



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**UNIDAD 098, D.F. ORIENTE**

**“LOS JUEGOS SOCIOMOTRICES PARA EL DESARROLLO DE LA  
EXPRESIÓN MOTRIZ EN LA SESIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA”**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRO EN EDUCACIÓN BÁSICA**

**PRESENTA:**

**IRVING MOISÉS LEÓN SOTELO**

**DIRECTORA DE TESIS:**

**MTRA. ALICIA CABRERA OLGUÍN**

**MÉXICO, D.F. MAYO 2017**

**SEP**

SECRETARÍA DE  
EDUCACIÓN PÚBLICA



**UNIDAD UPN 098 CDMX, ORIENTE  
OF. 098/CPO/004/2018**

**ASUNTO: DICTAMEN DE TESIS PARA  
OBTENER EL GRADO DE MAESTRIA**

**Ciudad de México, abril 10 de 2018.**

**LIC. IRVING MOISES LEON SOTELO  
PRESENTE**

El comité de su tesis de grado **"LOS JUEGOS SOCIOMOTRICES PARA EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN MOTRIZ EN LA SESIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA"** tiene a bien comunicarle a usted que después de revisar el trabajo, hemos determinado que reúne los requisitos académicos establecidos en el reglamento de Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional. Por tal motivo, la tesis se dictamina favorable y se autoriza para su reproducción; asimismo, le informamos que puede iniciar los trámites administrativos para la presentación del examen correspondiente a la obtención de grado de Maestro en Educación Básica.

**Atentamente  
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"**

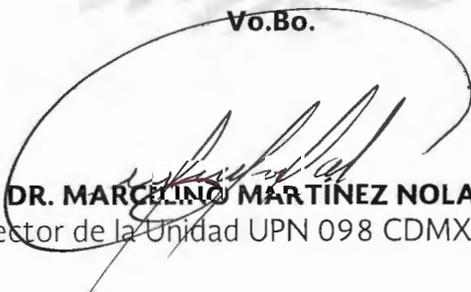
**EL COMITÉ TUTORIAL**

  
**MTRA. ALICIA CABRERA OLGUÍN**  
Director de Tesis

  
**MTRA. MARIA DEL SOCORRO CRUZ GARCIA**  
Lector

  
**MTRO. JOSÉ RAÚL MEDINA BENJAMÍN**  
Lector

**Vo.Bo.**

  
**DR. MARCELINO MARTÍNEZ NOLASCO**  
Director de la Unidad UPN 098 CDMX, Oriente



## DEDICATORIA

Dedico este trabajo principalmente a Dios, por regalarme la vida y permitirme el haber llegado hasta este momento trascendental de mi formación profesional. A mis padres, por ser el pilar más importante y por demostrarme siempre su cariño y apoyo incondicional sin importar nuestras diferencias de opiniones. A mis hermanos, que con sus consejos me han ayudado a afrontar los retos que se han presentado a lo largo del camino. A mis profesores, gracias por su tiempo, por su apoyo y comprensión, así como por la sabiduría que me transmitieron a lo largo del proceso de este posgrado.

**Irving Moisés León Sotelo**

## Índice

Introducción.....	5
Capítulo 1. Contexto y problema de investigación.....	8
1.1. Relevancia y pertinencia educativa.....	8
1.1.1. Una educación integral incompleta en un mundo globalizado.....	9
1.1.2. Una Educación Física desvalorizada.....	16
1.2. Contexto escolar.....	21
1.2.1. Condiciones del plantel y la comunidad escolar.....	21
1.2.2. Cultura escolar - institucional.....	23
1.3. Problemática en el ámbito educativo.....	25
1.3.1. Diagnóstico.....	32
1.3.2. Método: Investigación – Acción Educativa.....	32
1.3.3. Instrumentos de recolección de datos y población.....	35
1.3.4. Resultados.....	40
1.3.4.1. Información Cualitativa. Entrevistas, registros anecdóticos e indicadores de desempeño.....	41
Categoría: Situación familiar.....	41
Categoría: Uso del tiempo libre.....	45
Categoría: Habilidades motrices y convivencia en la sesión de EF.....	47
Categoría: Práctica docente.....	50
1.3.4.2. Información cuantitativa. Encuestas.....	54
Categoría: Situación Familiar.....	55
Categoría: Uso del tiempo libre.....	57
Categoría: Convivencia y desarrollo motriz en la sesión de EF.....	57
Categoría: Valoración de la propia práctica docente por parte de los alumnos.....	58
1.3.5. Conclusiones del diagnóstico.....	59
1.3.6. Competencias a desarrollar.....	62
1.3.7. Ambientes de aprendizaje y expectativas a lograr.....	62
Capítulo 2. Marco conceptual.....	66
2.1. Teorías del desarrollo motriz y convivencia escolar.....	66

2.1.1.	La expresión motriz para una educación integral.....	66
2.1.2.	La convivencia escolar como parte esencial en el desarrollo de la expresión motriz.....	69
2.1.3.	La motricidad como parte esencial en el desarrollo de la expresión motriz. ....	74
2.2.	Teorías pedagógicas que dan sustento a la intervención.....	79
2.2.1.	El constructivismo de Piaget .....	79
2.2.1.1.	La teoría de Piaget y sus implicaciones educativas .....	82
2.2.2.	El enfoque socioeducativo de Vygotsky: el lenguaje y la mediación como aspectos fundamentales para la construcción del aprendizaje.....	85
2.2.2.1.	La teoría de Vygotsky y sus implicaciones educativas.....	86
2.2.3.	La creación de situaciones de aprendizaje en la sesión de Educación Física. El juego sociomotriz.....	89
Capítulo 3. Proyecto de intervención. La investigación -acción.....		94
3.1.	Fundamentación.....	94
3.2.	Objetivo de intervención general.....	95
3.2.1.	Objetivos de intervención específicos: .....	95
3.3.	La estrategia de intervención.....	96
3.4.	Metodología de la intervención.....	97
3.5.	Líneas de acción en la sesión de Educación Física.....	98
3.6.	Metas .....	100
3.7.	Localización física del proyecto .....	101
3.8.	Determinación de las actividades .....	102
3.8.1.	Actividades de observación y práctica docente.....	102
3.8.2.	Actividades piloto.....	103
3.8.3.	Actividades de la propuesta de intervención.....	104
3.8.3.1.	Actividades teóricas.....	105
3.8.3.2.	Actividades prácticas.....	107
3.8.3.3.	Actividades pedagógico - administrativas.....	109
3.9.	Organización de la planificación educativa.....	110
3.10.	Determinación de plazos. Calendarización.....	115
3.10.1.	Calendarización de las actividades de intervención por sesión .....	116
3.11.	Recursos. ....	116
3.12.	Evaluación de la intervención educativa. Instrumentos de recolección de datos. ...	118

3.13. Análisis de los resultados .....	123
3.13.1. Información Cualitativa.....	126
3.13.2. Información Cuantitativa .....	137
Conclusiones.....	149
Bibliografía .....	153
Anexos.....	161

## Introducción

---

A lo largo de la historia, la Educación Física, como disciplina pedagógica formal, ha perseguido desarrollar física, motriz y socialmente a los alumnos para su formación integral. Su práctica consciente, continua, sistemática, orientada y mediada busca ofrecer a los alumnos, competencias para la vida, teniendo como ejes rectores, la mejora continua y permanente de las habilidades motrices, la actividad física para la salud, el conocimiento de sí mismo, de su corporeidad y de la formación en valores sociales a partir del fomento de un ambiente de convivencia armónica (SEP, 2011); en estos términos, grandes organizaciones internacionales, entre ellas la UNESCO (2012), han decretado estos beneficios como indispensables para la vida.

Sin embargo, vemos con cierta preocupación que la formación de individuos, sanos, activos, solidarios e inclusivos, ha pasado a segundo término; que las prioridades en el nuevo mundo neoliberal, apuntan a la acumulación de riquezas materiales antes que personales, que vivimos con más comodidades pero menos tiempo, que nuestras pertenencias se han multiplicado, pero hemos reducido nuestros valores, que nuestro intelecto ha crecido, pero nuestra salud ha disminuido, con tecnologías que superan cada vez más los límites y las fronteras, pero con relaciones sociales cada vez más estrechas, menos tolerantes, más excluyentes.

Gran influencia ha tenido este contexto cultural en las instituciones educativas, en donde se ha desvalorizado los beneficios que ofrece la Educación Física, mostrándose por encima aquellas materias que desarrollan el intelecto cognitivo y el pensamiento técnico. Desde nuestra preceptiva, se han creado un sistema educativo, en donde se habla de inclusión, diversidad, equidad, desarrollo motriz y salud, pero se ignoran estos conceptos al momento de aplicar los procesos de evaluación.

Esta investigación busca alzar la voz en favor de la Educación Física, estimando como objeto de estudio el desarrollo de la “expresión motriz” en los alumnos, concepto de gran importancia para la integralidad del alumno, que engloba grandes rasgos de lo que

hoy en día plantean los actuales enfoques de la Educación Física de acuerdo a una educación por competencias. De esta forma, se comparte la idea de Arboleda (2009), quien vislumbra la expresión motriz, como aquellas manifestaciones de la motricidad organizadas y conscientes que son la base de la comunicación en las actividades ludomotrices y que se rigen de acuerdo a un código legítimo de conductas en un contexto sociocultural determinado, por el cual se admiten o prohíben unos gestos, se ofrecen pautas de comportamiento, se crean actitudes y se promueven creencias con el fin de buscar la internación armónica, respetuosa y solidaria de sus individuos. Éstas privilegian ya no sólo el código gestual observable, repetitivo e instrumental, sino las intenciones subjetivas puestas en juego en el acto mismo.

Dicho lo anterior, en esta investigación, se aborda desde el desarrollo de la expresión motriz como un proceso en donde se integran dos condiciones para su consolidación: el desarrollo de la motricidad y el desarrollo de la convivencia sana. Partiendo de esto, la investigación se centra en promover en la sesión de Educación Física estos dos aspectos, teniendo como principal medio el “juego sociomotriz”, concepto implementado por Parlebas (2001), que hace referencia a las condiciones necesarias para formar redes comunicativas armónicas durante un juego deportivo, mismas condiciones que se retoma como estrategia pedagógica, aprovechando como medio de motivación, el disfrute y dinamismo que ofrece la propia actividad lúdica para la construcción de aprendizajes en un ambiente de participación, inclusión, colaboración y respeto.

De tal manera que la estructura del presente informe consta de tres capítulos. El primero, comienza con el análisis de las características que el sistema educativo a adoptado respecto a las demandas del mundo neoliberal-capitalista en el que vivimos, y como esta cultura ha terminado por desfavorecer la actividad física, el cuidado del cuerpo y las relaciones armónicas y solidarias; desglosando este análisis desde un contexto internacional, hasta llegar al ambiente escolar-institucional y la propia práctica docente que se vive dentro de la institución educativa en donde se realizó la investigación. Posteriormente, se hace mención de la problemática educativa local, la cual busca evidenciar posibles causas que impiden el desarrollo de la expresión motriz

en los alumnos, a partir de la recolección, organización y análisis de los resultados extraídos de los instrumentos de evaluación aplicados, encontrando como principales hallazgos, la falta de atención y afecto a los alumnos por parte de los padres o tutores, la poca formación en normas, límites y valores personales y sociales, la baja autoestima, el sedentarismo fuera de la escuela y el desarrollo motriz inadecuado.

El capítulo II corresponde a la exposición teórica que da sustento a este estudio. Esta sección se divide en dos partes, primero se exponen los conceptos abordados en la descripción del problema educativo, como lo son, la expresión motriz, la convivencia escolar y el desarrollo de la motricidad; después se hace referencia a algunas teorías utilizadas como base pedagógica para marcar la línea por la que transitaría la propuesta de intervención, como, el constructivismo de Piaget, el enfoque socioeducativo de Vygotsky y el juego sociomotriz de Parlebas.

Así mismo, el capítulo III presenta, en un primer apartado, la planificación y organización de la propuesta de intervención y atención al problema estudiado, los objetivos, la metodología implementada, las líneas de acción, las metas, la determinación de actividades y el cronograma de actividades. La propuesta de intervención fue creada con base en los hallazgos encontrados en la fase de diagnóstico y de acuerdo a las necesidades, intereses y motivaciones de los alumnos. Utilizando como principal estrategia los juegos sociomotrices, se persiguió como objetivo en esta intervención, el desarrollo de la motricidad y la convivencia sana para favorecer la expresión motriz de los alumnos. Consecutivamente en un segundo apartado, se realiza el análisis de los resultados obtenidos; con la finalidad de alcanzar el objetivo propuesto, el diseño de los instrumentos de recolección de datos utilizados permitió categorizar los resultados de acuerdo a los hallazgos encontrados y realizar un estudio comparativo de los alumnos en cuanto a los aprendizajes adquiridos.

La conclusión es el último apartado de este trabajo, esta se conforma por las reflexiones sobre el problema investigado y la aplicación de la propuesta de intervención para su solución. A partir de los datos obtenidos, se realiza la interpretación de los mismos y se redactan los comentarios finales organizados de acuerdo a los hallazgos encontrados.

## 1. Contexto y problema de investigación

---

En este capítulo se analiza un problema que concierne de forma general a toda la educación y de manera particular a la asignatura de educación física, el cual es; la forma en que el sistema educativo, los profesores y la sociedad, nos hemos olvidado de ofrecer a nuestros niños una educación integral que contemple todos saberes necesarios para ejercer una vida sana, digna y productiva, ya sea en el plano laboral, personal o social.

Respecto a lo anterior, la Educación Física, ha pasado a formar parte del grupo de asignaturas olvidadas, ya que, saberes como, la construcción de aprendizajes desde el ámbito físico-motriz, la promoción de la actividad física para una vida saludable, la expresión del cuerpo a través del movimiento y el desarrollo de habilidades sociales para la convivencia sana, se han excluido de las evaluaciones y proyectos que se realizan para la educación en el siglo XXI, de tal forma que según la organización curricular del plan de estudios (SEP<sup>a</sup>, 2011), para asignaturas como Educación Física, solo están destinadas 2 horas semanales, mientras que asignaturas como Matemáticas y Español, reciben una carga horaria de 7 u 8 horas respectivamente, restándole de esta forma importancia al desarrollo físico, personal, social y humano y ofreciendo así, una educación incompleta.

### 1.1. Relevancia y pertinencia educativa

Debido a la misma naturaleza del tiempo, las cosas cambian sólo por seguir: la continuidad produce cambios y reordenamientos. Al igual que el mundo, las formas de educar deben cambiar y adaptarse a las actuales demandas de la sociedad.

En las siguientes líneas se revisa como la educación global del siglo XXI ha sufrido cambios en sus planes, programas y documentos oficiales con la encomienda de formar sujetos íntegros capaces de resolver problemas y dispuestos a adaptarse a la actual

sociedad del conocimiento, sin embargo desde nuestro punto de vista estos nuevos cambios se han preocupado más por desarrollar aprendizajes meramente cognitivos-intelectuales, dejando de lado aspectos importantes del desarrollo personal, motriz, social y humano; conceptos que está tan inmersos a lo largo de esta investigación. Ahora conviene resaltar, que esta educación “incompleta”, ha venido a romper con la promesa de formar seres íntegros.

Cabe mencionar que la información presentada tendrá la intención de describir en forma simultánea los acuerdos internacionales y nacionales en los que reposa la actual política educativa mexicana.

### **1.1.1. Una educación integral incompleta en un mundo globalizado**

Los cambios y transformaciones culturales, políticas y tecnológicas nos han llevado a una sociedad global, de escala planetaria, en la que la información viaja a una velocidad impresionante y los fenómenos que ocurren en cualquier rincón del mundo mantienen vínculos diversos entre sí, especialmente en el campo económico. De esta manera la economía ha terminado por marcar el rumbo de la llamada sociedad del conocimiento, poniendo la pauta para que las nuevas demandas laborales exijan sujetos multifacéticos dispuestos a saber manejar la información necesaria para resolver problemáticas de manera eficaz y eficiente. (UNICEF, 2010).

En este sentido, los ciudadanos de la sociedad actual necesitan adquirir una serie de herramientas cognitivas, actitudinales, afectivas y sociales que los lleven a desempeñarse competentemente bajo los ambientes de la actual sociedad. A este ideal de individuo se le ha nombrado como “sujeto íntegro”, que, bajo estas condiciones, es capaz de desenvolverse de manera óptima en diferentes escenarios personales y sociales.

Así mismo, el actual sistema educativo mexicano basa su enfoque en la construcción de sujetos íntegros y sus características se enlistan en el perfil de egreso de la educación

básica del Plan de Estudios 2011 (SEP, 2011<sup>a</sup>), las cuales hacen referencia a: utilizar el lenguaje para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales; argumentar y razonar al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios, proponer soluciones, aplicar estrategias y tomar decisiones; buscar, seleccionar, analizar, evaluar y utilizar la información proveniente de diversas fuentes; aprovechar los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento; conocer y ejercer los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actuar con responsabilidad social y apego a la ley; conocer y valorar sus características y potencialidades como ser humano; saber trabajar de manera colaborativa; reconocer, respetar y apreciar la diversidad de capacidades en los otros, y emprender y esforzarse por lograr proyectos personales o colectivos; promover y asumir el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable; reconocer diversas manifestaciones del arte y ser capaz de expresarse artísticamente. (p. 43).

Desde hace ya algunos años, el sistema educativo mexicano ha seguido esta misma línea y ha creado importantes reformas para la consolidación de sujetos íntegros. En esta índole de cambios y como necesidad del mundo globalizado, surge el concepto “calidad educativa”, el cual plantea brindar los recursos necesarios a alumnos, profesores y sociedad para que la educación formal cumpla sus propósitos.

La calidad educativa comprende los rubros de cobertura, equidad, eficacia y pertinencia, estos rubros buscan atender el desarrollo de los alumnos, de acuerdo a los requerimientos de la sociedad y las demandas del entorno internacional. Una educación de calidad significa entonces atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos, intelectual, afectivo, artístico y físico, al tiempo que se fomenten los valores que aseguren una convivencia social solidaria para la competitividad y las exigencias del mundo del trabajo. (Plan Nacional de Desarrollo, 2007, pág. 182.)

Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2006), afirma que la educación debe abarcar valores para la paz tales como, la no discriminación, la igualdad, la justicia, la no violencia, la tolerancia y el respeto de la dignidad humana.

Desde esta visión ampliada de la educación, México ha firmado acuerdos importantes como el celebrado en Jomtien, Tailandia, en 1990 y más adelante Dakar, Senegal, 2010, por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, en donde expresa su compromiso por satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje y brindar una educación de calidad.

Por su parte, el ideal de esta calidad educativa y de la formación de sujetos íntegros que México ha perseguido, tiene sus antecedentes en el documento de Jacques Delors, titulado: “La educación encierra un tesoro”, presentado a la UNESCO como un informe que constituyera una visión del mundo que tenemos y del mundo que queremos, nos comparte sus intereses y aportaciones, dentro de ellas la propuesta de cuatro pilares esenciales para la educación: “*aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión, *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores”. (Delors, 1996, p. 91).

Al respecto de los acuerdos y de los antecedentes mencionados, nuestro país inicia un proceso de reconstrucción para la educación básica; tal es el impacto que el artículo 3ro constitucional de “La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”, referente a la educación queda expresado de la siguiente manera:

*“Artículo 3ro. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El estado –federación, estados, Distrito Federal y municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación que imparta el estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad*

*internacional, en la independencia y en la justicia.” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2015, pág. 4.)*

Todo este proceso de restructuración educativa ha desembocado con la puesta en marcha de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), la cual plantea la necesidad de una educación que contribuya al desarrollo de competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja; por ejemplo, el uso eficiente de herramientas para pensar, como el lenguaje, la tecnología, los símbolos y el propio conocimiento; la capacidad de actuar en grupos heterogéneos y de manera autónoma". (SEP, 2009).

Desde nuestra perspectiva la RIEB ha venido a dotar a la educación de un enfoque pedagógico regenerado y oportuno, ya que, una de sus principales características es la articulación de los tres niveles de la educación básica, característica que le da mayor congruencia, progresión y constancia a la formación de los alumnos. Su enfoque socio-constructivista para el desarrollo de competencias para la vida, nos deja ver que el alumno juega un papel primordial y participativo en la solución de problemas a partir los aprendizajes que el mismo vaya adquiriendo y de acuerdo a la mediación adecuada que el profesor pueda brindar.

Punto muy importante a destacar en esta investigación, es que defiende la concepción del individuo como sujeto íntegro que se forma y conforma en relación de aspectos tanto sociales como cognitivos y afectivos, los cuales van a influir en la construcción de conocimientos y en la aplicación de los mismos en determinada situación. El ideal educativo que se construye a lo largo de esta investigación no se limita a recibir alumnos a través de secuencias mecánicas y cerradas al margen de sus procesos cognitivos, sino que lo construyen con base también en sus percepciones, valores, actitudes, la participación e interacción con el otro, Hurtado (1998). Promueve este desarrollo íntegro de los estudiantes, a través de darle el mismo sentido de importancia a todas las áreas de conocimiento. Atinadamente, estas áreas de conocimiento han sido organizadas, en cuatro campos formativos según el Plan de estudios (SEP, 2011<sup>a</sup>): 1) Lenguaje y comunicación, 2) Pensamiento matemático, 3) Exploración y comprensión

del mundo natural y social y 4) Desarrollo personal y para la convivencia (campo en el que se centra esta investigación). Ya que este documento (Plan de estudios 2011) nos dice que "... las competencias se manifiestan en la acción de manera integrada. "Poseer sólo conocimientos o habilidades no significa ser competente, porque se pueden conocer las reglas gramaticales, pero ser incapaz de redactar una carta, es posible enumerar los derechos humanos y, sin embargo, discriminar a las personas con alguna discapacidad". (SEP, 2011<sup>a</sup>, pág. 32). Con lo cual se puede deducir también que un individuo puede adquirir abundantes aprendizajes de carácter técnico-científico y aplicarlos en su labor cotidiana, pero presentar dificultades para establecer relaciones armónicas con sus colegas o tener problemas de salud a consecuencia de la inactividad física, de esta forma estaríamos hablando de un sujeto con un claro desequilibrio en su integralidad.

Hasta aquí, toda esta revisión se ha hecho con la intención de poder analizar dos puntos importantes:

- Los documentos mencionados en los cuales la RIEB se basa para plantear sus ideas, así como en la misma RIEB, se habla de formar sujetos integros a través del desarrollarlo en todas las áreas de conocimiento contempladas, poniendo en práctica todos los aprendizajes (cognitivos, declarativos, actitudinales y afectivos), pero, veo con cierta preocupación, que el sistema educativo mexicano le ha dado más importancia a algunas áreas; tal es el caso de español, matemáticas y ciencias, dejando de lado las demás áreas. Lo que nos lleva al segundo punto.
- De igual forma en los documentos mencionados, se observa el peso específico que se le ha dado a la formación en valores y el desarrollo afectivo para la convivencia y a los aprendizajes relacionados con el desarrollo físico-motriz, sin embargo, asignaturas como Educación Física perteneciente al campo formativo: desarrollo personal y para la convivencia, ha quedado fuera de las prioridades del sistema educativo por razones que se revisarán a continuación.

Al respecto de lo anterior, varias de las políticas educativas implementadas en el país parecen mostrar las dos caras de la moneda, por un lado, como ya se ha mencionado, estas políticas apoyan una “educación por competencias para la vida” es decir, una educación integral para la vida; pero por otro lado, ya en un plano realista, tal parece que se ejecutan acciones solo para crear individuos productivos, cerrados, que sepan adaptarse a las condiciones exigentes y deshumanizantes del mercado laboral globalizado, sin contemplar al trabajador también como un sujeto social, cultural, físico y afectivo. Esta tendencia capitalista se ejemplifica claramente en las evaluaciones educativas emitidas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

La OCDE propone como objetivo trabajar con los países afiliados para concebir y poner en práctica políticas eficaces para las numerosas dificultades de los sistemas educativos frente a las demandas de la sociedad capitalista, ya que, dicha organización afirma que la educación es un factor importante del desarrollo personal, del crecimiento económico y de la cohesión social (OCDE, 2012).

La OCDE, es ahora, la organización internacional que propone los cambios educativos que se deben realizar, si es que México pretende seguir teniendo beneficios económicos y políticos de esta organización. Por su parte la OCDE exige evidencias a México por medio de evaluaciones estandarizadas. La OCDE, emite esta evaluación por medio de la puesta en marcha del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), estas pruebas determinan según la OCDE, si los países afiliados, responden, o no, a las demandas laborales del siglo XXI.

Este tipo de evaluaciones escritas y estandarizadas, nos revela el nivel educativo que tenemos en matemáticas, español y ciencias, con respecto a los indicadores internacionales, mas no considera en primer lugar la cultura de cada región a la que evalúa, sus condiciones de vida, sus necesidades y sus intereses; y, en segundo lugar, como ya se mencionó, tampoco toma en cuenta otras áreas educativas del desarrollo humano, aspectos importantes también para resolver problemas de manera rápida y

eficaz. Cabe mencionar que la prueba PISA es en México una de la evaluación clave por la cual, de acuerdo a sus resultados se toman decisiones acerca del rumbo que debe tomar la educación en el país.

Desde esta visión, es posible afirmar que la formación escolar va dirigida al intelecto y rendimiento instrumental desde una lógica estandarizada, desentendiéndose de que cada sujeto es un “ser humano” con otras necesidades que solo las económicas-productivas, y que efectivamente estas necesidades también deberían de ser evaluadas y consideradas para fijar rumbos educativos. Al respecto, se coincide con el psicólogo Peter Lauster quien hace referencia a la actual formación escolar como un sistema unilateral enfocado hacia lo técnico, descuidando la estructura del desarrollo de la personalidad. “El niño aprende prematuramente a poner en funcionamiento su entendimiento y subyugar sus sentimientos y sueños (...) La capacidad de amar queda oprimida en lo laboral. Se enseña a que cada uno busque su propia ventaja y vea en el otro un oponente”. (1992, pág. 62).

En relación con lo anterior, la Secretaría de Educación Pública (SEP) en conjunto con las diferentes organizaciones que regulan la educación en México, profesores, autoridades escolares, alumnos y madres y padres de familia como tal, deberíamos apostar por el “equilibrio educativo” y tomar partida en la inclusión de asignaturas que inciden en el desarrollo afectivo, físico y para la convivencia si es que se desea contribuir al desarrollo íntegro y estable de nuestros alumnos. Después de todo el propósito central de cualquier institución educativa, debería ser precisamente desarrollar individuos íntegros para la vida, que se adapten al mundo laboral, y no en viceversa. Ya que como menciona Vargas (2010 p. 17) una cosa es adiestrar a los individuos para el aumento de la producción y la ganancia de los particulares y otra es educar a los ciudadanos para que, además de cumplir una función en el aparato productivo privado o público, conformen a un país en todos los demás aspectos sociales y culturales.

Es claro que hablar de educación integral no es un reto fácil e implica una problemática más global, empezando por ofrecer una educación de calidad para todos, que involucra

también tener un país de calidad, familias de calidad en donde las oportunidades sean equitativas y se respete la integridad de los alumnos. Por su puesto no se pretende decir que la culpa total de una educación incompleta, se debe a las condiciones en las que se encuentra el país y las decisiones que se toman a nivel estado, sería como querer justifica lo que nos toca a cada uno, por el contrario, se entiende que el cambio debe de ser multidireccional, es decir, cada figura educativa debe conocer y asumir su rol dentro de un proceso educativo integro e inclusivo, e intervenir colaborativamente para que así sea.

Es necesario que tanto estado, autoridades educativas y los profesores consideremos que reformar es igual a: conocer la diversidad de necesidades educativas que tiene el país, así como las diferentes culturas de los alumnos, sus gustos, sus intereses, sus formas de pensar, de sentir; con base a eso, definir un modelo pedagógico que se ajuste a las características de cada contexto en el que se aplica, para así crear la estrategia de acción más pertinente, así como también tomar las medidas necesarias, no solo para hacer llegar los documentos oficiales (planes y programas) a las manos de los profesores o de dotar de recursos tecnológicos a los estudiantes, sino también para profesionalizar a los docentes y poner en el centro del proceso educativo a los alumnos, aprovechando al máximo los recursos escolares para que así suceda. Establecer ambientes de colaboración, en donde estado y escuela trabajen en conjunto, con una visión en común: “formar a los alumnos íntegramente” para cubrir todas las demandas del siglo XXI.

### **1.1.2. Una Educación Física desvalorizada**

La evolución de la Educación Física (EF) se remonta a los orígenes del hombre, quién para subsistir, se enfrentaba continuamente a situaciones adversas. Los hombres prehistóricos realizaban actividad física por medio de ejercicios utilitarios, indispensables para la vida, como eran: la caza, pesca y uso de herramienta o armas rudimentarias (Sainz, 1992).

Más adelante surge el nacimiento de la cultura griega y con ello las primeras referencias de los grandes saberes que conforman nuestro deber ser de hoy en día, dentro de esos saberes encontramos el origen de la “gimnasia” que significa desnudo, por la forma en que los griegos apreciaban el cuerpo humano en su naturaleza y el movimiento de este en la realización de los ejercicios gimnásticos. Esta disciplina conforma los primeros indicios de una actividad física sistemática y sobre todo con un sentido más enfocado hacia el desarrollo del ser humano (en cuerpo y mente), la salud y la vida en sociedad (Gallo, 2007).

En la era griega la gimnasia estaba considerada como necesidad natural, tal como, ilustran las palabras de Platón citado por Gallo (2007): “Todo ser viviente tiene necesidad de saltar, brincar, y es portador de un ritmo que produce la danza y el canto”...”lo más parecido a la agilidad mental, es la agilidad corporal, y precisamente, quienes estuvieron llamados a solucionar grandes problemas de pensamientos, deberían practicar, al mismo tiempo, la gimnasia, siempre ejercitando, conjuntamente, el cuerpo y el alma (dualismo), y nunca, el uno sin la otra”.

Con respecto a lo anterior, la práctica regular de actividad física debería ser una constante a lo largo de la vida de todas las personas por los numerosos beneficios que reporta (Merino y González, 2006). Vemos con cierta preocupación que la necesidad y el deseo por realizar actividad física, ha ido en decadencia, a consecuencia de ello ha crecido la problemática constante acerca de la obesidad y problemas de salud a causa de la falta de actividad física. Es por eso que la Asamblea de la Organización Mundial de la Salud aprobó, en el mes de mayo del 2004, durante su 57<sup>ª</sup> Sesión, la Estrategia Mundial sobre Régimen Alimenticio, Actividad Física y Salud y pidió a todos los países que desarrollaran esta estrategia a escala nacional. Sin embargo, la solución de esta problemática parece estar más vinculada a los estilos en que vivimos actualmente que a la publicación de decretos internacionales.

En relación a lo anterior, evidentemente que los roles han cambiado y hoy en día se la actividad física “ya no es indispensable para cubrir necesidades básicas de vida, como comer o dormir” (como sí lo era en la prehistoria), aunque, por otra parte, es bien sabido

que la inactividad física a mediano y largo plazo trae graves consecuencias para la salud. No obstante, la cultura social y el sistema capitalista en el que vivimos, por un lado, nos ofrece la solución de problemas cotidianos con el menor esfuerzo físico e incluso cognitivo; por otro lado, exige largas horas en la oficina para obtener recursos económicos que aseguren el bienestar personal, que más bien es un bienestar basado en el materialismo. Estas tendencias nos han llevado a una sociedad sedentaria. Sin embargo, como sociedad, nos hemos olvidado que como seres integrales necesitamos de la actividad física y el movimiento, por los beneficios que reporta sobre la salud, no solo física, sino también cognitiva, afectiva y social.

Nos hemos olvidado también que su práctica orientada y planificada trae consigo grandes beneficios, Sánchez Bañuelos (1996) y Pérez Samaniego (1999), agrupan estos beneficios en tres dimensiones: una *fisiológica*, en la que el efecto positivo que más se destaca, entre muchos, es el de la prevención de enfermedades cardiovasculares y cerebrovasculares; una *psicológica*, en la que se puede destacar, entre otros, el desarrollo de habilidades del pensamiento como el razonar, reflexionar, analizar y el efecto ansiolítico asociado con la sensación de bienestar general que el individuo experimenta, y una *social*, con los posibles efectos en la promoción de las relaciones sociales, el compañerismo, el trabajo en equipo y en el aumento de la autoestima que ello conlleva.

En la actualidad diferentes organizaciones han reconocido a la actividad física como pieza importante de la educación formal del ser humano. Por su parte, la UNESCO, en la Cuarta Conferencia Internacional de Ministros y Altos Funcionarios Encargados de la EF y el Deporte (Atenas, diciembre de 2004), ante la auditoría mundial sobre la situación alarmante de la Educación Física y el deporte, decide adoptar medidas concretas declarando el 2005 como “Año Internacional de la Educación Física y el Deporte”. Esta resolución viene motivada por las preocupaciones constantes de que se aprovechen los numerosos beneficios que la EF y el deporte escolar pueden proporcionar a los niños y jóvenes, en particular las aportaciones específicas a su desarrollo físico, social afectivo y cognitivo, sentando además las bases de una actividad física y una participación en una vida activa.

La UNESCO considera la actividad física intencionada como parte de esta “visión ampliada del aprendizaje” y encuentra en el deporte escolar y la EF son elementos fundamentales para el desarrollo de las dimensiones sociales, económicas, educativas y culturales.

En su artículo la educación con el deporte, la UNESCO menciona que:

... la Educación Física y el deporte forman parte integrante de la enseñanza de calidad preconizada por el movimiento en pro de la Educación para Todos (EPT) ...la educación física como el deporte contribuyen a desarrollar las aptitudes "genéricas" y el potencial cognitivo y físico del niño, proporcionándoles así las bases necesarias para su plena realización como persona y su bienestar. Los sistemas educativos son elementos básicos de la construcción del bienestar físico y mental del individuo, al que alude la antigua máxima latina "mens sana in corpore sano" [una mente sana en un cuerpo sano]. (UNESCO, 2006, s/p).

Por otra parte, la EF en México inicia un proceso de reconstrucción integral para la educación básica; misma que culmina con la puesta en marcha de la RIEB y el plan de estudios plan 2011. Al parecer es la RIEB es la que le ha venido a dar a la EF, una orientación pedagógica más adecuada respecto a la actividad física como medio para construir aprendizajes en la EF intencionada a formar competencias motrices, es decir hábitos sociales para la vida saludable y la convivencia; al menos a nivel de paradigmas teóricos y funcionales.

Desafortunadamente, algunas de las recomendaciones de Organismos Internacionales como la UNESCO así como el cambio de rumbo pedagógico, filosófico y metodológico de la EF que establece la RIEB, no ha culminado en su implementación; al menos visto desde mi práctica docente, los espacios brindados al desarrollo corporal en su aspecto físico-social, siguen siendo muy limitados en cuanto tiempos, espacios, recursos materiales y estilos de enseñanza, tomando como premisa que desde mi experiencia, dos y a veces hasta una hora a la semana, no son suficientes para trabajar todo lo que mencionan los propósitos de la EF en la Educación Básica o si consideramos que

practicar la Educación Física con las inclemencias del ambiente no es tan placentero y en ocasiones hasta perjudicial para alumnos y docentes.

Por otra parte, también los tiempos y espacios brindados en las reuniones técnico-escolares son limitados para trabajar proyectos relacionados con la convivencia, corporeidad o la salud (que son los campos en donde incide la EF de acuerdo a las reformas vigentes), en mi centro escolar por lo regular casi siempre los profesores abordamos proyectos relacionados con español o matemáticas porque muchas veces así lo dictan las líneas de acción burocráticas del sistema educativo.

El cambio de paradigma no fue menor, las prácticas tradicionalistas ejercidas desde la redacción de documentos oficiales que consideran modelos de gestión para la organización de las escuelas restan importancia al “quehacer” de la EF. Por ejemplo, el documento emitido por la SEP con el título “El consejo técnico escolar: una ocasión para la mejora de la escuela y el desarrollo profesional docente”, afirma textualmente en su página 14 que “la lectura, escritura y matemáticas son los aprendizajes fundamentales. Son herramientas esenciales que toda persona necesita para aprender a aprender e, incluso para aprender a convivir”. En posteriores líneas, el documento sigue refiriéndose al desarrollo de aprendizajes sin hacer mención de otras asignaturas o áreas de conocimiento. Con este tipo de declaraciones nos damos cuenta que efectivamente en el sistema organizacional escolar que se recomienda para la “mejora educativa”, no hay lugar para el desarrollo del cuerpo, mucho menos para establecer líneas de acción y seguimiento en cuanto a los propósitos de la EF, instrumentos de evaluación que aseguren los procesos formativos de los alumnos o proyectos globales llevados a la práctica que promuevan el desarrollo de la corporeidad, la salud y la convivencia. Al parecer el educador físico tendrá que navegar sólo en este mundo educativo.

Al respecto consideramos que la lectura, escritura y matemáticas, no son los únicos aprendizajes fundamentales para aprender a aprender, existen otros tantos aprendizajes que el alumno necesita descubrir para su formación integral y cada uno de ellos es fundamental porque potencia campos cognitivos, sociales y afectivos en la

conformidad de un individuo, de aquí que Howard Gardner (1988) le dé la importancia que se merece a cada una de las inteligencias múltiples que propone, clasificándolas en: inteligencia lógico-matemático, inteligencia viso-espacial, inteligencia corporal, inteligencia musical, inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal e inteligencia naturalista.

Por último, la EF encuentra su deber ser en los propósitos, competencias y aprendizajes esperados mencionados en el Programa de estudios de Educación Básica (2011<sup>b</sup>), sin embargo, se halla excluida de cualquier tipo de evaluación internacional o nacional, como la ya mencionada prueba PISA establecida por la OCDE, de esta forma se vuelve intrascendental su promoción educativa tanto para los colectivos docentes, como para los alumnos y la sociedad en general, partiendo de la idea de que algo que no se evalúa pierde sentido y forma (Álvarez, 2001).

## **1.2. Contexto escolar**

Hasta este punto, se ha analizado algunos antecedentes acerca de la organización del sistema educativo y la importancia de la EF dentro de este. Este análisis a girado en torno a las políticas dictadas por algunas organizaciones internacionales, tales como la UNESCO y la OCDE en forma particular, que inciden directamente en la RIEB, documento que dicta las líneas de trabajo al interior de los planteles educativos; ahora toca contextualizar esta investigación, de acuerdo a los datos anteriormente mencionados, en las problemáticas particulares que se viven dentro del centro escolar donde se labora.

### **1.2.1. Condiciones del plantel y la comunidad escolar**

Es evidente que para manejar cualquier problemática escolar y favorecer la práctica docente, el profesor debe tomar en cuenta las características de la institución donde se

desempeña profesionalmente, esto con la finalidad de obtener datos para el mejoramiento tanto de su quehacer educativo, como del propio colectivo docente.

La escuela donde se labora lleva por nombre “Escuela Primaria Lázaro Cárdenas”. Está ubicada al sureste de la Cd. de México en la delegación Iztapalapa, cerca de la Universidad Autónoma Metropolitana, campus Iztapalapa, en la colonia: La Purísima. Alrededor de la escuela, existen una gran variedad de comercios: restaurantes, bares, puestos ambulantes, etc. así como también una gran cantidad de escuelas de nivel preescolar, primaria y secundaria, lo que provoca que sea un entorno muy transitado por personas que entran, salen o viven en este lugar.

En cuanto a las instalaciones de la escuela, se aprecian en óptimas condiciones para brindar el servicio, en general se muestra buen cuidado de la infraestructura. Cuenta con servicios urbanos estables, a excepción de agua potable, la cual en ocasiones escasea. Alberga actualmente en su turno vespertino (turno en el cual se labora) a 191 alumnos ubicados en 11 grupos.

La zona en la que se encuentra la escuela se considera un nivel económico medio, con buenas y malas referencias, ya que la gran mayoría de padres de familia y alumnos entrevistados opinan que es una zona donde existe un nivel alto de inseguridad, desconfianza y abuso de poder, pues en alguna ocasión han sido víctimas o espectadores de delincuencia organizada o de peleas violentas.

Como dato relevante, se puede referir, que los habitantes de esta comunidad celebran año con año, el carnaval del pueblo, aniversarios de iglesias o conmemoraciones a “santos”, por lo cual se puede decir que es una comunidad con una identidad arraigada en donde perduran tradiciones mexicanas que fueron heredadas con el paso de los años. Esto evidentemente interviene para que el ambiente escolar se vea influenciado por estas características culturales y se guarden ciertos usos y costumbres particulares; a grandes rasgos, se evidencia un entorno social unido por sus tradiciones y participativo en su comunidad y su escuela.

