 122. Orden de 27 de mayo de 1967, p. 1249.

Oliart Saussol, A. (1982). Reglamento para la Calificación de los Mandos del Ejército de Tierra. *Diario Oficial del Ministerio del Ejército*, 273. Orden de 19 de noviembre de 1982, pp. 1249-1268.

Puentes Zamora, F. (2010). Publicaciones. *Boletín Oficial de Defensa*, 68. Resolución de 29 de marzo de 2010, p. 4060.

Trillo-Figueroa y Martínez-Conde, F. (2001a). Se adelanta la suspensión del servicio militar. *Boletín Oficial del Estado*, 60. Real Decreto de 9 de marzo de 2001, pp. 8974-8975.

Trillo-Figueroa y Martínez-Conde, F. (2001b). Reglamento para la determinación de la aptitud psicofísica del personal de las Fuerzas Armadas. *Boletín Oficial del Estado*, 186. Real Decreto de 3 de agosto de 2001, pp. 28883-28907.

Vinuesa Lope, M. y Vinuesa Jiménez, I. (1995). La Escuela de Gimnasia de Toledo. Toledo: Diputación Provincial de Toledo.

Fecha de recepción: 15/05/2012 Fecha de aceptación: 21/5/2012



## Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

# CONTENIDOS CONCEPTUALES EN EDUCACIÓN FÍSICA: EFECTO DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN EL PRIMER CICLO DE PRIMARIA

## Fernando M. Otero Saborido

Prof. Dr. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla, España (fmotero@upo.es)

#### José Antonio González Jurado

Prof. Dr. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla, España (jagonjur@upo.es)

## África Calvo Lluch

Prof. Dra. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla, España (acallu@upo.es)

## **Edgardo Molina Sotomayor**

Prof. Dr. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago, Chile (edgardo.molina@umce.cl)

## **RESUMEN**

La evaluación en Educación Física se ha centrado tradicionalmente en los contenidos procedimentales. La literatura especializada ha indicado la necesidad de evaluar otros ámbitos como la dimensión cognitiva del alumno. En esa línea de una evaluación más global, el presente trabajo pretende valorar el efecto de un programa de intervención específico sobre el aprendizaje de los contenidos conceptuales en Educación Física. Para ello, se diseño y validó un cuestionario sobre estos contenidos en el área de Educación Física en el primer ciclo de Primaria. Tras la aplicación del programa de intervención, los resultados muestran que el grupo experimental adquirió significativamente más conocimiento conceptual que el grupo control (p < 0,001) que recibió docencia de los mismos contenidos pero sin el programa de intervención. Así mismo, se determinó que existía una relación moderada entre los resultados obtenidos y las calificaciones académicas de los alumnos en las áreas instrumentales.

#### **PALABRAS CLAVE:**

Evaluación, contenidos conceptuales, Educación Física, Educación Primaria, unidad didáctica.

## 1. INTRODUCCIÓN

Una revisión de trabajos publicados a lo largo de 25 años sobre evaluación en Educación Física ha descrito una situación en torno a dos modelos (López Pastor, 1999). Por un lado, un modelo orientado hacia el rendimiento físico que advertía como único objeto de evaluación al alumno y su dimensión motriz, y que entendía la evaluación como un proceso de medición, equiparando la Educación Física con los modelos deportivizantes y los sistemas de entrenamiento. Por otra parte, diferentes autores han manifestado la necesidad de buscar una Educación Física más integral y acorde con los fines de la escuela con las implicaciones que esto conlleva en el ámbito evaluativo (Chivite, 1988; Fraile, 1995; López, 1999 & Vaca, 1996). En esa línea se describe el modelo orientado hacia el desarrollo y la participación del alumno, modelo que concibe una Educación Física integral con todos los aspectos de la conducta del alumno (cognitivo, motriz y afectivo), no exclusivamente la motricidad del discente. Se ha corroborado recientemente que los maestros conceden la mayor parte de sus esfuerzos evaluativos a la dimensión motriz desdeñando el ámbito cognitivo del alumno que se traduciría en una mayor presencia de evaluación de contenidos conceptuales (Sicilia et al. 2006)

En esa línea de una evaluación más integral, el modelo basado en la participación y el desarrollo del discente no concibe la evaluación en Educación Física exclusivamente como medición, sino que centra el interés del proceso evaluativo como forma de aprendizaje. Evaluación basada en la cesión de la responsabilidad al alumno (Vera, 2007) o evaluación formativa (López et al. 2007) son algunos de los términos utilizados en esta nueva forma de concebir la evaluación en Educación Física. La implicación del alumno en este proceso a través de instrumentos de evaluación recíproca o autoevaluación son algunas de las estrategias desarrolladas para implantar una evaluación que integre, además de la motriz, las dimensiones afectivas y cognitivas como formas de aprendizaje.

De cualquier forma, no se entiende esta perspectiva globalista como un parcelamiento de las dimensiones del comportamiento humano, sino todo lo contrario. En el caso de la dimensión cognitiva, los saberes entendidos como contenidos conceptuales en el currículo del área son un pilar indispensable en los mecanismos de aprendizaje de los alumnos. El instante más relevante del desarrollo intelectual "se produce cuando lo teórico (contenidos conceptuales) converge con lo práctico" —Vygotsky, (1982) citado por Castañer y Trigo (1995)—.

López y Moreno (2002) en un análisis de la enseñanza de estos contenidos en Educación Física señalaron que uno de los problemas de los docentes del área es el desconocimiento de cómo llevar los conocimientos teóricos a las clases de Educación Física. Señalan la deficiente formación inicial como causa y definieron tres perfiles docentes en relación con este aspecto. En primer lugar aquellos que afrontan su incapacidad con un inmovilismo basado en continuar con la metodología tradicional. Otra corriente basa el aprendizaje de hechos y conceptos en las clases teóricas y evaluaciones escritas. La tercera tendencia fundamenta el proceso de enseñanza y aprendizaje conceptual en los libros de texto.

En sintonía con la aportación cognitiva de la Educación Física, existen evidencias científicas que verifican la relación entre la motricidad y el desarrollo cognitivo en escolares (Dimmock & Banting, 2009; Morales, 2004 & Spray, 2002). Morales (2004) obtiene una relación concluyente entre la motricidad fina y pruebas relacionadas con el ámbito cognoscitivo en escolares de Primaria y Secundaria.

La preocupación por la evaluación de los contenidos conceptuales o el conocimiento teórico en Educación Física la hallamos en numerosas investigaciones que han validado y aplicado instrumentos de este tipo tanto en contextos escolares (Cuéllar, Delgado & Delgado Noguera, 2004; Fernández & Cenizo, 2004; Figueiredo, Lago & Fernández, 2008 & Méndez, 2005) como deportivos (González, García, Pastor & Contreras, 2011& Iglesias, 2006).

Cuéllar, et al. (2004) diseñaron y validaron un instrumento para la evaluación de aspectos conceptuales de la danza flamenca en el ámbito escolar. Como aspectos positivos de este estudio podemos considerar que tienen en cuenta la dimensión cognitiva del alumno que se manifiesta en la práctica motriz (contenidos conceptuales) y que el estudio se incardina en la etapa Primaria.

Fernández y Cenizo (2004) validaron un instrumento para valorar la creatividad motriz del alumnado en Educación Primaria analizando el papel que desarrollan los recursos materiales específicos de Educación Física en dicho proceso de enseñanza aprendizaje. Como aspecto positivo del estudio podemos considerar que se realiza en Primaria —dada la escasez de investigaciones sobre evaluación en esta etapa— y, sobre todo, que tienen en cuenta la dimensión cognitiva en su grado más supremo: la creatividad.

Figueiredo et al. (2008) verificaron que el aprendizaje de varios deportes de invasión en tres niveles (conocimiento declarativo, toma de decisiones y ejecución técnica) era mayor en el grupo experimental de escolares que había aprendido participando en la evaluación a través de la herramienta validada Game Procedure Assessment Instrument (GPAI) que el grupo control que siguió una metodología tradicional. Para la valoración del conocimiento declarativo se utilizó un cuestionario basado en la herramienta diseñada por Musch et al. (2002) y en el cuestionario ESEP.

Los trabajos de González et al. (2011) e Iglesias (2006) evaluaron el conocimiento declarativo o teórico con alumnado en edad escolar pero en contextos deportivos en modalidades como el fútbol o el baloncesto. En ambos trabajos, se utilizaron herramientas como el cuestionario y la entrevista para valorar el conocimiento y la comprensión de las situaciones prácticas.

Por ello, el presente trabajo consistió en comprobar el efecto de un programa de intervención de 5 unidades didácticas sobre el aprendizaje de los contenidos conceptuales en Educación Física. Para la medición de la variable dependiente 'aprendizaje' se diseñó y validó un cuestionario de estos contenidos para el Primer Ciclo de Primaria. Se utilizó un diseño cuasi experimental pre-post con grupo cuasi control. Así mismo, una vez obtenidos los resultados, se ha verificado si existía correlación entre el grado de conocimiento de los contenidos conceptuales y las calificaciones obtenidas en las áreas instrumentales.

## 2. MÉTODO

Para estudiar el efecto del programa de intervención diseñado se usó un diseño cuasi-experimental pre-post con grupo cuasi control empleando un escenario natural como es la clase de Educación Física donde no se puede tener un control absoluto de la situación objeto de estudio (Pereda, 1987).

## 2.1. Participantes

El estudio se aplicó en un colegio público de dos líneas en Bormujos (Sevilla) con un nivel socio-económico es medio-alto. El grupo control se tomó de un centro público de la localidad de Paradas (Sevilla). Para el grupo experimental se seleccionaron dos unidades que sumaban un total 49 alumnos del segundo nivel del primer ciclo Educación Primaria. La edad media del alumnado era de 7,4 años. La distribución por sexos fue 55,1% alumnos y 44,9 de alumnas. Todos los sujetos participaron en la investigación pero no se tuvieron en cuenta aquellos con dificultades significativas de lecto-escritura (por ser algo relevante para el estudio), absentismo o necesidades educativas especiales significativas que pudieran manifestarse como variables extrañas que sesgaran el estudio. Paralelamente, un grupo cuasi control de 46 sujetos de similares características de un colegio público de Paradas (Sevilla) fue incluido en la investigación para valorar los efectos de la variable dependiente.

#### 2.2. Cuestionario

Siguiendo a Balcells (1994), el cuestionario es una herramienta de investigación que se define como un conjunto de preguntas correctamente estructuradas. El objetivo del cuestionario fue 'Determinar el grado de conocimiento de los contenidos conceptuales en Educación Física tras la aplicación de un programa de intervención'.

En este sentido, tal y como señala García (2000), lo más importante para la redacción de las preguntas era tener claro los objetivos que, en el caso de esta investigación, se obtuvieron del Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre por el que se desarrollan las enseñanzas de la Educación Primaria y que concreta el currículo por competencias del área de Educación Física. siguiendo los pasos de McGee y Farrow (1987) y Cuéllar et al. (2004) estas fueron las fases de diseño del instrumento:

#### a) Análisis del contenido a evaluar.

El investigador analizó el contenido a evaluar en función de los objetivos perseguidos que prescribe la reglamentación citada. De esta forma se describieron siete dimensiones dentro del bloque 'Conocimiento y Desarrollo Corporal': Esquema corporal, lateralidad, percepción espacial, coordinación dinámica general, ritmo, equilibrio y respiración. Los objetivos didácticos que evaluaban las preguntas del cuestionario están incluidos en el programa de intervención, existiendo una correspondencia directa entre los procedimientos aplicados a través de juegos y los saberes adquiridos.

## b) Elección de la modalidad y formato de las preguntas

Se eligió la modalidad tipo test. El formato fue el de respuestas múltiples no solo porque se reducía la posibilidad de adivinación sino porque era el más adecuado para el nivel de lectura y escritura del alumnado de segundo nivel de Primaria que tendría más dificultades para un formato de redacción.

## d) Redacción de las preguntas

Al hilo con lo anterior, tanto las preguntas como las respuestas se adaptaron al nivel y la edad del alumnado (Cuéllar, 1999).

## f) Aplicación y valoración del test

Cada pregunta valía 0 o 1 punto. Se organizaron preguntas que evaluaban objetivos didácticos de las siete dimensiones señaladas dentro del bloque 'Conocimiento y Desarrollo Corporal'. Con respecto a las estimaciones de fiabilidad del cuestionario usado, señalar que se obtuvieron índices de consistencia interna que pueden ser considerados aceptables para un instrumento de medida en sus primeras fases de desarrollo (Henson, 2001) tanto en el pretest (KR-20 = 0,73) como en el postest (KR-20 = 0,68).

Para el desarrollo de las unidades didácticas, una pizarra que ilustraba alguna de las preguntas, un CD de música, unas cartulinas para las preguntas de lateralidad y el material específico de las clases de EF.

Previamente a la investigación se realizó un estudio piloto que sirvió para corregir fallos y eliminar preguntas a partir de aplicar un algoritmo de validez utilizado en un estudio similar (Cuéllar, Delgado y Delgado Noguera 2004 y McGee y Farrow, 1987):

- 1. Se corrigieron los exámenes ordenándolos y clasificándolos.
- 2. Se seleccionaron los 10 mejores y los 10 peores exámenes.
- 3. Se realizó una hoja de datos como la del anexo II en la que se especificó en cada pregunta el número de alumnos que con una puntuación alta que contestó a esa pregunta (A), el número de alumnos con puntuación baja (B), el sumatorio de ambos (A + B) y la resta (A B).
- 4. Se hizo un cómputo de puntuaciones
- 5. Se aceptaron o eliminaron las preguntas teniendo en cuenta los siguientes criterios:

A + B: se aceptan cuando la ratio de dificultad es de 7 a 17.Si el número de aciertos es menor de 7 la pregunta será probablemente demasiado difícil. Si es superior a 17 será probablemente demasiado fácil.

A – B: se acepta con un índice de 3 o más.

Con este procedimiento se eliminaron las siguientes 17 preguntas. Tras el estudio piloto el cuestionario pasó de tener 56 preguntas a 36.