### 1.2.2. Cultura escolar - institucional

Para una mejor contextualización de la cultura escolar-institucional del centro escolar donde laboro, es preciso analizar y reflexionar acerca de su organización y gestión. Siendo así, a continuación, se mencionan algunos datos relevantes que se obtuvieron mediante la observación propia.

La plantilla docente de la escuela primaria “Lázaro Cárdenas” está conformada por 17 profesores, 11 docentes de grupo, 1 promotor del proyecto de lectura, 1 promotor de TIC’S (Tecnología de la Información y la Comunicación), 1 especialista de UDEEI (Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva), 2 ATP (Apoyo Técnico Pedagógico) y 1 Directora.

Como primer punto, se puede mencionar que el clima de trabajo que se respira dentro de la institución, es un tanto desinteresado en el sentido de colaboración y verticalista al momento de dar solución a los problemas que se presentan. A pesar de que la mayoría de los docentes se observan comprometidos con su labor, las prácticas docentes individuales y tradicionales perduran en la institución, al respecto se observa que algunos profesores no participan, no proponen y no se involucran durante las reuniones técnico-escolares, solo aceptan los acuerdos que se vayan proponiendo; por otra parte se observan a otros profesores que dictan a sus alumnos lo que deben de hacer, sin dar apertura a la solución de problemas de una manera autónoma y participativa.

Por otra parte, el diálogo en las reuniones técnico-escolares se centra en mencionar todas aquellas inconformidades que se generan en el día a día, pero pocas ocasiones se trabaja en conjunto para dar soluciones eficientes y eficaces a esas inconformidades. Regularmente lo que se hace es optar por una solución temporal pero casi nunca se ataca el problema de raíz. Por citar un ejemplo: tenemos el problema de que los alumnos son impuntuales en la hora de entrada a la escuela, este problema no afecta a todo los profesores ya que las actividades planificadas para el inicio de la jornada, se ven afectadas, en el sentido de que los grupos no están completos, la solución más pronta fue apuntarlos en una lista y llevar un registro para que cuando el alumno

acumule 3 retardos, el en compañía de su tutor hagan alguna labor de limpieza en la escuela, aquí cabe mencionar que este registro lo lleva solo la maestra que lo propuso y los demás profesores nos desentendemos de los esfuerzos que se hacen para darle solución. Pero más allá del problema de impuntualidad o de cualquier otro problema, no nos detenemos a preguntarnos, ¿cuáles son las causas que provocan dicho problema? O ¿Cuáles son las acciones que se deben tomar para su solución efectiva? y ¿Cómo solucionarlo colegiadamente?

Avanzando en este razonamiento, se puede decir que, dentro de la escuela, no se tiene una visión en común, mucho se ha comentado en las reuniones de transitar todos por el mismo rumbo, es decir, tomar acuerdo democráticamente, respetarlos, llevarlos a las aulas y tomar acciones todos en la misma lógica considerando las características de cada grupo. Por ejemplo, se ha comentado de la debilidad que los alumnos tienen en cuanto a al razonamiento de problemas matemáticos, se piensa que lo ideal sería que todos busquemos fortalecer ese rubro a partir del trabajo que se realiza en cada una de las asignaturas. La verdad es que todo esto se queda en el discurso, ya que no todos entendemos el problema de la misma manera o tal vez no compartimos el mismo interés en cuanto a nuestras prácticas docentes, al respecto se piensa que nos hace falta definir una identidad como institución, que cada uno de nosotros se sienta parte de una organización para la mejora.

Se considera que una de las causas de lo anteriormente mencionado en gran medida de debe a que la comunicación y la empatía entre nosotros los profesores se ha visto afectada por factores personales, culturales, lucha de poderes e intereses individuales políticos, sociales y económicos. Cuando la organización de las instituciones escolares de acuerdo a los nuevos enfoques gestores tiene que ver con mejorar la escuela centrado la atención en la unificación de los profesores y la creación de una cultura escolar emprendedora y a beneficio de los alumnos, con rumbo fijo, a través del trabajo en colaborativo. (SEP, 2015)

Al respecto, se afirma que, con este tipo de prácticas docentes, se ve afectada también la formación de los alumnos ya que de acuerdo con Fierro (2012) el maestro de acuerdo

a sus valores y prácticas cotidianas, influye en gran medida en la formación de ideas, actitudes y modos de interpretar la realidad en sus alumnos. Entonces ¿Cómo pretendemos contribuir inculcar valores a los alumnos si nuestras formas de actuar no concuerdan con lo que se pretende enseñar? ¿Cómo lograrlo si no somos conscientes de ello? Los profesores al respecto debemos organizar una ruta estratégica a seguir para favorecer los aprendizajes en nuestros alumnos.

### **1.3. Problemática en el ámbito educativo**

La preocupación inicial recae en hacer valer la práctica de la EF en el propio contexto escolar como un medio pedagógico para desarrollar en los alumnos el conocimiento, la apreciación, expresión y conformación de su corporeidad y motricidad para una vida personal y social más saludable. En este momento conviene mencionar que, durante la práctica docente del investigador, se observa que precisamente los alumnos presentan algunas carencias en el rubro motriz de su desarrollo, tales como: una inadecuada apropiación de sus patrones básicos de movimiento (correr, driblar, controlar implementos con diferentes partes del cuerpo) y una inapropiada adaptación y manejo de sus emociones al momento de interactuar motrizmente con sus compañeros; lo que puede estar limitando el actuar que se espera de ellos durante la sesión de EF.

Respecto a lo anterior, se decidió comenzar a delimitar las causas específicas que afectan para que dicho rubro motriz no tenga un óptimo desarrollo en los alumnos. Para ello, es preciso definir, que se entiende por “desarrollo de la motricidad”, concepto muy usado en nuestro documento rector, El Programa de Estudios (SEP<sup>b</sup>, 2011), este lo define como:

“... la integración de actuaciones inteligentes, creadas y desarrolladas con base en las necesidades de movimiento, seguridad y descubrimiento, las cuales se manifiestan de manera particular en la sesión de Educación Física, y se expresan en las acciones de la vida cotidiana de cada alumno”. (SEP<sup>b</sup>, 2011. P. 202). “La motricidad tiene un papel determinante en la formación del niño, porque le

permite establecer contacto con la realidad que se le presenta y, para apropiarse de ella, lleva a cabo acciones motrices con sentido e intencionalidad” (SEP<sup>b</sup>, 2011, p. 203).

El desarrollo de la motricidad juega un papel determinante en la vida del sujeto, ya que su aplicación es práctica en los ámbitos físico-motriz, la comunicación, lo afectivo, lo emotivo y lo cognitivo. Por lo tanto, el desarrollo de la motricidad se caracteriza por su estrecha relación con el saber, saber hacer, saber actuar y saber desempeñarse; estos saberes interactúan entre sí. En estos términos, se afirma que un ser competente es aquel que es capaz de asimilar, analizar y resolver problemas cognitivamente, motrizmente y socialmente y efectuar una actitud adecuada durante ese proceso. Después de todo, no se puede concebir un ser competente con la falta de uno de estos “saberes” o como la diría Platón “mente sana en cuerpo sano” el cual hace referencia a un equilibrio físico, mental y emocional.

En esta inquietud por querer contribuir a la mejora del desarrollo de la motricidad en los alumnos, se detecta que de todas las temáticas que comprende el amplio concepto, existe una en particular en donde se observa mayores deficiencias y desde la cual se pretende plantear la investigación: De esta manera se cae en la cuenta que los alumnos con los que se trabajó necesitan primordialmente **mejorar la forma en que se expresan motrizmente**; se pretende que ellos asuman un código compartido de conducta, acciones motrices y comunicación.

Según Arboleda (2009, p.92) nos dice que la expresión motriz, “hace referencia a aquellas manifestaciones de la motricidad organizadas, siguiendo una lógica interna, que establece un código legitimado en un contexto social, y por el cual se admiten y/o prohíben unos gestos, se ofrecen pautas de comportamiento, se crean actitudes y se promueven creencias. Éstas privilegian ya no sólo el código gestual observable, repetitivo e instrumental, sino las intenciones subjetivas puestas en juego en el acto mismo, lo que les otorga un significado importante en la comprensión de su potencial pedagógico”.

La definición anterior deja ver que existen expresiones motrices adecuadas y pertinentes para cada escenario, por ejemplo, son diferentes los tipos de expresiones que un sujeto adoptaría en una fiesta que en una biblioteca, en el primero puedes bailar y gritar mientras que en el segundo no; de igual manera en la sesión de EF la lógica sería expresarte con base en movimientos y actitudes libremente pero responsables e interactuar con los compañeros de forma armónica y respetuosa realizando acciones motrices en conjunto.

Respecto a las expresiones motrices de los alumnos participantes, alumnos de 6to grado de primaria, se observa que:

1. Algunos de ellos se muestran temerosos, desconfiados, distraídos e incluso desmotivados de involucrarse motrizmente en los juegos que se practican en la sesión de EF, en otras palabras, no interactúan con sus demás compañeros que juegan, no participan en el juego, siendo que la mayoría de juegos en EF son en equipo en donde la interacción con los compañeros es primordial para conseguir los objetivos, este perfil de alumnos a parte de baja autoestima, generalmente presentan un escaso desarrollo motriz para responder a las demandas del juego en cuestión, lo que pudiera ocasionar inseguridad al momento de jugar, es decir, si un alumno, a pesar de que tenga la intención y disposición de colaborar con su equipo de juego, no logra conseguir realizar acciones motrices eficaces y eficientes, entonces su expresión motriz no será del todo efectiva. Esta falta de desarrollo motriz en algunos alumnos, se presta a la molestia de los compañeros de clase, ya que, estropean el progreso que se llevaba durante el juego para cumplir el objetivo deseado. Al fin de cuentas, durante el proceso de intervención, los alumnos tendrán que concebir que durante el trabajo en equipo se debe apoyar al compañero en lugar de recriminarlo, por el momento, algunos alumnos aun no adquieren este nivel de conciencia.

Cabe mencionar que las habilidades motrices son indispensables en la práctica de la EF, ya que es el vehículo por el cual los alumnos pueden manifestar su motricidad, tal es el

caso que la enseñanza de la EF gira en torno a un enfoque didáctico motriz integrador llamado en el actual programa educativo “enfoque global de la motricidad”.

2. Existen otro tipo de alumnos los cuales durante la sesión de EF adoptan actitudes violentas y de poco respeto hacia sus compañeros, generalmente este tipo de alumnos, se muestran más hábiles motrizmente que en el anterior caso, pero sus formas irrespetuosas y violentas de relacionarse con los demás, merman el trabajo en equipo y la convivencia. De estos tipos de comportamientos, se profundizará más adelante en el diagnóstico de la misma investigación.

En los dos casos anteriores, es un hecho que los alumnos se están expresando, ya que, “la expresión” en su sentido más natural, es exteriorizar cualquier tipo de sentimiento, emoción o percepción, pero, precisamente en esta investigación, se busca una expresión motriz más estructurada y consiente y de acuerdo a cierto código de conductas compartidas, como lo menciona Arboleda (2009, p.92); dicho código de conductas en el cual se basa esta investigación, se encuentra dictaminado en el “perfil de egreso de la Educación Básica”, “los propósitos de la EF en la educación básica” y “los propósitos de la EF en la educación primaria”. Estos documentos se encuentran en el plan de Estudios de la educación Básica (SEP<sup>a</sup>, 2011, p. 43) y en el programa de estudios de la educación básica (SEP<sup>b</sup>, 2011, p. 151 y 152).

Por lo tanto, de acuerdo a los documentos citados, las dos conductas de los alumnos anteriormente citadas no serían las expresiones motrices que se esperan de alumnos que están por concluir la educación primaria; al respecto, en el anexo 6 se muestra un constructo de las conductas que se esperarían de los alumnos en la sesión de EF. Por consiguiente, para alcanzar las conductas deseables en los alumnos, la sesión de EF debe ser un espacio lleno de oportunidades para desarrollar una motricidad adecuada, en donde reine un ambiente óptimo de construcción de valores para la sana convivencia, colaborando unos con otros para conseguir metas en común. (SEP<sup>b</sup>, 2011, p.153).

Veamos un ejemplo, en el juego nombrado “pase 10” el cual consiste situarse dentro de la cancha de Básquetbol y dar pases consecutivos con las manos entre los compañeros de equipo para que después de 10 pases coloquen la pelota en una de las zonas de anotación (que son aros colocados en el piso), intentando que el equipo contrario no robe la pelota y haga lo propio; observo que los alumnos muy pocas veces lanzan la pelota de una manera adecuada, es decir, con la fuerza, técnica y precisión adecuada respecto a la posición del receptor. Por otra parte, tampoco los alumnos intentan moverse a los espacios libres o ponerse en una zona lejos del contrincante donde le sea más fácil realizar la recepción de la pelota, es decir no existe un adecuado desarrollo motriz, por consiguiente tampoco se crea una interacción motriz adecuada entre ambos compañeros de juego, ya que sus expresiones motrices no están siendo moderadas por acciones motrices bien efectuadas.

Algunos alumnos, durante el mismo juego, se muestran poco tolerantes y empáticos, ellos solo se centran en jugar, pero no conciben, la diversidad, el trabajo colaborativo, el respeto hacia los otros participantes, por el contrario, ellos se molestan, agreden, reclaman, este comportamiento merma el desarrollo óptimo y armónico del juego.

Una hipótesis de lo anteriormente descrito, es que probablemente los alumnos no han sido conscientes de sus expresiones motrices, por lo tanto, deduzco que: en la medida en que los alumnos vivencien y reflexionen lo que hacen (concientización de su motricidad) entonces podrán valorar si sus acciones durante la sesión de EF son los más adecuados o no y a partir de esto definir en qué se puede mejorar.

Es importante también, hacer el debido énfasis en que, como profesor, no he adoptado las medidas pertinentes para contribuir a la solución de esta problemática. Esto se debe tal vez, a que las estrategias y metodología de intervención no han sido bien organizadas, planificadas y evaluadas, siendo así, me encuentro con que he hecho acciones aisladas, sin un claro punto de referencia para partir más que el de mis propias experiencias empíricas como docente, que por su puesto son importantes, pero también lo es el trabajo sistematizado, fundamentado, organizado, progresivo y con objetivos claros y definidos de hacia donde se quiere llegar.

Por otra parte, no he sido consciente de las circunstancias que se presentan para reflexionar con los alumnos de forma constructiva y concreta sobre las actitudes que adoptan dentro de la sesión de la sesión EF, sean estas favorables o desfavorables para la convivencia sana o el desarrollo de su motricidad. Así mismo, me encuentro con que no ha sido suficiente o tal vez no he implementado las estrategias adecuadas para reforzar los valores que deben perdurar en un ambiente educativo de convivencia sana, optimizando así la expresión motriz consiente.

Cómo se había mencionado el desarrollo de habilidades motrices es fundamental para las expresiones motrices eficaces y eficientes que respondan a las demandas de la actividad que se realiza. Transportando esto a la realidad, es indudable que mis alumnos mejoran sus habilidades motrices sesión con sesión por la práctica constante, pero tal vez el avance ha sido limitado respecto a lo que su potencial motriz puede ofrecer y las actividades que propongo no implican un reto para ellos; o tal vez la carga de trabajo ha sido excesiva para las capacidades físicas que los alumnos tienen a esa edad. De una u otra forma, el problema en este aspecto radica en que, mientras no exista un rango de medición y comparación, esta variable seguirá siendo muy incierta. Es preciso que como profesor construya y aplique un instrumento de evaluación y seguimiento que de claridad en cuanto a la mejora progresiva de las habilidades motrices en mis alumnos. De esta manera podré planificar de mejor forma actividades más pertinentes para ellos de acuerdo a su nivel de desarrollo motriz.

Por otra parte, no he fomentado la participación de mis alumnos dentro del proceso que evidentemente los involucra, es decir, que de forma autónoma expresen sus gustos, inquietudes y motivaciones al momento de jugar, que negociemos alumno-profesor sobre, que juegos son de su interés, como les gustaría jugarlos, cuáles son las reglas que se debieran cumplir para una convivencia sana; por otra parte, tampoco he propiciado la toma de decisiones, en donde el alumno tenga la libertad de elegir y ejecutar sus propias acciones y afrontarlas con responsabilidad, esto es, que el profesor solo actué como un facilitador para que el alumno resuelva su propio problema y no que le dé una respuesta ya elaborada. Al respecto Pascual (1988) enfatiza que "... el alumno, al no participar en las decisiones que le afectan, no adquiere las actitudes y los hábitos

requerido para la participación...” “Si se pretende formar hombres autónomos, libres, participativos, capaces de colaborar, de juzgar y manejar el poder, es preciso crear estructuras participativas. Los mensajes que se transmiten a través de procesos aislados y verticalistas se pierden.” (Pascual, 1988, p.27).

La separación de la escuela y el contexto social-familiar en el que se desenvuelven los alumnos, es otro factor que podría estar influyendo en esta problemática. Es sabido que los alumnos forman parte de una historia social con una determinada cultura, desde esta perspectiva, cada alumno tiene su propia historia personal, sus propias experiencias, hábitos y costumbres sociales, lo que lo hacen un ser único, con actitudes y conductas particulares e influenciadas por el contexto en el que vive. Como profesor, no he sido del todo consciente de la influencia de ese medio social para que mis alumnos se expresen de una u otra forma, no he alcanzado a vislumbrar ese sistema oculto de normas, valores y modelos generados por la misma cultura, al no tomar en cuenta esto existe el riesgo de imponer mis propias normas o lo que yo creo como correcto antes que negociar y llegar a acuerdos justos y equitativos. Al margen de esto, derivado que podría contribuir al mejoramiento de esas expresiones motrices si comprendiera el origen social de las mismas.

A partir de estas primeras observaciones empieza a ganar fuerza la idea de que para que un individuo logre expresarse motrizmente, es necesario contar con una serie de herramientas: cognitivas, afectivas y sociales, aparte de contar con habilidades motrices óptimas para la actividad que se realiza. Por ejemplo, si un individuo pretende expresarse en forma escrita, tendrá que aprender: los símbolos y códigos gramaticales, sintácticos y semánticos idóneos y usar todo ello de manera competente para poder enviar el mensaje que desea hacia su destinatario (Rizo, 2009). De igual manera, si se pretende que el alumno logre expresarse motrizmente con sus compañeros, entonces necesitará: adquirir ciertos conceptos, desarrollar ciertas habilidades motrices, asumir ciertos códigos sociales establecidos y con esto realizar ciertos procesos cognitivos que lo lleven a exteriorizar lo que desea, conduciéndolo a asumir una actitud adecuada, pertinente y asertiva, por ejemplo, saber incluir, considerar, respetar y valorar al otro, saber actuar con confianza y seguridad. Por lo tanto, saber expresarse motrizmente no

solo incide en el aspecto motriz, a su vez también en el aspecto, social y afectivo del individuo (Arboleda, 2009).

En consecuencia, a lo anterior, la problemática principal gira en cuanto a las siguientes preguntas ¿Por qué los alumnos no asumen expresiones motrices adecuadas al ambiente social-motriz que se pretende en la sesión de EF? ¿Qué estoy haciendo o dejando de hacer como profesor para que este tipo de expresiones motrices se presenten en mis alumnos? y ¿Cómo puedo contribuir a mejorar esas expresiones motrices?

### **1.3.1. Diagnóstico**

En este apartado se pretende explicar de manera particular las principales causas por las cuales el grupo de alumnos con el que se trabajó, no asumen expresiones motrices adecuadas al ambiente social-motriz que se pretende en la sesión de EF. También se realiza un análisis de mi propia práctica docente con miras a ofrecer un mejor servicio educativo. Al mismo tiempo se describen algunos puntos importantes del método de investigación con el que se trabajó.

Se parte del uso del método de investigación – acción y se presentan sus principales características, con la intención de hacer hincapié en la forma en que se llevó a cabo el proceso de investigación y solución de problemas.

### **1.3.2. Método: Investigación – Acción Educativa**

La investigación realizada en este trabajo tiene su enfoque a partir del método de investigación- acción educativo (I-A). Las actividades que se llevan a cabo dentro de la investigación tienen en común la comprensión de una realidad en particular y la identificación y aplicación de estrategias de acción prácticas para resolver problemáticas específicas de esa realidad, sometido todo el proceso a la observación, reflexión y la mejora. Se considera como un método que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la propia práctica educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan.

Kemmis (1984 cita a Latorre 2007, p. 24) nos dice que la investigación – acción (I-A) es “... una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo)”. Véase que Kemmis hace referencia a una autorreflexión como elemento que debe estar presente durante todo el proceso; siendo así, la I-A parte de la concientización y reconocimiento de la práctica docente en particular, es decir, de qué manera las acciones particulares influyen en las diferentes problemáticas o mejora del contexto educativo.

Para Latorre (2007, pág. 24) la I-A “... es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión”. Vemos entonces que para Latorre la I-A no solo es la concientización y reconocimiento de la práctica docente, sino, también, un proceso de mejora del propio investigador que evidentemente es participe del mismo proceso, por lo tanto, en educación, los profesores-investigadores son participes y/o coparticipes de la mejora de su ser docente, siendo así, los profesores participantes deben de estar involucrados en cada una de las fases de la investigación.

Kemmis y McTaggart (1988) han descrito con amplitud las características de la I-A y valdría la pena rescatar algunas de sus aportaciones:

- Es colaborativa, se realiza en grupo por las personas implicadas.
- Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida).
- Induce a teorizar sobre la práctica.
- Somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.

- Implica registrar, recopilar, analizar los propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registran las propias reflexiones.

- Es un proceso político porque implica cambios que afectan a las personas.

Por último, es importante mencionar que la I-A funciona como un potenciador de mejoras cada vez más amplias a través de la identificación de problemáticas cada vez más específicas de las prácticas sociales, esto gracias al efecto espiral que conlleva su aplicación; como bien lo define Lewin (1946 cita a Latorre, 2007) “la investigación – acción es descrita como como una espiral de pasos: *planificación, implementación y evaluación* del resultado de la acción”. Por consiguiente, la investigación-acción se entiende mejor como la unión de ambos términos. Tiene un doble propósito, de acción para cambiar una organización o institución, y de investigación para generar conocimiento, autoconocimiento y comprensión.

La ruta de I – A que se sigue en el presente trabajo es el que describe Lewin (1946) (*planificación, implementación y evaluación*) ya que precisamente se busca la mejora de la propia práctica docente para brindar un mejor servicio educativo, acción que no se podría llevar a cabo sin la constante evaluación que cierre el ciclo espiral y que lleve a la reorientación de las acciones como docente de EF (figura 1). De esta manera la línea a seguir es ser un profesor-investigador que siempre está en un *continuum* dialectico (Alanís, 2013) preguntándose en cada momento ¿Qué mejorar?, ¿Cómo mejorarlo? y ¿Qué resultados se obtuvieron en el proceso de mejora? (cuadro 1).



Figura 1. Elaboración propia a partir de los principios citados de la investigación-acción

### 1.3.3. Instrumentos de recolección de datos y población

Tomando como base los principios de la investigación-acción, llevé a cabo la construcción de instrumentos que me facilitarán la recolección de datos (entrevistas, encuestas, indicadores de desempeño docente y registros anecdóticos). Los instrumentos empleados se utilizaron para conocer datos personales del grupo de alumnos seleccionados, así como, su actuar dentro de la escuela, situación familiar, el uso de su tiempo libre y el contexto social en el que se desenvuelven. De igual manera con estos instrumentos se obtuvo información acerca de mi labor como docente. La aplicación de dichos instrumentos, cumplió primordialmente dos objetivos: primero, interpretar el porqué del problema educativo observado; y segundo, enriquecer y justificar lo ya observado anteriormente.

La población objeto de estudio estuvo compuesta por el alumnado que estudia el 6to grado de primaria, grupo "B". Este grupo está conformado por 20 alumnos de los cuales 9 son niñas y 11 son niños, sus edades oscilan entre los 11 y 12 años.

Como profesor-investigador de EF dentro de esta institución, atiendo a todos los grupos en la escuela, cada grupo tiene sus particularidades en cuanto a edad, desarrollo cognitivo-intelectual, experiencias vividas, aprendizajes sociales adquiridos, maneras de pensar, actuar y por supuesto formas de expresarse motrizmente. La muestra de

alumnos ha sido seleccionada de manera intencional, buscando al grupo que presentara mayores debilidades en cuanto al desarrollo de su expresión motriz.

La recolección de datos fue enriquecida en todo momento por el contacto directo con los alumnos y su situación dentro de la escuela, esta actividad clarificó el proceso de análisis, reflexión y categorización de la información para obtener conclusiones más reales acerca de la situación investigada.

A continuación, se describen los instrumentos de recolección de datos:

### Entrevista

<b>Tipo de evaluación:</b>	<b>Referente a:</b>	<b>Participantes</b>	<b>Categorías de evaluación</b>
<b>Heteroevaluación (Del profesor hacia los alumnos)</b>	Alumnos.	Alumnos. Padres de Familia. Docentes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situación familiar.</li> <li>• Uso del tiempo libre</li> <li>• Intereses lúdicos en la sesión de EF.</li> </ul>

Tabla 1. Elaboración propia a partir de los elementos de evaluación utilizados. Entrevista.

La entrevista (ver anexo 1) es de tipo semiestructurada y se aplicó con la técnica de grupo de discusión, consistió en socializar con los alumnos a manera un dialogo, ameno y casual para que el alumno no se sintiera presionado al contestar, teniendo como base 7 preguntas guía con la intención de comprender su situación familiar e identificar posibles causas extraescolares que pudieran estar influyendo en las formas en que los alumnos se expresan e interactúan con otros. Se trata de indagar también en otros ámbitos, por una parte, en la ocupación de su tiempo libre para determinar si realizan o no actividades motrices fuera de los horarios escolares.

Los reactivos se construyeron con base en el ideal del “perfil de egreso para alumnos en la educación básica” (SEPa, 2011) y de los propósitos de la EF en la Educación Primaria establecidos en el “Programa de estudio de la Educación Básica” (SEPb, 2011).

## Registros anecdóticos

<b>Tipo de evaluación:</b>	<b>Referente a:</b>	<b>Participantes</b>	<b>Categorías de evaluación:</b>	<b>de</b>
<b>Autoevaluación</b>	Profesor de EF	Profesor de EF	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Práctica docente</li> </ul>	
<b>Heteroevaluación</b>	Alumnos	Alumnos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresiones Motrices (desarrollo de habilidades motrices y convivencia)</li> </ul>	

Tabla 2. Elaboración propia a partir de los elementos de evaluación utilizados. Registros anecdóticos.

Con los registros anecdóticos he pretendido reconocer, reflexionar e interpretar los acontecimientos que observo durante la sesión de EF respecto a cómo se desempeñan los alumnos y como ejerzo mi práctica docente. Por lo tanto, los registros anecdóticos describen las características tanto de los alumnos, como las propias, dentro de la sesión de EF.

Una primera fase de los registros anecdóticos tuvo que ver con la observación de preocupaciones, inquietudes o problemáticas en el contexto escolar y en la sesión de EF, proceso mediante el cual se pudo realizar un primer acercamiento al objeto de estudio. En una segunda fase, una vez seleccionado el problema a atender, se observaron de manera más específica las posibles causas que pudieran estar afectando para que las expresiones motrices inadecuadas se estén presentando en los alumnos.

## Escala de medición y autorreflexión por Indicadores de desempeño docente

Tipo de evaluación	Referente a:	Indicadores de desempeño docente
<b>Autoevaluación (Profesor)</b>	Mi propia práctica docente. (Educación Física)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Conozco las necesidades de aprendizaje de los alumnos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tengo conocimiento sobre las necesidades, los procesos de desarrollo y de aprendizaje de mis alumnos.</li> <li>- Reconozco la influencia del entorno familiar, social y cultural en los procesos de aprendizaje de los alumnos.</li> </ul> </li> <li>• <b>Planificación del proceso de aprendizaje:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tengo claridad en cuanto a los aprendizajes que se espera obtengan los alumnos.</li> <li>- Con base en un propósito concreto, establezco metas, estrategias, actividades y métodos para su cumplimiento.</li> </ul> </li> <li>• <b>Organización de situaciones de aprendizaje:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conozco formas de organizar a los alumnos para que ellos se expresen motrizmente en un ambiente de autonomía y convivencia sana.</li> <li>- Determino cuando y como utilizar estrategias didácticas para que los alumnos se expresen motrizmente en un ambiente de autonomía y convivencia sana.</li> <li>- Procuero que las actividades planteadas atiendan interesantes lúdico/motrices, motivantes y desafiantes para los alumnos.</li> </ul> </li> <li>• <b>Evaluación de situaciones de aprendizaje:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explico a los alumnos que es lo que se evalúa en Educación Física y como se evalúa.</li> <li>- Sé cómo utilizar instrumentos para recabar información sobre desempeños docentes y dicentes.</li> </ul> </li> <li>• <b>Ambiente de aprendizaje:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promuevo en la sesión de Educación Fisca un clima de confianza en el que se favorecen el diálogo, el respeto mutuo y la inclusión.</li> <li>- Fomento la libre expresión de emociones, sentimientos, propuestas y movimientos; estímulo la solidaridad y participación de todos.</li> </ul> </li> </ul>

Tabla 3. Características del a evaluación. Registros anecdóticos. Elaboración propia con base en los documentos: plan de estudios (SEP<sup>a</sup>, 2011) y Perfil, parámetros (SEP<sup>c</sup>, 2014).

La escala de medición y autorreflexión por indicadores de desempeño fue diseñada para autoevaluar mi práctica docente primordialmente en su dimensión didáctica-pedagógica. Consiste en enlistar una serie de enunciados guía que darán la pauta para observar en qué nivel (del 1 al 5) el indicador de desempeño se está o no cumpliendo y el porqué de esta situación, es decir, ¿Cuáles son las causas para que así suceda?, ¿Qué factores están interviniendo?, ¿Cómo podría mejorarse esta situación? Estas preguntas no están estructuradas, sino que pretenden explicar situaciones que ocurren en la práctica docente con base en los indicadores de desempeño.

Los indicadores de desempeño están sustentados en los principios pedagógicos que traza el “plan de estudios” (SEP<sup>a</sup>, 2011) y en el documento “Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes” en su apartado respecto al servicio educativo de Educación Física (SEP<sup>c</sup>, 2014)

### Encuesta.

<b>Tipo de evaluación:</b>	<b>Referente a</b>	<b>Participantes</b>	<b>Categorías de evaluación</b>
<b>Autoevaluación (Alumnos)</b>	Alumnos	- Alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situación Familiar.</li> <li>• Uso del tiempo libre</li> <li>• Convivencia y desarrollo motriz en la sesión de EF.</li> </ul>
<b>Heteroevaluación (De alumnos hacia profesor)</b>	Profesor de Educación Física.	- Profesor de Educación Física.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoración de mi práctica docente por parte de los alumnos.</li> </ul>

Tabla 4. Elaboración propia a partir de los elementos de evaluación utilizados. Encuesta.

Con la encuesta (ver anexo 3) se buscó obtener datos objetivos y cuantificables. Este instrumento está conformado por 21 ítems en donde el alumno autoevalúa el tipo de expresiones que establece con sus compañeros en la escuela y en la sesión de EF; por

otra parte, los alumnos valoran mi labor docente con base a la manera en que estimulo o no, la expresión motriz, la participación y la convivencia en la sesión de Educación Física. Por último, se preguntan algunos datos familiares como, características de la vida cotidiana de los alumnos y ocupaciones laborales de los padres o tutores, así como los intereses lúdicos/deportivos de los alumnos en la sesión de EF para determinar al momento de planificar, que actividades son motivantes para ellos.

### 1.3.4. Resultados

Para una mejor lectura de los resultados, estos se categorizaron en dos secciones. Por un lado, la información cualitativa (entrevistas, registros anecdóticos), en la cual se cita textualmente algunas respuestas de los participantes para ejemplificar la interpretación de los datos obtenidos; por otro lado, la información cuantificable (encuestas), en ella se encuentran datos objetivos que buscan explicar en qué porcentaje los participantes realizan determinada acción.

Para mencionar a los participantes se utilizaron los siguientes códigos:

CÓDIGOS	PARTICIPANTE
Al1	Alumno del grupo 6° "B"
Al2	Alumno del grupo 6° "B"
Ar1	Alumno del grupo 6° "B"
A1	Alumno del grupo 6° "B"
A2	Alumno del grupo 6° "B"
A3	Alumno del grupo 6° "B"
A4	Alumno del grupo 6° "B"
A5	Alumno del grupo 6° "B"
A6	Alumno del grupo 6° "B"
Pf1	Padre o madre de familia
Pf2	Padre o madre de familia
Pf3	Padre o madre de familia

Tabla 5. Códigos de los participantes.

### **1.3.4.1. Información Cualitativa. Entrevistas, registros anecdóticos e indicadores de desempeño**

#### **Categoría: Situación familiar**

- a) Como primer punto, se logra identificar que una de las posibles causas que ocasionan que los alumnos no se expresen de manera adecuada en la sesión de EF, es que en casa no han recibido el afecto necesario (la información e interpretaciones son variadas por lo cual se organizan en los incisos posteriores).

Es probable que esta carencia de afecto sea una de las causas por las que algunos alumnos se expresan de forma violenta e irrespetuosa o por otra parte inseguros, retraídos y poco participativos. Para una mayor comprensión, trataremos de profundizar en el tema.

La afectividad es un conjunto de reacciones tanto internas como externas que posee una persona, mediante las cuales puede sentir y actuar de manera diferente ante los estímulos que se van dando en el transcurso de su vida, la construcción de la afectividad dependerá en gran medida de las interacciones interpersonales solidas que el niño tenga y al tiempo efectivo brindado para sus necesidades personales, sociales y emocionales. Este lazo afectivo se da primordialmente desde el momento que un niño/a nacen con su madre; ya que el niño siente un especial afecto por su progenitora y es a través de ella que se empieza a manifestar diferentes emociones, sentimientos. (Fernández, 2010).

La carencia afectiva hace referencia a la falta de cuidados, de protección, de atención y de apego que sufre o ha sufrido un niño por parte de su madre o sustituto. Por lo tanto, el afecto brindado a un infante no solo hace referencia a externar palabras de apego o frases de amor; tiene que ver más allá con el tiempo destinado para la atención a sus necesidades y la convivencia efectiva con sus tutores para la cimentación de su personalidad.

En muchos de los casos los padres hoy en día no comparten este sentimiento de afecto con sus hijos, ya que, por motivos de trabajo o actividades ajenas a su voluntad, dejan a sus hijos abandonados o al cuidado de otras personas. En diferentes casos se ha demostrado que, al ocurrir este fenómeno, los niños se sienten desplazados por sus padres, esto trae consigo problemas futuros como, baja autoestima, trastornos en la personalidad, rebeldía y/o actitudes violentas. Ainsworth (1985).

Los niños que reciben toda la atención de sus padres, demuestran un buen rendimiento escolar, se sienten queridos, la afectividad que sus progenitores tienen para con ellos los hacen sentir seguros de sí mismo. Un niño que no ha experimentado un amor efectivo, no sólo no llega a madurar en sus sentimientos, sino que cae en la neurosis; esa neurosis está caracterizada por una profunda incertidumbre de sentimiento, por un profundo complejo de inferioridad y por la imposibilidad de formar relaciones con los demás y de vivir en contacto con ellos. (Yáñez, 2002).

Al respecto Ainsworth (1985) nos dice que la ausencia grave de estimulación afectiva por parte adultos que son considerados por el niño como parte importante de su vida afectiva, provoca la aparición de trastornos no tan solo de la maduración sino también síntomas clínicos que se expresan en trastornos somáticos, afectivos y conductuales.

Ainsworth (1985) también nos dice que, la respuesta a la falta de afecto en el niño oscila entre dos polos:

- Respuesta "amante": Tiende a una relación de apego y dependencia hacia el otro y los demás. Está en actitud de demanda afectiva continúa.
- Respuesta "agresiva": Reacciona en actitud de oposición hacia normas y límites y de agresividad mal canalizada hacia los otros. Hay una necesidad constante de venganza.

Ambas reacciones se caracterizan por sujetos inseguros de sí mismos y con poca confianza.

- b) Se encontró que, una de las posibles razones por la cual los padres o tutores brindan poco afecto a los alumnos es porque la mayoría de ellos ocupan gran

parte de su tiempo en trabajar, brindando muy poco tiempo al cuidado y atención de los niños (al respecto se brindan otros datos en el apartado de información cualitativa). Por lo cual los niños pasan grandes lapsos de tiempo solos o encargados con alguna otra persona.

*Al1: Mis papás no tienen tiempo de estar conmigo porque trabajan todo el día. Siempre estoy con mi abuelita*

*Ar1: Mi papá ya no está con nosotros y mi mamá casi no la veo porque llega muy tarde de trabajar.*

*A1: Paso toda la mañana con mi mamá en el puesto, pero casi no platicamos porque hay mucho trabajo que hacer.*

*Pf1: Casi no paso tiempo con mi hijo, trabajo 24 por 24 hrs, eso me impide estar pendiente de él.*

*Pf2: En la mañana salgo muy temprano a trabajar mis hijos aun duermen, de ahí los veo hasta las ocho y cuando salgo temprano como hoy los vengo a recoger a la escuela.*

- c) Al punto anterior se le puede sumar que algunos padres o tutores no han sabido guiar e instruir a los alumnos acerca de las normas, los límites y valores sociales que se deben respetar tanto en la familia, como en la escuela.

En forma posterior, al realizar el análisis de la práctica, presento una serie de anécdotas con la intención de especificar lo ocurrido durante las sesiones de E.F.

24 de noviembre 2015

*Anécdota 1: Hoy el alumno Al2 molestó una vez más a su compañero, llamándolo de maneras despectivas, esta situación se le comento minutos después a la directora la cual a su vez decidió que la situación se tendría que comentar con la mamá del alumno para llegar a acuerdos ya que los comportamientos inadecuados de Al2 ya han sido muy recurrentes. Las veces anteriores que se habló con la mamá por situaciones similares, ella recriminó a su hijo con un tono muy autoritario, al final de la conversación la mamá mencionó lo que siempre ha dicho en ocasiones anteriores – pues, ya no sé qué hacer con él, pero yo hablaré con Al2, esta última vez que se habló, la mamá de Al2 derramo algunas lágrimas cuando estaba recibiendo la queja.*

Con el ejemplo anterior, se deduce que algunos padres de familia o tutores no se han hecho del todo responsables por la educación en valores, límites y normas sociales de sus hijos, o tal vez no han empleado los tiempos y atenciones adecuadas para lograrlo. Los niños, al no tener límites en casa, lo más probable es que tampoco los tengan en la escuela.

Contreras (2002) nos dice que la falta de atención a los niños, el desinterés por su cuidado y la sobreprotección por parte de los padres, son las causas más frecuentes de la falta de límites, al respecto nos dice que, “la ausencia del rol a desempeñar o del no entendimiento de este en la familia puede traer consigo una personalidad insegura, incomunicación, relaciones inestables, malos tratos, toxicomanías, prejuicios culturales, desinterés personal y social...” Contreras (2002, p.37).

- d) Otra de las causas encontradas es que algunos alumnos viven formas violentas de resolver los problemas, esto evidentemente influye de manera negativa en el desarrollo afectivo del niño, por otra parte, al vivenciar esto, los alumnos adoptan y aprenden conductas violentas o por el contrario se sienten rechazados por sus padres, lo que ocasiona inseguridad en ellos.

*Ar1: Mi mamá me regaña mucho... Me siento mal cuando me regaña.*

*Al2: Mi papá, si él se enoja por cualquier cosita, mi mamá es más tranquila.*

*A1: la verdad si, a veces se pelean en la casa, se gritan (refiriéndose a sus padres).*

*A5: Mi papá a veces llega enojado a la casa, parece que le molesta todo.*

*Pf3: Pues su papá a veces si los regaña cuando se portan mal, pero es que de otra manera no entienden.*

Al respecto Novoa y colaboradores (1992) nos mencionan que las consecuencias de la violencia intrafamiliar pueden ser variadas, en el plano psicosocial, se han descrito, entre otras, cogniciones sociales alteradas, baja autoestima, falta de empatía y depresión, síntomas de estrés postraumático, agresividad, problemas de conducta, dificultades de aprendizaje, pesadillas con contenido de violencia y aumento de la angustia cuando el niño recuerda algún episodio abusivo. Estos niños pueden ser inhibidos en el plano emocional, y su conducta puede ser retraída o violenta según sea el caso.

#### Categoría: Uso del tiempo libre

- a) Respecto a esta categoría, los alumnos afirman ocupar su tiempo libre en ver programas televisivos, jugar videojuegos o estar frente al ordenador navegando por internet. Niños que pasan horas y horas frente a la pantalla del televisor o del ordenador no están disfrutando del afecto, de las interacciones sociales o intelectuales que les corresponden a su edad. Al respecto Tarres (2005) nos dice que esta tendencia de los padres de dejar a los niños con la niñera virtual durante largas horas crea un estilo de crianza impersonal, orientando a los niños hacia la tecnología y abandonando del factor humano-afectivo.

*A2. Casi no veo tele, me la paso más tiempo en la compu o jugando 360(videojuegos).*

*A3: Llegando de la escuela siempre veo la televisión como una o dos horas.*

*A4: Pues lo que más veo es mi Tablet, a veces estoy en Facebook o jugando.*

*A5: Juego mucho con mi Tablet y en las noches veo la tele.*

*Pf3: Mi hijo casi no ve tele pero de la computadora no lo sacas.*

- b) En relación con el inciso anterior, se puede decir también que todo el tiempo que los alumnos le dedican a ver programas televisivos, jugar videojuegos o estar frente al ordenador navegando por internet, puede estar limitando el potencial motriz que son capaces de alcanzar durante esa edad y evidentemente podría ser una causa del bajo desarrollo motriz que presentan en la sesión de EF ya que, desde mi punto de vista, dos horas a la semana de EF no son suficientes para tener un desarrollo motriz óptimo.
  
- c) Se encontró también que la mayoría de los alumnos no practican actividad física fuera de la escuela, prefieren, como se describió en el inciso anterior, ocupar su tiempo libre en otras actividades antes que salir a jugar a los parques, deportivos o pertenecer a un club deportivo. Gran responsabilidad tiene los padres y tutores al respecto a esta situación, ya que ellos son los encargados de cubrir las necesidades que los niños demanden.

Respecto a lo anterior, es fundamental que a los alumnos se les dé la oportunidad de vivenciar su cuerpo a través del movimiento y las emociones que esto provoca (corporeidad), de darse cuenta de las posibilidades motrices que tienen y al mismo tiempo desarrollar estas habilidades; esto solo se lograra en la práctica misma. Un deber ser de la EF es hacer consciente al alumno de esta vivencia motriz, mas sin en cambio la escuela y sociedad debemos trabajar en conjunto para construir la motricidad de nuestros niños.

*Al1: A veces salgo a jugar con mis amigos.*

*Ar1: Nunca salgo a jugar, a veces salto la cuerda en mi casa.*

*A2: No salgo a jugar, solo juego aquí en la escuela a la hora del recreo y también en EF.*

*A3: De vez en cuando los fines de semana vamos a los parques a jugar y cuando vienen mis primos también juego con ellos.*

*A4: El año pasado estaba en fútbol pero ahorita ya no hago nada.*

Conversando con algunos padres de familia, ellos afirman que por una parte la zona es insegura para que ellos salgan a jugar solos, pero por otra parte no tienen tiempo suficiente para acompañarlos a jugar o inscribirlos en un club deportivo.

*Pf1: Últimamente se han sabido de varios asaltos y como le comentaba mis horarios de trabajo me impiden acompañarlo.*

*Pf2: Los fines de semana procuramos realizar actividades juntos.*

*Pf3: Estaba pensando en inscribirlo a natación por las mañanas, pero no he tenido tiempo de ir a preguntar.*

#### Categoría: Habilidades motrices y convivencia en la sesión de EF

- a) En esta categoría se pudo encontrar que algunos alumnos no han sido conscientes de los límites y normas que se deben adoptar para una convivencia sana en la sesión de EF.

*22 de septiembre 2015*

*Anécdota 2: El alumno Al2 presenta problemas de conducta durante la sesión de EF, durante las últimas 2 semanas ha incidido en alguna de las siguientes acciones:*

- Hacer burla a sus compañeros, cuando ellos se equivocan.*
- Decir groserías durante la clase.*

- *No sigue las instrucciones de las actividades, no respeta las reglas.*
- *No colabora con sus compañeros durante los juegos, juega solo con sus amigos.*
- *Juega individualmente con otros alumnos actividades como golpearse o empujarse.*
- *Cuando un juego le parece difícil o aburrido inventa excusas para no participar.*

*Se ha mandado llamar a su mamá a través de citatorios, informándole sobre la situación, pero ella no ha asistido a las citas.*

*9 de noviembre 2015*

*Anécdota 3: La sesión de EF estaba por concluir, se indicó a los alumnos que guardaran los balones de básquet bol en la bolsa y se acercaran para dar cierre a la clase del día de hoy. El alumno A11, no siguió la indicación, por el contrario, siguió tirando canastas aun a pesar de que se dio cuenta que todos sus compañeros ya estaban reunidos, yo tuve que llamar su atención pero el hizo como si no me escuchara, entonces tuve que acercarme hasta él para pedirle de nuevo que guardara el balón y se incluyera en el grupo.*

*En anteriores ocasiones se ha hablado con el padre del alumno y este ha actuado utilizando palabras violentas, poniéndose siempre a la defensiva de su hijo. Entrevistando al alumno, el menciona que pasa la mayor parte del tiempo con su abuelita, ya que sus padres salen muy temprano a trabajar y regresan muy noche.*

En los casos citados podemos observar que los alumnos no reconocen los límites y normas que se deben tener para una convivencia sana en la sesión de EF. Por otra podemos interpretar dos cosas: Por una parte, que los padres de A11 lo sobreprotegen demasiado, siendo indiferente a las malas conductas que él tiene y tratando de sustituir todo el tiempo que no pasan con él, provocando así la rebeldía de su hijo. Por otra, que el alumno está aprendiendo de su padre conductas violentas que luego reproduce en

los ambientes sociales en los que se desenvuelve. Frente a esta situación como profesor busco que los alumnos se sientan identificados y parte de su grupo en EF, que adquieran la atención que se les ha negado para que así se les facilite comprender el porqué de los límites y normas en EF. Se cree que en la medida en que los alumnos se sientan incluidos, valorados y aceptados por sus padres, el profesor de EF y sus compañeros de grupo entonces podrán mejorar su conducta.

- b) Por otra parte, algunos alumnos muestran una marcada carencia de habilidades motrices respecto al estándar de habilidades motrices que se adquiere a esa edad. Tal situación se ejemplifica a continuación.

*12 de octubre 2015*

*Anécdota 4: El alumno A6 durante la sesión de EF al perseguir la pelota que salió fuera del campo de juego (cancha de básquet bol), tropieza con sus propios pies y se lastima una rodilla provocándose raspones leves, al momento me acerco y le pregunto si puede seguir, él responde que no; esta acción causa la burla de sus compañeros.*

*28 de septiembre 2015*

*Anécdota 5: durante la sesión de EF la alumna Ar1 muestra curiosidad por las actividades motrices, pero cuando se le invita a participar, ella pone pretextos intentando evadir la realización, el día de hoy comentó que le dolía el estómago, sin embargo realizó las actividades en el patio.*

*5 de octubre 2015*

*Anécdota 6: Durante la sesión de EF se realizó una actividad la cual consistía en dar pases a mi compañero con el balón de basquetbol a una distancia de 3 m. aproximadamente, se dejó que los alumnos libremente escogieran a su pareja. La alumna Ar1 no escogió a nadie, tampoco nadie se acercó a querer participar con ella, yo, al observar ésto la integré con dos compañeros formando así una tercia, los dos compañeros aceptaron*

*inconformes a su compañera. Durante la actividad, a la alumna Ar1 se le dificultaba atrapar el balón ya que cerraba los ojos y se mostraba con cierto temor al recibirlo, esta acción molestó a los otros dos compañeros ya que, posteriormente la encomienda cambio a acertar la mayor cantidad de pases sin que el balón se callera para poder ganar. La alumna Ar1 ya ha mostrado carecía de habilidades motrices en otras ocasiones, aparte ella se muestra siempre con una actitud retraída y poco participativa en las actividades, interactúa muy pocas veces con sus compañeros de juego.*

Al respecto se cree que estas carencias motrices limitan el actuar de algunos alumnos dentro de las actividades en la sesión de EF, provocando al mismo tiempo frustraciones, desconfianza e inseguridad al moverse, dando como resultado expresiones motrices inadecuadas y con ello el no poder colaborar con sus compañeros al momento de jugar. Con lo anterior se quiere dar a entender que las expresiones motrices inadecuadas no solo es un problema de ámbito motriz, sino que tiene que ver con otros aspectos de carácter: cognitivo (comprender, analizar y reflexionar mi actuar en el contexto), actitudinal (adquirir y aplicar valores adecuados a las normas sociales de un contexto) y afectivo (sentirse aceptado, valorado, seguro y confiado en el contexto en el que me desenvuelvo). En relación a lo anterior, el programa de EF (SEP, 2011, p.208) nos dice, “La vivencia del cuerpo no debe limitarse a los aspectos físicos o deportivos, también es necesario incluir los afectivos, cognoscitivos, de expresión y comunicación. Este tipo de vivencia es la unión de conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos que intervienen en las múltiples interacciones que realiza un alumno con su medio y los demás”.

#### **Categoría: Práctica docente**

Desde la posición en la que me encuentro en este momento me doy cuenta que en mis años de experiencia como educador físico, había dejado en el tintero las situaciones que ahora expongo, no había levantado la mano a favor de la inclusión de la EF en la educación integral, había sido indiferente de lo importante que es la EF para el desarrollo integral de los alumnos.

En cuanto a la realización de este diagnóstico, me doy cuenta que el problema de investigación no está tan cargado a que la sociedad y alumnos no han fortalecido su expresión motriz, sino gran parte tiene que ver que yo como profesor no he brindado las oportunidades para que así suceda.

Ahora que soy consciente de mis debilidades, pero también de mis oportunidades, puedo dar cuenta de los siguientes acontecimientos en mi práctica docente:

a) Como primer punto, es preciso destacar que la profesionalización de mi práctica docente está limitada. La profesionalización de la práctica docente implica redefinir el rol del docente y las condiciones en las que trabaja, siempre en busca de la mejora, esto implica una serie de preámbulos:

1. Primero, conocerme, como un profesor con ciertas cualidades, características y debilidades que me son propias, para que a partir de esta reflexión pueda transformar mi práctica docente teniendo como referente comparativo los principios pedagógicos que rigen a las teorías educativas hoy en día (tales principios se enlistan en el plan de estudios 2011(SEP<sup>a</sup>, 2011)). Al respecto, no había hecho este análisis y reflexión de mí ser docente.
2. Por otra parte, profesionalización implica también conocer las necesidades educativas de los alumnos, así como el contexto en el que se desenvuelven. Siendo así, reconozco que en mi planificación no considero el entorno escolar, familiar y cultural de mis alumnos, es decir, no construyo un diagnóstico real de la situación de mis alumnos, es decir, no he sido observador y reflexivo de las características, gustos, inquietudes de mis alumnos, por lo tanto, no vislumbro sus necesidades educativas. Me he aferrado a la idea de cumplir de manera meramente administrativa con el diagnóstico y planificación sin datos fiables que sustenten esos documentos.

3. Como tercer punto, destaco que la profesionalización significa también una constante indagación de información para la mejora, de esta forma, deduzco que mi práctica educativa transcurría, con cierto conformismo ya que era ajeno a indagar y analizar toda aquella referencia teórica, política y pedagógica que me ayudara a desempeñar mi labor docente en beneficio de cubrir las necesidades educativas de mis alumnos.
- b) Hay que mencionar además que he dejado de lado el sentido, la organización y dosificación de las actividades propuestas en la sesión de EF, siendo así, mi práctica docente carece de un rumbo fijo, sin objetivos, metas, estrategias y métodos claros, sin reflexiones, cuestionamientos o construcción de un modelo pedagógico contextualizado, es decir, sin una planificación y evaluación adecuada:
1. Acerca de mis planificaciones, puedo decir que no cumplen con algunos elementos como: adaptación de las actividades a las características físicas, sociales y culturales de los alumnos, así como a sus gustos e intereses; organización y planteamiento de normas y límites que regulen la convivencia, progresión de las actividades, es decir ir de lo simple a lo complejo y de lo general a lo particular dependiendo del nivel de competencia motriz de los alumnos. Esto ocasiona que mi práctica docente se torne un tanto autoritaria al imponer a los alumnos actividades que no reconocen y consideran lo antes mencionado.

La organización y dosificación de mi hacer docente, se basa en retomar las actividades que te propone el programa de EF (SEP<sup>b</sup>, 2011), no reflexionando si son lo que realmente requieren mis alumnos para el desarrollo de su motricidad.

2. Por otro lado, mis evaluaciones carecen de un seguimiento constante y sistematizado, es decir, no me apoyo de diferentes instrumentos de registro, como rubricas, registros anecdóticos, etc., que faciliten la observación,

organización, análisis y reflexión de la progresión y avances que los alumnos han teniendo. Esta situación provocaba que en la planificación posterior de actividades, no haya un punto de referencia.

c) Además, también manifiesto que no he cumplido la función de un mediador pedagógico. Apoyándome en las ideas de Ferreiro (2008) y Labarrere (2008) se puede afirmar que la mediación pedagógica es: la interacción constante, consciente e intencionada del docente con sus alumnos para la transformación o reestructuración de los saberes propios de los estudiantes para desarrollar ciertos aprendizajes. El mediador pedagógico por lo tanto favorece el aprendizaje, estimula el desarrollo de potencialidades en el alumno, guía al alumno de lo que ya sabe a lo que desea saber, hacer y ser. Todo esto lo hace a través de la aplicación de estrategias de aprendizaje dependiendo de las características, cultura, contexto social e histórico, nivel, estilo, ritmo de aprendizaje del alumno, entre otras cosas:

1. Siendo así, encuentro que no he favorecido ambientes que estimulen, por una parte, la convivencia sana entre los alumnos, el respeto hacia los demás, la solidaridad, la equidad y justicia, y por otra, el desarrollo de la motricidad, la estimulación de acciones motrices pensadas e intencionadas, el desarrollo del pensamiento estratégico al moverse individual o colectivamente. No he sabido aprovechar las circunstancias que se presentan para reflexionar con los alumnos de forma constructiva y concreta sobre las acciones que adoptan dentro de la sesión de la sesión EF, sean estas favorables o desfavorables para los elementos mencionados.
2. Tampoco he beneficiado la inclusión al grupo de los alumnos poco participativos, es decir, que estos alumnos se sientan aceptados, libres y confiados de expresarse motrizmente sin temor a ser rechazados o menospreciados por los demás.

3. Por otro lado, mis actividades tampoco están orientadas a que los alumnos conozcan sus propias fortalezas y debilidades motrices, sus valores y actitudes dentro de la sesión de EF; aspectos que por supuesto son importantes para la reflexión y el mejoramiento de sus expresiones motrices.
4. Reconozco también que en ocasiones no escucho a mis alumnos y me apego a seguir la actividad tal y como la tenía planificada, tomando una actitud verticalista, cuando la dinámica debería de ser, priorizar sus gustos, inquietudes y motivaciones al momento de jugar, que dialoguemos alumno-profesor sobre, que juegos son de su interés, como les gustaría jugarlos, cuales son las reglas que se debieran cumplir para una convivencia sana; a partir de esto se podrían construir aprendizajes de una manera más significativa.
5. Por último, doy razón de que mis explicaciones suelen ser muy extensas y redundantes, consecuencia de ello los alumnos pierden la atención, al respecto identifico que necesito dar tareas concretas que de cualquier forma impliquen retos a vencer, pero sin tanta información, esto para contribuir a que la sesión sea más dinámica y menos descriptiva.

#### **1.3.4.2. Información cuantitativa. Encuestas**

La encuesta, arrojo información valiosa que viene a clarificar algunos puntos que no se habían considerado y que pueden estar influyendo en el desarrollo expresivo en actividades motrices de los alumnos.

## Categoría: Situación Familiar

- a) Como primer punto, la conformación de las familias de los alumnos del 6° “B” nos dice que el 50% de las familias del grupo presenta la ausencia de la madre o el padre, el otro 50% vive con ambos. Esto podría estar afectando el desarrollo afectivo y social de los alumnos en casa, ya que el niño puede llegar a sentir angustia, miedo, desconfianza y no aceptación a consecuencia de la ausencia de la madre o el padre. (Contreras, 2002).
- b) Por otra parte, se tiene que, por su ocupación laboral los padres de familia se dividen de la siguiente forma: el 50% son comerciantes, 40% son empleados federales o de empresas privadas, 10% tienen otras ocupaciones. Laborando semanalmente de la siguiente manera: el 50% de 40 a 50 horas y el 50% de 20 a 40 horas. Al respecto de las madres de familia sus ocupaciones laborales se dividen de la siguiente forma: el 40% son comerciantes, 10% no trabajan, el 20% tienen otras ocupaciones 30% son empleadas federales o de empresas privadas. Laborando semanalmente de la siguiente manera: el 50% de 20 a 40 horas y el otro 50% 20 o menos horas a la semana.

En complemento se apreció que algunas madres de familia entrevistadas afirman que casi no pasan tiempo con sus hijos, no atienden sus inquietudes, sólo ocasionalmente les ayudan a las tareas escolares, pocas veces realizan juntos actividades recreativas o platican sobre problemas en la escuela, etc. Si a esto se le añade el supuesto de que los tutores de los alumnos llegan cansados y estresados de sus trabajos ya que han empleado tiempo, esfuerzo y energía en el mismo, y esto no les permite brindar la atención requerida a los niños, entonces se puede pensar que como consecuencia hay un marcado abandono de los alumnos en el ámbito familiar. Esto es un problema importante a considerar ya que la familia es la base en la construcción de los valores para la convivencia y del desarrollo afectivo que conforman a un individuo. Los medios para expresarse motrizmente o de alguna otra forma, nacen a partir de las vivencias en la familia.

- c) Otro dato importante es que el 55% de los alumnos afirma no dialogar con frecuencia con su mamá o papá, en relación con los incisos anteriores, se puede deducir que las causas estén muy relacionadas con, la ausencia de la madre o el padre o el horario laboral de los padres. Los alumnos también expresan que en su casa con poca frecuencia son escuchados cuando tienen alguna inquietud o problemática. Por lo cual podría deducirse que en casa no existe una guía adecuada para estimular el dialogo y la sana convivencia.
- d) Por otra parte, la violencia intrafamiliar es otro punto nodal para los trastornos en las maneras de expresarse. En este sentido, se tiene que el 40% de los alumnos del grupo 6° "B" afirman que con poca frecuencia se presenta algún tipo de violencia en el hogar, el 50% afirma que nunca ha existido violencia en el hogar, mientras que el 10% afirma que con mucha frecuencia existe violencia en el hogar.

Al respecto, un grupo de estudiantes de la facultad de psicología de la Universidad Autónoma de Baja California, realizó una investigación en busca encontrar los rasgos más sobresalientes y recurrentes de la personalidad de niños víctimas de la violencia familiar. El estudio concluye que los datos encontrados dieron como referentes que los niños que han vivido abuso por parte de sus padres, presentan como rasgos más sobresalientes en su personalidad: inseguridad, retraimiento, inhibición y agresividad; por ello la investigación concluye diciendo que la violencia en el hogar afecta a los niños, provocando el desarrollo de una personalidad negativa y con rasgos que no le permitirán crear relaciones sociales fácilmente, además de crearles sentimiento de tener que estar buscando siempre resguardo y protección de todo, Romo (2007). En este sentido se puede afirmar que la violencia intrafamiliar puede ser un factor que dificulte la convivencia sana en la escuela.

### Categoría: Uso del tiempo libre

- a) Al respecto, tenemos que más del 70% de los alumnos no practican actividad física o algún deporte fuera de la escuela, es decir, la sesión de Educación Física es la única oportunidad que tiene para su desarrollo motriz.
- b) De igual manera 60% de los alumnos, afirma que con poca frecuencia sale a jugar en el parque o áreas libres con amigos o familiares en horarios no escolares. El que el alumno no refuerce en horarios extraescolares su desarrollo motriz a través de la actividad física puede estar afectando su actuar motriz dentro de la sesión de EF.

### Categoría: Convivencia y desarrollo motriz en la sesión de EF

- a) En esta categoría se obtuvo que 85% de los alumnos afirman participan colaborando con su equipo durante la sesión de Educación Física, por ejemplo, corren para recibir un pase, lanzan adecuadamente un pase, están atentos a lo que hacen tus compañeros y los apoyas para que juntos consigan ganar. Al respecto existe una contradicción ya que algunos alumnos que afirman esto, demuestran lo contrario de acuerdo a mi perspectiva como educador físico. En este punto es preciso aclarar que jugar en equipo va más allá de realizar movimientos eficaces, eficientes y con buena técnica, tiene que ver también con una serie de actitudes y valores para la convivencia, con el juego limpio, con el respeto, la solidaridad, la equidad. Conforme a lo anterior, puedo deducir que los alumnos y yo tenemos diferentes perspectivas de lo que significa jugar en equipo y convivir en EF; por lo tanto será necesario unificar criterios y guiar a los alumnos para que sean conscientes de lo que se espera de ellos en EF.
- b) Otro dato relevante es que más del 50% del grupo, reconocen que no escuchan o no prestan atención ni al profesor, ni a sus compañeros cuando está expresando alguna idea o explicando alguna situación. Lo cual es un punto

primordial a considerar ya que la base de una buena interacción social para el desarrollo de aprendizajes motrices o sociales es el saber escuchar al otro para reforzar los aprendizajes propios, esto funciona como un ciclo constante entre la escucha activa para enriquecer la idea que se desea expresar. (Lipman, 1991).

- c) Por otra parte, un 50% de los alumnos dice que expresa con cierta frecuencia sus ideas (su opinión, su punto de vista) a sus compañeros de la escuela o amigos acerca del tema que estén platicando, un 40% dice que lo realiza con poca frecuencia, mientras un 10% dice que nunca lo hace. Algo semejante ocurre en el salón de clases, ya que, el 55% de los alumnos, afirma que participa con cierta frecuencia en el salón de clases, aportando ideas sobre el tema que expone la maestra, el 40% afirma que participa con poca frecuencia y el 5% expone que nunca lo hace.

Con esta información, podemos deducir dos cosas: primero que algunos alumnos están reconociendo que no expresan sus ideas o participan en el salón de clases, esto puede significar un punto a favor ya que son conscientes de dicha situación, nos tocará a los profesores brindar las herramientas necesarias para que los alumnos se integren al grupo. En segundo lugar, me doy cuenta que el problema de interacción e integración de algunos alumnos no es exclusivo de EF sino va más allá, entonces, a beneficio del aprendizaje de los alumnos, será necesario coordinar esfuerzos con la profesora de grupo y los padres de familia.

### Categoría: Valoración de la propia práctica docente por parte de los alumnos

- a) En primer lugar, se tiene que el 55% de los alumnos mencionan que, como profesor, escucho o atiendo con poca frecuencia sus ideas para jugar o las problemáticas que surgen en el juego, el 25% dice que lo hago con cierta frecuencia mientras el 20% afirma que lo hago con mucha frecuencia. En este punto es preciso mencionar que de acuerdo al enfoque socioconstructivista en el que se trabaja actualmente, es preciso centrar todo el proceso de enseñanza-

aprendizaje en los intereses y necesidades educativas de los alumnos; así mismo, es necesario dejar que el alumno sea participe en los organización y acuerdos que se realizan durante la clase y construya su propio estilo de aprendizaje.

- b) En segundo lugar, se tiene que, el 50% de los alumnos dice que como profesor con poca frecuencia permito que dialoguen o se pongan de acuerdo para hacer estrategias de juego, el 30% menciona que lo hago con cierta frecuencia y el 20% afirma que si lo hago. Reflexionando este punto me doy cuenta que necesito promover mayormente la interacción entre los alumnos en un ambiente de confianza, respeto y solidaridad.
- c) Por último, se expone de acuerdo a la opinión de los alumnos que el 50% de ellos dice que como profesor con cierta frecuencia mis explicaciones suelen ser muy extensas, el 30% dice que con poca frecuencia pasa esta situación y el 20% afirma que mis explicaciones no son extensas. Al respecto derivó que la sesión de EF debe de tener un carácter más dinámico, participativo e interactivo; la intención es educar para el movimiento en un ambiente de convivencia sana.

### **1.3.5. Conclusiones del diagnóstico**

Los datos arrojados durante la elaboración de este diagnóstico, me permite organizar la información, de tal manera que se puedan exponer las principales causas de las expresiones motrices inadecuadas durante la sesión de EF, así como las acciones para su posible solución. (tabla 6).

Causas (hallazgos encontrados)	Problema educativo	Qué se propone para su solución.
<b>Contexto social y familiar.</b>	Expresiones motrices inadecuadas en la sesión de EF.	<b>Contexto social y familiar.</b>
Falta de atención y afecto a los alumnos por parte de los padres o tutores.		Brindar a los padres de familia orientaciones con base en pláticas y ofrecerles artículos relacionados con la importancia de la educación familiar para un desarrollo integro.
En casa, los alumnos no han tenido una formación adecuada en normas, límites y valores.		Comentar con los padres de familia sobre la importancia del desarrollo motriz dentro y fuera de la escuela.
Algunos alumnos viven formas violentas de resolver los problemas.		<b>Habilidades motrices y convivencia en la sesión de EF.</b>
Algunos alumnos viven de forma sedentaria.		Ofrecer a los alumnos actividades lúdicas-motrices para fortalecimiento de la seguridad, la confianza, la personalidad y la integración social, a partir de desarrollo de cuerpo y sus habilidades motrices a partir de la la toma de consciencia, la resolución de problemas y la construcción de sus propios aprendizajes.
La mayoría de los alumnos no practican actividad física durante su tiempo libre.		Ofrecer actividades lúdicas-motrices que inviten a los alumnos a la toma de conciencia y la reflexión acerca de los valores sociales, que deben imperar en la sesión de EF para crear un ambiente sano de convivencia.
<b>Habilidades motrices y convivencia en la sesión de EF.</b>		<b>Práctica docente</b>
Algunos alumnos se muestran temerosos, desconfiados, distraídos, poco participativos motrizmente y no se involucran en los juegos que se practican en la sesión de EF.		Reflexionar acerca de fortalezas, debilidades y oportunidades de mí ser docente y del contexto socioescolar en el que laboro.  Indagar teorías y principios pedagógicos que orienten mi práctica docente.
Algunos alumnos muestran una marcada carencia de habilidades motrices y poca creatividad para crear estrategias motrices.		
Algunos alumnos adoptan actitudes violentas y de poco respeto hacia sus compañeros.		
Algunos alumnos no han sido consientes de los límites y normas que se deben adoptar para una convivencia sana en la sesión de EF.		
<b>Práctica docente</b>		
La profesionalización de mi práctica docente está limitada		

He dejado de lado el sentido, la organización y dosificación de las actividades propuestas en la sesión de EF		Plantearse objetivos y realizar una planificación y evaluación más acorde a las necesidades de mis alumnos.
No he cumplido la función de un mediador pedagógico.		Favorecer ambientes que estimulen el respeto, la solidaridad, la toma de acuerdos, la equidad y el desarrollo de la motricidad para la construcción de aprendizajes en los alumnos.

Tabla 6. Elaboración propia a partir de los hallazgos encontrados durante el diagnóstico.

A partir de los hallazgos encontrados durante el diagnóstico, se reconocen dos líneas de acción sobre las cuales se sustentó esta investigación. Por un lado, se tiene “la creación de ambientes de convivencia” que involucra temas como: el conocimiento y aceptación de sí mismo, el respeto hacia los demás, la diversidad, la equidad, la solidaridad y la colaboración; por otro lado, se tiene "desarrollo de la motricidad" de involucra demás como: el desarrollo de habilidades motrices, la corporeidad, la conciencia motriz, acciones motrices con sentido e intencionalidad y ejecución de movimientos creativos. Estas dos líneas de acción son tomadas en cuenta para la construcción de la estrategia de intervención que se propone para dar solución al problema educativo estudiado; se cree que, con la conjunción de estas líneas de acción, se puede favorecer a la mejora de las expresiones motrices de los alumnos en la sesión de EF.

Cabe mencionar que mi labor directa es con los alumnos y de cierta forma con los padres de familia dentro de la escuela, por tal razón me es imposible intervenir en la solución de algunas problemáticas que ocasionan el problema educativo, tal es el caso de las problemáticas ocurridas en el contexto familiar. Por otra parte, esta investigación tiene mayor peso en realizar acciones pedagógicas para el fortalecimiento de las expresiones motrices en los alumnos dentro de la escuela y a su vez en el mejoramiento de mi propia práctica docente, es por eso que se atenderá en mayor medida las categorías: habilidades motrices y convivencia en la sesión de EF y práctica docente, mencionadas en la tabla 6.

### 1.3.6. Competencias a desarrollar

Llegando a este punto, se puede dar razón de que los datos arrojados en el diagnóstico anterior, han sido pieza esencial respecto a la construcción de las competencias que a continuación se proponen para la posible solución del problema educativo:

En cuanto a los alumnos, se sugiere el desarrollo de la siguiente competencia:

Competencia:

- El desarrollo de la expresión motriz.

Subcompetencias:

- La creación de ambientes de convivencia
- El desarrollo de la motricidad.

En cuanto a mi práctica como educador físico, se sugiere el desarrollo de las siguientes competencias:

- La constante profesionalización docente.
- El análisis y determinación de las necesidades de aprendizaje de los alumnos.
- La planificación del proceso de aprendizaje
- La evaluación de situaciones de aprendizaje
- La mediación pedagógica que genere ambientes para la construcción de aprendizajes para la convivencia y el desarrollo motriz.

### 1.3.7. Ambientes de aprendizaje y expectativas a lograr

Los ambientes de aprendizaje son concebidos como una reflexión y construcción permanente que asegura la diversidad y con ello la riqueza de la vida en relación, siendo el propósito principal contribuir a desarrollar en los alumnos capacidades, competencias, habilidades y valores. (Ospina, 1999).

Los ambientes de aprendizaje no se limitan solo a las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo, por el contrario, se instauran en las dinámicas

que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias vivencias por cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socioafectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa.

Ospina (1999) plantea dos componentes en todo ambiente de aprendizaje: Los desafíos y las identidades. 1) Los desafíos, entendidos como los retos y las provocaciones que se generan desde las iniciativas propias o las incorporadas por promotores, educadores y facilitadores, entre otros. Son desafíos en tanto son significativos para el grupo o la persona que los enfrenta, y con la menor intervención de agentes externos. Los desafíos educativos fortalecen un proceso de autonomía en el grupo y propician el desarrollo de los valores. 2) Las identidades, pues la gestión de las identidades determinadas por la cultura es la posibilidad de creación de relaciones de solidaridad, comprensión y apoyo mutuo e interacción social, condiciones necesarias para el aprendizaje de escuela.

Teniendo en cuenta estos aspectos, se puede referir a ambiente de aprendizaje como las interacciones que se producen en dicho medio, teniendo en cuenta, la organización y disposición espacial, las relaciones establecidas entre las personas que lo conforman, pero también, las pautas de comportamiento que en él se desarrollan, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan.

Para que las características antes mencionadas puedan optimizar el aprendizaje, es necesario que el docente medie sus actuaciones, asumiendo en la escuela una labor docente organizada, planificada, así como, comprensiva, solidaria y democrática en relación interpersonal con los alumnos.

Durante esta investigación- acción se visualiza ambientes de aprendizaje interactivos, caracterizados por la diversidad, el respeto, la autonomía, la confianza, la solidaridad y la colaboración, que respondan a las necesidades e intereses de los alumnos, en donde ellos sean los principales protagonistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y desde una óptica pedagógica de construcción de aprendizajes a partir de sus propias

experiencias previas y circunstancias socioculturales; que bajo estas condiciones se tienen altas expectativas en que los aprendizajes sean significativos para que ellos logren enriquecer la manera en que se expresa motrizmente.

En este sentido, me ubico como docente en una posición mediadora para guiar a los alumnos en su proceso educativo. Desde esta perspectiva, la intención en la sesión de EF es ofrecer a los educandos un medio ludomotriz en donde pongan en práctica su motricidad y desarrollen una conciencia motriz-social. Por último, se concibe una intervención propia respecto al alumnado como un continuo desarrollo de aprendizajes que avance en progresión desde la instrucción hasta la autonomía.

Desde esta perspectiva, el ambiente de aprendizaje que se considera para esta intervención, incluye las siguientes características:

- Concebir la sesión de EF como un espacio de construcción de aprendizajes de acuerdo a las necesidades e intereses de los alumnos, implementar al respecto, actividades propicias para la toma de conciencia, el análisis, el razonamiento, la reflexión, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo.
- Estimular de manera primordial la participación activa, libre y responsable de los alumnos en la sesión de EF.
- Reconocer a los alumnos como personas dignas, capaces de vencer las dificultades que se les presenten; motivarlos, escucharlos y brindarles apoyo cuando sea necesario, elogiarlos cuando consigan vencer sus obstáculos y brindarles la atención y herramientas necesarias cuando surja un conflicto.
- Proponer actividades que impliquen un desafío cognitivo y motriz para los alumnos y que respondan al nivel de complejidad requerido de acuerdo a sus características y necesidades educativas.
- Crear escenarios con base en los derechos humanos personales, tales como: la aceptación, el respeto así mismo, el manejo de emociones y la dignidad propia.
- Promover derechos humanos sociales como la diversidad, la equidad, el respeto hacia los demás, la solidaridad, la justicia y la colaboración; valores necesarios para la convivencia sana en la escuela.

- Favorecer la toma de acuerdos de manera horizontal y democrática, en donde tanto alumnos como profesor dialoguen y tomen decisiones respecto a la organización y práctica de la sesión de EF.

## 2. Marco conceptual

---

En este capítulo se brinda una descripción detallada de cada uno de los sustentos teóricos que fueron utilizados en el desarrollo de la presente investigación e intervención educativa.

El presente capítulo se divide en dos apartados; por una parte, se tratan conceptos que definen y dan sustento a la problemática educativa descrita en el capítulo 2, por otra parte, se presentan las teorías cognitivas y pedagógicas que dan sustento a la intervención educativa de este documento.

### **2.1. Teorías del desarrollo motriz y convivencia escolar**

En este apartado se mencionan las principales características de la expresión motriz y su influencia en el desarrollo íntegro en la educación de los alumnos.

Por otra parte, se define a la convivencia escolar y la motricidad como elementos esenciales para el desarrollo de la expresión motriz.

#### **2.1.1. La expresión motriz para una educación integral**

Para tener más claridad acerca de dicho término, es preciso definir la expresión como tal; la expresión es aquella exteriorización de sentimientos y emociones, estructurados y organizados en ideas coherentes, con sentido y significado y traducidos en forma de palabras, movimientos, imágenes, símbolos o gestos (Ramírez, 2002).

Cuando el acto de expresar es intencionado hacia la comunicación con el otro, se convierte en un mensaje que el emisor transmite a un receptor; de esta forma, la expresión trasciende a una destreza o habilidad en relación con los otros, es decir, en

estas condiciones la expresión implica bidireccionalidad, en un contexto compartido y en una situación en la que se deben negociar los significados.

Desde este sentido hablar de expresión motriz lleva a pensar en una forma exteriorizar hacia los demás y en relación con los demás, sentimientos y emociones, valiéndose del cuerpo como herramientas comunicativas. Ahora bien:

Según Román (2003, p. 24) el termino expresión motriz hace referencia a “la utilización del cuerpo para producir o reproducir formas corporales de movimiento, solo o en compañía de otros, al servicio de una intención. Para ello el sujeto que se expresa, va a poner en relación de forma particular su motricidad, sus emociones, su personalidad y las circunstancias socioculturales en las que se desenvuelve, y así producir un impacto en el medio externo”.

Al hablar de “medio externo”, el autor hace referencia a la relación que un individuo establece con los que están o está a su alrededor a partir de las formas en que se mueve. Es así como la expresión motriz toma gran relevancia en la manera en que nos comunicamos con los demás, principalmente en actividades sociomotrices como lo es la sesión de EF.

Por otra parte, el Programa de EF, define la expresión motriz como:

“la capacidad de exteriorizar hacia los demás percepciones, emociones y sentimientos traducidos en formas de movimientos” “... se enfatiza la expresión como forma de comunicación e interacción en el ser humano, el propósito central en que el alumno establezca relaciones comunicativas mediante las diversas posibilidades de expresión motriz”. (SEP, 2011, p.201).

Refiriéndose a las anteriores definiciones, puede deducirse, que expresarse no es una acción aislada, sino la capacidad de un individuo, de realizar todo un proceso cognitivo llevado a la práctica mediante una acción motriz, que involucra emociones, sentimientos, rasgos de la personalidad y experiencias socioculturales y sociomotrices, y que además durante ese proceso cognitivo, se considera el medio exterior en el que se desenvuelve, es decir, el contexto social, sus normas, su cultura, sus códigos, sus

conductas, etc. Todo ello con la intención de interrelacionarse y convivir con los sujetos que le rodean. De esta forma, se comparte la idea de Arboleda, quien dice que la expresión motriz, “hace referencia a aquellas manifestaciones de la motricidad organizadas, siguiendo una lógica interna, que establece un código legitimado en un contexto social, y por el cual se admiten y/o prohíben unos gestos, se ofrecen pautas de comportamiento, se crean actitudes y se promueven creencias. Éstas privilegian ya no sólo el código gestual observable, repetitivo e instrumental, sino las intenciones subjetivas puestas en juego en el acto mismo”. Arboleda (2009, p.92).

Por las ventajas en cuanto a la formación personal y ciudadana que conlleva la práctica y el desarrollo de adecuadas expresiones, sean motrices, artísticas, literarias, etc. los actuales enfoques pedagógicos han posicionado el desarrollo de la expresión como una de las competencias para la vida de importante trascendencia; y específicamente en la asignatura de EF la expresión motriz como factor esencial para el desarrollo de habilidades físico-motrices y la convivencia.

Es por ello que en esta investigación se aborda el concepto desde su ámbito pedagógico y se entiende la expresión motriz desde la asignatura de EF, como una competencia que depende, no solo del desarrollo y puesta en acción de habilidades motrices, sino de la integración y el desarrollo de diversas habilidades cognitivas, afectivas, sociales, motrices y actitudinales para la exteriorización de acciones motrices condicionadas por principios de convivencia establecidos en la sesión de EF.

Al respecto, el programa de EF nos dice que “fomentar la expresión motriz como competencia, implica hacer consciente a los alumnos de su forma particular de expresarse ante los demás, lo que le ayuda a ser aceptado y mejorar su autoestima; asimismo, su aprendizaje se construye mediante la investigación y toma de conciencia producto de las sensaciones y percepciones inherentes a cada acción motriz; se consolida cuando el niño la integra como herramienta de uso común en su vida”.

Así mismo, el programa de nivel primaria de EF contempla sus competencias desde una dimensión progresiva del aprendizajes y lo engloba en tres grupos: “desde la noción de su esquema corporal en preescolar hasta la integración de su corporeidad en

secundaria; del manejo y de la construcción de los patrones básicos de movimiento hasta llegar al dominio y control de la motricidad para solucionar problemas, y desde el juego como proyección de vida hasta el planteamiento y la resolución de problemas”(SEP<sup>b</sup>, 2011, p.202).

Dicho lo anterior, se encuentra que, la expresión motriz concebida como competencia para la vida, es un proceso en donde se integran dos condiciones para su consolidación: por un lado, el desarrollo de la motricidad, y por el otro el desarrollo de la convivencia sana en actividades sociomotrices. Ambos términos destinados a la solución de problemas en la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, esta investigación se centra en promover en la sesión de EF el desarrollo de la motricidad y la convivencia sana, teniendo como principal medio actividades lúdicas sociomotrices, encaminadas al disfrute y la libertad de movimientos que ofrece la propia actividad lúdica, pero al mismo tiempo, a la solución de problemas guiada y orientada por el profesor para la construcción de aprendizajes en un ambiente de participación, inclusión, colaboración y respeto.