## 2.3. Programa de intervención

Una vez definido el cuestionario definitivo la docencia fue impartida por el investigador a través de una programación organizada en 5 unidades didácticas. El aprendizaje de los contenidos conceptuales se realizó a través situaciones motrices globales que contemplaban las dimensiones cognitivas, motriz y social afectiva (Otero, 2008). En la aplicación del programa el investigador explicaba las situaciones motrices a impartir en las pistas y al final de la clase se procedía a una reflexión general de los contenidos conceptuales aprendidos en los juegos. Las situaciones utilizadas en el programa de intervención se aúnan bajo una perspectiva globalista ya que se entiende que el alumno no responde ante las situaciones que se plantean en su vida diaria dividiendo sus sistemas o dimensiones, sino que estos se aúnan en una única respuesta. Por ello, consideramos que el aprendizaje debe reunir este mismo requisito de globalidad (Castañer y Trigo, 1995). Así mismo, se llevó a cabo la verbalización y escritura de los aprendizajes motrices practicados.

#### 2.4. Procedimiento

Tras el diseño del cuestionario, se aplicó a ambos grupos a finales del primer trimestre para determinar los niveles iniciales. Se realizó una pregunta de ensayo no evaluable para asegurarnos que todos los alumnos comprendían el sistema de respuesta. El investigador leía una a una las 36 preguntas dando 45 segundos entre cada una de ellas para que los alumnos respondieran. Posteriormente, tras la aplicación del pretest, se aplicó el programa de intervención durante el segundo trimestre al grupo experimental.

Dos maestros impartieron docencia en cada uno de los grupos y ambos docentes ignoraban los objetivos de la investigación. En el programa de intervención el profesor hizo hincapié en que el alumnado reflexionara y verbalizara cada uno de los aprendizajes practicados a través de los juegos. Las siete dimensiones organizadas en 5 unidades didácticas fueron: esquema corporal, lateralidad, coordinación dinámica general, percepción espacial, equilibrio, ritmo y respiración. En el grupo experimental los alumnos verbalizaron cada uno de los aprendizajes reconociendo, nombrando y escribiendo los diferentes tipos de desplazamientos o los segmentos del cuerpo que habían aprendido en las situaciones motrices.

Por tanto, a través de la verbalización y escritura en el aula de las prácticas motrices realizadas en el espacio deportivo, se desarrollaron los contenidos conceptuales desglosados en la tabla 1. En el caso del grupo control se impartieron idénticas unidades didácticas con los contenidos desglosados en la tabla 1 pero con una metodología diferente que excluía la verbalización y escritura de todos los aprendizajes conceptuales citados. Como ejemplo entre todos los contenidos impartidos, el alumnado del grupo control no escribió, verbalizó ni reconoció el nombre de las diferentes habilidades básicas (desplazamiento, saltos, giros, lanzamientos...) que practicaron en la unidad didáctica sobre 'Coordinación Dinámica general'.

Esquema Corporal	Conocimiento y escritura de los segmentos corporales: segmento antebrazo, articulación codo, segmento muslo			
Lateralidad	Conocimiento de la derecha e izquierda en relación consigo y mismo con los demás			
Coordinación Dinámica	Reconocimiento, verbalización y escritura de las diferentes habilidades básicas (desplazamiento, salto, giro, lanzamiento y recepción) o de los tipos existentes en cada una de ellos (P.ej: Desplazamiento: la trepa, la carrera, reptación etc)			
Percepción Espacial	Conocimiento de los conceptos topológicos básicos: cerca, lejos, arriba, abajo			
Equilibrio	Reconocimiento de las actividades de equilibrio			
Ritmo	Conocimiento y diferenciación de diferentes intensidades de sonido Identificación de ritmos binarios  Diferenciación entre el orden temporal y la maduración			
Respiración	Identificación y explicación escrita de las fases de la respiración			

Tabla 1. Contenidos aplicados en el programa de intervención.

Adaptados del Real Decreto de 1513/2006

A finales del segundo trimestre se aplicó nuevamente el cuestionario para valorar la evolución del conocimiento en ambos grupos.

#### 3. ANÁLISIS DE DATOS

Se utilizó el paquete estadístico SPSS V.14 para el análisis de los datos presentados. Para valorar el efecto del programa de intervención sobre el grado de conocimiento de los contenidos conceptuales en Educación Física se siguió una doble estrategia. Por una parte, se obtuvo la puntuación "cambio" como diferencia entre las puntuaciones en el postest y el pretest, y se realizaron contrastes de medias tomando como variable independiente el "Programa de intervención" (grupo intervención vs. grupo cuasi control) y como variable dependiente la puntuación "cambio". Por otra, se realizaron análisis de la covarianza con la misma variable independiente, pero usando las puntuaciones en el postest como variable dependiente y las puntuaciones en el pretest como covariable. Por último se realizó un análisis de las correlaciones entre los resultados obtenidos en el postest y las calificaciones académicas de las áreas de Lengua y Matemáticas. En las pruebas estadísticas se usó un nivel de confianza de 0.95.

#### 3.1. Resultados

Los resultados del pretest muestran que los sujetos tenían unos aceptables conocimientos del contenido a evaluar. No obstante, el pretest evidencia mejores resultados en los niveles iniciales del grupo cuasi control. Existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en la puntuación total (t = 2,28, gl = 93, p = 0,025), en la dimensión Lateralidad (t = 4,12, gl = 93, p < 0,001), y en la dimensión Equilibrio (t = 4,33, gl = 93, p < 0,001). En los tres casos, las puntuaciones del grupo de cuasi control fueron significativamente superiores a las del grupo de intervención (ver tabla 2).

	Cor	ntrol	Interv	ención	To	tal
Dimensiones	M	DT	M	DT	Μ	DT
Puntuación total	23.39	(23.39)	21.04	(4.82)	22.18	(5.12)
Esquema Corporal	3.37	(3.37)	3.29	(1.08)	3.33	(1.15)
Lateralidad	3.00	(3.00)	2.08	(1.04)	2.53	(1.17)
Coordinación Dinámica	9.61	(9.61)	9.06	(2.39)	9.33	(2.53)
Percepción Espacial	3.24	(3.24)	3.08	(1.00)	3.16	(1.03)
Ritmo	1.39	(1.39)	1.29	(.84)	1.34	(.75)
Equilibrio	1.48	(1.48)	.86	(.71)	1.16	(.76)
Respiración	1.30	(1.30)	1.39	(.73)	1.35	(.70)

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de puntuaciones del Pretest: (M: media);( DT: Desviación típica)

No obstante, el objetivo principal del trabajo era analizar si existían diferencias en la evolución del conocimiento entre el grupo de intervención y el grupo de cuasi control que pudieran ser atribuibles a la intervención realizada. Para ello se compararon las puntuaciones cambio o diferencia entre las puntuaciones en el postest y las puntuaciones en el pretest, de ambos grupos mediante pruebas t para muestras independientes. Aunque hubo aprendizaje en ambos grupos — en los mismos términos que un estudio similar Cuéllar (1999) — los resultados muestran una evolución más positiva del conocimiento en el grupo de la intervención que en el arupo de cuasi control. Concretamente se observaron diferencias estadísticamente significativas en la puntuación total (t = 4,88, gl = 93, p < 0,001), en la dimensión Esquema Corporal (t = 2.61, gl = 93, p = 0.011), en la dimensión Coordinación Dinámica General († = 2,59, gl = 93, p = 0,011), en la dimensión Percepción Espacial (t = 3.10, ql = 93, p = 0.003), y en la dimensión Equilibrio <math>(t = 2.73, ql = 93, p = 0.008).Analizando más en detalle la puntuación cambio, observamos que mientras en el grupo de intervención existe una ganancia media de 5,61 puntos en la puntuación total, en el grupo de cuasi control esta ganancia media se reduce a sólo 1,54 puntos. Si realizamos el mismo análisis con las dimensiones del cuestionario (tabla 3), observamos cómo a un nivel descriptivo la ganancia es mayor en el grupo de intervención para todas las dimensiones salvo la dimensión respiración.

	Со	ntrol	Interv	ención	To	otal
Dimensiones	M*	DT*	M	DT	M	DT
Puntuación total	1.54	(4.22)	5.61***	(3.91)	3.64	(4.53)
Esquema Corporal	.39	(1.50)	1.06**	(.97)	.74	(1.29)
Lateralidad	02	(1.67)	.51	(1.82)	.25	(1.76)
Coordinación Dinámica	1.28	(3.02)	2.73**	(2.43)	2.03	(2.82)
Percepción Espacial	24	(1.52)	.57	(.98)	.18	(1.33)
Ritmo	.22	(.94)	.41	(1.10)	.32	(1.02)
Equilibrio	26	(.91)	.24***	(.90)	.00	(.93)
Respiración	.17	(.82)	.08	(.89)	.13	(.85)

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de puntuaciones diferencia Postest-Pretest. M: media; DT: Desviación típica (\*P<0.05, \*\*P<0.01, \*\*\*p<0.001)

Con objeto de aportar una evidencia analítica adicional se usó una segunda estrategia basada en el uso del análisis de la covarianza, con las puntuaciones post como variable dependiente, las puntuaciones pre como covariables y la intervención como variable independiente. Los resultados son completamente concordantes con el análisis de la puntuación diferencia, salvo en la dimensión Equilibrio (0,994). En este último caso, los resultados del análisis de la covarianza muestran que la intervención no tiene un efecto significativo en las puntuaciones en el postest Equilibrio, cuando se controla el efecto de las puntuaciones en el pretest. Las estimaciones del tamaño del efecto de la intervención, una vez controlado el efecto de las puntuaciones en el pretest, apuntan una eficacia moderada de la intervención en las siguientes dimensiones: Percepción Espacial (Eta-cuadrado parcial = 0,142), Esquema Corporal (Eta-cuadrado parcial = 0,102), y Coordinación Dinámica General (Eta-cuadrado parcial = 0,058).

Por otra parte, se observó una correlación positiva entre la variable calificaciones académicas (Insuficiente, Suficiente, Bien, Notable, Sobresaliente) en Lengua y Matemáticas con la puntuación general del postest a partir de la prueba de Pearson (r=,44, p <,001 en Lengua y r=,42, p <,002 en Matemáticas). Los alumnos que obtienen mejores calificaciones en el postest son al mismo tiempo los mejores en las áreas instrumentales de Lengua y Matemáticas.

## 4. DISCUSIÓN

El presente trabajo pretendió evaluar la influencia de un programa de intervención de contenidos conceptuales sobre el aprendizaje de saberes teóricos en Educación Física. Así mismo, se pretendía indagar en la relación existente entre el conocimiento conceptual adquirido en el área y los resultados académicos del alumnado. Tras el diseño y validación de un cuestionario sobre contenidos conceptuales y la aplicación de un programa de intervención, los resultados concluyeron que en el grupo experimental se produjo aprendizaje de estos contenidos con altos niveles de significación si se compara con la muestra cuasi control.

En términos parecidos sobre la existencia de aprendizaje concluye el trabajo de Cuéllar (1999) cuya investigación se realizó en Primaria y utilizó un cuestionario y un programa de intervención sobre la danza flamenca. Los resultados de este trabajo determinaron la existencia de aprendizaje de contenidos conceptuales para el grupo que fue sometido al programa de aprendizaje conceptual. En esa línea, diferentes autores han reconocido la necesidad de estos contenidos bien de forma explícita o a través de un alegato de la dimensión cognitiva de la conducta motriz (Calvo & Chirosa, 1994; Chivite, 1988; Hernández & Velázquez, 2004).

En lo referente al cuestionario diseñado, una validez de contenido y una fiabilidad basada en la consistencia interna son las propiedades psicométricas del cuestionario final. La consistencia interna como enfoque para hallar la fiabilidad de un instrumento es la perspectiva utilizada por McGee y Farrow (1987) y Cuéllar et al. (2004) en instrumentos similares. No obstante, el enfoque de la fiabilidad temporal como procedimiento para mejorar las prestaciones psicométricas del instrumento parece pertinente a la luz de otros trabajos similares. Iglesias (2006) utilizó este enfoque para hallar la fiabilidad aplicando el cuestionario a la muestra en dos ocasiones existiendo un intervalo de tiempo de una semana entre ambas mediciones. El coeficiente de 0.85 refuerza la fiabilidad del instrumento, en este caso diseñado para valorar el conocimiento procedimental en baloncesto. Moreno et al. (2010) acreditaron la fiabilidad de un instrumento de conocimiento conceptual aplicando el enfoque de consistencia interna de este trabajo y el de fiabilidad temporal obteniendo 0.77 y 0.76 respectivamente.

Sobre la posible relación existente en el aprendizaje teórico y el nivel académico del alumnado se estableció una relación positiva. El alumnado que obtenía mayor puntuación en el conocimiento conceptual en Educación Física en sus diferentes variables psicomotrices (esquema corporal, lateralidad, percepción espacial, equilibrio...) era al mismo tiempo el que obtenía mejores calificaciones académicas en las áreas de Lengua y Matemáticas. La relación entre la motricidad y el desarrollo cognitivo no es nueva. Diferentes autores han verificado esta relación (Dimmock y Banting, 2009; Morales, 2004; Spray, 2002 & Rey, Canales & Táboas 2011)

Dimmock y Banting (2009) ya teorizaron sobre la inherente relación entre los procesos cognitivos y la motricidad en las actividades propias del área de Educación Física. Morales (2004) obtuvo una relación concluyente entre la motricidad fina y pruebas relacionadas con el ámbito cognoscitivo. Spray (2002) diseño y validó un instrumento que intentaba determinar los procesos cognitivos en Educación Física. El reciente estudio de Rey et al. (2011) constató un programa de estimulación cognitiva a través de la motricidad producía mejoras en la atención, memoria, conciencia corporal y la estructuración espacial.

Se puede considerar como limitación la escasa muestra utilizada y la ausencia de validación de las unidades didácticas. Igualmente es necesario advertir las diferencias iniciales entre ambos grupos, aunque en este caso fueran a favor del grupo control.