Por lo tanto, el docente de EF, debe crear los ambientes idóneos de aprendizaje para que las expresiones motrices de los alumnos sean cada vez más asertivas. Para ello, las acciones motrices y los juegos sociomotrices, se convierten en aliados por excelencia, permitiendo al alumno establecer contacto con sus compañeros, consigo mismo y con su realidad exterior, por medio de las sesiones de Educación Física, las cuales se caracterizan por ser un valioso espacio escolar para el desarrollo físico y humano

### **2.1.2. La convivencia escolar como parte esencial en el desarrollo de la expresión motriz**

La UNESCO (2002) instituye a partir de la promulgación de la educación como derecho humano, que una educación de calidad para todos es entendida como un bien público y un derecho humano, porque debido a ella nos desarrollamos como personas y contribuimos al progreso de la sociedad. Parte importante de brindar una educación integra de esta índole, está ligado, entre otras cosas, al desarrollo humano y para la

convivencia dentro de la escuela, rubro educativo que se desarrolla en las siguientes líneas.

Hablar de una educación humanista y para la convivencia, es preocuparse por dotar a los alumnos de una formación en valores sociales fundamentales como, la democracia, la equidad, la inclusión, el respeto, lo cual supone la construcción de experiencias escolares que sirvan para desarrollo, conocimientos, actitudes y habilidades socio-emocionales y éticas que son los pilares de una convivencia sana, donde todos participan, comparten y se desarrollan plenamente como seres humanos.

Tomando en cuenta lo anterior, el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, menciona que la educación "... contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos".

Por lo tanto, el servicio educativo, tendrá la obligación de brindar a los alumnos, sea cuál sea su condición, origen, capacidad o cualquier otra característica personal, una educación para la convivencia en un clima que le ofrezca seguridad, armonía, confianza, pluralidad y le permita desarrollar al máximo sus potencialidades. Por ello, el centro educativo tiene que ser un lugar donde se pueda practicar y aprender la convivencia sana, un lugar de relación del que queda excluido cualquier tipo de violencia, discriminación o agresión a la dignidad humana.

Desde esta perspectiva, de manera general se entiende por convivencia escolar como "la construcción de aprendizajes que es producto de interrelacionarse en un ambiente de dialogo y partición, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio afectivo e intelectual de los alumnos". (Ruiz, 2003).

Sin embargo, de manera más amplia, la convivencia escolar, no es producto solo de dejar que los alumnos interactúen entre ellos, sino, también resultado de diversos aspectos, procesos y estilos comunicativos prevalentes llevados a la practica en la

escuela como: la distribución del poder, los estilos de liderazgo, los criterios o modos predominantes de tomar decisiones, las formas de tratamiento ante situaciones conflictivas, los umbrales de tolerancia a las discrepancias, la mayor o menor aceptabilidad de la diversidad, el clima de trabajo; todo esto aplicado en el entorno social y cultural en el que habita la institución. (Maldonado, 2004). Es decir, no es solo interactuar con los demás, sino interactuar con base en ciertos códigos, culturales, sociales, éticos y morales.

De tal manera que convivir en la escuela podría concebirse como: aprender a vivir en un entorno institucional delimitado normativamente para el bien social y en común; entorno en el cual se deberán tomar decisiones y colaborar con los demás, a pesar de las diferencias cognitivas, intelectuales, culturales y físicas de cada individuo y respetando en todo momento los derechos humanos que hacen de cada persona un ser digno y valioso.

Pero, es preciso aclarar que la formación de la convivencia escolar, va más allá de la formulación de normas de conducta para las relaciones interpersonales. Algunas acciones como: el trato digno, afectivo y justo a los alumnos, la negociación entre pares, la toma de acuerdos compartida, la resolución de conflictos de manera pacífica y democrática, la libertad de expresión y el conocimiento de la cultura social en la institución; son elementos que brindarán a la escuela una convivencia de calidad. Tal como señala Juan Ruiz (2003, p.2) “la cultura de la escuela en ningún caso es inocua, ella siempre condiciona las formas de convivencia”, refiriéndose a la cultura como medio para el desarrollo de una convivencia sana.

Por su impacto y relevancia en los centros educativos y en la sociedad en general, la convivencia se ha convertido en una competencia de relevante importancia adquirir durante el trascurso escolar, tal como postuló Jacques Delors en “la educación encierra un tesoro”: tan relevante es el aprender a conocer, hacer y ser, como el aprender a convivir.

La convivencia escolar, en este sentido, se vuelve un contenido transversal en el currículo educativo: Materias como Formación Cívica y Ética, buscan cimbrar las bases de la

convivencia, sin embargo, la práctica de la Educación Física (asignatura de la cual parte la investigación), en donde hay constantes interacciones interpersonales por su dinámica lúdica sociomotriz y sus actividades mayormente en equipo, el tipo de convivencia que se da, suele ser un factor crucial para la apropiación de competencias. Por tal razón, los temas referentes a la convivencia adquieren también gran relevancia en los contenidos destinados a la EF, tanto es así, que el Plan de Estudios (2011<sup>a</sup>) coloca a las dos asignaturas dentro del mismo campo formativo: “Desarrollo personal y para la convivencia”.

Por otra parte, través de la EF y de su propuesta lúdico-motriz se adquieren también ciertos saberes que contribuyen a que el ser humano logre autoconciencia como sujeto sociohistórico perteneciente a una comunidad con normas para la convivencia establecidas, de esta manera él logre comprender sus derechos y obligaciones dentro de esa comunidad, Molina (2004). Por su parte el desarrollo de la expresión motriz, como ya se mencionó, busca la interacción social con el mundo exterior por medio de acciones motrices; para que esta interacción pueda lograrse, el alumno tiene que ser “consciente” de su persona, su cultura, sus formas de sentir, actuar y relacionarse con los demás; también, deberá reconocerse como un sujeto digno y con derecho a ser tratado con respeto, equidad y justicia. Por otra parte, el alumno tendrá que conocer las condiciones sociales (normas de convivencia) en las que puede expresarse para no transgredir los derechos de los compañeros con los que juega en la sesión de EF. Es evidente que todas estas prácticas, guardan una estrecha relación con el desarrollo de una convivencia sana, es por ello que la convivencia escolar se vuelve un aspecto a tratar para el desarrollo de expresiones motrices adecuadas a un ambiente escolar, y a la sesión de EF.

Expresarse en un ambiente de convivencia sana es una habilidad ontogénica con la que el ser humano se enfrenta a diario desde los primeros días de su vida, es decir, su práctica no es algo natural o espontáneo, sino algo que se aprende. Por lo tanto, cada persona debe de ser consiente y responsable de sus actos, ideas, decisiones personales y de su interacción con los demás; pero ella no lo aprenderá solo, sino gracias a la educación oportuna que reciba en el hogar, las mediaciones adecuadas de los docentes

con los cuales se cruce en su trascurso escolar y la disposición que el alumno tenga para aprender a convivir.

A convivir se aprende, y se aprende en cada espacio que se comparte la vida con los otros. Así entonces, se debe enseñar a convivir aprovechando los propios espacios de interacción social como medios didácticos para la práctica y experimentación de una convivencia sana. De otra forma resulta impredecible que un sujeto desarrolle habilidades sociales para la convivencia. Como bien lo afirma Maldonado (2004) “las dificultades para coexistir con nuestros semejantes son consecutivas de la convivencia humana; la buena convivencia no es aquella exenta de conflictos sino aquella que se nutre del entendimiento de la diversidad, ello debe aprenderse y enseñarse en la práctica misma”.

Frente a la necesidad de aprender a convivir, la escuela representa el espacio predilecto para hacerlo. Su carácter socializador se manifiesta en todas las interacciones cotidianas con los miembros que la conforman. La escuela es el lugar de encuentro que tienen los niños como representación de la sociedad, es el primer lugar en el que interactúan con personas que no son parte de su familia. Tal como lo menciona Hepburn (2003) “las escuelas son micro sociedades, pequeños sistemas políticos y sociales que ofrecen muchas oportunidades para practicar y examinar la aplicación de los principios democráticos que se viven en sociedad”.

El desafío de la escuela para enseñar a convivir, será construir un modelo de aprendizaje de convivencia auténtico en el que se consideren: los valores primordiales como el respeto, la dignidad, la equidad, la solidaridad, la colaboración y la participación; así como, la construcción de prácticas docentes en las cuales, la significación, la concientización, la reflexión, la negociación democrática, la toma de decisiones compartida con los alumnos, se lleven a la práctica a través de actividades motivantes.

### **2.1.3. La motricidad como parte esencial en el desarrollo de la expresión motriz**

A lo largo de la historia, la Educación Física y los enfoques pedagógicos relacionados con la educación del cuerpo, han sufrido diferentes cambios de paradigma.

La literatura actual reconoce una diferenciación entre movimiento y motricidad. El primero es concebido como el cambio de posición o de lugar del cuerpo, como un acto físico-biológico que le permite al individuo desplazarse. La motricidad por el contrario, es la forma de expresión del ser humano en forma de movimiento, como un acto intencionado y consciente, que además de las características físicas, incluye factores subjetivos, dentro de un proceso de la complejidad humana. Desde esta perspectiva el cuerpo no es objeto, sino conciencia de sí como sujeto. Los nuevos paradigmas consideran el movimiento como una de las manifestaciones de la motricidad, la cual se centra en un ser humano multidimensional (Eisenberg, 2007).

En el siglo V Platón, y más tarde en el siglo XVII Descartes, establecen un dualismo espíritu-cuerpo del ser humano y hablan de la existencia de dos mundos, el mundo de las ideas o mundo verdadero y el mundo de las cosas materiales o mundo reflejo. De ahí la postura filosófica cartesiana que sostiene que el ser humano es la suma de dos sustancias diferentes que se relacionan, pero que no se combinan; una es la esencia corporal (el cuerpo como parte de la naturaleza) y la otra es la esencia de la razón (en pensamiento como parte de la cultura). El cuerpo es entendido como un conjunto de estructuras orgánicas y mecánicas que le sirven de instrumento a la mente (Gallo, 2007).

En el siglo XX, hacia la década de los setenta, se empieza a cuestionar dicho dualismo y se inicia un movimiento que postula que la realidad mental del ser humano no existe independientemente del cuerpo. En ese momento aparecen nuevas miradas al estudio del desarrollo motriz. Se plantea una concepción de cuerpo-sujeto como unidad y una educación del movimiento, en contraposición a las teorías mecanicistas y biológicas en las que se educa para el movimiento. Las nuevas formas de ver el cuerpo y el movimiento traspasan la visión orgánica y se logra una mirada integral y compleja del

ser humano que tiene asiento en los conceptos de corporeidad y motricidad (Benjumea, 2004, p. 1-14).

Merleau-Ponty (1975), es uno de los primeros autores que hablan del concepto de corporeidad como experiencia corporal que involucra dimensiones emocionales, sociales y simbólicas. La corporeidad es para él, fruto de la experiencia propia y se construye a través de la relación del cuerpo con el mundo y los otros.

Según Zubiri (1986), la corporeidad es la vivencia del hacer, sentir, pensar y querer. Este concepto implica integralidad ya que gracias a ello el ser humano conforma su ser y realiza acciones en este mundo social, por ende, también se relaciona con otros y con el mundo que le rodea; a partir de esas relaciones construye un mundo de significados que dan sentido a su corporeidad. Por tanto, la corporeidad hace referencia a un cuerpo físico, motriz, emocional, mental y cultural; esa integralidad nos hace ser quien somos en relación con el mundo.

La corporeidad, por lo tanto, es la esencia del desarrollo de la motricidad, es en la forma particular de pensar y de sentir, donde los movimientos intencionados y adaptados al entorno tienen su origen. Es por ello que el sistema educativo actual adopta el desarrollo de la corporeidad y motricidad como enfoque principal para la EF.

“El enfoque didáctico de la Educación Física en la Educación Básica es el Enfoque global de la motricidad, en que, el alumno asume un rol como protagonista de la sesión, al tiempo que explora y vivencia experiencias motrices con sus compañeros, asumiendo códigos compartidos de conducta y comunicación; es decir, comprende que la motricidad desempeña un papel fundamental en la exploración y el conocimiento de su corporeidad, de sus habilidades y destrezas motrices, ya que comparte y construye con sus compañeros un estilo propio de relación y desarrollo motor, por lo que se concibe un alumno crítico, reflexivo, analítico y propositivo, tanto en la escuela como en los diferentes ámbitos de actuación en los que se desenvuelve” (SEP<sup>b</sup>, 2011, p. 201).

Para el programa de EF en la Educación Básica, la motricidad, “es reconocida como la integración de actuaciones inteligentes, creadas y desarrolladas con base en las necesidades de movimiento, seguridad y descubrimiento, las cuales se manifiestan de manera particular en la sesión de Educación Física, y se expresan en las acciones de la vida cotidiana de cada alumno” (SEP<sup>b</sup>, 2011, p. 201).

Por otra parte, el grupo académico “Cuerpo-Movimiento” de la Universidad Autónoma de Manizales, reconoce que el movimiento humano no existe como una sumatoria de lo físico, lo motor, lo orgánico, lo funcional y lo cognitivo. Es más bien un sistema complejo que se auto-estructura en niveles, subsistemas y componentes que establecen múltiples relaciones. En este sistema caben lo objetivo y lo subjetivo, lo histórico y lo cultural, lo particular y lo colectivo, lo cualitativo y lo cuantitativo, la explicación y la comprensión (Agaméz, 2000). He aquí la complejidad de la motricidad, ya que concibe una red interminable de relaciones entre, significados, conocimientos, actitudes, valores, características físicas, afectivas, motrices, culturales y sociales. Además de lo anterior, cada persona ha construido y construirá a lo largo de toda su vida, su particular forma de expresarse motrizmente como manifestación de su personalidad. Esta construcción de la identidad motriz resulta de la experiencia motriz que se han adquirido a través de la vida.

Hay que mencionar, asimismo, los aportes teóricos de Le Boulch (1997), quien afirma, que el ser humano como sujeto social es proclive a utilizar las manifestaciones motrices como instrumento de interacción social, por lo tanto, el movimiento deja de ser una manifestación únicamente subjetiva para convertirse en expresión para el otro. En consecuencia, la motricidad, siendo intencional, constituye una forma concreta de relación del ser humano consigo mismo, con los otros y con el mundo, a través de su corporeidad.

Por ende, el sujeto motriz, es aquel, que se conoce y se reconoce así mismo, que conoce su forma de ser, de pensar y de actuar, que conoce su entorno social y cultural, es decir, que conoce su corporeidad. Esta autoconciencia es la pieza fundamental en el desarrollo de la motricidad, para lograr la construcción íntegra de movimientos, intencionados,

adaptados, pertinentes, eficaces y eficientes; ya que, aquel que conoce y acepta su corporeidad y las características de su entorno, tendrá mayor posibilidad de identificar los puntos clave a mejorar en el desarrollo de su motricidad y así trabajar en ello. En consecuencia, al buen desarrollo de la motricidad, se logra lo que propone Le Boulch (1997), la creación de expresiones motrices adecuadas para la convivencia.

“La motricidad no puede desvincularse de la corporeidad. Por ejemplo, cuando un niño corre tras la pelota, logra patearla y sonríe, ejerce una acción en la cual se manifiesta un movimiento (la acción de correr) que se transforma en motricidad (la intención de patear la pelota) y una expresión (la risa como muestra de su corporeidad), así puede concebirse como la vivencia de la corporeidad para explicar acciones que implican desarrollo humano, por lo que, la motricidad junto con la corporeidad, son dos atributos del ser humano, de ahí su vínculo inexcusable, y por consiguiente representan los principales referentes epistemológicos para la asignatura” (SEP, 2011, p. 203).

El desarrollo de la motricidad es un ámbito infaltable en los contenidos curriculares de las escuelas. Es aquí donde la asignatura de Educación Física, cumple su labor pedagógica, proporcionando una formación físico-motriz-social para contribuir a la integralidad de los alumnos. Centrados en esta idea, el desarrollo de la motricidad en la sesión de Educación Física, depende de diversos factores, entre ellos podemos identificar fundamentalmente tres:

El primero, como ya se mencionó, es la autoconciencia de sí mismo y el reconocimiento de la corporeidad, en donde el educador físico tendrá que promover la apreciación y aceptación del cuerpo y de sus características físicas, motrices, cognitivas, afectivas y sociales.

Después, se tiene el desarrollo de las habilidades motrices para la conformación de acciones más eficaces y eficientes. Una vez que el alumno es consciente de su corporeidad, el progreso de habilidades motrices cobra gran sentido, ya que, durante este proceso, se reflexiona entre lo que se tiene y las habilidades motrices que se quieren tener. Por lo tanto, el profesor debe promover en todo momento la reflexión y

cuestionamiento de las acciones motrices que se realizan, con el fin de que estas se puedan mejorar.

Por último, es necesario que el educador físico fomente la creación de ambientes de aprendizaje basados en la convivencia sana, pues una de las finalidades de la motricidad es la expresión motriz para la comunicación con el otro, por lo tanto, será necesario que esta comunicación se realice en un ambiente de respeto, equidad, justicia, solidaridad y democracia.

Con base en lo anterior, el desarrollo de la motricidad, se logra atendiendo las necesidades y motivaciones de los alumnos, además de propiciar que lo aprendido sea práctico y significativo. Por lo tanto, la sesión debe ser un espacio de juego, diversión, aprendizaje y cooperación entre los participantes. Esto implica que el educador físico proponga actividades ludomotrices a partir de contenidos que permitan el desarrollo de competencias que hagan significativo lo aprendido mediante experiencias motrices y formas de convivencia basadas en el respeto, la equidad, la inclusión y la diversidad.

Para la mejora de la motricidad, el profesor de EF promoverá acciones educativas que impliquen una serie de retos orientados a la solución de problemas y al desarrollo motriz y social progresivo de los alumnos; por lo que empleará su tacto pedagógico, para mediar las actividades y circunstancias que se presenten en la sesión. Lo anterior, exige reflexionar permanentemente sobre el trabajo docente que se desarrolla con los educandos.

Se requiere, entonces, de un docente que reflexione acerca de su propia práctica y no solo de un aplicador de circuitos de capacidades físicas o formaciones para la ejecución de fundamentos deportivos. “La práctica rutinaria y repetitiva debe cambiarse por una praxis creadora, con sujetos, acciones y fines en constante transformación” (SEP<sup>b</sup>, 2011, p. 205).

El educador físico en la escuela es el principal promotor de oportunidades para el desarrollo de la motricidad en los alumnos; es el quien debe fomentar un ambiente en donde la libertad para expresarse motrizmente sea una de las prioridades; en donde el

desarrollo de la conciencia y reflexión de acciones motrices y sociales en los alumnos, les ayude a superarse día con día; y en donde el respeto, la dignidad, la inclusión, la solidaridad, la colaboración y la democracia sean los valores que perduren en la sesión de EF.

## **2.2. Teorías pedagógicas que dan sustento a la intervención**

En este apartado, se exponen algunos elementos pedagógicos extraídos de las teorías de Piaget y Vygotsky que dieron sustento a mi propio actuar docente durante la propuesta de intervención de esta investigación.

Así mismo, se concibe, el juego sociomotriz como principal estrategia pedagógica para el desarrollo de la expresión motriz.

### **2.2.1. El constructivismo de Piaget**

La propuesta de Piaget es sin lugar a duda la base teórica más integrada del estudio del desarrollo humano desde un punto de vista biológico y psicológico. Hoy en día, las propuestas de Piaget son un referente inexcusable ante las investigaciones que pretenden explicar el desarrollo cognitivo humano.

Piaget concibe la inteligencia humana como una construcción constante y adaptativa. La teoría de Piaget tratará de describir y explicar las diferentes formas o estructuras del pensamiento. Para Piaget, la actividad del sujeto en la construcción del conocimiento es fundamental; desde este punto de vista, la función de la inteligencia simplemente es acumular, relacionar, organizar, clasificar, corregir, etc. la información procedente del exterior. El conocimiento procedería siempre del exterior, siendo tanto más exacto como más precisas sean las copias internas de los objetos externos. Para Piaget el niño está implicado en una tarea de dar significado al mundo que le rodea: el niño intenta construir conocimientos acerca de él mismo, de los demás y del mundo de los objetos. (Piaget, 1980).

Piaget (1969) plantea que el aprendizaje está determinado por el desarrollo cognitivo que presenta diferentes estadios con estructuras lógicas definidas que en su momento se incorporan al siguiente para la construcción y reconstrucción de nuevos aprendizajes, es decir, que el aprendizaje depende de un progreso continuo de estadios.

El desarrollo cognitivo, bajo esta perspectiva, puede comprenderse como la incorporación sucesiva de estructuras cognitivas lógicas cada vez más complejas que guardan relación con las estructuras anteriores, lo que determina que, para la construcción del aprendizaje, los nuevos conocimientos deben relacionarse de alguna manera con las estructuras cognitivas previas.

La construcción de estructuras cognitivas cada vez más complejas tiene lugar gracias a dos procesos biológicos que Piaget aplica al desarrollo cognitivo humano, estos procesos, complementarios y simultáneos, son los de asimilación y acomodación.

La asimilación supone el intento de entender las nuevas experiencias en términos de estructuras cognitivas ya existentes. El niño que se lleva todo a la boca para chuparlo está mostrando asimilación, ya que intenta comprender el mundo de los objetos. La asimilación puede requerir alguna distorsión de la información nueva para conseguir encajarla en los esquemas ya existentes.

Cuando la información nueva resulta demasiado diferente o compleja, tiene lugar la acomodación. Las estructuras cognitivas cambian para integrar las nuevas experiencias. Por ejemplo, el niño aprende finalmente que no todos los objetos se chupan. Principalmente a través de la acomodación aumenta el número y la complejidad de las estructuras cognitivas del niño, es decir, crece la inteligencia.

Piaget considera que la asimilación y la acomodación operan íntimamente unidas. El niño en crecimiento hace continuamente pequeñas distorsiones de la información para asimilarla a las estructuras existentes, mientras que también hace ligeras modificaciones en esas estructuras para acomodar nuevos objetos o acontecimientos a sus experiencias.

La interrelación de estos dos momentos es lo que da lugar a la construcción de aprendizajes, es decir, el individuo toma la información del entorno, la asimila, la moldea y la distorsiona hasta que encaja (la acomoda) adecuadamente en su propia organización cognitiva existente. En resumen, el individuo construye el conocimiento sobre el mundo en vez de simplemente recibirlo.

No obstante, para Piaget estos dos factores son incapaces de explicar por sí solos el desarrollo intelectual y necesita postular un nuevo factor que los organice y coordine entre sí. Este último factor es la equilibración. Este factor se puede definir como el modo de funcionamiento de un sistema que es capaz de autorregular sus estructuras cognitivas o su comportamiento en función de las experiencias antiguas y nuevas.

Todo el desarrollo cognitivo necesariamente tendrá que atravesar por estadios de equilibración-desequilibración en los intercambios con el mundo. El progreso cognitivo, tendría su origen en la aparición de contradicciones (desequilibrios) que obliguen al sujeto a cuestionarse y buscar soluciones para intentar superar sus propios obstáculos de aprendizaje.

El origen de la actividad del organismo hay que verla desde un constante desequilibrio que se produce en la situación en que se encuentra el individuo. Una vez que el sujeto realiza determinadas acciones, el equilibrio se restablece momentáneamente, hasta que vuelva a surgir otro motivo de desequilibrio que iniciará un nuevo ciclo y una nueva trascendencia.

Para categorizar como es que el individuo construye aprendizajes de acuerdo a los principios de asimilación, acomodación y equilibrio, Piaget define cuatro estadios subsecuentes de desarrollo: 1) sensoriomotor, 2) preoperacional, 3) operaciones concretas y 4) operaciones formales: Piaget (1969)

1) Sensoriomotor: estadio prelingüístico en el que la inteligencia se apoya fundamentalmente en los movimientos y las acciones principalmente desde un referente operacional simbólico.

2) Preoperacional: se inicia la utilización de símbolos y el desarrollo de la habilidad para advertir los nombres de las cosas que no están presentes. El pensamiento es egocéntrico, así como el lenguaje, y estos se limitan a situaciones concretas, con ausencia de operaciones reversibles.

3) Operaciones concretas: el niño que realiza operaciones lógicas es capaz de colocar cosas y sucesos en un orden determinado, advierte claramente la relación parte – todo. Comprende la noción de sustancia, peso, volumen, distancia, etc. Extraen datos y elementos de sus acciones debido a que van tomando conciencia de los mismos, y distinguen entre medios y fines. No obstante, todo su pensamiento se circunscribe a los aspectos y características concretas del mundo que lo rodea.

4) Operaciones formales: son capaces de realizar abstracciones reflexivas en las que la toma de conciencia se prolonga hacia una reflexión sobre sí mismo, lo que le permite evaluar las posibles soluciones a través de hipótesis causales. Sus pensamientos ya no se limitan exclusivamente a la situación presente. Acceden al raciocinio hipotético-deductivo.

#### **2.2.1.1. La teoría de Piaget y sus implicaciones educativas**

Pese a que, como se ha visto, la teoría de Piaget aporta aspectos muy interesantes en cuanto al desarrollo cognitivo, claramente el enfoque piagetano no toma como punto de referencia el aspecto educativo; sin embargo, sus aportes son fundamentales para la construcción de las actuales teorías educativas.

Una variable a tomar en cuenta como principio educativo, es saber que no siempre es tan fácil que el niño descubra y construya de manera espontánea las estructuras cognitivas que se supone que ha de generar; por lo tanto, el papel de las influencias educativas que están presentes en la escuela son decisivas para explicar los progresos del niño. Los sujetos con los que interactúa, no simplemente acompañan al alumno en sus logros, sino que influyen de manera determinante para que estos logros se produzcan; los otros, no son simplemente “objetos” con los que interactuar, sino que

son proactivos, capaces de provocar desequilibrios significativos en el alumno y que, además de influir en el desarrollo, forman un entramado comunicativo y social decisivo para la construcción del conocimiento (Ruiz, 1995, p.114-118). De tal manera que la construcción de aprendizaje no puede entenderse sin la influencia del contexto escolar, social y familiar.

Sin embargo, no podemos obviar que la teoría de Piaget ha venido a reformar los enfoques educativos y la labor de la escuela y de los profesores en la escuela. En concreto, la teoría de Piaget es utilizada para informar al educador que principios cognitivos deben de ser respetados en el momento de la enseñanza, a qué edad el alumno está preparado para aprender y qué tipo de aprendizajes podrían quedar fuera de su alcance, que tipo de contenidos son adecuados y que estrategias didácticas son más aplicables. De acuerdo a lo anterior, la educación escolar tiene como objetivo contribuir a construir las estructuras propias de los alumnos de acuerdo a sus propias características.

Por lo tanto, de acuerdo a la teoría de Piaget, el profesor tiene la tarea de comprender como y bajo qué términos se construye el aprendizaje y que procesos cognitivos (asimilación, acomodación, equilibrio) deben ocurrir en la mente de los alumnos para que así suceda. Comprender lo anterior, ayuda al profesor a ejercer su práctica docente, respetando dichos procesos cognitivos y estructurando ambientes de aprendizaje para que así suceda.

Desde la idea anterior, la importancia del profesor para optimizar la construcción de aprendizajes se puede concretar en dos concepciones globales del proceso de enseñanza-aprendizaje, concepciones que, de acuerdo con Kuhn (1990), se pueden denominar, posición constructivista en sentido estricto y posición del desajuste óptimo.

La primera de las posturas, la del constructivismo en sentido estricto. Esta postura se inclina por un profesor que interviene poco en las situaciones de aprendizaje del alumno, pero asegurando un entorno rico en estímulos que dé las posibilidades para que el niño, trabajando por sí mismo, a su propio ritmo, sea capaz de construir nuevas estructuras cognitivas. Así, es el desequilibrio provocado por la propia actividad

espontánea del niño y de su funcionamiento cognitivo lo que asegura el progreso, más que un desequilibrio provocado desde fuera por un profesor que propone actividades desafiantes.

Por el contrario, desde la posición del desajuste óptimo, la tarea del profesor y su estrategia de intervención en la educación es la de primero diagnosticar el nivel de desarrollo cognitivo de sus alumnos, para después proponer actividades que sean apropiadas para este nivel de desarrollo. Las actividades apropiadas, que más fomentan el crecimiento cognitivo, serán aquellas que se sitúan por encima del nivel actual de desarrollo, de manera que se plantea un desafío, un conflicto a las estructuras de conocimiento que el niño utiliza para interpretar la realidad. Sin embargo, este nivel no debe ser tan alto como para que el conflicto provocado sea tan grande que, simplemente, sea imposible de asimilar.

Desde esta postura, a diferencia de la anterior, se intenta asegurar que el desequilibrio se produzca, intentándolo provocar activamente desde fuera. Es también una postura desde la que el profesor puede extraer con mayor facilidad criterios de actuación. En contrapartida, exige del profesor un mayor conocimiento del alumno, porque sólo a partir de saber cuál es su nivel real se pueden diseñar actividades que lo desafíen de una manera óptima.

Al respecto se interpreta que ambas posturas son válidas y adaptables a la educación. Lo que determinara la utilización de una u otra, será las características, edades y desarrollo cognitivo de los alumnos con los que se esté trabajando; mientras que el “constructivismo en sentido estricto” puede ser aplicado para que el alumno de forma deductiva descubra sus propias posibilidades y experimente nuevas formas actuar, el “desajuste óptimo” será más efectivo en la conducción hacia aprendizajes más formales, específicos y con un nivel cognitivo más exigente. Sin embargo, es evidente que en una determinada parte (o en varias) del proceso de enseñanza aprendizaje se deberá utilizar una u otra postura o la combinación de ambas. Lo que es preciso contemplar es que las actividades siempre han de ser problemas que tengan sentido para el alumno y

en los que los educandos tengan que tomar decisiones y puedan elaborar de forma creativa soluciones por ellos mismos.

### **2.2.2. El enfoque socioeducativo de Vygotsky: el lenguaje y la mediación como aspectos fundamentales para la construcción del aprendizaje**

Los escritos de Vygotsky suponen la construcción del aprendizaje desde un enfoque distinto al de Piaget. Vygotsky apuesta por la construcción del aprendizaje desde una óptica sociocultural. En la teoría de Vygotsky se encuentran elementos importantes que tienen serias connotaciones para la educación; para este autor el aprendizaje tiene su fundamento en los procesos de socialización generados en la cultura, la utilización de un mediador y el lenguaje como vehículo del pensamiento.

El lenguaje según Vygotsky constituye una actividad cognitiva del sujeto, la cual se hace evidente por medio de la palabra; la palabra es el medio de comunicación y el instrumento de relación entre el pensamiento y la realidad. Vygotsky considera que el significado de la palabra es clave para estudiar las relaciones internas del pensamiento, Vygotsky se basa en la proposición de que “el significado es una condición necesaria tanto para el pensamiento como para el discurso” (Moll, 1993, p. 19). Para Moll (1993) es fundamental el papel del sentido y el significado en el desarrollo de la percepción en los niños, los usos cognitivos de los signos, el desarrollo de la escritura y las formas de comunicarse, son esenciales para la interiorización y apropiación del ambiente.

Por lo tanto, Vygotsky, propone la elaboración de los aprendizajes a partir de la internalización progresiva del mundo exterior; parte del principio de que todo proceso psicológico superior va de lo externo a lo interno, es decir, de las interacciones sociales a las acciones internas psicológicas” (Vygotsky, citado por Quiroz, 1998).

Cuando las personas se ponen a dialogar a través del lenguaje, están obligadas a reflexionar, a concentrarse, a tener en cuenta alternativas, a escuchar con esmero, a prestar atención cuidadosa a las definiciones y significados, a reconocer opciones en las que antes no se había pensado, y en general, a realizar un amplio número de actividades

mentales en las que antes no se hubiera metido si no fuera por este proceso de comunicación, es decir, “la comunicación es relacional y entender es por tanto comprender esas relaciones”. (Quiroz, 1998, p. 33)

Desde estos supuestos se puede afirmar que el hecho fundamental de la propuesta de Vygotsky, recae en la comprensión del mundo por medio del lenguaje como variable esencial; de lo cual se desprende que la mediación para el aprendizaje, se define como la manera en que el adulto o profesor ocupa sus habilidades comunicativas para generar en el niño ciertas inquietudes, que lo lleven a modificar sus estructuras cognitivas y construir significados. Al respecto Vygotsky menciona que “el niño recibe de la cultura y por medio de la comunicación un saber que se hace significativo por la interacción con los otros niños y con los adultos.” (Vygotsky, citado por Quiroz, 1998, p. 35). Es por ello que en todo proceso de enseñanza aprendizaje la mediación entre los aspectos socioculturales, las capacidades del alumno y la comunicación son de vital importancia para que el alumno construya sus propios aprendizajes.

Para poder realizar esta labor mediadora, es importante saber cómo dialogar con el niño para producir aprendizaje, es decir, conocer al niño, sus gustos, sus motivaciones e intereses, sus formas de estructurar el conocimiento. Formas en las que Piaget puso mucho énfasis y que han servido de referencia para desempeñar mediaciones pedagógicas más acertadas.

### **2.2.2.1. La teoría de Vygotsky y sus implicaciones educativas**

Para Vygotsky, la enseñanza y la educación constituyen formas universales del desarrollo cognitivo de la persona y el instrumento esencial de enculturación y humanización.

Bruner señala que “la concepción de Vygotsky del desarrollo es al mismo tiempo una teoría de la educación...su teoría educacional es una teoría de transmisión cultural como también una teoría de desarrollo. Ya que “educación” no sólo implica para Vygotsky el

desarrollo del potencial del individuo sino la expresión y el crecimiento histórico de la cultura humana de la que surge el Hombre” (Bruner citado por Moll, 1993, p.13).

El concepto vygotskyano que tiene mayor aplicabilidad en el campo educativo es la zona de desarrollo próximo (ZDP). Este concepto “designa las acciones del individuo que al inicio él puede realizar exitosamente sólo en interrelación con otras personas, en la comunicación con éstas y con su ayuda, pero que luego puede cumplir en forma totalmente autónoma y voluntaria” (Matos, 1996, p.8).

Vygotsky planteaba dos niveles de desarrollo en los niños: el nivel actual de desarrollo y la zona de desarrollo próximo, la que se encuentra en proceso de formación; la ZDP es el desarrollo potencial al que el niño puede aspirar. Este concepto es básico para los procesos de enseñanza y aprendizaje pues el profesor debe tomar en cuenta el desarrollo del estudiante en sus dos niveles: el real y el potencial para promover niveles de avance y autorregulación mediante actividades de colaboración como lo proponía Vygotsky. Moll (1993) menciona tres características para crear la ZDP:

1. Establecer un nivel de dificultad. Este nivel, que se supone que es el nivel próximo, debe ser algo desafiante para el estudiante, pero no demasiado difícil.
2. Proporcionar desempeño con ayuda. El adulto proporciona una práctica guiada al estudiante con un claro sentido del objetivo o resultado que se pretende alcanzar.
3. Evaluar el desempeño independiente. El resultado más lógico de una Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) es que el infante se desempeñe de manera independiente.

De acuerdo con Vygotsky una enseñanza adecuada contribuye a crear zonas de desarrollo próximo; es decir, el educador fungirá como promotor para hacer que el nivel potencial de desarrollo del educando se integre con el actual. Estas modificaciones, a su vez pueden promover progresos en el desarrollo cognitivo. ‘Como han señalado algunos, la ZDP es un diálogo entre el niño y su futuro, entre lo que es capaz de hacer hoy y lo que será capaz de hacer mañana y no entre el niño y su pasado’ (Matos, 1996, p.11).

En estos términos, la enseñanza debe apuntar fundamentalmente no a lo que el alumno ya conoce o hace ni a los comportamientos que ya domina, sino aquello que no conoce, no realiza o no domina suficientemente, es decir, debe ser constantemente exigente con los estudiantes, poniéndolos ante situaciones que les obliguen a implicarse en una mejora de sus acciones, implicándolos en todo momento con el medio social que los rodea, ya que como se ha dicho, este será el principal medio para la construcción de su aprendizaje..

La creación de ZDP se da dentro de un contexto interpersonal docente-alumno siendo la tarea del profesor trasladar al estudiante de los niveles inferiores a los superiores. Lo esencial es dar guía a los alumnos para que logren construir su aprendizaje; esta guía se puede inducir mediante el planteamiento de problemáticas o llevando al estudiante al autocuestionamiento. Matos (1996, p. 10) afirma que “la participación del docente en el proceso instruccional para la enseñanza de algún contenido (conocimiento, habilidades, procesos) en un inicio debe ser directivo mediante la creación de un sistema de apoyo por donde transitan los alumnos...y posteriormente con los avances del alumno en la adquisición o interiorización del contenido, se va reduciendo su participación al nivel de simple espectador empático”. En este contexto, la enseñanza debe entenderse como una ayuda al proceso de aprendizaje, ya que la enseñanza no puede sustituir la actividad mental constructiva del alumno ni ocupar su lugar.

De tal manera que tanto las ideas de Vygotsky, como las de Piaget, revisadas anteriormente, han sido un referente importante para establecer que los actuales enfoques pedagógicos se deben contemplar las características cognitivas que posee el alumno y el tipo de mediación pedagógica que el profesor establece con sus alumnos a través del lenguaje y la comunicación.

### **2.2.3. La creación de situaciones de aprendizaje en la sesión de Educación Física. El juego sociomotriz**

Al referirse al concepto de juego, existen varias definiciones al respecto, las hay desde el juego libre y espontáneo durante la infancia, con el cual el niño aprende y se apropia del mundo; hasta los juegos deportivos de alto rendimiento, en donde existen reglas, técnicas, tácticas y niveles de exigencia motriz específicos en cada disciplina deportiva.

Al respecto, se destaca la definición de Huizinga (citado en Trigueros 1998, p. 30) “Una acción o actividad voluntaria, realizada dentro de ciertos límites, fijados en el tiempo y en el espacio, que sigue una regla libremente aceptada, pero completamente imperiosa, provista de un fin en sí misma, acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de una conciencia de ser algo diferente de lo que se es en la vida corriente”.

Ya que en el contexto educativo el juego resulta motivante para los alumnos, se considera como una herramienta pedagógica óptima para el desarrollo de los contenidos propuestos por el profesor. Los juegos en la educación cumplen la función fundamental de conectar al niño con la sociedad y tratan de introducirlo en el mundo del aprendizaje, a la vez que lo hacen partícipe de la situación educativa en la que se desarrolla cotidianamente.

De acuerdo con lo anterior, se puede pensar que los juegos educativos en sí, contribuyen a que los alumnos aprendan de manera didáctica a interactuar en sociedad, también que dentro de su lógica interna al igual que en la sociedad se cumplen roles y cada integrante asume responsabilidades, se incrementa además el protagonismo de todos los participantes y se le da sentido y significado para quienes participan.

En esta perspectiva, los juegos se consideran como una práctica social educativa por su potencial didáctico y pedagógico para desarrollar aprendizajes en los alumnos de una manera placentera, desafiante y motivante; interrelacionarse, dialogar, participar, compartir propuestas, disentir, acordar, son algunas herramientas que el juego proporciona para que el estudiante construya sus propios aprendizajes. Por ello, el

juego se focaliza como prioridad de socialización dentro del contexto escolar y su práctica cotidiana durante el transcurso escolar. Beristain (1986).

Hablando desde el contexto de la asignatura de Educación Física (EF) el juego social al que se hace referencia, adopta un carácter motriz, ya que la EF aparte de intervenir pedagógicamente en la construcción de competencias sociales para la convivencia, busca que el alumno desarrolle y sea consciente de sus habilidades y destrezas motrices para fomentar el bienestar físico y mental. De esta manera los juegos sociomotrices cobran gran relevancia para la estructuración de estrategias didácticas.

Parlebas, uno de los más grandes representantes del término sociomotricidad, estudio el cuerpo humano para tratar de comprender que factores influyen durante un juego motriz o deporte para que un individuo logre realizar una acción motriz, específica, intencionada, eficiente y eficaz. A diferencia de otras teorías que habían tratado el tema desde un enfoque biomecánico, considerando al individuo como una máquina que activa un conjunto ordenado de articulaciones óseas y grupos musculares que funcionan como una suma de engranajes sucesivos; Parlebas propone darle el máximo protagonismo a la significación, donde los datos mecánicos, energéticos e informacionales permanecen sometidos a la atribución de un significado por el sujeto actuante, significado que se materializa en una conducta motriz (Parlebas, 2001). El concepto de conducta motriz se remite a considerar a la totalidad de la persona que actúa dotando de significado a cada una de sus respuestas motrices. El concepto de conducta motriz corresponde a toda “organización significativa del comportamiento motor” (Parlebas, 2001).