Como conclusiones principales cabe enumerar el diseño y aplicación de un programa de intervención secuenciado en seis unidades didácticas que desarrollaron los contenidos conceptuales a través de situaciones motrices globales. Para la medición de los efectos de ese programa de intervención se

diseñó y validó un instrumento de 36 preguntas que se remitía de forma rigurosa a lo prescrito en el currículo oficial en el bloque de 'Conocimiento y Desarrollo Corporal.' Los resultados concluyeron que se produjo aprendizaje de estos contenidos en la muestra aplicada con altos niveles de significación en comparación con una muestra cuasi control que no recibió el programa de intervención específico.

Por último, y lejos de una perspectiva intelectualista, la experiencia de este trabajo refleja que de la motricidad del alumnado, de los juegos, de las situaciones motrices globales, incluso de las tareas menos integrales, se desprenden una gran cantidad de saberes y aprendizajes conceptuales. Por ello, se estima la necesidad de valorar y formular los saberes que se desprenden de la conducta motriz discente realzando el enorme valor educativo del cuerpo.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

Ballcells, J. (1994). La investigación social. Introducción a los métodos y las técnicas. Barcelona: ESRPPU.

Castañer, M., y Trigo, E. (1995). Globalidad e interdisciplina curricular en la Enseñanza Primaria: propuestas teórico-prácticas. Barcelona: Inde.

Calvo, J. F., y Chirosa, J. (1994). Propuesta de evaluación conjunta de las capacidades conceptuales y procedimentales. *Habilidad Motriz*(5), 24-28.

Chivite, M. (1988). Aspectos didácticos de la educación física-2. Zaragoza: ICE. Universidad de Zaragoza.

Cuéllar, M. J. (1999). Estudio de la adaptación de los estilos de enseñanza a sesiones de danza flamenca en la edad escolar. Un nuevo planteamiento didáctico. Tesis Doctoral no publicada. Departamento de Educación Físico-Deportiva. Universidad de Granada. Granada.

Cuéllar, M. J., Delgado, M., & Delgado, M. A. (2004). Construcción y validación de un instrumento para la evaluación de aspectos conceptuales en danza. *Tándem, n.* 14, 93-105.

Dimmock, J. A., & Banting, L. K. (2009). The influence of implicit cognitive processes on physical activity: How the theory of planned behaviour and self-determination theory can provide a platform for our understanding. *International Review of Sport & Exercise Psychology*, 2(1), 3-22.

Fernández, J. C., & Cenizo, J. M. (2004). Instrumento para evaluar la creatividad motriz en educación física. Revista Digital Lecturas EF Deportes, (71), 19 de diciembre de 2006.

Figueiredo, L. M., Lago, C., & Fernández ,M.. (2008). Análisis del efecto de un modelo de evaluación recíproca sobre el aprendizaje de los deportes de equipo en el contexto escolar. *Motricidad: Revista de Ciencias de la Actividad Física & del Deporte*, (21), 99-117.

Fraile, A. (1995). El maestro de educación física su cambio profesional. Salamanca: Amaru.

García Ferrando., M. (2000). La encuesta. En El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación. (pp. 116-201). Madrid: Alianza Editorial.

González, S., García, L. M., Pastor, J. C., & Contreras, O. R. (2011). Conocimiento táctico y la toma de decisiones en jóvenes jugadores de fútbol (10 años): Un estudio descriptivo. Revista de Psicología del Deporte, 20(1), 79-99.

Henson, R. K. (2001). Understanding internal consistency reliability estimates: A conceptual primer on coefficient alpha. Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 34(3), 177-189.

Hernández, J. L., & Velázquez, R. (2004). La evaluación en Educación Física. Investigación y práctica en el ámbito escolar. Barcelona: Grao

Iglesias, D. (2006). Efecto de un protocolo de supervisión reflexiva sobre el conocimiento procedimental, la toma de decisiones y la ejecución, en jugadores jóvenes de baloncesto.

López Pastor, V. M. (1999). Prácticas de evaluación en educación física: Estudio de casos en Primaria, Secundaria y formación del profesorado. Tesis doctoral publicada. Valladolid: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.

López Pastor, V. M., Barba, J. J., Monjas, R., Manrique, J. C., Heras, C., González, M., & Gómez, J. M. (2007). Trece años de evaluación compartida en educación física. Revista Internacional de Ciencias de La Actividad Física y El Deporte, 7(26), 3 de mayo de 2007.

López, A., y Moreno, J. A. (2002). Aprendizaje de hechos y conceptos en educación física. Una propuesta metodológica. Apunts: Educación Física y Deportes, (69), 19-26.

McGee, R., y Farrow, A. (1987). Test questions for physical education activities. Illinois: Human Kinectics.

Méndez, A. (2005). Técnicas de enseñanza en la iniciación al baloncesto (1st ed.) Barcelona: INDE Publicaciones.

Moreno, A., Moreno, P., García-González, Gil, A., & Del Villar, F. (2010). Desarrollo y validación de un cuestionario para la evaluación del conocimiento declarativo en voleibol. Motricidad: Revista de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, 25, 183-195.

Musch, E.; Mertens, B.; Multael, M.; Timmers, E.; Meertens, T.; Graca, A.; Tabors. An innovative didactical invasion games model to teach basketball and handball, presented on CD. (Ab. 7th Annual Congress of the European College of Sport Science:proceedings 2002:416.

Otero, F. M. (2008). IV Congreso Nacional y XXV Congreso Internacional de Educación Física, Hacia la concepción de las situaciones motrices globales en Educación Física: diseño y valoración. 2-4 de abril de 2008, Córdoba.

Pereda, M. S. (1987). Psicología experimental I. Metodología. Madrid: Pirámide.

Rey, A., Canales, I.& Táboas, M.I. (2011): Características y efectos de un programa integrado de estimulación cognitiva a través de la motricidad. *Apunts: Educación Física y Deportes* (105), 21-27

Sicilia, A., Delgado, M. A., Sáenz-López, P., Manzano, J. I., Varela, R., Cañadas, J. F., & 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 del Deporte*, (17), 71-95.

Spray, C. M. (2002). Cognitive processes in physical education: Instrument validation and relationship goals. *Journal of Sports Sicienes*, 1(20), 28-29.

Vaca, M. J. (1996). La educación física en la práctica de Educación Primaria. Palencia: A.C. Cuerpo y Movimiento.

Vera, J. A. (2007). Evaluación participativa y responsabilidad en educación física. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Murcia. Dpto. Expresión Plástica, Musical y Dinámica.

# ANEXO 1. EJEMPLO DE ÍTEMS PRESENTADOS EN EL CUESTIONARIO APLIACADO A LOS ALUMNOS.

- 1. EL MAESTRO REALIZA UN:
  - a) LANZAMIENTO
  - b) SALTO
  - c) CUADRUPEDIA
  - d) CARRERA.
- 2. EL MAESTRO REALIZA UN:
  - a) UN DESPLAZAMIENTO
  - b) UN LANZAMIENTO
  - c) UN SALTO.
  - d) UN GIRO.
- 3. LA MÚSICA QUE HA PUESTO EL PROFESOR ES DE:
  - a) 1 TIEMPO
  - b) TRES TIEMPOS
  - c) CUATRO TIEMPOS.
  - d) DOS TIEMPOS.
- 4. EL CÍRCULO NEGRO ESTÁ:
  - a) DENTRO DEL BLANCO
  - b) CERCA DEL BLANCO
  - c) NINGUNA DE LAS DOS.
  - d) LAS DOS SON CORRECTAS.
- 5. EN EL JUEGO DE LAS ARAÑAS LOS ALUMNOS QUE HACEN DE ARAÑA SE DESPLAZAN:
  - a) CORRIENDO
  - b) SALTANDO
  - c) EN CUADRUPEDIA
  - d) REPTANDO.

- 6. ¿DÓNDE ESTÁ LA CARTULINA ROJA QUE HAY COLGADA EN EL PARED?
  - a) A MI DERECHA
  - b) A MI IZQUIERDA
  - c) NINGUNA DE LAS DOS
  - d) DETRÁS
- 7. ¿QUÉ ESTÁ HACIENDO EL PROFESOR?
  - a) EXPULSANDO AIRE
  - b) LA A Y LA B SON CORRECTAS.
  - c) TOMANDO AIRE
  - d) NINGUNA ES CORRECTA
- 8. LA PARTE DEL CUERPO COLOREADA EN EL DIBUJO SE LLAMA:
  - a) TOBILLO
  - b) PIE
  - c) ANTEBRAZO
  - d) PIERNA
- 9. EN EL JUEGO DE LOS RELEVOS CON CONOS EN LA CABEZA LOS ALUMNOS UTILIZAN LA HABILIDAD DE:
  - a) SALTAR.
  - b) LANZAR.
  - c) GIRAR.
  - d) TRANSPORTAR.
- 10. EN UNA ESPALDERA DEL GIMNASIO TE PUEDES DESPLAZAR A TRAVÉS DE:
  - a) UN LANZAMIENTO
  - b) UNA RECEPCIÓN
  - c) UNA TREPA.
  - d) NO TE PUEDES DESPLAZAR.

Fecha de recepción: 24/4/2012 Fecha de aceptación: 26/05/2012



ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

# APROXIMACIÓN A LOS ELEMENTOS DE LA ORGANIZACIÓN EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA.

## Juan Antonio Caballero Alba

Maestro de Educación Física y Postgraduado en Gestión Deportiva Municipal. Email: juanantoniocaballero@hotmail.es

## **RESUMEN**

Este artículo se ha intentado argumentar la importancia que tiene en las clases de Educación Física los elementos organizativos. Al mismo tiempo, hemos justificados estos elementos organizativos con referencias legislativas, las cuales debemos tener en cuenta a la hora de reflejar dichos elementos organizativos en nuestras Programaciones, Unidades y Sesiones. Por lo tanto, el objetivo fundamental que pretendemos con este artículo, es destacar la importancia y las funciones de los elementos organizativos. Que debido a las singularidades del área de Educación Física los elementos organizativos cobran mucha importancia, tanta como la de los elementos curriculares.

#### **PALABRAS CLAVE:**

Elementos de organización, Educación Física, Marco Legal.

## 1. INTRODUCCIÓN.

Ante la creciente demanda de una labor estimuladora por parte del docente, se hace necesaria una reflexión sobre determinados aspectos relacionados con la capacidad de organización, distribución y orden en la planificación.

Las clases de Educación Física tienen diferentes singularidades que van a condicionar la organización como: falta de material y/o instalaciones, porque coinciden dos o más grupos simultáneamente, existen grandes diferencias individuales...etc.

El Decreto 230/2007 especifica que "la educación primaria se organizará de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado, de modo que permita a éste alcanzar los objetivos de la etapa." Es por ello, que las clases de Educación Física, al impartirse en espacios abiertos y en movimientos, la organización adquiere mayor conformidad e importancia que en otras áreas curriculares. Por lo tanto, los espacios de aprendizaje, los recursos materiales, el tiempo de aprendizaje... tienen una importancia similar a los objetivos, contenidos y demás elementos curriculares.

Por éste motivo, el docente de Educación Física debe planificar su actuación, teniendo en cuenta los diferentes elementos organizativos que influyen en las clases de Educación Física y que se diferencia de las otras áreas curriculares.

## 2. CONCEPTO Y FUNCIONES DE LA ORGANIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Desde un punto de vista educativo, la organización es un recurso didáctico que nos facilita la consecución de los objetivos propuestos y que favorece las actuaciones del maestro/a y de los alumnos/as (Pacheco y Chacón, 2003).

La organización de grupos y tareas es un componente metodológico que minimiza el plus de dificultad que trae implícita la puesta en práctica de una sesión de Educación Física. Es un elemento de intervención docente que debe ser planificado.

Pero ¿en qué medida es necesaria una organización de los diferentes elementos que intervienen en las clases de Educación Física? Pues la ausencia de organización es causa de conflictos y aparición de contingencias, que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto debemos, como proponen Pacheco y Chacón (2003), determinar la organización más apropiada desde el punto de vista (Figura 1):

- Administrativo o de gestión de la clase: mediante la distribución y utilización racional de espacios y materiales; mantenimiento de la seguridad en la práctica; cuidado y control del material, etc.
- <u>Socio-afectivo</u>: facilitando las interacciones en la clase y mejorando el conocimiento y respeto entre los estudiantes y el profesor/a; potenciando la creación de un clima de clase positivo.

<u>Motriz:</u> favoreciendo la consecución de los objetivos propuestos, mediante la utilización de organizaciones que permitan la participación activa de los alumnos y alumnas, que aumenten el tiempo de práctica activa y por tanto mejoren la eficacia de las actividades de enseñanza-aprendizaje seleccionadas.



Figura 1. Puntos de vista organizativos en las clases de Educación Física.

En este sentido, y siguiendo a Viejo (2004) la organización cumple las siguientes funciones:

- Facilitar la participación activa del alumno/a.
- Individualizar la enseñanza que permite adaptar el trabajo a los distintos niveles.
- Aprovechamiento máximo del tiempo, espacios, recursos, materiales e instalaciones.
- Mayor posibilidad de asimilar aprendizajes.

Por lo tanto, la organización es un recurso metodológico que nos facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje, mejorando la operatividad, seguridad, participación, uso de materiales y espacios y disposición del alumnado...

#### 3. LOS ELEMENTOS ORGANIZATIVOS.

Debemos conocer qué elementos influyen o pueden influir en la organización. Si somos capaces de controlarlos, obtendremos una mayor eficacia en la dirección de la clase. Estos elementos siguiendo a Sánchez Bañuelos (2003), Pacheco y Chacón (2003), Sáenz-López (2002) y Contreras (2009) son:

- a) El tiempo como factor de organización.
- b) El alumno/a o grupo de alumnos/as.
- c) La organización- el maestro/a.
- d) Interacciones socio-afectivas presentes.
- e) Recursos espaciales y materiales.
- f) Las actividades de enseñanza-aprendizaje.

A continuación desarrollaremos cada uno de los elementos que hemos destacados, intentando aportar algún ejemplo que clarifique la idea.