Entonces una acción motriz no se trata sólo de gestos, movimientos o técnicas, sino del resultado de una acción global de una persona que improvisa una conducta motriz en función de las reglas de juego y a la dinámica de cada situación motriz a la que debe someterse (ubicación de los jugadores, velocidad de los desplazamientos, fuerza y precisión con que se debe golpear la pelota...). En una conducta motriz toda la personalidad del jugador está en juego, sus competencias cognitivas que le permiten evaluar cada situación que cambia constantemente, y que le permiten decidir y

preactuar; también está en acción sus recursos afectivos que cobran sentido en las reacciones emotivas, en la toma de riesgos, en la confianza adquirida para la ejecución, así como la disposición para comunicarse motrizmente. Por ello, las diferentes dimensiones de la personalidad, biológica, afectiva y cognitiva, se activan de manera unitaria en las conductas motrices de los practicantes.

Para Parlebas (2001) la manifestación de conductas motrices en un juego o deporte en donde intervienen dos o más participantes ya sea en cooperación u oposición, exige indiscutiblemente la interacción interpersonal con los mismos; de esta condición nace la “sociomotricidad” para definir aquellas conductas motrices que son construidas no solo por procesos biomecánicos, sino también, por aquellos aspectos, afectivos, psicológicos, culturales, formas de interacción y comunicación con el medio externo, experiencias previas que determinan la naturaleza de la acción. En este sentido, el término “juegos sociomotrices” adquiere gran relevancia pedagógica, ya que, durante una actividad lúdica en convivencia con los demás, se busca que todos los aspectos antes mencionados, estén en armonía individual y colectivamente, para obtener mejores resultados al momento de jugar. Por lo tanto, el alumno o jugador, en proceso de desarrollar su sociomotricidad, deberá aprender, por una parte, a mejorar sus habilidades motrices en relación al juego, adquirir mayor confianza al moverse, conocer el contexto en el que juega, anticiparse a las acciones, y por otra parte, comunicarse asertivamente, resolver problemas, formular estrategias, colaborar, tomar de decisiones compartidas, generar armonía en su equipo.

La incorporación de los juegos sociomotrices en el plano educativo, ofrece un campo de prácticas inmensas, caracterizadas por interacciones motrices y cambio de roles en cada momento. Por ejemplo, en un juego en la sesión de EF, no es lo mismo atrapar que ser atrapado, jugar con uno o varios balones, defender o atacar o jugar con uno u otros compañeros, es decir, dichos papeles pueden variar a lo largo del juego. Parlebas (2001), define lo anterior como “roles sociomotores” y lo conceptualiza “por el conjunto de comportamientos motores que en un juego o deporte están asociados a un status sociomotor concreto, siendo este el conjunto de contenciones, derechos y prohibiciones prescritas que definen el campo de los actos motores autorizados”, es decir, rol

sociomotor son todas las obligaciones y derechos que un jugador o alumno tiene en un juego determinado. El profesor de EF puede jugar didácticamente con estos roles sociomotores con la intención de desarrollar los aprendizajes que se pretenden alcanzar.

Así pues, el profesor de EF como mediador pedagógico, puede utilizar la motivación que genera los juegos sociomotrices para fomentar, la cooperación en el juego, la toma de acuerdos compartidos con los alumnos, la solución de conflictos de manera armónica, la concientización de las acciones realizadas y la autonomía para la toma de decisiones asertivas.

Por otra parte los juegos sociomotrices como estrategia educativa dan la oportunidad de jugar con la modificación de espacios, tiempos, reglas, implementos y roles de juego; con la intención de plantear a los alumnos una serie de desafíos, que durante el transcurso del juego tienen que ser resueltos; para ello los alumnos deben utilizar sus destrezas motrices en armonía con sus habilidades sociales. Desde esta perspectiva, se busca que por medio del juego sociomotriz y las mediaciones pedagógicas del educador físico se logre contribuir el desarrollo del pensamiento reflexivo y la toma de conciencia.

Por otra parte, se promueve en el juego sociomotriz educativo que cada alumno tenga un rol activo, que este rol sea motivante, interesante, desafiante motriz y colectivamente para los alumnos, que atiende las características psicomotrices y las necesidades de aprendizaje de los participantes, es decir que los alumnos sean el principal protagónico durante el juego; estas condiciones aseguran que los alumnos construyan sus propios aprendizajes sociales y motrices.

Al respecto Blázquez Sánchez (1998) menciona, que los juegos motrices en un contexto educativo implican los siguientes elementos:

- La motricidad no debe ser estereotipada. Debe suponer adaptación y coordinación.

- El niño debe encontrarse en situaciones de tomar decisiones, de poder elegir, de desarrollar su inteligencia estratégica.
- Mejorar las relaciones sociales; relaciones de cooperación, ayudar a los demás, solicitar su ayuda.
- El niño debe estar enfrentado constantemente a problemas en el transcurso del juego.
- Crear espacios de discusión para la reflexión de los problemas presentados en el juego e incluso para la modificación de éstos.

Blázquez (1998) también contribuye diciendo que para hacer evolucionar los juegos hay que tener en cuenta, fundamentalmente, tres aspectos: El acondicionamiento del medio, el entorno social y las reglas. Cada uno de estos tres factores está compuesto al mismo tiempo de elementos sobre los que el profesor puede actuar para transformar la situación educativa. Estos factores del juego determinan los problemas que deben superarse, esto es, los problemas motrices-sociales que deben resolverse en el transcurso del juego. Además, estos problemas motrices-sociales se deben caracterizar por la gran cantidad de decisiones y juicios que deben tomar los participantes dentro del juego, convirtiéndose éste, en un potenciador del desarrollo cognitivo, motriz, afectivo y social.

En conclusión, el juego sociomotriz es una estrategia pedagógica de gran importancia en la sesión de EF, que bajo los términos antes descritos es un catalizador para la construcción de aprendizajes motrices y sociales; aprendizajes que contribuyen a la mejora del desarrollo personal e interpersonal de los alumnos y a la formación de ciudadanos más saludables y competentes para actuar y vivir en sociedad.

## 3. Proyecto de intervención. La investigación – acción

---

En este capítulo se presentará la estructura de la estrategia de intervención educativa que se utilizó para dar solución al problema educativo presentado.

La estrategia de intervención educativa se construyó gracias a la información recopilada acerca del contexto educativo, las teorías pedagógicas, de desarrollo motriz y convivencia escolar y a las múltiples experiencias que se tuvieron durante la práctica pedagógica posteriores a este informe.

### 3.1. Fundamentación

Para hacer cumplir los objetivos de la intervención educativa, se utilizó como estrategia principal “el juego sociomotriz”.

Es evidente que el juego como medio para el desarrollo del aprendizaje, resulta motivante, placentero y desafiante para los alumnos, por tal razón, en la sesión de EF, se utiliza este medio didáctico, el juego, como una herramienta pedagógica fundamental para el desarrollo de la motricidad en los alumnos.

Se trabajó con los juegos sociomotrices ya que se adaptan a los objetivos de esta intervención educativa, es decir, contribuyen a cumplir la función fundamental de ofrecer al alumno una conexión entre lo social y lo motriz, regulada por las mediaciones pedagógicas que el profesor pueda ofrecer, a la vez que lo hacen partícipe de la situación educativa en la que se desarrolla cotidianamente.

Tratando de definir a grandes rasgos, el juego sociomotriz como estrategia pedagógica, se cita a Parlebas (2001) quien menciona que “la manifestación de conductas motrices en un juego o deporte en donde intervienen dos o más participantes ya sea en cooperación u oposición, exige indiscutiblemente la interacción interpersonal con los

mismos; de esta condición nace la sicomotricidad”. Dicho lo anterior, el “juego sociomotriz” como estrategia educativa hace referencia a aquellas actividades lúdicas mediadas pedagógicamente que implican la suma de acciones motrices de un grupo o equipo de juego, que colabora entre sí, respetando un cierto código de valores sociales preestablecidos para así conseguir el objetivo en común. En el juego sociomotriz que se propone, las conductas motrices de uno y otro jugador necesariamente tendrán que interconectarse de manera armónica, siguiendo el código de valores mencionado, el cual implica, comunicación, cooperación, respeto al compañero, toma de decisiones compartidas y por su puesto desarrollo motriz. Bajo condiciones, el juego se concibe como, la formación de “microsociedades motrices y democráticas”. (ver capítulo 3).

Las características pedagógicas, con las cuales se abordó la estrategia “juegos sociomotrices” fue el de concientización, reflexión y resolución de problemas en los ámbitos cognitivo, social y motriz. Se buscó en todo momento que las actividades lúdicas fueran motivadoras para los alumnos, aprovechando así su interés para plantearles desafíos y desarrollar así aprendizajes.

### **3.2. Objetivo de intervención general**

Durante la aplicación de la propuesta de intervención, se persiguió en todo momento el siguiente objetivo:

- ❖ Contribuir a través del juego sociomotriz a que los alumnos desarrollen su motricidad y ejerzan una convivencia sana con la finalidad de fortalecer sus expresiones motrices durante la sesión de Educación Física.

#### **3.2.1. Objetivos de intervención específicos**

- Que los alumnos sean conscientes de sus acciones motrices, de sus actitudes y de la forma en que conviven con sus compañeros durante la sesión de Educación Física.

- Que los alumnos reflexionen acerca de sus fortalezas y debilidades respecto a: sus desempeños motrices y la forma en que ellos conviven dentro de la sesión de Educación Física; y así mismo, logren reducir sus debilidades y aprovechar sus fortalezas.
- Que los alumnos, de acuerdo a una mediación pedagógica adecuada, construyan sus propios aprendizajes y mejoren progresivamente su motricidad y la forma en que conviven durante la sesión de Educación Física.
- Que en la sesión de Educación Física se establezca un ambiente de convivencia sano y lleno de experiencias motrices constructivas, en donde el respeto, la dignidad, la equidad, la colaboración y la democracia imperen durante las actividades.

### **3.3. La estrategia de intervención**

Ciertamente, durante la aplicación de la propuesta de intervención, se hizo uso no solo una sino diferentes estrategias y actividades que definieron el tipo de mediación pedagógica, la manera en que se interactuó con los alumnos, los tiempos, las formas y material didáctico que se empleó. Sin embargo se le dio prioridad a la estrategia referida, los juegos sociomotrices, ya que por un lado, todos los saberes obtenidos en las actividades y estrategias a las que se recurrieron, fueron encaminados a verse reflejados en la práctica de dichos juegos; por otro lado, las actividades y estrategias utilizadas también tuvieron la intención de revisar problemáticas sociales y motrices reales ocurridas en la práctica lúdica para comentarlas, reflexionarlas y solucionarlas de acuerdo a ciertas adecuaciones educativas, es decir, que los juegos sociomotrices fueron el común denominador en donde se ponían en práctica los nuevos saberes, se desarrollaban habilidades motrices, cognitivas y sociales y se extraían nuevas y diferentes problemáticas para buscar su solución práctica de manera constructiva.

### 3.4. Metodología de la intervención

La intervención educativa fue dirigida mayormente bajo un enfoque socioconstructivista en el cual se contempló en todo momento, el nivel de desarrollo de los alumnos y a su vez, se procuró promover constantes interacciones reflexivas entre alumno-alumno y alumnos-profesor como fundamento esencial para la construcción de aprendizajes.

En un primer momento, como lo afirma Matos (1996) la intervención docente fue de manera directiva, guiando a los alumnos con constantes indicaciones y cuestionamientos; posteriormente se buscó que, con sus avances, la intervención directiva se fuera reduciendo para lograr acercarlos a su propia autonomía.

Un principio metodológico de enseñanza en esta intervención fue conducir a los alumnos de manera deductiva al autoconocimiento, la reflexión y la toma de conciencia, respetando en todo momento los procesos biológicos-cognitivos de asimilación, acomodación y equilibrio y los estadios de desarrollo que nos describe Piaget en su teoría acerca de la construcción del aprendizaje (ver capítulo 3).

La intervención se llevó a cabo también bajo el principio pedagógico del “desajuste óptimo” (Kuhn, 1990) el cual consistió en proponer actividades que se situarán por encima del nivel actual de desarrollo de los alumnos, el objetivo era plantear un verdadero reto que los educandos pudieran resolver para así construir aprendizajes cada vez más complejos (ver capítulo 3). De tal manera que, en palabras de Vygotsky, los alumnos se pudieran aproximar de manera progresiva a su “zona de desarrollo próximo”.

Por otra parte, siguiendo el enfoque socioeducativo de Vigotsky (ver capítulo 3), se procuró mediar a través del dialogo y los acuerdos todas las situaciones socioeducativas que se presentaron durante la intervención, con el fin de convertirlas en oportunidades para brindar a los alumnos herramientas cognitivas y motrices con las cuales ellos pudieran resolver sus propios conflictos y construir sus propios

aprendizajes. De esta forma a través del “diálogo mediado” se buscó que los alumnos fortalecieran sus expresiones motrices.

En conclusión, en esta intervención, se entiende una metodología pedagógica que aborda los siguientes puntos:

- Se concibió al alumno como constructor de sus propios conceptos, otorgándole el protagonismo en el proceso.
- La construcción del aprendizaje se pretendió a partir de la interacción con los demás.
- Se esperó que el lenguaje (oral o motriz) fuera el medio de comunicación con los demás para la construcción del aprendizaje.
- Como docente intente situarme desde una posición mediadora, guiando al alumno a construir sus propios esquemas de pensamiento de forma significativa.
- La intervención como docente con respecto al alumnado se trató de entender como un continuo desarrollo que debe avanzar gradualmente desde la dependencia a la autonomía, teniendo siempre presente que la riqueza de intervención didáctica está durante todo el proceso y no en los resultados del mismo.

### **3.5. Líneas de acción en la sesión de Educación Física**

Durante la aplicación de la propuesta de intervención, se trazaron ciertas líneas de acción a seguir para hacer cumplir los objetivos planteados. La intervención tuvo cinco líneas de acción a seguir las cuales se aplicaron de manera consecutiva, pero también de manera integral y transversalmente, es decir, que cada una de ellas no tuvo un principio y un fin específico, sino que una complementó a la otra gradualmente en diferentes momentos de la intervención. De esta forma se buscó que los alumnos desarrollaran los contenidos que se tenían planteados, durante todo el proceso de intervención. Las cinco líneas de intervención propuestas fueron:

1. Fortalecimiento teórico-conceptual: Se ofreció a los alumnos herramientas teórico-conceptuales que servirían como puntos de referencia para la construcción de aprendizajes. La intención fue, que con estos puntos de referencia y a través del dialogo, la concientización, la reflexión y las experiencias previas de los alumnos, ellos asimilaran, interpretaran y estructurarán sus propios significados, acerca de lo que es convivir y desempeñarse motrizmente en la sesión de EF.
2. Puesta en práctica de los fundamentos teórico-conceptuales: Se dio guía a los alumnos para que los significados acerca de convivencia y motricidad siguieran su proceso de construcción y se asimilaran directamente en la práctica misma de los juegos sociomotrices. Para contribuir a la construcción de significados, se invitó a los alumnos a la reflexión a través de algunos cuestionamientos reflexivos acerca de sus acciones expresadas de manera motriz, verbal y afectiva durante la participación en los juegos sociomotrices, de igual manera se hicieron las adecuaciones e intervenciones pertinentes a los juegos, para que estos representaran retos motivantes y oportunidades de aprendizaje.
3. Reconocimiento de fortalezas y debilidades: Se implementó con los alumnos el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades en la práctica de los juegos sociomotrices respecto a su forma de convivir y de actuar motrizmente. Con ello se pretendió que los alumnos, se conocieran así mismos, reflexionaran y tomaran conciencia de lo que pueden mejorar en su actuar personal y grupal.
4. Planteamiento de objetivos: Se alentó y ayudo a los alumnos para que se plantearan objetivos específicos a cumplir en la práctica de los juegos sociomotrices y registraran sus avances o descensos, sesión con sesión. Los objetivos planteados, fueron en relación a buscar formas de reducir sus debilidades y aprovechar sus fortalezas respecto a su forma de convivir y de actuar motrizmente.

5. Mediación Pedagógica durante todo el proceso: El acompañamiento docente estuvo presente mediante las constantes adecuaciones y resolución de conflictos por parte del profesor y los alumnos que se tuvieron que hacer para no perder de vista el objetivo general. Durante el transcurrir de las sesiones se guio a los alumnos utilizando herramientas pedagógicas como, el diálogo, la negociación, el cuestionamiento, la reflexión, la toma de decisiones compartida y el acompañamiento individual y/o grupal, con la finalidad de que los alumnos por sí solos descubrieran el “cómo” mejorar sus expresiones motrices en la sesión de EF.

### 3.6. Metas

El planteamiento de las metas tuvo como propósito que dentro de la puesta en marcha del proceso de intervención, se pudieran observar y medir ciertas acciones o comportamientos de los alumnos en donde se vieran reflejadas expresiones motrices cada vez más adaptadas al ambiente convivencial que se pretende en la sesión de EF.

Pera la determinación de metas se utilizó como instrumento base “la gráfica de desempeño” la cual se describe de manera detallada en el apartado: Evaluación de la intervención educativa. Instrumentos de recolección de datos.

Aunque la redacción de las metas planteadas, puede sonar un tanto generalizada, se parte del siguiente supuesto:

“Si el 80% de los alumnos seleccionados, logran tener un desempeño categorizado como “bueno” o “muy bueno” (en una escala de: muy bueno, bueno, regular o deficiente) de acuerdo a la sumatoria de resultados, entonces se podrá afirmar que las metas se cumplieron”.

A razón de lo anterior, se describen las metas que se pretendieron alcanzar durante la propuesta de intervención:

- Que el 80% de los alumnos, expresen ciertas conductas (de forma oral o motriz) en las que sea observable la conciencia que han adquirido, en cuanto a, la motricidad que ejercen y de la forma en que conviven con sus compañeros al momento del juego en la sesión de Educación Física.
- Que el 80% de los alumnos, mejoren progresivamente su motricidad y la forma en que conviven durante la sesión de Educación Física.

### **3.7. Localización física del proyecto**

La escuela en donde se llevó a cabo la propuesta de intervención, lleva por nombre escuela primaria “Lázaro Cárdenas”, está ubicada en la Delegación Iztapalapa, en la colonia: La Purísima. Es un centro escolar grande, en general muestra buen cuidado de las instalaciones. Cuenta con todos los servicios urbanos y de salud, aunque en ocasiones escasea el agua. Actualmente alberga en su turno vespertino (turno en que se aplicó la intervención) 191 alumnos repartidos en los 10 grupos que atiende la escuela.

Las sesiones de Educación Física para la aplicación del proyecto de intervención tuvieron lugar mayormente en el patio de la escuela; el patio es de extensas dimensiones, 75 mts. de largo por 33 mts. de ancho, con una techumbre de estructura metálica y lamina al centro del mismo de 7 mts. por 7 mts. El patio escolar, es compartido y dividido entre los tres profesores de Educación Física que laboramos en la escuela.

La zona en la que se encuentra la escuela se considera de un nivel económico medio, con buenas y malas referencias, ya que algunas madres y padres de familia a los cuales se les pregunto, opinan que es una zona tranquila y segura, pero la gran mayoría afirma que es una zona donde existe cierto nivel de inseguridad, desconfianza y abuso de poder, ya que han sido víctimas o espectadores de delincuencia o de peleas violentas. Por otra parte, alrededor de la escuela, existen una gran variedad de comercios: restaurantes, bares, puestos ambulantes, etc. así como también escuelas de nivel

preescolar, primaria y secundaria, lo que provoca que sea un entorno muy transitado por personas que entran, salen o viven en este lugar.

### **3.8. Determinación de las actividades**

Las actividades fueron seleccionadas y organizadas de tal manera que resultaran motivantes para los alumnos y que al mismo tiempo se adaptaran al nivel, cognitivo, afectivo y motriz de ellos. Evidentemente también se buscó que respondieran al cumplimiento de los objetivos planteados. Estas se enlistan a continuación.

#### **3.8.1. Actividades de observación y práctica docente**

Este tipo de actividades, giraron en torno a, la búsqueda, determinación y análisis de las principales problemáticas en la sesión de EF, y a su posible solución a través de la estructuración propuestas pedagógicas sustentadas en corrientes teórico-educativas. De manera general se enlistan las principales actividades de observación y práctica docente (las actividades de la 1 a la 6 se expresan con mayor profundidad en los capítulos 2 y 3, las actividades 7 y 8 se estructuran dentro de este mismo capítulo):

1. Observación de las principales problemáticas dentro de la sesión de EF.
2. Análisis del contexto socioeducativo en relación a las problemáticas particulares que rodean a la sesión de EF.
3. Determinación y selección del problema específico a trabajar.
4. Diagnóstico y descripción de las principales causas que influyen para que el problema se esté presentando.
5. Planteamiento de objetivos para la posible solución del problema.
6. Indagación de los sustentos teórico-conceptuales que engloban el problema y las estrategias pedagógicas que podrían contribuir a su solución.

7. Estructuración y aplicación de la propuesta de intervención pedagógica para la posible solución del problema.
8. Evaluación del proceso y resultados de la puesta en marcha de la propuesta de intervención pedagógica.

### **3.8.2. Actividades piloto**

Estas actividades consistieron en realizar pruebas ensayo-error de lo que se tenía pensado llevar a cabo; antes de llegar a una propuesta en concreto, la misma, tuvo que sufrir distintas modificaciones en cuanto a sus formas de aplicación; así entonces, la propuesta fue evolucionando y adaptándose a las necesidades educativas del grupo con el que se trabajó. Gracias a esto se pudieron realizar actividades y evaluaciones mejor dosificadas, más creativas, interactivas y motivantes para los alumnos. Estas actividades sirvieron de base para darle forma y coherencia a la propuesta de intervención que se presenta. A continuación, se enuncias, algunas actividades piloto:

1. Los valores en la clase: en esta actividad, semana con semana se abordó un valor; los valores se escogieron de acuerdo a las problemáticas que como profesor observe en sesiones anteriores a aplicar esta actividad. La actividad consistió en que como profesor explique ideas claves escritas en cartulina del valor en turno, posteriormente puse ejemplos de problemáticas reales entre pares que se presentaban durante la clase y por último cuestione a los alumnos sobre como la resolverían dicha problemática utilizando el valor revisado. Durante los juegos practicados en la sesión de EF se trataba de tomar cualquier situación posible para reafirmar los valores que ya se habían revisado.
2. Mis fortalezas y debilidades: al inicio de la actividad se socializo con los alumnos sobre qué es una fortaleza y qué es una debilidad, posteriormente se les informo que al final de la clase ellos tendrían que mencionar que fortaleza y que debilidad tuvieron durante la clase. Al concluir la clase nos sentamos en círculo y el alumno que quisiera participar levantaba la mano para mencionar sus fortalezas, sus

debilidades de ese día en la clase. Las fortalezas y debilidades fueron en relación a la sana convivencia dentro de la sesión de EF.

3. Los juegos en EF: esta actividad cumplió principalmente dos funciones: Primero, la de introducir a los alumnos a la nueva forma de trabajo, es decir, que la planificación, adaptación y/o modificación de los juegos girara en torno a un ambiente de toma de conciencia, reflexión y resolución de problemas. Segundo, la de observar los juegos que provocaban mayor interés en los alumnos, las formas en que preferían organizarse y las situaciones lúdicas que implicaban verdaderos retos para ellos, todo esto con la intención de proponer en un futuro, actividades lúdicas más motivantes y significativas para los alumnos. De esta manera se procuraría que la adquisición de aprendizajes fuera más placentera y enriquecedora. De igual forma esta actividad sirvió para que los alumnos comenzaran a descifrar sus propias fortalezas y debilidades.

### **3.8.3. Actividades de la propuesta de intervención**

Las actividades de la propuesta de intervención son el resultado de algunos ensayos que se hicieron para descubrir qué actividades resultan más motivantes para los alumnos, ya que es la motivación la que juega un papel importante en la construcción de aprendizajes.

Estas actividades se dividen en dos partes, actividades teóricas y actividades prácticas; en las primeras, se trabajó de manera interactiva con los alumnos la reflexión, la concientización y la construcción de algunos saberes, mismos que servirían de sustento teórico-cognitivo al momento tomar decisiones durante la práctica (juegos); en las segundas, se intentó trasladar la teoría a la práctica, llevar a la acción lo aprendido y aprender de las experiencias prácticas para reconstruir saberes. Tanto las actividades prácticas como las actividades teóricas, tuvieron una estrecha relación durante el proceso, sin embargo, cabe mencionar que durante la intervención docente tuvo mayor peso la práctica.

### 3.8.3.1. Actividades teóricas

1. Rompecabezas de valores: (Anexo 7) se eligieron seis valores sociales tomando en cuenta aspectos relacionados con el fortalecimiento de la convivencia de los alumnos, con estos seis valores se formó un rompecabezas didáctico en el cual cada pieza contenía un valor. La actividad consistió en que cada semana los alumnos investigarían como tarea extraescolar tres sinónimos o frases que definieran el valor que correspondía a esa semana; después ya en clase los alumnos escribían en una cartulina a manera de lluvia de ideas lo que habían investigado; al final o durante la actividad se les cuestionó a los alumnos con preguntas como: ¿por qué es importante respetar?, ¿por qué debe de haber democracia en el grupo?, ¿qué pasa si no hay colaboración?, ¿en qué momento has sido equitativo con tus compañeros?, ¿cuándo no lo has hecho? En una cartulina se quedaban plasmadas todas las ideas que surgían en ese momento, esta permanecía pegada en el patio en un lugar visible para cuando se requiriera consultar. Al final de la clase se les entregaba a los alumnos la pieza correspondiente al valor que se revisó, para que ellos fueran armando su rompecabezas con las piezas que iban obteniendo. La intención de la actividad fue invitar a la reflexión a los alumnos, para que significaran conceptos y estos conceptos los llevaran a la práctica a través del juego, y así construyeran aprendizajes al respecto en interacción con sus compañeros.
2. Mis fortalezas y debilidades: el objetivo de esta actividad fue que los alumnos fueran conscientes sobre las fortalezas y debilidades que tenían durante la sesión de EF, respecto a los temas de: convivencia sana y desarrollo de la motricidad.

Se presentó a los alumnos una tabla en donde se describían algunas fortalezas y debilidades (ver anexo 4), esta tabla se dividió en dos bloques, uno referente al tema: convivencia sana y otro al tema: desarrollo motriz; cada bloque tuvo a su vez dos columnas, una concerniente a un listado de fortalezas y otra a un listado de debilidades. Los listados de fortalezas y debilidades fueron previamente redactados de acuerdo a las problemáticas particulares que se observaron en sesiones anteriores a la aplicación

de esta actividad. Este listado de fortalezas y debilidades a su vez se convirtió en los criterios de evaluación del proceso.

Después de exponer la tabla de fortalezas y debilidades, se les indico a los alumnos que escogieran, una debilidad la cual tendrían que disminuir durante su participación en los juegos de esa sesión; de la misma manera escogieron una fortaleza para tratar de aprovecharla y así poder contribuir a la mejora personal o grupal durante su participación dentro de ella.

Al concluir la sesión nos sentamos en círculo y el alumno que quisiera participar levantaba la mano para mencionar como o en qué momento aprovecho su fortaleza y disminuyo su debilidad. Las fortalezas y debilidades con las que se trabajó fueron primero en relación a la sana convivencia dentro de la sesión de EF, posteriormente en otras sesiones, se trabajó de igual manera con el bloque de: desarrollo de la motricidad.

- Juguemos a los retos (Fortalezas y debilidades): utilizando las tablas de la actividad anterior, se invitó a los alumnos a que escogieran una fortaleza y una debilidad, pero esta vez el reto seria trabajar con su fortaleza y debilidad durante dos semanas (4 sesiones) y registrar constantemente sus avances o retrocesos. Dicho registro se realizó una vez por semana.

Estos avances o retrocesos quedaban anotados en la hoja de registro que cada alumno tenía (figura 2), en ella los alumnos autoevaluaban en qué nivel del 1 al 10 habían disminuido su

Registro de fortalezas y debilidades  
Educación Física.  
**Bloque: Convivencia Sana.**

Nombre \_\_\_\_\_ Grupo \_\_\_\_\_

Fortaleza: \_\_\_\_\_

Debilidad: \_\_\_\_\_

Semana 1										
F	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
D	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

¿En qué momento disminuíste tu debilidad?  
Cuando: \_\_\_\_\_

¿En qué momento aprovechaste tu fortaleza?  
Cuando: \_\_\_\_\_

Semana 2										
F	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
D	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

¿En qué momento disminuíste tu debilidad?  
Cuando: \_\_\_\_\_

¿En qué momento aprovechaste tu fortaleza?  
Cuando: \_\_\_\_\_

Figura 2. Hoja de registro de fortalezas y debilidades

debilidad y aprovechado su fortaleza durante un lapso de 2 sesiones. Dicha hoja de registro también tenía un apartado en donde ellos colocaban el porqué de los resultados obtenidos. Al término de las dos semanas de trabajo, los alumnos realizaban la sumatoria para descubrir cuantos puntos habían obtenido y escribían en su registro como podían mejorar su desempeño.

Esta actividad se trabajó primero en relación a la sana convivencia dentro de la sesión de EF, en las siguientes 2 semanas, se trabajó de igual manera con el bloque de desarrollo de la motricidad, así consecutivamente durante toda la intervención.

4. Investigando mis fortalezas y debilidades: como tarea extra-clase, se estructuraron preguntas escritas particulares de cada fortaleza y debilidad, las cuales los alumnos tendrían que responder con base en la investigación y las experiencias propias, esto les ayudaría a tener una noción más amplia de los conceptos que conformaban la fortaleza y debilidad que eligieron. Esta actividad se realizó con la intención de que las respuestas a las preguntas contribuyeran a estructurar significados en los alumnos que posteriormente se verían reflejados en la práctica de los juegos.

### **3.8.3.2. Actividades prácticas**

1. Juguemos a convivir en movimiento (juegos sociomotrices): como ya se ha mencionado, el juego sociomotriz, fue inherente a cada actividad y por consiguiente la actividad con mayor peso en toda la intervención educativa, aquí fue el espacio en el cual se significaban en la práctica los conceptos adquiridos en las actividades anteriores, es decir, era el momento de asegurar, evaluar y modificar hábitos, conductas y actitudes por medio de la guía docente adecuada y pertinente.

Durante esta actividad se propusieron diferentes tipos de juegos, por ejemplo, predeportivos, cooperativos, tradicionales, etc. en donde la línea a seguir consistió en exponer a los alumnos a un entorno lúdico sociomotriz, activo, recreativo y motivante, en donde las interacciones alumno-alumno y profesor-alumno(s) siempre estuvieran

regidas por un cierto código de normas educativas que aseguraban un ambiente de convivencia ideal para el desarrollo personal, social y motriz. Por su parte los alumnos, con ayuda de sus conocimientos y experiencias previas, tendrían que concientizarse y adaptarse a este ambiente de convivencia.

Así entonces, se procuró que el código de normas educativas siempre estuviera regido por ciertos valores como: por el respeto, la equidad, la colaboración, la democracia, el dialogo, la toma de decisiones compartidas, es decir, una serie de valores referentes a la convivencia sana; de igual forma precedido también por el desarrollo de la motricidad a través de la puesta en práctica de acciones motrices inteligentes, intencionadas, graduadas, reguladas y constantes, el juego limpio, la competencia sana y el esfuerzo, así como, el desarrollo del cuerpo para la mejora de las habilidades motrices y el pensamiento estratégico motriz; estos dos aspectos fueron considerados evidentemente como base de toda la propuesta pedagógica.

Con ayuda de esta y las demás actividades descritas en este informe, se cree que los alumnos mejorarían sus expresiones motrices dentro de la sesión de EF.

Por su puesto que para lograr lo anteriormente descrito, la mediación pedagógica del profesor para con los alumnos, sustentada en las teorías pedagógicas que se describen en el capítulo 3, fue el pilar fundamental de toda la propuesta pedagógica. Al respecto, algunos puntos clave de esa mediación pedagógica para el aprendizaje se expresan a continuación:

- La propuesta de juegos que invitaran a los alumnos a la interacción colaborativa con sus compañeros, durante los juegos y fuera de ellos.
- la invitación constante a la autorreflexión, la concientización y la resolución de problemas, por medio de la indagación y el cuestionamiento constructivo a los alumnos sobre sus acciones y actitudes dentro de las actividades.
- El planteamiento de retos colectivos e individuales.

- Discursos guía breves para explicar las intenciones del juego o la reorientación de los alumnos de forma didáctica hacia los propósitos generales y específicos de la propuesta de aprendizaje.
- La variación de reglas, roles, espacios, tiempos e implementos en el juego para estimular el aprendizaje.
- La negociación democrática con los alumnos acerca de la modificación de los juegos y sus reglas para una mejor organización y convivencia, o para la propuesta de acciones y estrategias motrices más mejor estructuradas y más desafiantes.

Cabe mencionar que cada momento de conflicto, discrepancias o desequilibrio en la sesión que surgía imprevistamente se tomó en cuenta para reflexionar sobre las acciones dentro de la práctica docente, siempre pensando en la mejora educativa como objetivo.

### **3.8.3.3. Actividades pedagógico-administrativas**

1. Estructuración de la investigación y de la propuesta de intervención.
2. Presentación del proyecto a la directora del plantel y a la profesora de grupo con el cual se trabajó: en este espacio se expusieron los puntos principales de la investigación y de la propuesta de intervención a la directora del plantel y a la profesora de grupo con el cual se trabajó, con la intención de informar y acordar todo lo referente a espacios, tiempos y recursos materiales para su implementación. De igual forma se pidió, su colaboración en puntos específicos de la intervención (ejemplo: convocatoria para junta informativa a los padres o tutores, apoyo en algunas actividades lúdicas, colaboración para registro de metas durante la práctica). Con esta colaboración se pretendió una intervención más eficaz, eficiente y productiva.

3. Junta con los tutores de los alumnos: esta actividad se realizó para informar y pedir a los tutores de los alumnos su colaboración durante el proyecto de intervención.
4. Sesiones de Educación Física: durante la intervención docente se trabajaron dos sesiones por semana de 50 minutos cada una. Se buscó a través de un proceso pedagógico constructivo, constante y progresivo, contribuir a desarrollar la expresión motriz de los educandos.
5. Evaluación del proceso: esta actividad, consistió en registrar y analizar sistemáticamente los avances, estabilidades o retrocesos de los educandos durante el proceso, lo cual se llevó a cabo en diferentes momentos temporales y estratégicos de la propuesta de intervención. Se evaluó las conductas observables de los educandos respecto a los objetivos del proyecto a través de diferentes instrumentos de evaluación. El registro y análisis de datos fue totalmente formativo, en donde se buscó la mejora continua tanto en el aprendizaje de los alumnos como en la enseñanza del profesor.
6. Cierre de la intervención pedagógica: se rescataron y redactaron los resultados y conclusiones finales obtenidas para su incorporación a esta investigación y la presentación de un informe final.

### **3.9. Organización de la planificación educativa**

La planificación educativa de la intervención docente (consultar en la sección de anexos) fue el instrumento rector por el cual se estructuró el proceso formativo-pedagógico, con el fin de hacer valer los objetivos antes planteados, en dicho instrumentó se ven reflejadas las actividades descritas en los apartados anteriores, que reflejan la intención por construir una propuesta pedagógica, formativa, estructurada y sistemática, para el desarrollo de la expresión motriz. A continuación, se presentan los principios inherentes que se respetaron para su elaboración.

- Los elementos estructurales que conforma la planificación educativa son:

- Bloque.	- Aprendizajes esperados.
- Enfoque educativo.	- Contenidos
- Campo formativo.	- Estrategias didácticas.
- Evaluación diagnóstica.	- Actividades.
- Ámbito de intervención.	- Evaluación Formativa.
- Competencia en la que incide.	- Productos de aprendizaje.
- Objetivo.	- Sesiones.

- Los elementos estructurales se plantearon de acuerdo a los objetivos de esta intervención educativa.
- Las sesiones se estructuraron mayormente por juegos sociomotrices guiados por las actividades pedagógicas anteriormente descritas.
- Las reglas de los juegos se modificaron de acuerdo a las demandas de aprendizaje de los alumnos.
- Todos los juegos se implementaron en forma progresiva, de lo general a lo específico y de acuerdo a los procesos de aprendizaje de los alumnos.
- Se consideraron 16 sesiones con una temporalidad de 2 meses para su implementación.
- Se conformaron dos tipos de sesiones:

Sesiones pares (sesión 2, 4, 6 etc.)	Sesiones impares (sesión 1, 3, 5 etc.)
Los juegos fueron enfocados principalmente a fomentar el compañerismo, la convivencia y el trabajo en equipo, así como los valores sociales. Se utilizaron mayormente juegos cooperativos y tradicionales.	Los juegos incidieron principalmente en el desarrollo de la motricidad. Se utilizaron juegos en donde el medio principal de solución, fue la utilización de habilidades motrices (correr, saltar, lanzar, esquivar etc.) en situaciones específicas.

- En cada sesión se dio seguimiento de manera progresiva y ordenada a cada una de las actividades pedagógicas descritas en los apartados anteriores.
- Las sesiones de EF se organizaron de la siguiente manera:

Tiempo	Actividad
	Teoría
5 min.	Actividades teóricas (habilidades motrices, mis fortalezas y debilidades, juguemos a los retos): este espacio fue utilizado para revisar, reflexionar y analizar algunos referentes conceptuales que ayudarían a que los alumnos construyeran cognitivamente su propia idea de lo que significa expresarse motrizmente.
	Practica (juegos sociomotrices)
5 min.	Inicio: consistió en una serie de ejercicios físicos o juegos introductorios aplicados con la intención de preparar al cuerpo para una actividad física más intensa.
15 min.	Juegos introductorios: el propósito fue utilizar diferentes propuestas lúdicas (juegos, cooperativos, tradicionales o predeportivos) con la intención de trabajar objetivos relevantes y específicos de cada sesión. Siendo así, estos juegos se enfocaban en el desarrollo de: la convivencia sana o la motricidad.
20 min.	Juego principal (se utilizaron los juegos fut-beis y quemados, consultar anexo 4): consistió en proponer a los alumnos un juego mayor estructurado y reglado, con un nivel de exigencia superior a los anteriores, tanto en el plano motriz, como en el comunicativo-convivencial. Estos juegos se practicaban en algunas sesiones con el fin de que los alumnos se familiarizaran con ellos, adquirieran experiencia y confianza, mejorar sus técnicas motrices, formular estrategias de juego personales y grupales y formaran redes de comunicación más organizadas, activas e inclusivas desde un ambiente de convivencia sana.
	Teoría
5 min.	Reflexiones finales (c, rompecabezas de valores, mis fortalezas y debilidades, juguemos a los retos): este momento se utilizó, por un lado, para que los alumnos reflexionaran, concientizaran y registraran el tipo de desempeño que iban teniendo durante el transcurrir de las sesiones; por otro lado, este espacio se utilizó para conducir a los alumnos a la autorreflexión de sus comportamientos por medio del dialogo participativo.

Los tiempos descritos son relativos, ya que, algunos momentos de la sesión se requería mayor o menor tiempo, dependiendo de las actividades, momento de la sesión y ritmo de trabajo que se tuvo con los alumnos.



### 3.10.1. Calendarización de las actividades de intervención por sesión

Actividades de la propuesta de intervención	Mayo 2016								Junio 2016							
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16
Rompecabezas de valores																
Mis fortalezas y debilidades																
Juguemos a los retos																
Investigando mis fortalezas y debilidades																
Juguemos a convivir																
<b>Simbología:</b> S1, S2, S3, etc.: Número de sesión.																

Tabla 8. Calendarización de las actividades de intervención por sesión.