## 3.1. EL TIEMPO COMO FACTOR DE ORGANIZACIÓN.

El tiempo es uno de los factores de mayor influencia en el aprendizaje de cualquier contenido, por eso debe planificarse cuidadosamente en:

- Cortas y frecuentes sesiones en los primeros niveles.
- Aumentar progresivamente según la concentración, dosificación del esfuerzo y desarrollo alcanzado.
- Intercalar tiempos de trabajo y descansos.
- Determinar periodos de iniciación y calentamiento y otros como relajación y vuelta a la calma.

Para aprender una tarea y lograr un nivel de ejecución aceptable, el alumno/a debe disponer de un tiempo razonable para practicar dicha actividad. Durante esta última década, el tiempo de actividad real durante una sesión ha sido tema fundamental en las investigaciones del área, surgiendo de estos estudios los siguientes conceptos (Tabla 1) que analizaremos según Sáenz-López (2002):

Tiempo de programa.	Es el asignado por los poderes públicos a la Educación Física.
Tiempo útil o tiempo funcional	Pérdida de tiempo tanto al principio como al final, en acceder a la instalación, y en ponerse el atuendo deportivo.
Tiempo disponible para la práctica.	Dentro del tiempo funcional, el maestro/a invierte una parte en explicar las actividades o en organizar el material.
Tiempo de compromiso motor.	Es aquél que el discente dedica a la práctica de las actividades físicas.
Tiempo empleado en la tarea	Este tiempo de compromiso motor que está directamente relacionando con los objetivos y aprendizajes.

Tabla 1: El tiempo como factor de organización.

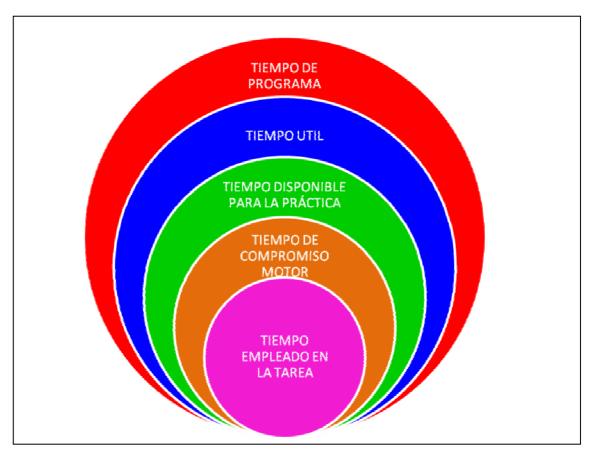


Figura 2: Tiempos de la clase de Educación Física (Sáenz-López, 2002)

Así mismo, existe una estructuración del tiempo de clase, en la que debemos decidir la duración de cada una de las fases de la sesión que a su vez determinará el número de actividades de enseñanza-aprendizaje a incluir a cada unidad de trabajo (Pacheco y Chacón, 2003).

#### 3.2. EL ALUMNO/A O GRUPO DE ALUMNOS/AS.

La participación máxima de todos y cada uno de los alumnos/as en nuestras sesiones de Educación Física es uno de los objetivos que buscamos al organizar las actividades. Los agrupamientos, las formaciones y las evoluciones grupales que se realizan en función de múltiples variables como por ejemplo, la actividad a realizar, el nivel de los alumnos/as, los recursos materiales que dispongamos, etc. Va a permitir al grupo obtener una mayor participación, individualización e interrelaciones socio-afectivas.

Realizando una síntesis de las distintas posiciones del grupo, atendiendo a diferentes indicadores, vemos que todas ellas pueden resultar beneficiosas en función del tipo de contenido a trabajar y permiten dar variedad a las distintas actividades propuestas (Sánchez Bañuelos, 2003):

Las variables que influyen en la estructura del grupo pueden ser genéricas y específicas.

Genéricas: Afectan a todo tipo de estructuras.

- Duración. La organización puede ser temporal u ocasional cuando se utilizan para una actividad o actividades concretas y de larga duración cuando se mantienen a lo largo de una actividad didáctica, trimestre o año escolar.
- Específicas: Afectan a la determinación de diferentes subgrupos.
  - Composición numérica.
  - Criterios de distribución. Para la determinación de los agrupamientos puede primar: Aspectos sociales, de aprendizaje y organizativos.
  - Tipos de actividades realizadas. Las actividades a realizar pueden ser las mismas o plantear diferentes, en base a las necesidades e intereses de los alumnos/as.

La disposición de los alumnos/as en el espacio y sus desplazamientos están condicionadas por las características de los espacios disponibles y pueden ser:

- En función de quién decida la organización.
- En función de su localización en el espacio.

Por lo tanto, proponemos una organización de los alumnos/as en el espacio en función de la estructura del grupo y la disposición en el espacio (Figura 3).

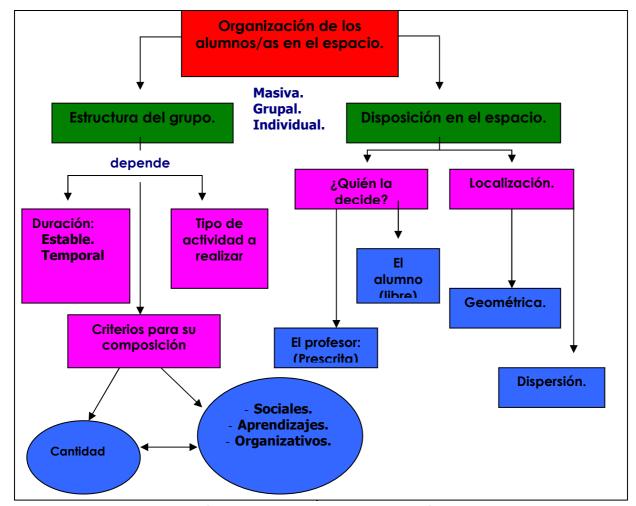


Figura 3: La Organización de los alumnos/as en el espacio (Sánchez Bañuelos, 2003).

## 3.3. LA ORGANIZACIÓN - EL MAESTRO/A.

El Decreto 328/2010 en su art. 7 las funciones, deberes y derechos del profesorado, señala: "e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado" (Junta de Andalucía, 2010).

Por lo tanto, y en función a la legislación que acabamos de mencionar, el maestro debe cumplir una serie de característica para incidir en la organización y en el desarrollo de sus alumnos/as, distinguimos las siguientes (Tabla 2):

ASPECTOS	CARACTERÍSTICAS	DESARROLLO (D.328/2010)
PERSONALIDAD DEL MAESTRO	Las aptitudes relacionadas con la especialidad y hacia su profesión, la imagen que ofrece a los alumnos y tener sinceridad, haciéndose respetar y transmitiendo credibilidad, son aspectos positivos que pueden influir en la organización.	Desarrollo afectivo
POSICIÓN DEL MAESTRO	El maestro/a podrá adoptar dos posiciones, una fuera del grupo y otra dentro del grupo. No es recomendable abusar de ninguna posición determinada.	Desarrollo social y afectivo
REGLAS DE COMPORTAMIENTO CLARAS	El maestro tiene que establecer unas normas y rutinas organizativas que deben cumplirse por encima de todo.	Desarrollo social y moral
FEEDBACK	Consiste fundamentalmente en dar una información sobre el carácter, adecuado o inadecuado, de la respuesta. El docente proporcionará feeback en función de: el momento de darlo, los números de receptores, la vía de procesamiento y la intención del docente, siendo ésta última la más significativa.	Desarrollo intelectual y psicomotriz

Tabla 2: Características del maestro en la organización.