### 3.11. Recursos

<b>RECURSOS CON LOS QUE SE CONTÓ.</b>	
<b>HUMANOS</b>	<b>MATERIALES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Directora de la escuela.</li> <li>- Maestra de del grupo</li> <li>- Especialista De UDEEI (Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva).</li> </ul>	Infraestructura: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Patio escolar</li> </ul> Material deportivo: <ul style="list-style-type: none"> <li>- 25 pelotas de vinil del No. 6</li> <li>- 25 aros medianos.</li> <li>- 30 conos.</li> </ul>
<b>Observaciones</b>	

<p>Se tuvieron algunas pláticas con la directora del plantel y con la maestra de grupo, se comentó de manera general las investigaciones que se han realizado, así como puntos importantes de la propuesta de intervención; ellas expresaron que les parecían pertinentes las intenciones del proyecto, y que estarían en disposición de colaborar en su implementación. Se presentó el proyecto de manera escrita, estableciendo fechas, espacios y condiciones.</p>	<p>Como ya se mencionó el patio escolar es muy amplio, pero presenta irregularidades que representan un riesgo para los alumnos como coladeras o desniveles. Por otra parte, el patio escolar tiene que ser compartido con los otros dos profesores de Educación Física, lo que ocasiona que algunas veces los alumnos tengan que trabajar en estas zonas irregulares.</p> <p>El material deportivo con el que se cuenta, está deteriorado e incompleto. Durante las pláticas previas a la aplicación de la propuesta de intervención, se hizo saber a la directora de plantel acerca de esta problemática, a su vez se extendió una lista del material deportivo que se necesita renovar, esto con la intención de determinar en qué medida se puede apoyar con la compra de material nuevo.</p>
<b>RECURSOS FALTANTES</b>	
<p>- Padres de familia o tutores de los alumnos dispuestos a participar en el proyecto.</p>	<p>- 25 pelotas de goma - 10 casacas</p>

Tabla 9. Recursos con los que se contó durante la intervención.

### 3.12. Evaluación de la intervención educativa. Instrumentos de recolección de datos

Se llevó a cabo la construcción de instrumentos que facilitarían la recolección de datos y el análisis de los mismos para la estructuración de los resultados del proceso (rubrica, grafica, formatos de autoevaluación, registros anecdóticos). Los instrumentos empleados cumplieron el objetivo de conocer el progreso, estabilidad, o retroceso de los educandos durante la aplicación de la propuesta de intervención. De igual manera a través de estos instrumentos se obtuvo información acerca del actuar del investigador como docente dentro de la propuesta de intervención.

La población objeto de estudio a la que se evaluó, estuvo compuesta por el alumnado que estudia el 6to grado de primaria, grupo "B", en la escuela "Lázaro Cárdenas". Este grupo inicialmente estaba conformado por 20 alumnos, de los cuales 3 causaron baja, ya que se reporta que sus familias cambiaban de domicilio y 1 más fue cambiado al grupo 6° "A" por problemas personales en su grupo de origen, quedando así un total de 16 alumnos, mismos que se tomaron en cuenta para trabajar la propuesta de intervención y realizar las evaluaciones pertinentes.

Se pretendió que la evaluación siempre fuera formativa, así, la línea a seguir fue que los datos obtenidos fungieran como punto de referencia para la mejora educativa continua tanto en la enseñanza como en el aprendizaje.

#### Grafica de desempeño

<b>Tipo de evaluación:</b>	<b>Referente a:</b>	<b>Participantes:</b>	<b>Criterios de evaluación:</b>
<b>Heteroevaluación (Del profesor hacia los alumnos)</b>	Alumnos.	Alumnos. Profesora de grupo. Profesor de EF.	Consultar Anexo 6.

Tabla 10. Características del instrumento de evaluación, Grafica de Desempeño.

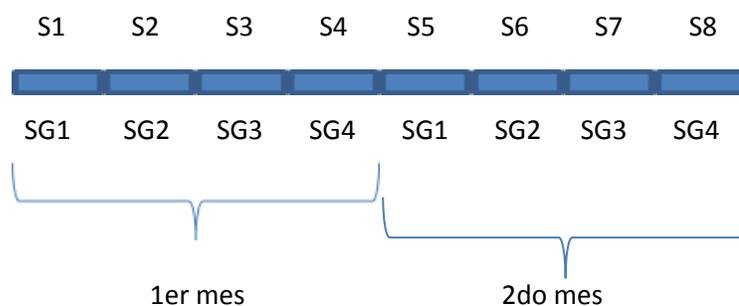
Este instrumento de evaluación de tipo cuantitativo y estructurado, consistió en registrar las conductas de los alumnos de acuerdo a los criterios establecidos y al momento destinado para su evaluación.

En la doble función como profesor e investigador dentro de la labor docente, resulto imposible observar y registrar (principalmente durante las actividades prácticas del proceso de intervención) el progreso, estabilidad o retroceso de las expresiones motrices de cada uno de los alumnos participantes y con ello un panorama amplio de la influencia formativa de la intervención sobre los alumnos. A razón de lo anterior, se decidió emplear un sistema de evaluación, el cual consistió en observar solo a un subgrupo de 4 alumnos por semana, de tal forma que semana con semana se pudiera observar a 4 alumnos diferentes; así durante una semana (equivalente a dos sesiones de EF) los registros de conductas estarían centrados principalmente a subgrupo de alumnos seleccionado. De esta forma cada subgrupo de alumno tuvo la oportunidad de ser evaluados en 2 etapas diferente durante un periodo de 2 meses equivalente a un bimestre escolar.

Para emplear este sistema de evaluación, se pidió la colaboración de la maestra de grupo, quien ayudo a observar y evaluar a 2 alumnos por sesión, utilizando los instrumentos de evaluación sugeridos, mientras que el investigador hizo lo propio con otros 2 alumnos, de esta forma los 4 alumnos seleccionados en esa sesión serian mejor observados y por lo tanto mejor evaluados.

A continuación, se muestra el esquema grafico del sistema de evaluación del proceso (figura 3):

Figura 3. esquema grafico del sistema de evaluación.



S1: Semana 1  
S2: Semana 2  
S3: Semana 3  
S4: Semana 4  
S5: Semana 5  
S6: Semana 6  
S7: Semana 7  
S8: Semana 8

SG1: Subgrupo de alumnos 1  
SG2: Subgrupo de alumnos 2  
SG3: Subgrupo de alumnos 3  
SG4: Subgrupo de alumnos 4

A continuación, se muestran los criterios que se tomaron en cuenta para la realización de los subgrupos:

- Subgrupo 1. Alumnos participativos: generalmente se integran con facilidad al trabajo en equipo, aportan ideas y son conscientes del cumplimiento de reglas, tienen un desempeño motriz regular, en ocasiones suelen tener conductas inapropiadas pero intrascendentes.
- Subgrupo 2. Alumnos con alto desempeño motriz: su principal virtud es su alto desarrollo motriz, sin embargo, sus conductas pueden o no ser favorables para la convivencia.
- Subgrupo 3. Alumnos poco participativos y con bajo desempeño motriz: se caracterizan por tener un bajo desarrollo motriz, expresar desinterés por la actividad física e involucrarse en escasas ocasiones durante el juego y en el trabajo en equipo.
- Subgrupo 4. Alumnos violentos: de desarrollo motriz regular, suelen ser impulsivos y tener actitudes violentas hacia sus compañeros, incumplen reglas y tienen dificultades para relacionarse.

El registro de conductas se llevó a cabo de la siguiente manera:

Cada vez que se observaba una conducta favorable, se anotaba un "\*" en la lista de alumnos, cada vez que se observaba una conducta desfavorable se anotaba un "-" en la lista de alumnos. Al final de la semana, se realizaba un balance de conductas favorables y desfavorables y se determinaba si el desempeño de los alumnos fue: muy bueno, bueno, regular o deficiente. Esto se determinó de la siguiente manera:

- Muy bueno: si todas las conductas observables fueron favorables
- Bueno: si las conductas observables fueron más favorables que desfavorables.
- Regular: si las conductas observables fueron igualmente favorables que desfavorables.
- Deficiente: si las conductas observables fueron más desfavorables que favorables.

A continuación, se muestra un ejemplo del instrumento “gráfica de desempeño”:

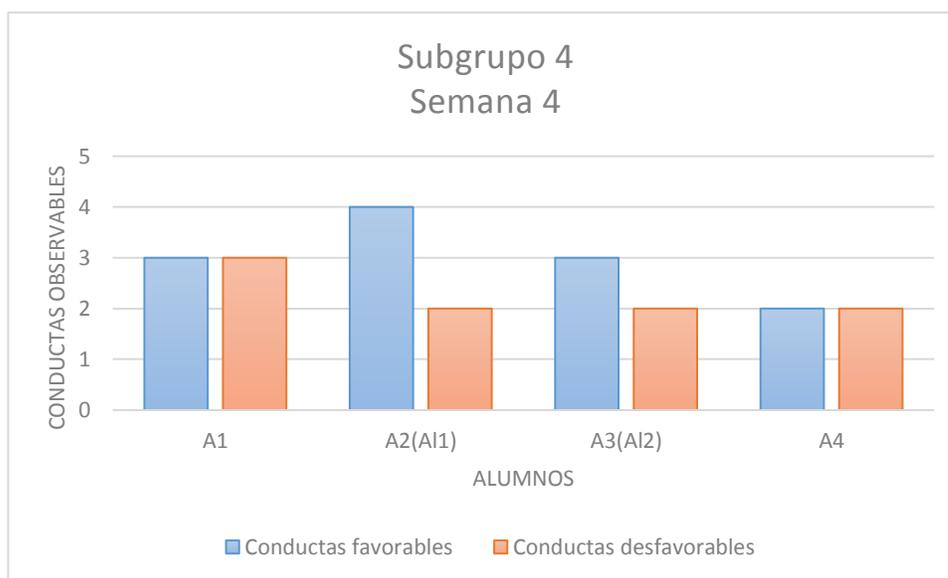


Tabla 11. Ejemplo de instrumento de evaluación “gráfica de desempeño”.

### Registro anecdótico de conductas

Tipo de evaluación:	Referente a:	Participantes:	Criterios de evaluación:
Heteroevaluación (Del profesor hacia los alumnos)	Alumnos.	Alumnos. Profesora de grupo. Profesor de EF.	Expresiones Motrices. (Convivencia sana. Desarrollo de la motricidad)

Tabla 12. Características del instrumento de evaluación. Registro anecdótico de conductas.

El registro anecdótico de conductas, fue un instrumento de tipo semiestructurado y cualitativo. Este consistió en extraer conductas observables de la práctica, las cuales, fueron significativas, ya que, o bien, ejemplificaban de manera evidente la apropiación de aprendizaje por parte de los alumnos o eran puntos clave a tomar en cuenta y hacer las adecuaciones pertinentes al proceso. Este instrumento, fue aplicado a casos específicos en el grupo, ya que, a que, a beneficio de esta investigación, se requería tener

un análisis más detallado de ciertos alumnos, los cuales presentaban mayores barreras para el aprendizaje.

### Cuestionario fortalezas y debilidades

Tipo de evaluación:	Referente a:	Participantes:	Criterios de evaluación:
Autoevaluación.	Alumnos.	Alumnos. Profesor de EF.	Tablas de fortalezas y debilidades. Consultar Anexo 5

Tabla 13. Características del instrumento de evaluación. Cuestionario fortalezas y debilidades.

El presente instrumento de tipo estructurado, cumplió una doble función en el proceso de intervención. Por una parte, ofreció a los alumnos la oportunidad de autoevaluar sus propios desempeños, respecto a la fortaleza y debilidad que ellos habían acordado trabajar. Al mismo tiempo, las preguntas del cuestionario se construyeron con la intención de que el alumno concientizara si sus acciones dentro de los juegos iban o no acordes con la fortaleza y

debilidad seleccionada, es decir, si sus desempeños estaban encaminados hacia la mejora. Por otra parte, los datos expresados por los alumnos en este instrumento

Registro de fortalezas y debilidades  
Educación Física.  
**Bloque: Convivencia Sana.**

Nombre \_\_\_\_\_ Grupo \_\_\_\_\_

Fortaleza: \_\_\_\_\_

Debilidad: \_\_\_\_\_

Semana 1										
F	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
D	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

¿En qué momento disminuíste tu debilidad?  
Cuando: \_\_\_\_\_

¿En qué momento aprovechaste tu fortaleza?  
Cuando: \_\_\_\_\_

Semana 2										
F	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
D	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

¿En qué momento disminuíste tu debilidad?  
Cuando: \_\_\_\_\_

¿En qué momento aprovechaste tu fortaleza?  
Cuando: \_\_\_\_\_

Figura 4. instrumento de evaluación. Cuestionario fortalezas y debilidades.

ayudaron a complementar el análisis de resultados para la evaluación del proceso de intervención.

Este instrumento, por una parte, fue cuantitativo, ya que los alumnos anotaron en qué nivel del 1 al 10 habían disminuido su debilidad y en qué nivel habían aprovechado su fortaleza, por otra parte, fue cualitativo, pues los alumnos describían con sus propias palabras un ejemplo de, en que momento y cuando fue que disminuyeron su debilidad y aprovecharon su fortaleza.

### **3.13. Análisis de los resultados**

Esta intervención docente tuvo como objetivo principal desde un inicio fortalecer la expresión motriz de los alumnos participantes a través del juego sociomotriz.

Recordemos que a lo largo de la intervención docente se consideró como parte del desarrollo de la expresión motriz, los siguientes indicadores: la construcción de un ambiente de aprendizaje, en donde los alumnos fueran conscientes de la importancia de valores sociales tales como la diversidad, la aceptación, el respeto hacia los demás, el manejo de emociones, la solidaridad, la responsabilidad y la colaboración; necesarios para una convivencia sana en la escuela. Al mismo tiempo la promoción del desarrollo de la motricidad en los alumnos, a través del desarrollo de patrones básicos de movimiento, el entendimiento de las reglas de juego, el desarrollo de la consciencia e inteligencia al moverse, la seguridad y confianza durante los movimientos, el trabajo en equipo y la construcción de estrategias de juego.

El análisis de resultados giro en torno a, comprobar en qué medida el objetivo principal mencionado se había cumplido, para ello se aplicaron durante la intervención docente los instrumentos de evaluación referidos en este documento (grafica de desempeño, registro anecdótico de conductas y cuestionario de fortalezas y debilidades).

Siendo así, en este análisis de resultados se consideraron los datos recolectados en los instrumentos de evaluación empleados durante la aplicación de la propuesta de

intervención. Para una mejor organización de los datos obtenidos, estos se clasificaron en dos apartados de estudio.

Primero, se presenta el apartado cuantitativo: en el cual, se buscó analizar situaciones particulares de algunos alumnos, estas situaciones responden momentos, espacios y contextos determinados y al comportamiento específico del alumno observado durante la intervención. Esta forma de análisis de resultados permitió realizar un estudio más a fondo, al respecto de los factores internos y externos que influyeron durante la intervención para que el alumno observado presentara o no, un cambio o mejora.

Para esta fase cuantitativa se tomó el caso de 4 alumnos; se seleccionó esta muestra, ya que su situación fue de interés durante el proceso porque dejó a la vista diferentes hallazgos de desempeño que se tomaron como referencia para comprobar la efectividad de la intervención y las adecuaciones que se pretenden realizar al mismo en casos específicos de alumnos.

Las características de los 4 alumnos observados, giran en torno a los siguientes indicadores de desempeño: manejo de emociones, desarrollo motriz e inclusión y disminución de conductas violentas.

Lo que se esperaba de los 4 alumnos seleccionados respecto a los indicadores de desempeño mencionados, así como las características que los alumnos presentaron desde un inicio del proceso, se describen, más adelante en la sección: información cualitativa.

Para mencionar a los alumnos participantes, y así mismo, proteger su anonimato, se utilizaron los siguientes códigos (Tabla 13):

CÓDIGOS	PARTICIPANTE
Al1	Alumno del grupo 6° "B"
Al2	Alumno del grupo 6° "B"
Ar1	Alumno del grupo 6° "B"
A6	Alumno del grupo 6° "B"

Tabla 13. Códigos de los participantes.

Posteriormente, se presenta el apartado cualitativo: en él, se hace referencia a las conductas favorables y desfavorables para el desarrollo de la expresión motriz que se observaron de manera general en todo el grupo de alumnos.

En este apartado se muestran los resultados que se obtuvieron del instrumento de evaluación “gráfica de desempeño” con el cual se buscó medir las conductas que los alumnos tuvieron durante los juegos y de acuerdo a los indicadores establecidos, dichos indicadores en la sección de anexos de este documento (ver anexo 6).

Con el propósito de facilitar la observación y el análisis de resultados, se empleó el sistema de evaluación mencionado con anterioridad, el cual consistió en observar solo a un subgrupo de 4 alumnos por semana, de tal forma que semana con semana se pudiera observar a 4 alumnos diferentes. De esta forma cada subgrupo de alumnos tuvo la oportunidad de ser evaluados en 2 etapas diferentes durante el proceso de intervención.

Los indicadores de evaluación con los que se trabajó durante esta fase cualitativa, son traducidos en actitudes favorables y desfavorables de los alumnos en la sesión de EF de acuerdo a la estructura del instrumento de evaluación: grafica de desempeño; se enlistan a continuación en la siguiente tabla (Tabla 14):

Actitudes favorables
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Respeta las reglas que se acuerdan durante los juegos, es sincero al momento de jugar.</li> <li>· Se dirige de manera respetuosa hacia sus compañeros o al profesor.</li> <li>· Escucha con respeto a sus compañeros o profesor cuando ellos aportan ideas.</li> <li>· Participa durante los juegos de forma oral o motriz, de manera respetuosa, ayudando a organizar el juego, trabajando colaborativamente y proponiendo soluciones a los conflictos.</li> <li>· Se involucra de forma activa en cada uno de los juegos, poniendo el mayor esfuerzo en cada uno de ellos.</li> <li>· Se relaciona de forma armónica y toma acuerdos con sus compañeros.</li> <li>· Reconoce que cada uno de sus compañeros tiene diferentes formas de pensar y actuar, pero no por eso merecen ser denigrados, violentados o excluidos.</li> <li>· Incluye a todos de sus compañeros al momento de jugar, independientemente de sus características física, motrices o actitudinales.</li> </ul>
Conductas desfavorables
<ul style="list-style-type: none"> <li>· No respeta las reglas que se acuerdan durante los juegos.</li> <li>· Se dirige de manera irrespetuosa hacia sus compañeros o al profesor.</li> <li>· No escucha con respeto a sus compañeros o profesor cuando ellos aportan ideas.</li> <li>· Se burla de sus compañeros o profesor.</li> <li>· No tiene disposición para el trabajo en equipo.</li> <li>· Actúa de manera violenta e impulsiva durante los juegos.</li> <li>· Resuelve conflictos utilizando como medio, la violencia.</li> <li>· Busca llamar la atención en todo momento con bromas.</li> <li>· No se involucra de forma activa en los juegos, se muestra temeroso y desconfiado al momento de jugar, busca excusas para no jugar.</li> <li>· Excluye a sus compañeros al momento de jugar, principalmente a los que no son tan hábiles motrizmente.</li> </ul>

Tabla 14. Indicadores de evaluación traducidos en actitudes favorables y desfavorables.

Fuentes consultadas:

Elaboración propia con base en los documentos: SEP (2011). Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación primaria del Distrito Federal. México: SEP. SEP<sup>a</sup>. (2011). *Plan de estudios 2011. Perfil de egreso de la Educación Básica*. México: SEP.

Las características de cada subgrupo, así como los hallazgos encontrados, se presentan en tablas comparativas más adelante en la sección: información cuantitativa.

### 3.13.1. Información Cualitativa

#### Categoría: Convivencia y desarrollo motriz

Respecto a los hallazgos encontrados en esta categoría en el apartado cualitativo, se observa una mejora en el nivel de conciencia en los alumnos Al1, Al2 y Ar1 respecto a las expresiones motrices que ejercen en la sesión de E. F y una apertura al cambio a

partir del reconocimiento de sus fortalezas y debilidades. Mientras que en el alumno A6 se observa una mínima mejora de su expresión motriz respecto a la poca disposición al trabajo y a la baja participación durante la intervención por inasistencias.

Para describir cada una de las situaciones de los alumnos los 4 alumnos seleccionados, se toma como referencia un indicador, ya que los hallazgos encontrados en cada caso particular guardan una relación directa con el indicador seleccionado.

Por lo anterior, se muestran los siguientes indicadores:

- a) **Manejo de emociones:** en este indicador de desempeño se buscó que los alumnos fueran conscientes de la autorregulación de su comportamiento de manera responsable y autónoma durante el juego, es decir, comprender que las situaciones que pasan durante el juego, despiertan diferentes emociones y sentimientos pero que cada sujeto tiene la facultad de regular sus manifestaciones con el fin de no trasgredir la dignidad propia o de los demás compañeros de juego. SEP<sup>d</sup>. (2009, p. 126).

Para analizar los hallazgos encontrados en este indicador, se toma como referencia la situación de A1.

A1 es un alumno que previo a la intervención docente mostraba mucha emotividad e impulsividad durante la sesión de EF, mismas características que en ocasiones lo hacían perder la noción del cumplimiento de reglas; al momento que se le llamaba la atención por el incumplimiento de una regla, él trataba de negarlo, irritándose al instante, actuando de manera impulsiva y entrando en conflicto con sus compañeros o con el profesor.

Solía tener problemas con sus compañeros ya que era intolerante, se molestaba fácilmente en el juego y reclamaba con insistencia. Por otra parte, A1 se distraía con facilidad cuando era momento de escuchar las indicaciones de juego, platicaba con sus compañeros, jugaba con el material o simplemente no se acercaba a escuchar las indicaciones. Cabe destacar que A1 no tenía la noción de trabajo en equipo al momento

de jugar, ya que, siempre quería adquirir protagonismo realizando las jugadas el solo o solo con compañeros que consideraba sus amigos.

Al trascurrir las sesiones del proceso de intervención se pudo observar algunas actitudes en las que el alumno intentaba tranquilizarse, actuar con respeto o incluso tratar de no promover situaciones conflictivas, es decir, tratar de autorregular sus emociones a pesar del ímpetu con el que regularmente vivía el juego. Se tuvieron algunas pláticas con la profesora de grupo, al respecto del caso y ella contribuyó a explicar en clase lo referente al “manejo de emociones”.

A continuación, se presenta la siguiente anécdota en donde en donde el alumno Al1 demuestra una apropiación de los conceptos equidad e inclusión.

*Anécdota 1.  
Sesión 2.  
4 de mayo de 2016*

*Al finalizar la clase, se comentó acerca del valor de la equidad en la actividad “rompecabezas de valores” Se le preguntó al alumno Al1 ¿Para ti, cuando hay equidad en un juego? A lo que él respondió, - equidad pues... cuando todos jugamos en equipo, ósea que todos juguemos - refiriéndose a que todos tienen derecho a que se les incluya dentro del juego, después se le preguntó ¿Tú has sido equitativo en el juego? El respondió - pues no porque a veces no les paso el balón a las niñas -.*

En la anécdota anterior vemos como Al1 admite que no ha sido equitativo durante los juegos. La actividad “rompecabezas de valores” ayudó en gran medida a que los alumnos reflexionaran sobre sí mismos, tal es el caso del alumno Al1 quien reconoce la equidad e inclusión como forma de convivencia durante el juego.

En la siguiente anécdota el alumno Al1 toma decisiones durante el juego que contribuye a solucionar conflictos de manera pacífica.

Anécdota 2.  
Sesión 12.  
8 de junio de 2016

*Anécdota 1. Durante la sesión de EF los alumnos jugaban “fut beis” (consultar en anexo 4), durante el juego el alumno Al1 fue tocado por la pelota poco antes de llegar a la segunda base, para el profesor fue evidente que Al1 quedo fuera de la jugada, pero en los alumnos de ambos equipos causo polémica dicha acción; el profesor no intervino tratando de que ellos resolvieran autónomamente el conflicto. Al poco tiempo Al1 acepto de manera franca que efectivamente la pelota si lo había tocado antes de que llegara a la base, después de esto él se retiró a su lugar sin agredir a nadie y mostrando una actitud serena. Al final de la clase se le preguntó el porqué de la decisión tomada en esa acción, a lo que él respondió, que sólo quería ser sincero y que siguiera el juego.*

En la anécdota anterior se puede percibir que el alumno se toma unos segundos antes de reclamar impulsivamente sobre la acción, como regularmente lo hubiera manifestado, esto le permite tomar decisiones más asertivas, actuar con respeto y tener una mejor comunicación con sus compañeros y profesor.

De acuerdo con la actividad “juguemos a los retos” en ese momento el objetivo de Al1 era disminuir la siguiente debilidad: “Reclamo de forma irrespetuosa cualquier acción que no me parece del juego”. Para contribuir a su desarrollo, se tuvieron algunas charlas con Al1 después de clases en compañía con su maestra de grupo, con el fin de hacer conciencia sobre el manejo de emociones.

Durante el proceso, Al1 mostró pocas actitudes como la antes descrita, sin embargo, se notó una mejoría en sus expresiones motrices en el rubro de manejo de emociones respecto al inicio del proceso.

- b) **Disminución de conductas violentas:** para el trabajo con este indicador, se pretendía que con las acciones pedagógicas implementadas algunos alumnos que presentaban conductas violentas, mostraran ciertos rasgos que indican una reducción de estas, tales como: respeto a la dignidad de los demás integrantes del grupo, el manejo de emociones para no trasgredir la dignidad de otros, el ejercicio de la inclusión, tolerancia, la empatía y la equidad en la interacción con los integrantes del grupo, la solución de conflictos pacíficamente, la comunicación asertiva, el respeto de las normas y reglas para la convivencia y la toma de acuerdos compartidos. Para la construcción de los parámetros que indican una disminución de conductas violentas, se tomó como referencia el documento “Escuelas Libres de Violencia: Un Compromiso de Todos”. CNDH y SNTE (2014).

Para describir los hallazgos encontrados en este indicador, se toma como muestra la situación de Al2.

Al2 es un alumno que, en un principio del proceso, se caracterizó por tener una conducta agresiva, impulsiva y dominante, constantemente violentaba a sus compañeros, en más de una ocasión tuvo riñas con sus compañeros, agrediéndolos físicamente. Durante la interacción con sus compañeros o con el profesor, fácilmente se molestaba, mostrando poca tolerancia a la frustración. Tenía una gran dificultad para seguir reglas, cuando se le llamaba la atención, ya que había infringido una de estas reglas, era difícil que aceptara su responsabilidad, por el contrario, intentaba justificarse y tratar de convencer que él tenía la razón. Por otra parte, le gusta criticar y humillar a otros, era muy extrovertido y le gustaba tener el control sobre todo. Todas estas características traían consigo dificultades para que él estableciera una relación armónica con sus compañeros, se percibió que sus compañeros tampoco tenían el gusto de relacionarse con él.

Se observó el caso de Al2 incluso durante los recesos escolares, en donde en algunas ocasiones también mostraba una actitud de poca tolerancia y empatía apenas al mínimo contacto con algunos de sus compañeros, inmediatamente reaccionando, con agresiones físicas o insultándolo verbalmente diciendo palabras altisonantes.

Observando estas conductas, me di a la tarea de generar algunas entrevistas con el alumno manera amena y casual (tratando de generar confianza durante el dialogo) con la intención de investigar posibles factores que estuvieran influyendo para que el alumno presentara estas conductas; en alguna de estas entrevistas, se le pregunto a Al2 que a que se dedicaba su papá, que él no tenía papá, el respecto, era de mi conocimiento que el alumno en realidad si tenía papá ya que se habían tenido charlas con él, se le hizo saber esto al alumno, y el respondió - sí, pero es como si no tuviera, el ya no quiere a mi mamá, él ya tiene a otra señora - . Se notifica los datos obtenidos de Al2 al colegiado de profesores, más tarde, con la ayuda de la especialista de UDEEI (Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva), se confirma que el enojo que el alumno tiene hacia su padre puede tener gran influencia para que Al2 exprese esas conductas violentas en la escuela.

A partir de este diagnóstico realizado, como colectivo escolar se empiezan a tomar medidas al respecto, complementariamente, se implementa la presente propuesta de intervención.

Las primeras acciones que se llevaron a cabo como colectivo escolar fue poner al tanto a los padres de Al2, a partir de este momento se tuvieron reiteradas reuniones con ellos, en donde corroboramos que los padres tenían problemas en su relación conyugal, gracias a las entrevistas realizadas nos percatamos también que el alumno pasaba grandes lapsos de tiempo solo en su casa, por lo cual se encontraba desatendido en sus necesidades básicas. En dichas reuniones se logró establecer comunicación con ambos tutores para tratar de concientizarlos, con las acciones en conjunto de la profesora de grupo, la directora del plantel y la especialista de UDEEI (Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva) que estas problemáticas que ellos tenían como pareja, podrían estar afectando el desempeño escolar de su hijo. Con toda la información recabada, se tomaron acuerdos, en donde los tutores, establecieron compromisos tales como: tener una relación más armónica y afectiva dentro del hogar que implique una mejor comunicación entre los integrantes, establecer normas, acuerdos y negociaciones dentro del hogar y brindar tiempo de calidad al alumno; a su vez se les recomendaron algunas instancias en donde se les podría brindar ayuda y orientación como pareja. Los

padres de Al1, a pesar de la problemática por la que estaban atravesando se mostraron interesados y comprometidos durante todo el proceso en apoyar la situación educativa del alumno.

Con la aplicación de estas acciones, la propuesta de intervención expresada en este documento y la colaboración de los padres, paulatinamente se observaron cambios de actitud, en los que el alumno Al2 mostraba una disminución de su agresividad al momento de interactuar con sus compañeros, se mostraba más participativo y motivado durante los juegos; de acuerdo a su carácter, el siguió teniendo una comunicación poco cortés con sus compañeros, pero también se observaba durante sus acciones, cierto nivel de conciencia acerca de ejercer el respeto y la solución pacífica de conflictos como forma de convivencia sana durante la sesión de EF.

Lo anterior se ejemplifica a continuación:

*Anécdota 3.  
Sesión 8.  
25 de mayo de 2016*

*El día de hoy se nombró al alumno Al2 como coordinador del equipo, el acuerdo con el profesor fue: que él tenía que intervenir en cualquier conflicto presentado en su equipo para resolverlo de manera pacífica. En sesiones anteriores ya se le había dado esta tarea. Durante el juego intervino en algunas ocasiones para tratar de organizar a su equipo, pero dirigiéndose de manera muy agravante hacia sus compañeros, se le recomendó que tenía que ser más amable con sus compañeros, él se mostró más receptivo que de costumbre, asistió con la cabeza diciendo, -si maestro-. Casi al finalizar el juego, en su equipo comenzaron a surgir algunas molestias por parte de las niñas, ya que a ellas no les pasaban la pelota para poder “quemar”, el profesor intervino preguntando - ¿Las niñas de su equipo también tienen derecho de jugar?- a lo que un alumno contestó, -si pero ellas también tienen que moverse- refiriéndose a que tenían que ser más dinámicas en el juego, posteriormente el profesor le indicó a Al2 que tenía que proponer una solución a*

*su equipo al respecto del conflicto, él dijo – pues juguemos, como la otra vez nos puso el profesor, que los pases sean de niño a niña -, aunque hubo algunas inconformidades, la solución se valoró como efectiva para la inclusión de las niñas en el juego.*

En la anécdota anterior, se puede observar como el alumno Al2 en la sesión citada, a pesar de que sigue teniendo algunas dificultades para relacionarse con sus compañeros, muestra mayor disposición al trabajo y conciencia en cuanto a la forma respetuosa de dirigirse hacia sus compañeros. Cabe destacar que anterior a esto, durante el ciclo escolar se trabajó un ambiente de confianza entre el alumno -profesor, en donde Al2 concibiera que el profesor no está para recriminarle sus errores si no para apoyarlo en sus dificultades.

La siguiente anécdota es un informe redactado casi al concluir la propuesta de intervención, en donde se registran los cambios de conducta que se han observado en el alumno Al2.

*Anécdota 4.  
Sesión 16.  
29 de mayo de 2016*

*Durante las últimas sesiones, el alumno Al2 ha mostrado mayor control de sus emociones al momento de jugar, a pesar que aún tiene algunas dificultades para relacionarse con sus compañeros por su carácter impulsivo, se percibe que él hace un esfuerzo de conciencia por no entrar en conflicto con sus compañeros. Por otra parte, se nota más aceptación de algunos compañeros hacia él, ya que se ha comentado en clase y se han puesto ejemplos prácticos sobre la empatía que se debe tener con todos los compañeros de grupo. A Al2 se le nota más participativo y motivado durante los juegos. La maestra de grupo ha colaborado proponiendo actividades para que los alumnos conozcan las diferentes personalidades que existen en el grupo.*

Al final de la propuesta de intervención se tuvieron algunas entrevistas más con el alumno, quien refería en ellas que, su papá pasaba más tiempo en la casa, que él lo había incito en un equipo de fútbol y que lo acompañaba a todos los partidos.

En este caso podemos observar como el contexto familiar puede influir en gran medida, para que los alumnos presenten conductas violentas durante su estancia en la escuela. Al respecto Jadue (2003) indica que los cambios en la familia, cómo familias con un solo padre, familias disfuncionales, con manifestaciones de agresividad, rechazo e irresponsabilidad en el cuidado y atención de sus hijos y con presencia de alcoholismo constituyen un riesgo inminente que se suma a otros factores, sociales, personales y afectivos, que pueden afectar la educación de los alumnos. El efecto de ello se observa en un menor rendimiento escolar, en las manifestaciones conductas violentas, en las dificultades para relacionarse y en las expresiones emocionales negativas de los niños.

A pesar de que el contexto familiar no se contempló de manera directa durante la propuesta de intervención, se concluye que se deben implementar estrategias para fomentar el trabajo colaborativo entre profesores, directivos y padres de familia para fomentar la mejora educativa de los alumnos.

**C) Inclusión y desarrollo motriz:** en este indicador, se buscó, que los alumnos tuvieran un mejor desempeño motriz a partir del desarrollo de sus patrones básicos de movimiento, así como la conciencia, de tener un sentido de pertenencia, es decir, reconocerse como integrante responsable y activo de su grupo. Se estableció en un diagnóstico preliminar que el bajo desarrollo motriz y la personalidad pasiva de algunos alumnos podría estar afectando el poco interés que presentan por involucrarse en actividades que implican movimiento y coordinación motriz. Por lo cual se esperó que, con las acciones implementadas, los alumnos se mostraran más seguros y confiados de participar en el juego y con ello tener la posibilidad de realizar tareas colaborativas, formular estrategias de equipo en conjunto e involucrarse en la toma de acuerdos.

Para analizar los hallazgos encontrados en este indicador, se toma como referencia el caso de dos alumnos.

Primero el caso de Ar1, ella es una alumna que anterior a la aplicación de la propuesta de intervención presentaba un bajo desarrollo de patrones básicos de movimiento, también se mostraba con una personalidad muy pasiva e insegura al momento de jugar y participar en equipo, además, era excluida por sus compañeros durante los juegos, se percibe que el motivo de esta exclusión se debía a que no era tan hábil para participar en los juegos, no obstante, durante el proceso de intervención ella mostro apertura para ser consciente de sus debilidades y así mismo trabajar en ellas.

Por otra parte, tenemos el caso del alumno A6, quien de igual forma presento un bajo desarrollo motriz y características similares a la alumna Ar1, sin embargo, el no mostro disposición al trabajo, el alumno presenta poca apertura a la escucha, cuando se intentaba contribuir a través de charlas, a que el alumno fuera consciente de sus debilidades, el parecía molestar, se cree que con el alumno A6 no se logró generar un clima de confianza entre alumno-profesor; por otra parte A6 fue muy inconsistente en las asistencias a la escuela durante el la intervención. Al respecto de la situación de A6 se programaron en diferentes momentos citas con su tutor, pero él no asistió. Durante la propuesta de intervención se implementaron diferentes estrategias como: trabajo de concientización individualizado y tareas motrices extra clase, pero se observaron mínimas mejoras. Se buscan nuevas estrategias para atender casos similares al del alumno A6.

Por el contrario, se puede observar que en el primer caso la alumna Ar1 comenzó a ser más consciente sobre la importancia de incluirse con el grupo y actuar de manera más activa en los juegos, se le noto más motivada por querer cumplir los objetivos que se ha planteado en la actividad “juguemos a los retos”.

*Anécdota 5.  
Sesión 4.  
11 de mayo de 2016*

*La sesión de hoy, tuvo la intención de plantear diferentes desafíos en equipos durante los juegos, de esta manera se buscó promover el trabajo en equipo y*

*mantener la motivación de los alumnos. Fue relevante observar el comportamiento de la alumna Ar1 quien se mostró más interesada que en sesiones anteriores, ella estuvo muy participativa, sobre todo en el juego de "volitoalla". A pesar que de que a ella se le dificultaba impulsar junto con su compañera la pelota con la toalla, nunca dejó de intentarlo. Al final de la clase se le reconoció su esfuerzo y ella comentó que le había conversado con su papá sobre la debilidad que tenía que vencer en la clase de E.F (en la actividad "juguemos a los retos") y él prometió recompensarla si es que lo lograba.*

Resultó motivante y significativo para los alumnos plantearse retos a vencer durante las sesiones, para Ar1 significó un gran estímulo para su desarrollo motriz y personal.

La siguiente anécdota es un informe redactado casi al concluir el proceso de intervención, en donde se registran los cambios de conducta que se han observado en el alumno Ar1.

*Anécdota 6.  
Sesión 13.  
14 de junio de 2016*

*Durante las últimas sesiones Ar1 ha mostrado mayor esfuerzo por participar con su equipo al momento de jugar, es decir, trata de proponer estrategias de juego, habla con sus compañeros, se mueve con más confianza durante el juego. Hoy especialmente en la sesión, interactuó mucho con su equipo, al momento de organizar una estrategia de ataque en el juego "los quemados" (consultar en anexo 4). Aún existe cierto rechazo de sus compañeros hacia Ar1 y a ella le cuesta trabajo entrar en el ambiente que sus compañeros ya han establecido. Se han tenido algunas charlas con ella, reconociéndole sus esfuerzos.*

Desde el inicio del proceso se platicó con Ar1 sobre los retos que tendría que vencer durante las siguientes sesiones y la importancia de mostrarse más participativa en el grupo, también durante las primeras sesiones se incentivó a que Ar1 se hiciera cargo

de organizar al grupo, fungiera como líder del equipo, participara en la construcción de estrategias en colectivo, desde el inicio Ar1 mostró gran conciencia y aceptación y se mostró con mucha actitud para vencer su debilidad. Al mismo tiempo, se ha trabajado de forma individual ejercicios motrices con ella y se recomendó a sus tutores que la inscribieran en alguna actividad deportiva extra clase, ellos se mostraron muy dispuestos a colaborar desde el principio del proceso. También se tuvo pláticas con el grupo acerca de la importancia de ser empáticos con el otro y el derecho que tienen todos de participar en el juego, no importando sus características o desarrollo físico. Por su parte, Ar1 se encontraba trabajando con la debilidad: “interactuar de forma activa con los compañeros durante los juegos, poniendo el mayor esfuerzo en cada uno de ellos”. Con estas acciones se entiende que la alumna Ar1 comienza a mostrar atención por querer involucrarse con su grupo; respecto al desarrollo motriz aún no se han visto grandes avances, se espera que con las acciones implementadas en un periodo de tiempo más amplio se puedan observar avances más significativos.

### **3.13.2. Información Cuantitativa**

#### **Categoría: Convivencia y desarrollo motriz**

En este apartado se presentan los datos obtenidos del instrumento de evaluación, “gráfica de desempeño”. Los datos obtenidos se organizan en subgrupos de 4 alumnos como anteriormente se había especificado.

Los resultados obtenidos se presentan gráficamente en las siguientes tablas de contenido correspondientes a cada subgrupo, éstas se dividen en etapa 1 y etapa 2 de evaluación, al mismo tiempo se menciona la semana del proceso de intervención en la que se aplicó dicha evaluación.

### Subgrupo 1. Alumnos participativos

Los alumnos que conformaron este subgrupo desde un inicio se caracterizaron por integrarse con facilidad al trabajo en equipo, aportar ideas y ser conscientes del cumplimiento de reglas, tenían un desempeño motriz regular; la mayoría de conductas desfavorables observadas fueron de baja gravedad.

En la tabla no. 15 se observa que los alumnos de este subgrupo, en su primera etapa de evaluación correspondiente a la semana 1 del proceso de intervención, presentan un porcentaje bajo de actividades desfavorables, de acuerdo a los criterios evaluados en ésta, se aprecian alumnos con un alto nivel de conciencia respecto a los principios para la convivencia.

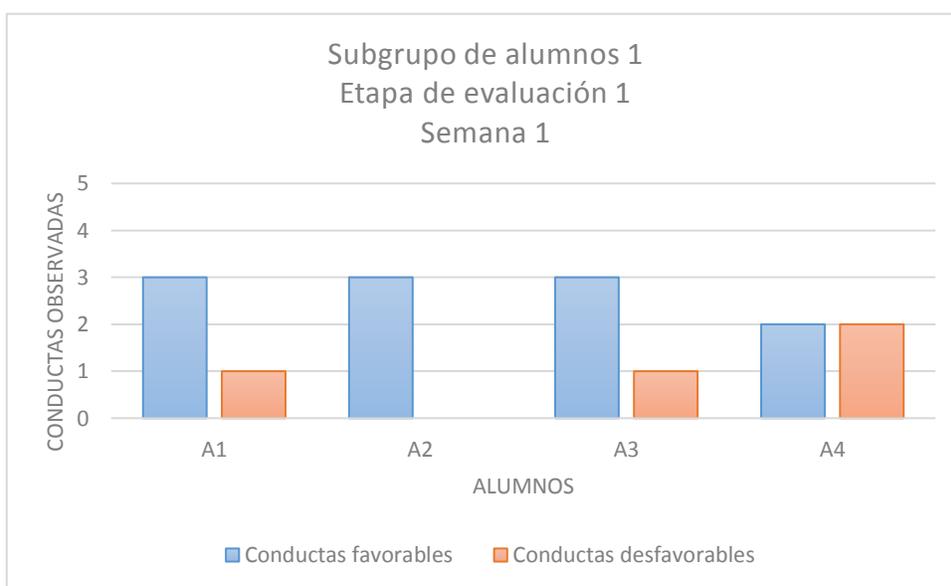


Tabla 15.  
Grafica de desempeño.  
Subgrupo 1.  
Etapa de evaluación 1.

En la tabla no. 16 se observa que los alumnos, en su segunda etapa de evaluación correspondiente a la semana 5 del proceso de intervención, presentan una mejoría respecto a las conductas favorables observadas, el 50% de alumnos en este subgrupo, refiriéndonos específicamente a A1 y A2, no registraron ninguna conducta desfavorable. En la tabla no. 17 se registra el desempeño de los alumnos, valorando éste como bueno de acuerdo al total de conductas observadas. Se destaca la participación de A2 quien obtuvo un desempeño valorado como muy bueno, A2 mostró gran

compromiso con las actividades y los retos a vencer desde las primeras sesiones de la intervención.

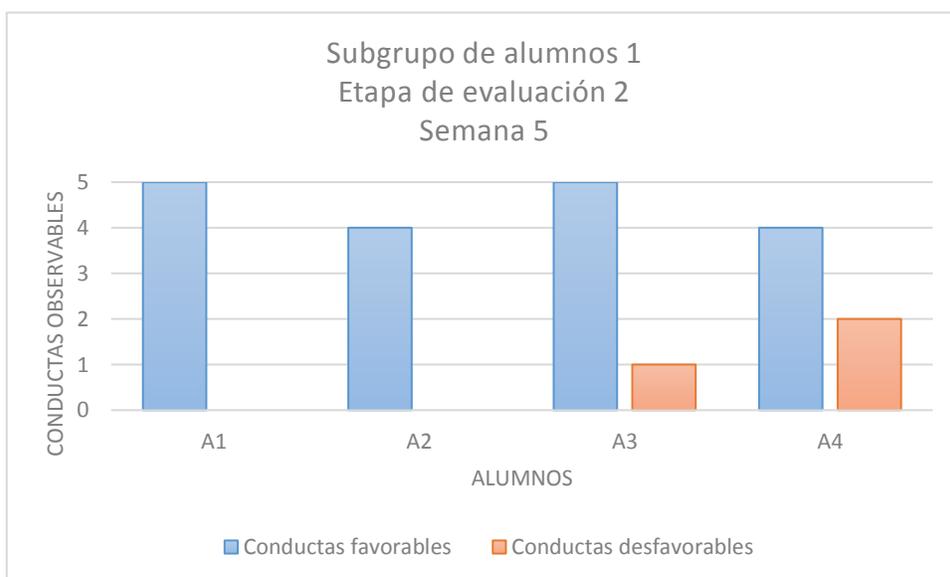


Tabla 16.  
Gráfica de  
desempeño.  
Subgrupo 1.  
Etapa de  
evaluación 2.

TOTAL DE CONDUCTAS			
	Conductas favorables	Conductas desfavorables	Desempeño
<b>A1</b>	8	1	Bueno
<b>A2</b>	7	0	Muy bueno
<b>A3</b>	8	2	Bueno
<b>A4</b>	6	4	Bueno

Tabla 17. Total de conductas observadas. Subgrupo 1

Durante el proceso los alumnos se mostraron interesados y participativos en las actividades propuestas. Generalmente ellos lograron avanzar de manera fluida a lo largo del proceso, ya que desde un inicio fueron conscientes y comprometidos con él trabajo.

### Subgrupo 2. Alumnos con alto desempeño motriz

El rasgo principal de este subgrupo desde un inicio del proceso, fue su alto desempeño motriz, sin embargo, algunos de los alumnos que lo conforman se caracterizaban

también por ser poco inclusivos con alumnos de un desempeño motriz más bajo, al mismo tiempo se detectó también cierta arrogancia en sus conductas y desinterés por actividades en equipo.

En la tabla no. 18 se observa que durante la semana 2, en la etapa 1 de evaluación de este subgrupo, los alumnos, no presentaron una diferencia marcada en conductas favorables y desfavorables, por lo que se aprecia un comportamiento irregular durante las actividades en la sesión de EF.

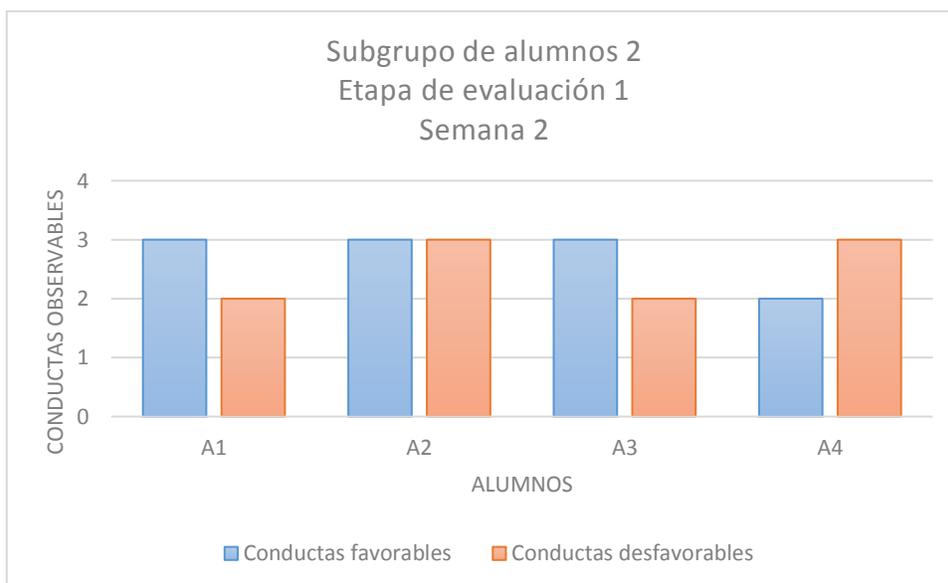


Tabla 18.  
Grafica de  
desempeño.  
Subgrupo 2.  
Etapa de  
evaluación 1.

En la tabla no. 19 se estima que en la semana 6, en la segunda etapa de evaluación de este subgrupo, se lograron observar algunos cambios en sus conductas, destacando la participación de los alumnos A1 y A3 quienes no presentan ninguna conducta desfavorable durante esa semana; no así con el alumno A4, quien mantuvo casi el mismo desempeño durante el proceso. Se valora en la tabla no. 20 el desempeño de este subgrupo de acuerdo con el total de conductas observadas, como bueno en un 75% de los alumnos.

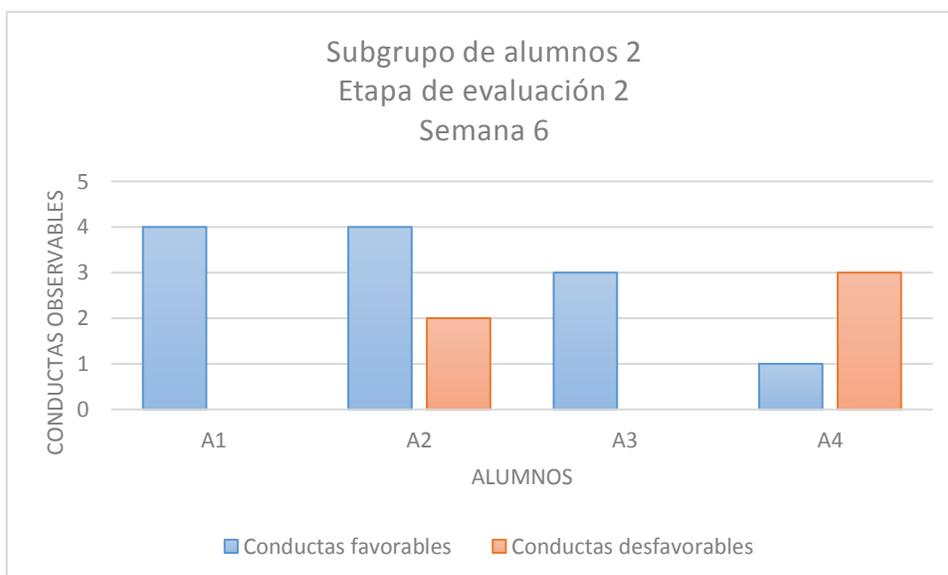


Tabla 19.  
Grafica de  
desempeño.  
Subgrupo 2.  
Etapa de  
evaluación 2.

TOTAL DE CONDUCTAS OBSERVADAS			
	Conductas favorables	Conductas desfavorables	Desempeño
<b>A1</b>	7	2	Bueno
<b>A2</b>	7	5	Bueno
<b>A3</b>	6	2	Bueno
<b>A4</b>	3	6	Deficiente

Tabla 20. Total de conductas observadas. Subgrupo 2

La mayoría de los alumnos que conforman este subgrupo lograron mostrar al final del proceso algunas conductas en las que trataban de incluir a sus compañeros o alentarlos para que se mostraran más participativos durante el juego; durante la intervención, se fue insistente en la cooperación como forma de convivencia sana.

### Subgrupo 3. Alumnos poco participativos y con bajo desempeño motriz

Este subgrupo se caracterizó desde un inicio por tener un bajo desarrollo motriz, presentar escaso interés por la actividad física e involucrarse en solo algunas ocasiones durante el juego y en el trabajo en equipo, otro rasgo observable fue que los alumnos presentaban dificultades para relacionarse con sus compañeros, es decir, en escasas ocasiones, opinaba, proponían, establecían una conversación. Conjuntamente a esto, se

recibían algunas quejas por parte de ellos, en donde expresaban frases como – no me pasan la pelota – refiriéndose a que no eran incluidos dentro del juego. Se percibe que factores importantes del escaso gusto por la actividad física, son, por una parte, la exclusión que ellos viven por parte de sus compañeros en los juegos, y por otra, la presencia de un desarrollo motriz inadecuado de acuerdo a lo que se espera de un alumno a esa edad, lo que ocasiona que no se sientan confiados, seguros, con una estima alta ante tareas motrices que de acuerdo a sus características les resultan difíciles.

En la tabla no. 21 se observa que durante la semana 3, en la etapa 1 de evaluación de este subgrupo, el registro entre conductas favorables y desfavorables no vario mucho, a excepción del alumno A1 quien no acumulo ninguna conducta favorable.

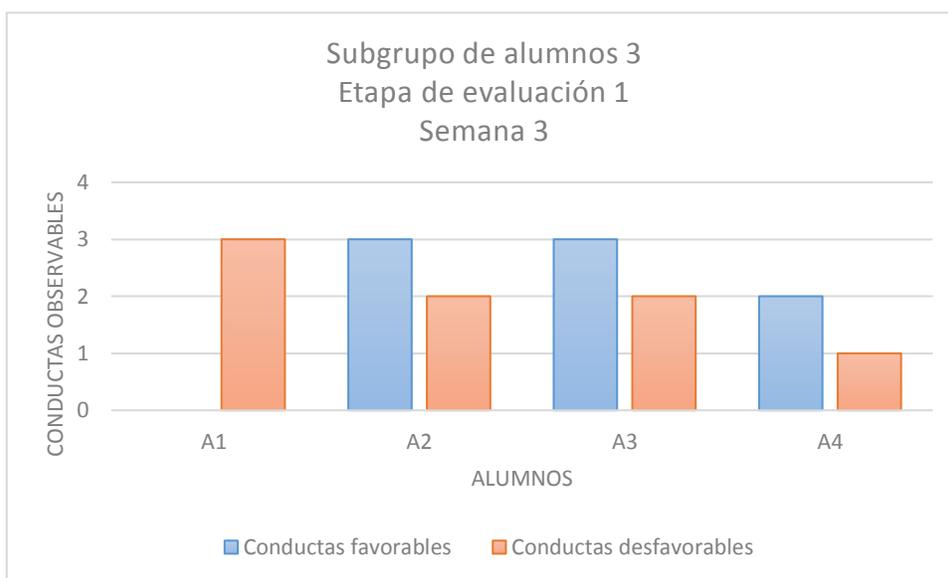


Tabla 21.  
Grafica de  
desempeño.  
Subgrupo 3.  
Etapa de  
evaluación 1.

Ya en la etapa 2 de evaluación, registrado durante la semana 7, se observa en la tabla no. 22, una mejora de la mayoría de los alumnos en relación con la disminución de conductas desfavorables y el aumento de conductas favorables de una etapa a otra de evaluación, se destaca la participación de la alumna A2 quien mostró un considerable aumento de conductas favorables y disminución de conductas desfavorables en relación con la primera etapa de evaluación, al respecto de los demás participantes.

Se expone en la tabla no. 23, un desempeño generalmente bueno en los alumnos, de acuerdo a la sumatoria total de conductas, a excepción del alumno A1 quien tuvo un

desempeño deficiente, se piensa que la principal causa fue la poca disposición al trabajo, la poca apertura a la escucha, la no colaboración de sus tutores para el desarrollo del alumno y la inconsistencia en las asistencias a la escuela. Por otra parte, se menciona la situación de A4 quien a pesar de que registra más conductas favorables que desfavorables, la diferencia entre estas conductas es corta en relación con los resultados de otros alumnos.

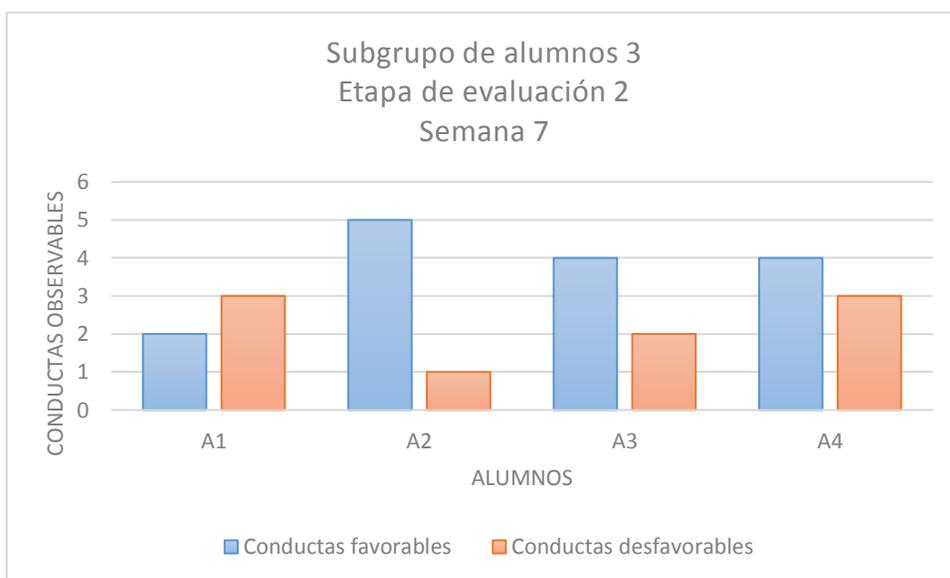


Tabla 22.  
Grafica de  
desempeño.  
Subgrupo 3.  
Etapa de  
evaluación 2.

TOTAL DE CONDUCTAS OBSERVADAS			
	Conductas favorables	Conductas desfavorables	Desempeño
<b>A1</b>	3	6	Deficiente
<b>A2</b>	8	3	Bueno
<b>A3</b>	7	4	Bueno
<b>A4</b>	6	4	Bueno

Tabla 23. Total de conductas observadas. Subgrupo 3.

Durante el proceso, la mayoría de alumnos que conformaron este subgrupo mostraron cierto interés, motivación y disposición por las actividades y juegos propuestos, por otra parte, se mostraron receptivos respecto al conocimiento de sí mismos, de sus fortalezas y debilidades y de las acciones a realizar para trabajar con ello. Con este subgrupo de alumnos en concreto, se tomaron algunos acuerdos y responsabilidades; se les mencionó a los alumnos que si ellos querían ser incluidos dentro de los juegos, tendrían que mostrarse comprometidos y responsables con las tareas y actividades que

se implementarían en la intervención. Se concluye que todo esto influyó para que los alumnos presentaran algunas mejoras en su participación y desarrollo motriz durante la sesión de EF.

#### Subgrupo 4. Alumnos violentos

Este subgrupo se caracterizó desde un inicio por tener conductas agresivas, impulsivas y dominantes hacia sus compañeros, durante los juegos se molestaban fácilmente por cualquier situación ocurrida, mostrando poca tolerancia hacia la frustración, tenían una gran dificultad para seguir reglas. Se percibe que estas características les originaba problemáticas con sus compañeros, y así mismo establecer una relación armónica con ellos.

Durante la primera etapa de evaluación correspondiente a la semana 4 del proceso de intervención, se observa, en la tabla no. 24, que el 50% de los alumnos de este subgrupo, refiriéndonos específicamente a A2 y A3, comienzan a presentar mayor número de conductas favorables en respecto de las desfavorables, mientras que A1 y A4 registran el mismo número de conductas favorables que desfavorables. Con estos datos se alcanza a percibir, a un mes de la aplicación del proyecto, una leve mejoría de algunos de los alumnos participantes.

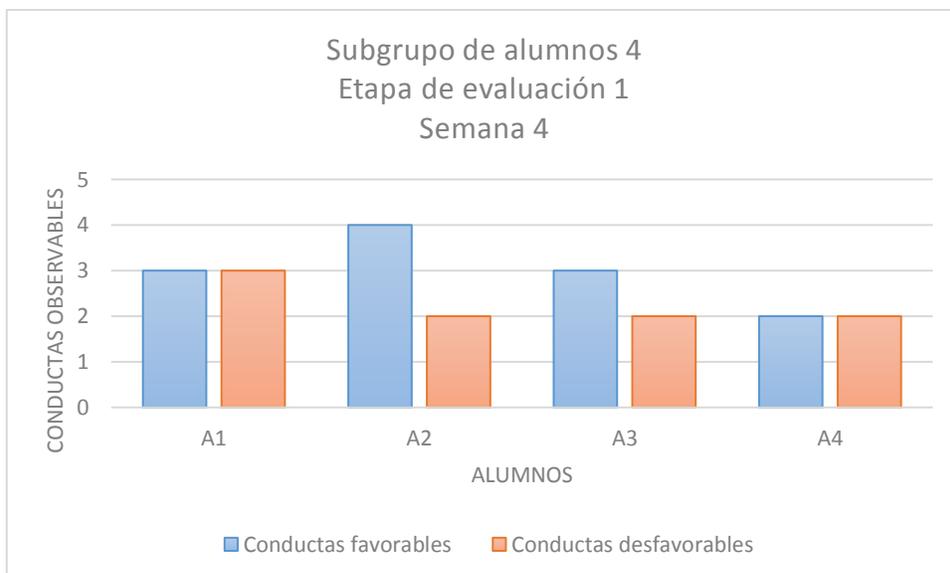


Tabla 24.  
Gráfica de  
desempeño.  
Subgrupo 4.  
Etapa de  
evaluación 1.

Ya en la etapa 2 de evaluación, registrado durante la semana 8, es decir, al final del proceso, se pudo apreciar (tabla no. 25) un mayor número de conductas favorables de los alumnos participantes en comparación con la etapa 1 de evaluación; se destaca la participación de los alumnos A2 y A3 quienes presentaron mejoras significativas en sus conductas durante el proceso de intervención; respecto a la participación de los alumnos A1 y A4 se muestra una leve mejoría, sin embargo, no presentaron una diferencia marcada en conductas favorables y desfavorables, por lo que se aprecia un comportamiento irregular durante los juegos en la sesión de EF. En la tabla no. 26 se registra el desempeño de los alumnos, en todos ellos se valora como bueno de acuerdo al total de conductas observadas y a los criterios de calificación.

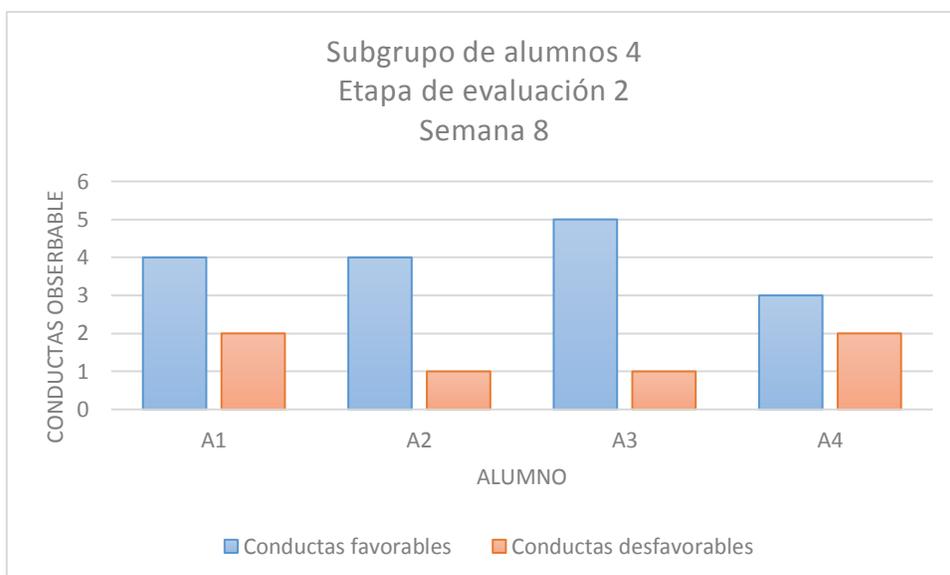


Tabla 25.  
Grafica de  
desempeño.  
Subgrupo 4.  
Etapa de  
evaluación 2.

TOTAL DE CONDUCTAS OBSERVADAS			
	Conductas favorables	Conductas desfavorables	Desempeño
<b>A1</b>	7	5	Bueno
<b>A2</b>	8	5	Bueno
<b>A3</b>	8	3	Bueno
<b>A4</b>	5	3	Bueno

Tabla 26. Total de conductas observadas. Subgrupo 4.

Durante el proceso de intervención, se observó en los alumnos conductas que evidenciaban una mayor tolerancia y respeto ante sus compañeros, al mismo tiempo se destaca el autocontrol de emociones que algunos alumnos demostraron durante los juegos, así como una comunicación más amable y cordial con los integrantes del grupo y el profesor. Por otra parte, se observó en algunos casos el ambiente armónico que se construyó durante la sesión, contribuyó a que los alumnos de este subgrupo consideraran la solución de conflictos de manera pacífica como una forma de ejercer la convivencia sana. Se deduce que estos rasgos observados influyeron para que los alumnos participantes manifestaran una disminución de sus conductas violentas hacia los demás y mejores relaciones con ellos.

## Análisis comparativo de los subgrupos

En este apartado se realiza un listado de los resultados obtenidos en la fase cuantitativa por subgrupo, con la intención de comparar que efectos tuvo la intervención docente en cada uno de estos subgrupos.

- Subgrupo 1. Alumnos participativos.  
En él se lograron observar con la aplicación de la propuesta de intervención mejoras de manera rápida y fluida, ya que los alumnos, de acuerdo a sus características, desde un inicio fueron conscientes y comprometidos con él trabajo, al mismo tiempo se mostraron interesados y participativos en las actividades propuestas.
- Subgrupo 2. Alumnos con alto desempeño motriz.  
Este subgrupo logro avanzar de manera menos fluida en comparación con el subgrupo anterior, se estima que la poca apertura al cambio de algunos de sus integrantes respecto al ejercicio del respeto a la diversidad y la inclusión de sus compañeros fue factor para que su proceso presentara mejoras de manera más pasiva.
- Subgrupo 3. Alumnos poco participativos y con bajo desempeño motriz.  
La mayoría de integrantes de este subgrupo lograron mostrar resultados de manera paulatina en comparación con los demás subgrupos, no obstante, casi al finalizar el proceso, se logró observar cambios significativos en algunos de sus integrantes. La mayoría de alumnos que conformaron este subgrupo mostraron cierto interés, motivación, compromiso y disposición por las actividades y juegos propuestos.
- Subgrupo 4. Alumnos violentos.  
De igual forma que el grupo anterior, este subgrupo, logro avanzar paulatinamente durante el proceso, sin embargo, se resalta la apertura al cambio que mostraron algunos alumnos de este subgrupo, ya que se

mostraron participativos en las actividades y presentaron durante el proceso de intervención, ciertas conductas en donde se apreció un nivel de conciencia superior respecto a la solución de conflictos de manera pacífica y por lo tanto una disminución de conductas violentas hacia los demás.

## Conclusiones

---

Respecto a la metodología de aplicación, la estrategia y a la creación de ambientes de aprendizaje:

- Para que la sesión de EF pueda contribuir a su misión de educar integralmente, es importante que se creen las condiciones y los espacios apropiados no sólo para conocer al alumno desde su acción motriz sino también desde su potencial afectivo, personal e interpersonal.
- La aplicación de la estrategia juegos sociomotrices, así como de las diferentes actividades y mediaciones planteadas para el desarrollo de la expresión motriz en esta investigación, requiere de ambientes que fomenten la confianza en grupo, la identidad con el grupo, el trabajo cooperativo, la diversidad, la equidad, la empatía, el respeto hacia los demás, así como, la participación activa, libre y responsable, la autonomía, la toma de acuerdos compartida y la negociación, de esta manera se posibilita en gran medida la creación de una convivencia armónica en el grupo escolar y brinda la posibilidad a los alumnos de tener mayores oportunidades para desarrollarse motriz, social y afectivamente así como elevar su autoestima.
- La participación de los alumnos en juegos sociomotrices variados, desafiantes y dinámicos, genera una respuesta de motivación, misma que se utiliza para fomentar en ellos la concientización de la forma en que conviven y se desarrollan motrizmente durante la sesión de EF.
- El alumno en el tipo de metodología empleada es actor y protagonista del aprendizaje, bajo la mediación del profesor, es el alumno quien manifiesta el deseo de aprender ya que es consciente de sus fortalezas y debilidades y busca así, diversas formas para acceder al conocimiento. Durante los juegos, se le

posibilitó a los alumnos transformar el juego, sus reglas, sus estrategias, tomar acuerdos, negociar, lo cual permitió alcanzar logros como: autonomía, responsabilidad, confianza, autocontrol y corrección de su proceso.

- Como se ha mencionado, la propuesta de intervención educativa buscó que los alumnos fueran conscientes de las expresiones motrices que ejercían dentro de los juegos. De acuerdo a la experiencia vivida durante este proceso investigativo, se puede considerar que las actividades y estrategias planteadas, deberían emplearse con mayor frecuencia en la sesión de EF, promoviendo así la conciencia de las acciones que el alumno realiza durante el juego, es decir, su forma de actuar, de moverse, de interactuar con los demás.

Respecto a las actividades implementadas:

- El reconocimiento que los alumnos hacen de sus propias fortalezas y debilidades durante la intervención educativa, contribuyó en gran medida a que ellos desarrollaran cierta conciencia acerca de su actuar durante los juegos y así mismo a que se plantearan desafíos a vencer.
- La propuesta de un juego sociomotriz principal, el cual se practicó durante diferentes momentos del proceso, con el fin de que los alumnos adquirieran experiencias tanto motrices como de comprensión del juego, contribuyó a que los alumnos, entendieran mejor las reglas, el porqué de ellas, y así se generara una mejor organización del juego, una mayor apertura a la comunicación y por lo tanto una mejor convivencia.
- Respeto, inclusión, participación, equidad, jugar en equipo, etc., son palabras que el alumno va introduciendo en su discurso al momento de jugar. El uso progresivo de estos conceptos se consideran como un aprendizaje significativo, al cual ha llegado el alumno por las experiencias que ha acumulado a lo largo de las actividades implementadas.

- Así mismo se reconoce que la mayoría de alumnos expresaron cierto rechazo e inconformidad, por las actividades que implicaban estar inactivos y reflexionando acerca de ciertos conceptos o situaciones, por ejemplo, la actividad “rompecabezas de valores”, una de las principales inconformidades que se observó fue el tiempo prolongado de las actividades, a pesar de que éstas, en algunos momentos del proceso si cumplieron el objetivo de fomentar la reflexión, no fueron acciones tan motivantes para los alumnos, sin embargo se consideran como necesarias para dar rumbo a la construcción de saberes conceptuales. Por lo tanto, a efectos de la asignatura de EF, se recomienda realizar este tipo de actividades de una manera, menos prolongada, más dinámica y concisa.

Respecto a la temporalidad de la propuesta de intervención:

- Al final del proceso y de acuerdo con las estrategias y actividades implementadas algunos alumnos comenzaron a demostrar gradualmente ciertos comportamientos que indicaban una mejoría en sus expresiones motrices, no obstante, fueron mínimos los comportamientos observables significativos. Se deduce que la propuesta de intervención comenzaba a impactar en los alumnos, por lo tanto, se recomienda para la obtención de resultados más significativos, la aplicación de la propuesta de intervención, durante un tiempo más prolongado.

Respecto a la participación de los actores educativos y el trabajo colaborativo:

- En un principio de esta investigación, durante la fase de diagnóstico, se mencionó las dificultades educativas que presentaban algunos alumnos por la desatención afectiva que los padres o tutores tenían hacia ellos. A pesar que durante la construcción de la propuesta de intervención no se consideró de manera directa el trabajo en conjunto con padres o tutores, al final termino siendo factor importante para que, en casos específicos, algunos alumnos presentaran mejoras significativas durante el proceso. Por lo tanto, se concibe la participación, compromiso de los padres o tutores, así como la constante

comunicación con ellos, como elementos imprescindibles para la obtención de mejores resultados en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Durante la aplicación de la propuesta de intervención, se tuvo el apoyo de la profesora de grupo, así como de la directora del plantel y la especialista de UDEEI (Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva), para tratar temas con el grupo relacionados a la sana convivencia, y así también para atender casos específicos de alumnos que presentaban conductas violentas. El trabajo colaborativo de profesores y autoridades influyó en la obtención de mejores resultados. Por lo tanto, se considera la participación del colegiado de profesores y autoridades, como elemento importante para la mejora educativa y la construcción de aprendizajes en los alumnos.

## Bibliografía

---

### Libros

- Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica 1992.
- Agaméz, J., Arenas, B., Restrepo, H., Toro, J., Rodríguez, J. y Vanegas J., (2000). Sentido del cuerpo para la persona con discapacidad de la locomoción. III informe de avance: El movimiento como sistema complejo. Revista digital. año 5 No. 26, Buenos Aires.
- AINSWORTH, M. (1961) Las repercusiones de la carencia materna, en la carencia de los cuidados maternos: reevaluación de sus efectos, Geneve: OMS.
- Alanís, A. (2013). Docencia y construcción del pensamiento. Experiencia y práctica docente desde el aula. México: Trillas.
- Álvarez, J. (2001.). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Edit. Morata.
- Arboleda, R. (2009). Las expresiones motrices en America Latina en la tensión global-local. Colombia: Revista Apuntes. No. 78.
- Aronson, E. (1979). Introducción a la psicología social. Madrid: Alianza Editorial.
- Baeza, S. El rol de las familias en la educación de los hijos. (Conferencia inaugural de las jornadas interdisciplinarias de instituciones de promoción social. Facultad de psicología y psicopedagogía, USAL Buenos aires Argentina. Septiembre 2002).
- Barriga, F. (2012). Aprendizaje situado. Vínculo entre la escuela y la vida. México: Trillas.
- Bazdresch, M. (2000). Vivir la educación, transformar la práctica. México: SEP.
- Benjumea, M. (2004). La motricidad, corporeidad y pedagogía del movimiento en educación física. Un asunto que invita a la transdisciplinariedad. En: III Congreso Científico Latino Americano – I Simposio Latinoamericano de Motricidad Humana. Brasil: Universidad Metodista. p. 1-19.
- Beristain, C. y Cascón, P. (1986). La alternativa del juego. Madrid. Ed. Edimutra S.
- Blázquez D. (1.998.). *La iniciación deportiva y el deporte Escolar*. Barcelona España: Martínez Roca, S.A.

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de investigación Educativa (RIE).
- Boginio, N. (2005). Los valores y las normas sociales en la escuela. Una propuesta didáctica e institucional. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Canseco, G. (2004). *Valores y virtudes: fórmalos según su edad*. México: Ger.
- Cassany, D., (1998). Enseñar Lengua. España: Graó.
- Chaparro, C. (1995). El ambiente educativo: condiciones para una práctica educativa innovadora. Especialización en Gerencia de Proyectos Educativos y Sociales. CINDE-UPTC. Tunja.
- CNDH y SNTE (2014). Escuelas Libres de Violencia: Un Compromiso de Todos. Documento de trabajo.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS.
- Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro. México: Dower.
- Delval, J. (2000): Aprender en la vida y en la escuela. Madrid: Magíster.
- Eisenberg, R. (2007). Corporeidad, movimiento y educación física 1992-2004. Estudios conceptuales. La investigación educativa en México 1992-2002. No. 12 Tomo I. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México: Grupo Ideograma Editores.
- Enguidanos, M.J. (2004). "Expresión corporal. Aproximación teórica y técnicas aplicables en el aula". Editorial Ideas propias: Vigo.
- Fullan, M. y Hargreaves. (2000). A. La escuela que queremos. México: SEP. Biblioteca del normalista.
- Gardner, H. ( 1993). *La teoría de las Inteligencias múltiples*. México: Fondo de cultura económica.
- Gallo, C. (2007). El cuerpo en la Educación Física y su anclaje en la tradición platónico-cartesiana. En: Memorias del XX Congreso Panamericano de Educación Física. Perú: p.1-15
- Gimeno, J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Girux, H. (2003). La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural. España: ediciones Morata.

- Gutiérrez, F. (1999). La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa. Argentina: Ed. La cruzja.
- Jadue, G. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar. Estudios pedagógicos. P. 193-204.
- Johnson, D. W., Johnson, R. (1989) Cooperación y competición. Teoría e investigación. Madrid: Edina.
- Kuhn, T. S. (1990). El camino desde las estructuras. Barcelona: Paidós
- Lauster, P. (1992). El amor: psicología de un fenómeno. España: El mensajero.
- Lewin, K. (1948). Resolviendo conflictos sociales. Grupos dinamicos. Nueva York: Harper & Brother Publishers.
- Los Objetivos de Desarrollo del Milenio en México: informe de avances 2005.
- Le Boulch, J. (1997). El movimiento en el desarrollo de la persona. Barcelona: Paidotribo Editores.
- Lederach, J.P. (2000). ABC de la paz y los conflictos. Madrid: La Catarata
- Luchetti, E. (2008) *Guía para la formación de nuevos docentes*. Buenos Aires: Bonum.
- Marchesi, A. (2007) Sobre el bienestar de los docentes. Madrid: Alianza Editorial.
- Maldonado, H. (2004). "Convivencia escolar: Ensayos y experiencias". Lugar Editorial: Buenos Aires.
- Merleau, M. (1975). Fenomenología de la percepción. Barcelona: Gallimard.
- Mineduc, Ministerio de Educación (2002). Política de Convivencia Escolar. Hacia una calidad de la educación para todos. Chile.
- Molina, B.V.A., Uribe I.D., Vergara, E.B. y Melquiceded J.(2004). Promoción de la salud desde la pedagogía de la motricidad. Educación Física y Deporte
- Moll, L. (1993). Vygotsky y la educación (2 E.) Buenos Aires: Aique.
- Monereo, C. (1997) Estrategia de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula. México: SEP. Biblioteca del normalista.
- Moreno, C. (2010). Reflexiones epistemológicas del concepto de la práctica docente. México.

- Mosston , Muska. La enseñanza de la educación física. España: hispano europea, 1999.
- Murcia P., Napoleón (1998). Escuelas de formación deportiva y entrenamiento deportivo infantil. Colombia.
- Novoa, F, De la Barra, F, Alvarez, P, Gilchrist, A, Alvarez, N, Gamboa, R. (1992) Maltrato infantil en Chile. Rev Chil Pediatr.
- Ospina, H. (1999). Educar, el desafío de hoy: construyendo posibilidades y alternativas. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Parlebas, P. (2001). Juegos, Deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz. Barcelona: Paidotribo.
- Pascual, A. (1988). Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela. Madrid, España: Narcea, S. A. de ediciones Madrid.
- Pellicer, I. (2011). Educación física emocional. De la teoría a la práctica. Barcelona: Inde
- Perrenoud, F. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. España: Grao.
- Piaget, J. (1980). Adaptación vital y psicología de la inteligencia: selección orgánica y fenocopia. España: siglo XXI.
- Piaget, J. (1969). Psicología del niño. España: Ediciones Morata.
- Plan Nacional de Desarrollo. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012* . Poder Ejecutivo, Mexico SEP. (2014). *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes*. Mexico : SEP.
- Programa Sectorial de Educación 2007-2012.
- Quiroz Posada, R. E. (26 de enero de 1997). ¡El Aprendizaje sí es juego!. . *El colombiano (Dominical)*.
- Raichvarg, D. (1994). La educación relativa al ambiente: Algunas dificultades para la puesta en marcha. Memorias Seminario Internacional. La Dimensión Ambiental y la Escuela. Santafé de Bogotá. Bogotá: Serie Documentos Especiales.
- Ruiz, Ricardo H. (1995). Constructividad (I): Una característica específica de lo psíquico”, Vol. 41 N°2. P. 114-120.
- Ruz, J. y Coquelet, J. (2003). “Convivencia escolar y calidad de la educación”. Ministerio de Educación de Chile y organización de estados Iberoamericanos: Chile.

- Ruiz, Pérez L. (1994). Deporte y aprendizaje. Procesos de decisión y desarrollo de habilidades. Madrid: Gymnos.
- Román, C. J. (2005). *El libro de las habilidades de comunicación*. España: Díaz de Santos, S. A.
- Sacristán, J. (1992). Profesionalización docente y cambio educativo. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Sainz, R. (1992). Historia de la educación física. Cuadernos de sección. Eusko Ikaskuntza
- Santos, M. (2003). Aprender a convivir en la escuela. España: Ediciones Akal.
- Savater, F. "El valor de educar". Barcelona: Editorial Ariel.
- SEP<sup>a</sup>. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.
- SEP<sup>b</sup>. (2011). *Programa de estudio 2011. Primer grado. Educación básica. Primaria*. México: SEP.
- SEP<sup>c</sup>. (2014). Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. México: SEP.
- SEP<sup>d</sup>. (2009). *Programa de estudio 2009. Primer grado. Educación básica. Primaria*. México: SEP.
- SEP<sup>e</sup>. (2009). *Antología de educación física. Programa Nacional de Carrera Magisterial*. Mexico: SEP.
- SEP<sup>f</sup>. (2015). *La ruta de mejora escolar. Expresión del colectivo*. Mexico: SEP.
- Torres, J. (1998). Didáctica de la clase de educación física. México: Trillas.
- Torres, J. (2010). Educación por competencias ¿lo idóneo? México: Torres Asociados.
- Trigueros, C. (1998). *Las danzas y los juegos populares en el currículum de educación física*. Granada, España: Ed. Proyecto Sur.
- Valdés, G. (1994). *PRYCREA. Desarrollo multilateral del potencial creador*. . La Habana, Cuba: Ed. Academia. Latorre, A. (2007). *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Grao.
- Valenzuela, M. (2009). Contra la violencia eduquemos para la paz por ti por mí y por el mundo. México: GEM.
- Zubiri, X. (1986) Sobre el hombre. Madrid: Alianza.