## 3.4. INTERACCIONES SOCIO-AFECTIVAS PRESENTES.

Para conseguir una organización afectiva y social eficaz, es imprescindible poder controlar al grupo. Es habitual encontrarnos en nuestras sesiones a alumnos/as hablando a destiempo, abandonando la actividad... Crear un buen clima de trabajo es una de las posibles soluciones ante estas circunstancias adversas además de facilitar entre otras cosas el logro de los objetivos propuestos en la programación.

Es por ello, que la legislación vigente como el RD 1513/2006 nos señala como objetivo de etapa "m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás..." (MEC, 2006).

Por lo tanto, se pueden presentar dos formas de interacción socio-afectivas en las clases de educación física como:

- La interacción maestro/a-alumno/a, alumno/a-maestro/a. El empleo de refuerzos positivos e intervenciones apropiadas, favorecerá el clima en clase y con este el aprendizaje. La relación del docente con sus alumnos/as va estar condicionada por la percepción que se tenga de él o ella. Cada estilo de enseñanza va a condicionar la imagen que dé y la interacción con su alumnado.
- La interacción alumno/a-alumno/a: La capacidad para dialogar se rige como núcleo esencial de las competencias de carácter social. Se pone de manifiesto a cada alumno/a en relación positiva con el otro, puede propiciar una mejor resolución de las tareas motrices y permite avanzar hacia actitudes orientadas hacia la cooperación social.

#### 3.5. RECURSOS ESPACIALES Y MATERIALES.

En primer lugar, y utilizando la legislación vigente encontramos el Decreto 328/2010 que en su artículo 24 sobre el reglamento de organización y funcionamiento, analiza en el apartado "c) La organización de los espacios, instalaciones y recursos materiales del centro, así como las normas para su uso correcto" (Junta de Andalucía, 2010). Por lo tanto, los aspectos que han de ser valorados son:

- Dotaciones y su adecuación a necesidades de uso.
- Adecuación al currículo formativo de la Educación Física en Primaria.
- Adecuación a lo especificado en el Plan de Centro y en el Proyecto Educativo.
- Adecuación a las características de los alumnos/as.
- Estado de conservación y la seguridad (espacios deportivos y materiales, vestuarios...).

Además, también en el Decreto 328/2010 en su artículo 27 sobre las Programaciones didácticas viene recogido que hay que incluir en toda programación "h) Los materiales y recursos didácticos que se vayan a utilizar, incluidos los libros para el uso del alumnado".

No obstante, en la organización del material, destacaríamos las siguientes recomendaciones:

- Tener el material listo y preparado.
- Establecer normas para ayudar a llevarlo y colocarlo (por lista o con voluntarios).
- Distribuir el material por el espacio.
- Utilizar el material suficiente.
- Realizar primero las actividades en las que no se use material y luego las que sean con material, no al revés.
- Garantizar el mantenimiento y conservación del material.

## 3.6. LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

El maestro selecciona las actividades de enseñanza-aprendizaje y toma las siguientes decisiones en torno a la organización de ellas:

- Su forma de ejecución: Simultánea, alternativa y consecutiva
- Su intensidad, duración y tiempos de descanso.
- Nivel de dificultad: Partir de las actividades conocidas e ir aumentando su complejidad.
- Niveles de motivación: Nivel de predisposición positiva hacia las actividades propuestas. Es importante que el profesor estimule durante la actividad.
- Niveles de seguridad en su realización: Se consigue mediante el acondicionamiento del espacio y materiales, así como los desplazamientos.

Además, podemos indicar que uno de los factores claves de una organización eficaz es conseguir que la actividad que presentemos motive a los alumnos. De esta forma, se concentrarán en participar y no en crear problemas. Algunos aspectos que podemos tener en cuenta para diseñar este tipo de actividades son:

- Que sean significativas y que produzcan el máximo tiempo de compromiso motor.
- Que se presenten con todos los alumnos/as atentos.
- Que el profesor estimule durante la actividad, animando a los alumnos/as.
- Que dure el mayor tiempo posible si la motivación lo permite, pero terminando antes de que los alumnos/as lleguen a aburrirse.
- Que se controle a los alumnos/as y a los grupos a través de "barridos con la mirada".

## 4. CONCLUSIONES.

El docente de Educación física, como profesional de la actividad física que es, debe tener en cuenta todos los aspectos que hemos destacado para incrementar la seguridad y eficacia en sus clases.

La mayoría de los aspectos que hemos señalado, puede decirse que son de sentido común. Sin embargo, como cada persona tiene una forma peculiar de percibir la realidad, el peligro o la ausencia del mismo, conviene tener presente saber cuáles son esas pautas básicas de seguridad durante la ejecución de cualquier actividad física, especialmente la que tiene lugar en el ámbito educativo.

El Maestro/a de Educación Física ha de velar muy especialmente por la seguridad de sus alumnos, como responsable de los mismos durante la clase. Para no tener que lamentar las consecuencias de los accidentes, todo docente debe guardar diversas medidas de precaución y conocer el marco legal que le afecta, es decir las responsabilidades que contrae civil y profesionalmente durante su trabajo.

La elección que el maestro/a haga de entre la variedad de modelos organizativos deberá estar programada en función de los objetivos que persigamos, las características que posea el contexto, el grupo-clase y los recursos disponibles para la práctica, ya que no existe dos situaciones de enseñanza-aprendizaje idénticas.

Por lo tanto, para contestar a los interrogantes que conlleva esta necesaria organización: ¿dónde vamos?, ¿Cómo vamos a llegar?, ¿Qué utilizamos para lograrlo?, en el área de Educación Física se atenderá a los objetivos, contenidos, utilización de recursos materiales y espaciales, grupo de alumnos/as, tiempo de actividad motriz, motivación, etc.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

CONTRERAS, O. (2009). Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista. Barcelona: Inde.

JUNTA DE ANDALUCÍA (2007). Ley 17/2007 de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.

JUNTA DE ANDALUCÍA (2008). Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.

JUNTA DE ANDALUCÍA (2007). Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía.

PACHECO, M. J. & CHACÓN, F. (2003) "La organización de la clase en Educación Física" En Sánchez Bañuelos, F. Didáctica de la educación física. Madrid: Pretice Hall.

SÁENZ-LÓPEZ, P. (2002). La Educación Física y su Didáctica. Manual para el profesor. Sevilla: Wanceulen.

SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. & FERNANDEZ, E. (2003). Didáctica de la Educación Física. Madrid: Pretice Hall.

VIEJO, I. (2004). Metodología Didáctica de la Actividad Física. Grupo Editorial Universitario. Granada.

Fecha de recepción: 16/4/2012. Fecha de aceptación: 31/5/2012.