## Información electrónica

- Arana, M y Batista, N. (1999). *La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional*. [En línea]. Disponible en url: <http://revistas.mes.edu.cu/greenstone/collect/repo/import/repo/20090625/1609480899301.pdf>. (consultado el 2 de mayo de 2013).
- *Blogspot*. (2012). Recuperado el octubre de 2015, de Análisis de la hermenéutica. Representantes con mucha influencia.: <http://analisisdelahermeneutica.blogspot.mx/2012/05/representantes-con-mucha-influencia.html>
- Castillo, C. (2006). Odiseo. Revista Electrónica de Pedagógica. Medios masivos de comunicación y su influencia en la educación. [En línea]. Disponible en url: <http://www.odiseo.com.mx/bitacora-educativa/medios-masivos-comunicacion-su-influencia-educacion#sthash.rcazU42i.dpuf>. (Consultado el día 5 de abril de 2013).
- CNN México (2013). Los casos de 'bullying' en México aumentan 10% en dos años. [En línea]. Disponible en url: <http://mexico.cnn.com/nacional/2013/12/23/los-casos-de-bullying-en-mexico-aumentan-10-en-dos-anos> (consultado el día 14 de mayo de 2013).
- Conde, S. (2007). La educación ciudadana centrada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas. [En línea]. Disponible en url: [http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio\\_17/decisio17\\_saber4.pdf](http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_17/decisio17_saber4.pdf). (Consultado el día 15 de marzo de 2013).
- Contreras (2002). [En línea]. Disponible en url: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2338/1/tps637.pdf>. (Consultado el día 28 de noviembre de 2016).
- Fernández, J. (2010). Afectividad, Afectividad-Sexualidad. [En línea]. Disponible en url: <http://www.ag.or.es/2004102774/afectividad.html>. (Consultado el día 2 de marzo del 2017)
- Ferreiro, R. (2008). Una exigencia clave de la escuela del siglo XXI: La mediación pedagógica. [En línea]. Disponible en url: <http://www.redtalento.com/Articulos/WEBSITE%20Revista%20Magister%20Articulo%204.pdf> (consultado el día 20 de mayo de 2013).
- Hernández, O. D., & Gonzalez, A. (s.f.). Recuperado el septiembre de 2015, de Desarrollo de la persona reflexiva y creativa.- programa PRYCREA.- desde las perspectivas histórico-cultural, humanista, crítica, creativa y emancipatoria.-: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTCULOS/ArticulosPDF/050724DG041.pdf>

- INEE. El Sistema Educativo Nacional y su contexto. [En línea]. Disponible en url: <http://www.inee.edu.mx/index.php/acerca-del-inee/86-publicaciones/folletos-los-temas-de-la-evaluacion?start=14>. . (Consultado el día 15 de mayo de 2013).
- INEGI (2013). Clases sociales, pobreza y desigualdad durante los años de alternancia presidencial. [En línea]. Disponible en url: <http://www.inegi.org.mx/eventos/2013/desigualdades/doc/P-PatricioSolis.pdf>. (Consultado el día 25 de abril de 2013).
- Lambarrere, A. (2008). Bases conceptuales de la mediación actual en la práctica pedagógica. [En línea]. Disponible en url: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2774206> (consultado el día 18 de mayo de 2013).
- López, Á. G. (septiembre de 2010). *La Educación Física en la historia del mundo contemporáneo*. Recuperado el junio de 2015, de Efdeportes.com: <http://www.efdeportes.com/efd148/la-educacion-fisica-en-la-historia.htm>
- MONTOYA, G. (s.f.). *APRENDIZAJE COOPERATIVO Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS*. Recuperado el septiembre de 2015, de <http://giac.upc.es/JAC10/07/30.pdf>
- OCDE. Acerca de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos. México. 2012. [En línea]. Disponible en url: <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/> (consultado el 22 de enero de 2014).
- OCDE. Compendio de estudios y reportes de la OCDE 2006-2012. [En línea]. Disponible en url: <http://www.oecd.org/centrodemexico/publicaciones/M%C3%A9xico--Compendio%20de%20Estudios%20y%20Reportes%20de%20la%20OCDE.pdf>. (Consultado el día 15 de mayo de 2013).
- OCDE. El trabajo de la OCDE. [En línea]. Disponible en url: <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/eltrabajodelaocde.htm>. (Consultado el día 15 de mayo de 2013).
- Pérez, D. (2011). *La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias*. Recuperado el octubre de 2015, de <http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n44/n44a02>
- Piaget (2003). Disponible en url: [http://www.ub.edu/dppsed/fvillar/principal/pdf/proyecto/cap\\_05\\_piaget.pdf](http://www.ub.edu/dppsed/fvillar/principal/pdf/proyecto/cap_05_piaget.pdf). (consultado el día 15 de marzo de 2016).
- Ramírez, J. (2002). *La expresión oral*. Recuperado el octubre de 2015, de [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/498271.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/498271.pdf)
- Rizo, M. (2009). *La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la sociología fenomenológica. Breve exploración teórica*. Recuperado el Octubre de 2015, de Academia de Comunicación y Cultura Universidad Autónoma de la Ciudad de México: <http://ddd.uab.cat/pub/analisi/02112175n33/02112175n33p45.pdf>

- SEP (2010). Aprender a aprender con TIC. Estándares TIC para educación básica en el Distrito Federal. [En línea]. Disponible en url: [www.sepdf.gob.mx/tic](http://www.sepdf.gob.mx/tic). (Consultado el día 15 de mayo de 2013).
- Talancon, J. (2007). Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. Educación y medios de comunicación. [En línea]. Disponible en url: [www.juridicas.unam.mx](http://www.juridicas.unam.mx). (Consultado el día 5 de abril de 2013).
- Tarres, S. (2005). Guía Infantil. Síntomas de carencia afectiva en los niños. [En línea]. Disponible en url: <http://www.guiainfantil.com/articulos/educacion/derechos-del-nino/sintomas-decarencia-afectiva-en-los-ninos/> (Consultado el día 28 de febrero de 2016)
- UNESCO (2012). Educación para los Derechos Humanos. [En línea]. Disponible en url: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/human-rights-education/>. (Consultado el día 2 de mayo de 2013)
- UNESCO. Educación para la salud. México. 2014. [En línea]. Disponible en url: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/health-education/>. (consultado el 24 de enero de 2014).
- UNESCO. Los seis objetivos EPT. [En línea]. Disponible en url: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efa-goals/>. (Consultado el día 2 de mayo de 2013).
- V Foro Latinoamericano de Educación. (octubre de 2010). *METAS EDUCATIVAS 2021*. Recuperado el 5 de septiembre de 2015, de UNICEF: [http://www.unicef.org/argentina/spanish/EDU\\_MetasEducativas2021\(2\).pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/EDU_MetasEducativas2021(2).pdf)
- Vaello, J. Como dar clases a los que no quieren. [En línea]. Disponible en url: <https://www.youtube.com/watch?v=6yZIEsxgEhk>. (Consultado el día 20 de septiembre de 2014).
- Yañes (2002). Secuestro emocional. [En línea]. Disponible en url: <http://www.secuestro-emocional.org/.../Efectos-Ausencia-Padre.htm>. (Consultado el día 2 de marzo de 2017).

## Anexos

---

### Instrumentos de evaluación. Evaluación diagnóstica.

#### Anexo1. Entrevista.

1. ¿En qué horario trabaja tu mamá y/o papá?

- a) en la mañana.      b) en la tarde.      c) ambos turnos.      d) durante la noche

2. ¿Cuánto tiempo pasa contigo tu mamá y/o papá, es decir, platica contigo, te ayuda a hacer tareas, juega contigo?

- a) no pasa tiempo conmigo.      b) pasa muy poco tiempo conmigo.      c) pasa mucho tiempo conmigo.      d) pasa todo el tiempo conmigo.

3. ¿Cómo es la relación con tu mamá y/o papá?

- a) se irrita fácilmente      b) existen discusiones, gritos, golpes.      c) casi no está en casa, platicamos muy poco.      d) casi no platicamos.

4. ¿Con qué frecuencia ves programas televisivos?

- a) siempre.      b) casi siempre.      c) solo algunas veces.      d) nunca.

5. ¿Qué programas televisivos ves con mayor frecuencia?

- a) caricaturas.      b) deportes.      c) telenovelas.      d) Otros ¿Cuáles?

6. ¿Cuál crees tú que sea el motivo por el cual a un niño le cueste trabajar relacionarse con otros niños, es decir, hablar con ellos, jugar, hacer un trabajo en equipo en la escuela etc.?

7. ¿Qué es lo que más te gusta jugar en EF?



### Anexo 3. Encuesta

Tacha la casilla que conteste correctamente la pregunta:

Pregunta ¿Con qué frecuencia...?	Nunca lo hago. (nunca lo hace)	Poca frecuencia	Con frecuencia moderada	Mucha frecuencia
Sales a jugar en el parque o áreas libres con amigos o familiares en horarios no escolares.				
Practicas alguna actividad física o deporte (futbol, basketbol, natación etc.)				
Tu mamá te hace plática acerca de alguna circunstancia. (¿Cómo te fue en la escuela?, ¿Qué te parece si el fin de semana vamos a...? ¿Qué opinas de?)				
Tu papá te hace plática acerca de alguna circunstancia. (¿Cómo te fue en la escuela?, ¿Qué te parece si el fin de semana vamos a...?, ¿Qué opinas de...?)				
Expresas tus ideas (tu opinión, punto de vista) a tus compañeros de la escuela o amigos acerca del tema que estén platicando.				
Participas en el salón de clases, aportando ideas sobre el tema que expone la maestra.				
Participas en la sesión de Educación Física, es decir, propones a tus compañeros nuevas estrategias de juego, expresas lo que te disgusta o te gusta.				
Con que frecuencia participas con tu equipo en la sesión de Educación Física, es decir, corres para recibir un pase y no te quedas parado esperando a ver qué pasa, estas atento a lo que hacen tus compañeros y los apoyas para que juntos consigan ganar.				
Sabes escuchar a tus compañeros de clase, es decir, pones atención a lo que están diciendo y tomas en cuenta las ideas que aportan para solucionar alguna situación.				
Sabes escuchar a tus profesores (profesor(a) de grupo, profesor de educación física) es decir, pones atención a lo que dice y atiendes las indicaciones que propone.				
Los profesores (profesor(a) de grupo, profesor de educación física) escuchan tus dudas, inquietudes o aportaciones acerca de situaciones o problemas que se presentan dentro de la escuela.				
El profesor de Educación Física estimula la participación en la clase, es decir, cuestiona a los alumnos acerca de las situaciones que se dan en los juegos.				
Durante la sesión de Educación Física el profesor permite que los alumnos se pongan de acuerdo para hacer estrategias y ganar el juego.				
El profesor de Educación Física se tarda demasiado en explicar la actividad.				
Cuando juegas en equipo en una actividad de Educación Física, te sientes incluido(a) por tus compañeros.				
Tu mamá o papá te regañan antes de que les expliques cómo sucedieron las cosas.				
Te comunicas con tu familia (mamá, papá, hermanos) es decir platican sobre cualquier situación o tema.				
Tu mamá o papá escuchan tus inquietudes, dudas acerca de algún tema o alguna problemática que hayas tenido.				
En una conversación intervienes para expresar algo acerca de lo que sientes al respecto, lo que te gusta, lo que te disgusta, alguna inquietud o aportación.				
Utilizas tu tiempo libre para ver televisión.				
Utilizas tu tiempo libre para ver videos, jugar o chatear en la computadora, tablet o celular.				
Practicas algún deporte fuera del horario de clases.				

### Anexo 4. Planificación educativa.

Bloque 5				Temporalidad: 3/5/16 al 29/6/16	Grado: 6° "B"
Enfoque global de la motricidad.			Campo formativo Desarrollo personal para la convivencia.		
Evaluación Diagnóstica.		Ámbitos de intervención.		Competencias en la que se incide.	
Forma	Instrumento				
Heteroevaluación	Entrevista, Registros anecdóticos, Escala de medición, Encuesta.	Ludo y sociomotricidad	x	Manifestación global de la corporeidad	
Coevaluación		Promoción de la salud		Expresión y desarrollo de habilidades y destrezas motrices	x
Autoevaluación		Competencia motriz		Control de la motricidad para el desarrollo de la acción creativa	
<b>Objetivo:</b>					
Contribuir a través del juego sociomotriz a que los alumnos desarrollen su motricidad y ejerzan una convivencia sana con la finalidad de fortalecer sus expresiones motrices durante la sesión de Educación Física.					
<b>Título: Juguemos a convivir en movimiento.</b> <b>Aprendizajes esperados:</b>			<b>Contenidos:</b>		
<p>- Es consciente de sus propias fortalezas y debilidades respecto a sus expresiones (acciones motrices y forma de convivir) al momento de jugar. Construye soluciones creativas para eliminar sus debilidades y aprovechar sus fortalezas para conseguir objetivos en común en el juego.</p> <p>- Emplea sus habilidades motrices y para convivencia con el fin de resolver los problemas que se le presentan y mejorar sus expresiones durante los juegos.</p> <p>- Acepta y reconoce sus propias fortalezas y debilidades motrices y para la convivencia y tiene la disposición para mejorar.</p>			<p>Reconocimiento fortalezas y debilidades. ¿Qué es una fortaleza y que es una debilidad? ¿Cuáles son mis fortalezas dentro del juego? ¿Cuáles son mis debilidades dentro del juego?</p> <p>Manejo de habilidades motrices y sociales para mejorar sus expresiones dentro de los juegos ¿Cómo puedo disminuir mis debilidades y aprovechar mis fortalezas? ¿Cómo puedo resolver problemas de manera asertiva durante un juego?</p> <p>Respeto y disposición para mejorar mis expresiones motrices dentro del juego. Soy responsable de mis propias actuaciones. Solucionar conflictos, tarea de todos.</p>		
<b>Estrategias Didácticas</b>			<b>Actividades</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Circuitos de acción motriz</li> <li>• Juegos sociomotrices:</li> </ul> <p>- Juegos predeportivos.</p>			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rompecabezas de valores</li> <li>- Mis fortalezas y debilidades</li> <li>- Juguemos a los retos (Fortalezas y debilidades)</li> </ul>		

- Juegos cooperativos. - Juegos tradicionales. <ul style="list-style-type: none"> <li>Las reglas de los juegos se modifican de acuerdo a las demandas de aprendizaje de los alumnos.</li> <li>Todos los juegos se implementan en forma progresiva, de lo general a lo específico y de acuerdo a los procesos de aprendizaje de los alumnos.</li> </ul>			- Investigando mis fortalezas y debilidades - Juguemos a convivir en movimiento (juegos sociomotrices)		
Evaluación formativa en el bloque.			Adecuación curricular para alumnos que enfrentan necesidades educativas especiales.		
Forma.	Instrumento	Evidencia de enseñanza	N°	Nombre del alumno.	Adecuación.
Heteroevaluación	Gráfica de desempeño. Registro anecdótico de conductas. Rubrica grupal.				
Coevaluación					
Autoevaluación	Cuestionario fortalezas y debilidades.				

Productos de Aprendizaje.		
1. Cuestionario fortalezas y debilidades. (Se describe en la página 111) 2. Rompecabezas de valores. (Se describe en la página 97) 3. Investigando mis fortalezas y debilidades. (Se describe en la página 99)		
Docente Irving Moises León Sotelo	Vo.Bo.  Nombre y firma Directora del plantel	Vo.Bo.  Nombre y firma Supervisor de Educación Física.

Sesión 1			
Etapa.	Actividades.	Materiales	Duración.
Inicio	<p>- <b>Mis fortalezas y debilidades. Tema: Convivencia sana</b> (se describe en el apartado: 4.8. Determinación de las actividades). Los alumnos elijen una fortaleza y debilidad para trabajar con ella durante la sesión.</p> <p>- <b>Carreras medievales:</b> se colocan dos 2 filas frente a frente, cada fila está en un extremo de la cancha, y hay un paliacate a la mitad de la cancha, a la señal el primero de cada fila sale corriendo e intenta tomar el paliacate.</p> <p><b>Variantes:</b> desplazamientos: lateral, hacia atrás, levantando las rodillas arriba, talones hacia atrás, balanceando los brazos, desplazamiento en cuadrupedia, sentado en el piso y a la señal salir corriendo.</p>	Conos Paliacates	15 min
Desarrollo	<p>- <b>Quemar al compañero desde el cuadro:</b> dos equipos, equipo 1 se desplaza de un punto a otro evitando ser golpeado por las pelotas, equipo 2 lanza pelotas sin salirse del cuadro central. Si son quemados 4 compañeros gana el equipo 2.</p> <p><b>Nota:</b> Se comenta: las habilidades motrices y capacidades físicas necesarias para poder realizar un lanzamiento adecuado; se prioriza la práctica de lanzamientos eficaces.</p>	Conos Pelotas	15 min
Cierre	<p>- <b>Mis fortalezas y debilidades.</b> (se describe en el apartado 4.8. Determinación de las actividades). Los alumnos comentan, en qué medida redujeron su debilidad y aprovecharon su fortaleza durante la sesión.</p> <p>- <b>Rompecabezas de valores.</b> (se describe en el apartado 4.8. Determinación de las actividades): Comentar a los alumnos que clase con clase realizaremos una lluvia de ideas respecto a algún valor. Tarea: traer 3 frases o palabras que definan o sean sinónimo de "equidad".</p>		20 min
Sesión 2			
Etapa.	Actividades.	Materiales	Duración.
Inicio	<p>- En filas, se propondrán ejercicios motrices sin desplazamientos y en desplazamiento.</p> <p>- Relevos en parejas con un pie amarrado con un paliacate: las parejas se desplazan de un punto a otro y de regreso, al llegar dan una palmada a la siguiente pareja para que haga lo correspondiente.</p>	Paliacates	10 min.
Desarrollo	<p>- <b>La liga extraordinaria:</b> se divide el grupo en dos equipos de igual número de integrantes; cada uno se coloca dentro del área de juego formando hileras una frente a la otra. La intención del juego es que el último de cada equipo sale corriendo para pasar por debajo de las piernas de sus compañeros y llegar al frente primero que el otro. Ambos equipos buscan dificultar el paso del adversario, formulando su propia estrategia; para que así lo hagan se les da el siguiente punto de partida: tomados de las manos y sin soltarse deben separarse lo más que puedan para que el alumno que corre recorra una mayor distancia simulando la acción de una liga que se estira, para ello los alumnos tendrán que trabajar en equipo, y colaborar entre sí. El primero que llegue obtiene el punto.</p> <p>- En lugar de pasar por debajo de las piernas, el compañero lanza una pelota para que pase entre las piernas de sus compañeros; la pelota que llegue primero obtiene el punto para equipo.</p> <p>- El alumno que sale, lleva una pelota botando y pasa en zigzag entre sus compañeros.</p>	Pelotas Conos	30 min

	Se colocan los equipos en seis lugares y su compañero pasa saltándolos. - <b>Juego principal. Quemados:</b> (las reglas se describen en la sección de anexos de esta planificación). Se explican las reglas tanto teóricamente como durante su práctica, tratando de priorizar la familiarización con ellas y la adquisición de experiencias durante la práctica.		
Cierre	- <b>Rompecabezas de valores.</b> (se describe en el apartado 4.8. Determinación de las actividades): Lluvia de ideas sobre el valor “ <b>equidad</b> ”. Apuntar en una cartulina que frases o sinónimos sobre equidad investigaron los alumnos. Dialogar que ejemplo de <b>equidad</b> o inequidad que se han presentado en la clase, en la escuela o fuera de ella. Entregar la pieza de rompecabezas referente a <b>equidad</b> . - Tarea: traer para la siguiente sesión 3 palabras o sinónimos que definan la palabra “ <b>colaboración</b> ”		10 min.
<b>Sesión 3</b>			
<b>Etapa.</b>	<b>Actividades.</b>	<b>Materiales</b>	<b>Duración.</b>
Inicio	- <b>Juguemos a los retos (Fortalezas y debilidades)</b> (se describe en el apartado: 4.8. Determinación de las actividades) Tema: Convivencia: los alumnos realizan la elección de la fortaleza y debilidad con la que trabajarán durante 4 sesiones. - <b>Adecuación morfofuncional:</b> En filas, se propondrán ejercicios motrices sin desplazamientos y en desplazamiento.		10 min
Desarrollo	- <b>Circuitos de acción motriz con pelotas de tenis:</b> se divide al grupo en 5 equipos a cada equipo le corresponde una estación, a un determinado tiempo se da la señal para que los equipos cambien de estación. Estación 1. Jugar frontón Estación 2. Lanzar a la pared y cachar. Estación 3. Improvisar secuencias de lanzar y cachar (lanzar, sentarse, pararse y cachar). Estación 4. tiros a la canasta. Estación 5. Dominar la pelota con la raqueta.  - <b>Salto inteligente:</b> Se divide al grupo en dos equipos mixtos; enfrente de cada uno de ellos se colocan varios aros distribuidos con una secuencia que permita saltar alternando los pies o utilizando solo uno (parecido a la forma del juego tradicional “avión”) con una longitud mayor. La intención de la actividad es que los alumnos, con base a su bagaje motriz, construyan y solucionen secuencias lógicas de salto. Por ejemplo: Recorrer el circuito sin dejar de pisar dentro del aro, con un pie, luego con el otro y con los pies juntos; Pasar por el circuito saltando con un pie cuando haya un aro o cuando haya dos aros utilizar ambos pies.	Pelotas de tenis Aros Pelotas Conos	30 min
Cierre	- <b>Rompecabezas de valores:</b> Lluvia de ideas sobre el valor “colaboración”. Apuntar en una cartulina que frases o sinónimos sobre colaboración investigaron. Realizar la reflexión pertinente. Entregar la pieza de rompecabezas referente la colaboración.		10 min
<b>Sesión 4</b>			
<b>Etapa.</b>	<b>Actividades.</b>	<b>Materiales</b>	<b>Duración.</b>
Inicio	- <b>En parejas, realizar ejercicios de fuerza</b> (espalda con espalda y empujar, hombro con hombro, manos con manos sin flexionar codos) - <b>El nudo:</b> todo el grupo agarrado de la mano. 1 alumno se queda con los ojos cerrados mientras todo el grupo realiza un gran enredo que		10 min

	posteriormente debe intentar desenredar el compañero. Cada enredo debe ser más complicado, con lo cual se crea mayor motivación.		
Desarrollo	<p>- <b>La cadena:</b> 1 alumno se queda en el centro de la cancha para que a la señal intente atrapar a los demás, los que sean atrapados deben unirse a él formando cada vez una cadena más larga. Se puede dividir en grupos para dar más dinamismo al juego.</p> <p>- <b>Volitoalla:</b> se organiza al grupo por parejas, a las cuales previamente se les pide una toalla (una para ambos). Primero se reparte una pelota para cada pareja y se les permite explorar las formas que conocen para manipular la pelota con su toalla. Ahora deben empezar a intentar intercambiar de pelota con las demás parejas.</p> <p>Después se juntan dos parejas y vuelven a explorar distintas formas de pasarse las pelotas, por ejemplo: Una pareja lanza ambas pelotas al mismo tiempo y buscan cachar la pelota del otro equipo.</p> <p>De igual forma se proponen realizar distintas tareas, pero ahora en equipos de cuatro parejas.</p> <p>Buscando propiciar la participación y creatividad de los alumnos.</p> <p>Con dos equipos, utilizando un resorte o cuerda como red: cada equipo se coloca por parejas tomando su toalla en un lado del área de juego y con una pelota. Tienen que hacer el número de pases que se pide y después lanzar hacia el equipo contrario para que éste intente realizar la misma actividad. Si a un equipo se le cae la pelota o no consigue pasar la pelota pierden un punto.</p> <p>- <b>Juego principal:</b> Quemados (se describe en la sección de anexos de la planificación, el juego se muestra progresivamente de lo general a lo específico). Se da tiempo fuera a los alumnos para que formulen sus estrategias y resuelvan los problemas presentados en equipo a partir de las experiencias adquiridas.</p>	Pelotas Conos Toallas	30 min
Cierre	<p>- <b>Juguemos a los retos (Fortalezas y debilidades)</b> (se describe en el apartado 4.8. Determinación de las actividades) Tema: Convivencia: los alumnos realizan su primer registro semanal de autoevaluación acerca de la fortaleza y debilidad que seleccionaron en la sesión 3.</p> <p>- Lluvia de ideas sobre la “democracia”. Apuntar en una cartulina que frases o sinónimos sobre democracia investigaron. Realizar la reflexión pertinente. Entregar la pieza de rompecabezas referente a democracia.</p> <p>- Tarea: traer para la siguiente sesión 3 palabras o sinónimos que definan la palabra “<b>aceptación</b>”</p>		10 min.
<b>Sesión 5</b>			
Etapa.	Actividades.	Materiales	Duración.
Inicio	<p>- Se proponen ejercicios motrices sin desplazamiento.</p> <p>- <b>Cara y cruz:</b> en parejas y espalda con espalda un equipo es cara, el otro cruz dependiendo de lo que se diga un grupo debe atrapar al otro ejemplo: ¡cruz! Estos deben atrapar a las caras y viceversa. Se las formas de desplazarse durante la persecución.</p>		10 min
Desarrollo	<p>- <b>Pases diferentes:</b> en parejas se practican diferentes tipos de pases (recto, picado, bombeado, rodado) se analiza para que puede servir cada uno de ellos en el juego “los quemados”.</p> <p><b>Salto inteligente:</b> Se divide al grupo en dos equipos mixtos; enfrente de cada uno de ellos se colocan varios aros distribuidos con una secuencia que permita saltar alternando los pies o utilizando solo uno (parecido a la forma del juego tradicional “avión”) con una longitud mayor.</p> <p>La intención de la actividad es que los alumnos, con base a su bagaje motriz, construyan y solucionen secuencias lógicas de salto. Por ejemplo: Recorrer el circuito sin dejar de pisar dentro del aro, con un</p>	Aros Pelotas Conos	30 min

	<p>pie, luego con el otro y con los pies juntos; Pasar por el circuito saltando con un pie cuando haya un aro o cuando haya dos aros utilizar ambos pies.</p> <p><b>- Juego principal:</b> Quemados (el juego se describe en la sección de anexos). Se juega con diferentes móviles, pelotas, chicas, medianas, grandes.</p>		
Cierre	<p><b>- Rompecabezas de valores:</b> Lluvia de ideas sobre el valor “aceptación”. Apuntar en una cartulina que frases o sinónimos sobre la aceptación investigaron. Realizar la reflexión pertinente. Entregar la pieza de rompecabezas referente a aceptación.</p>		10 min
Sesión 6			
Etapa.	Actividades.	Materiales	Duración.
Inicio	<p><b>- Bomba:</b> se divide al grupo en equipos del mismo número de integrantes, cada equipo se forma en columnas y se le da una pelota a los alumnos que están en frente de cada equipo, a la señal, pasan la pelota hacia atrás y por debajo de las piernas de todos, cuando llegue al último compañero, este gritara “bomba”, entonces todo su equipo se sentara con las piernas estradas para que el alumno con la pelota pase saltando, se desplace hacia un punto establecido, regrese y se posicione en frente para volver a repetir la acción.</p> <p>Variantes: los desplazamientos serán diferentes.</p>	Pelota	10 min
Desarrollo	<p><b>- Cruce del rio:</b> Grupos de 6: los equipos tendrán que colaborar entre sí, para cruzar de un lado a otro de la cancha sin que nadie toque el piso, para poder lograrlo se les proporcionaran pequeños cubos de plástico.</p> <p><b>- Los retos por equipo:</b> se forman equipos de tres integrantes, propuestos por los mismos alumnos. A cada equipo se le entregan encomiendas y acciones motrices a realizar, con las cuales van obteniendo puntos. Se pide ayuda a cuatro alumnos para que coordinen la. A cada alumno se le designan 3 o 4 equipos, los supervisa y entrega firmas cada vez que realicen encomiendas o acciones motrices de manera satisfactoria. Se entrega a los equipos el siguiente planteamiento:</p> <p>. Cada reto les da un cierto puntaje que podrán cambiar por firmas de su “coordinador” cada vez que logren completar con éxito la tarea señalada. Al final se cuentan los puntos y ganan el equipo que logre obtener el mayor número.</p> <p><b>Encomienda 1.</b> El equipo tiene que plasmar con gis en algún rincón del patio y en el suelo, el logotipo que le puso a su equipo de un tamaño grande y entendible. Importante: se debe estar a más de cinco metros de otros equipos. <b>Encomienda 2.</b> Averigua quién de tu grupo realiza alguna actividad que no sea basquetbol ni futbol y escríbela. Una vez hecho esto ve con el coordinador y solicita una firma. <b>Encomienda 3.</b> Mencionar la fecha de nacimiento y nombre de algún trabajador de la escuela. Una vez hecho esto, ve con el coordinador y solicita una firma. <b>Encomienda 4.</b> Contar en pasos el largo de la cancha de basquetbol. Una vez hecho esto ve con el coordinador y solicita una firma. <b>Encomienda 5.</b> Tienen que contar cuántos salones hay en toda la escuela. Una vez hecho esto ve con el coordinador y solicita una firma. <b>Encomienda 6.</b> Ahora tu equipo se acuesta en el suelo y cuenta cuántos cuerpos bien estirados (a manera de cadenita) caben a lo ancho del patio. Una vez hecho esto ve con el coordinador y solicita una firma. <b>Encomienda 7.</b> Escribir cinco pretextos de “Por qué no hice la tarea”. Una vez hecho esto ve con el coordinador y solicita una firma.</p> <p><b>- Juego principal:</b> Quemados (se describe en la sección de anexos). Se hace hincapié en la identidad del jugador con su equipo, el</p>	<p>Cubos de plástico. Pelotas Lápices Hojas Gises</p>	30 min

	compañerismo, la colaboración, la convivencia con mi equipo y con el equipo contrario.		
Cierre	<p>- <b>Juguemos a los retos (Fortalezas y debilidades)</b> (se describe en el apartado 4.8. Determinación de las actividades) Tema: Convivencia sana: los alumnos realizan su segundo registro semanal de autoevaluación acerca de la fortaleza y debilidad que seleccionaron en la sesión 3.</p> <p>- Tarea: traer para la siguiente sesión 3 palabras o sinónimos que definan la palabra “<b>empatía</b>”</p>		10 min
Sesión 7			
Etapa.	Actividades.	Materiales	Duración.
Inicio	<p>- <b>Juguemos a los retos (Fortalezas y debilidades)</b> (se describe en el apartado 4.8. Determinación de las actividades) Tema: Convivencia: los alumnos realizan la elección de una nueva fortaleza y debilidad con la que trabajaran durante 4 sesiones.</p> <p>- En filas, se propondrán ejercicios motrices sin desplazamientos y en desplazamiento.</p> <p>- Relevos en parejas con un pie amarrado con un paliacate: las parejas se desplazan de un punto a otro y de regreso, al llegar dan una palmada a la siguiente pareja para que haga lo correspondiente.</p>		10 min
Desarrollo	<p>- <b>Haki:</b> juego popular autóctono practicado por los zapotecos en el que se utiliza una pelota de trapo rellena de semillas. Para la sesión se utilizarán paliacates amarrados en forma de pelota, el objetivo es dominar la pelota, utilizando los pies, rodillas, antebrazos, etcétera. Lo único que no se puede hacer es agarrar la pelota. Se pueden dar dos o más golpes y pasarla a algún compañero; plantear retos colectivos, por ejemplo: ¿cuántos golpes consecutivos podemos lograr entre los miembros del grupo?</p> <p>Opciones de aplicación: los jugadores eliminados pueden formar otro círculo para que todos tengan actividad y eventualmente jueguen con compañeros a su misma capacidad.</p> <p>Observaciones: este juego es originario de Nayarit.</p> <p><b>Tapu/haki</b></p> <p>Descripción: El objeto del juego es sumar puntos al llevar la pelota a la meta del equipo contrario dominándola con diferentes partes del cuerpo.</p> <p>Opciones de aplicación: el espacio de juego puede variar, pero se debe delimitar una zona de meta para cada equipo. El juego inicia en la mitad de la zona de juego.</p>	Paliacates Pelotas	30 min
Cierre	<p>- <b>Rompecabezas de valores:</b> Lluvia de ideas sobre el valor “<b>empatía</b>”. Apuntar en una cartulina que frases o sinónimos sobre la empatía investigaron. Realizar la reflexión pertinente. Entregar la pieza de rompecabezas referente a la empatía.</p>		10 min
Sesión 8			
Etapa.	Actividades.	Materiales	Duración.
Inicio	<p>- Se proponen ejercicios sin desplazamiento.</p> <p>- <b>Cara y cruz:</b> en parejas y espalda con espalda un equipo es cara otra cruz dependiendo de lo que se diga un grupo debe atrapar al otro ej.: ¡cruz! Estos deben atrapar a las caras y viceversa. Se las formas de desplazarse durante la persecución.</p>		10 min
Desarrollo	<p>- <b>Los retos por equipo:</b> Se continuará con la actividad de la sesión 6, con la variante de que las encomiendas ahora serán acciones motrices específicas Acción motriz. Todos los integrantes del equipo simulan durante 30 segundos una clase de aerobics. Acción motriz. Realizar una carrera de cuatro vueltas a todo el patio en el menor tiempo posible. Acción motriz. Con un tenis, encestar cuatro</p>	Pelotas Conos Lápices Hojas Gises	30 min

	<p>canastas en el aro de basquetbol. Acción motriz. Cada integrante del equipo debe hacer girar 10 aros sobre alguna extremidad de su cuerpo durante 10 segundos. Acción motriz. Sujetarse los tobillos con ambas manos una de cada tobillo y caminar así alrededor del patio sin soltarse. Acción motriz.</p> <p>Al término de la propuesta se hacen comentarios sobre las habilidades motrices que se ocuparon durante la actividad.</p> <p>- <b>Pase a gol:</b> El grupo se divide en equipos con igual número de integrantes y se establecen zonas de anotación para cada uno. El objetivo del juego es llevar un objeto (pelota) a una zona indicada previamente para anotar. Sólo se conseguirá dicho objetivo por medio de pases sin que el jugador que tiene la pelota pueda desplazarse.</p> <p>El juego se va deteniendo después de cada anotación para que los alumnos tengan la oportunidad de construir otra estrategia.</p> <p>Opciones de aplicación:</p> <p>Modificar el tamaño de las zonas de anotación (menor o mayor, dependiendo del caso).</p> <p>Utilizar diferentes tipos de implementos (pelotas, pañuelos, bolas de papel, <i>frisbees</i>).</p> <p>- <b>Juego principal:</b> Quemados (se describe en la sección de anexos). Se hace hincapié en la identidad del jugador con su equipo, el compañerismo, la colaboración, la convivencia con mi equipo y con el equipo contrario.</p>		
Cierre	<p>- <b>Juguemos a los retos (Fortalezas y debilidades)</b> (se describe en el apartado 4.8. Determinación de las actividades) Tema: Convivencia: los alumnos realizan su primer registro semanal de autoevaluación acerca de la fortaleza y debilidad que seleccionaron en la sesión 7.</p> <p>.</p> <p>- Tarea: traer para la siguiente sesión, 3 palabras o sinónimos que definan la palabra “<b>respeto</b>”</p>		10 min

Sesión 9			
Etapa.	Actividades.	Materiales	Duración.
Inicio	<p>- En filas, se propondrán ejercicios motrices sin desplazamientos y en desplazamiento.</p> <p>- <b>Cambio de pelotas:</b> Se forman cuatro equipos y se reparten en esquinas contrarias. Cada equipo tiene una caja llena con 10 o más pelotas o implementos; a la señal de inicio, cada alumno toma sólo un objeto y corre a depositarlo en cualquier caja de otro equipo, regresando al suyo para después repetir la acción. Los demás equipos hacen lo mismo. Cuando se termina la actividad (después de cierto tiempo), el equipo que tenga menos materiales en su caja es cuestionado acerca de cómo consiguió alcanzar esta meta, para después reflexionar con todo el grupo sobre ello.</p>	Pelotas	10 min
Desarrollo	<p>- <b>Ejercicios motrices libres con pelota/balón</b> priorizando la habilidad de dominar y conducir el móvil con los pies,</p> <p>- <b>Circuito de acción motriz. Fut bol:</b> se divide al grupo en 4 equipos a cada equipo le corresponde una estación, a un determinado tiempo se da la señal para que los equipos cambien de estación.</p> <p>Estación 1: conducir el balón con los pies, librando obstáculos (conos) de manera fluida.</p> <p>Estación 2: dominar el balón sin que este caiga el mayor número de tiempo.</p> <p>Estación 3: golpear el balón lo más lejos posible y con diferentes partes del pie.</p> <p>Estación 4: introducir el balón en porterías que están a una distancia considerablemente lejos.</p> <p>- <b>Juego principal. Fut beis:</b> (las reglas se describen en la sección de anexos). Se explican las reglas tanto teóricamente como durante su práctica, tratando de priorizar la familiarización con ellas y la adquisición de experiencias durante la práctica.</p>	Balones/pelota Conos	30 min
Cierre	<p>- <b>Rompecabezas de valores:</b> Lluvia de ideas sobre el valor “respeto”. Apuntar en una cartulina que frases o sinónimos sobre el respeto investigaron. Realizar la reflexión pertinente. Entregar la pieza de rompecabezas referente al respeto.</p>		10 min
Sesión 10			
Etapa.	Actividades.	Materiales	Duración.
Inicio	<p>- <b>Carreras medievales:</b> se colocan dos 2 filas frente a frente, cada fila está en un extremo de la cancha, y hay un paliacate a la mitad de la cancha, a la señal el primero de cada fila sale corriendo e intenta tomar el paliacate.</p> <p>Variantes: desplazamientos: lateral, hacia atrás, levantando las rodillas arriba, talones hacia atrás, balanceando los brazos, desplazamiento en cuadrupedia, sentado en el piso y a la señal salir corriendo.</p>	Paliacates	10 min
Desarrollo	<p>- <b>Figuras colectivas:</b> todo el grupo deben realizar en el menor tiempo posible la forma sugerida (número, letra, polígono...) por el profesor/a utilizando sus cuerpos y acostados en el suelo. Se prioriza el trabajo en equipo y la colaboración de todos para un fin en común.</p> <p>- <b>De un extremo a otro:</b> El grupo se divide en 3 grupos, a cada equipo se le da una pelota, el juego consiste en que todo el equipo colabore para llevar la pelota de un extremo a otro, pero sin poder desplazarse con ella.</p> <p>Opciones de aplicación: llevar la pelota sin utilizar manos, sin utilizar pies, utilizando únicamente la cabeza y con diferentes pases.</p>	Pelotas Conos Balón/pelota.	30 min

	- <b>Juego principal. Fut beis:</b> (las reglas se describen en la sección de anexos). Se explican las reglas tanto teóricamente como durante su práctica, tratando de priorizar la familiarización con ellas y la adquisición de experiencias durante la práctica.		
Cierre	- <b>Juguemos a los retos (Fortalezas y debilidades)</b> (se describe en el apartado 4.8. Determinación de las actividades) Tema: Convivencia sana: los alumnos realizan su segundo registro semanal de autoevaluación acerca de la fortaleza y debilidad que seleccionaron en la sesión 7. - Tarea: traer para la siguiente sesión 3 palabras o sinónimos que definan la palabra “ <b>dignidad</b> ”		10 min
<b>Sesión 11</b>			
<b>Etapa.</b>	<b>Actividades.</b>	<b>Materiales</b>	<b>Duración.</b>
Inicio	- <b>Juguemos a los retos (Fortalezas y debilidades)</b> (se describe en el apartado 4.8. Determinación de las actividades) Tema: Desarrollo de la motricidad: los alumnos realizan la elección de una nueva fortaleza y debilidad con la que trabajaran durante 4 sesiones. - En filas, se pondrán ejercicios motrices sin desplazamientos y en desplazamiento. - <b>Relivos en parejas con un pie amarrado con un paliacate:</b> las parejas se desplazan de un punto a otro y de regreso, al llegar dan una palmada a la siguiente pareja para que haga lo correspondiente.	Paliacates	10 min
Desarrollo	<b>Bastones locos:</b> Se colocan en el piso tantos bastones como alumnos sean, se da un pequeño lapso para que los alumnos utilicen el material de manera libre, sólo con la consigna de no golpearse y tener cuidado de no propiciar accidentes. Después se ponen los bastones en el suelo y el docente guía el trabajo. Manipular los bastones sólo con los pies (moverlos, rodarlos, girarlos, empujarlos, jalarlos, etcétera). Ahora con las manos hacer las acciones anteriores. Se agregan formas de lanzar y cachar. Equilibrar y mantener el bastón en distintas partes del cuerpo. Ahora se orienta el trabajo por parejas. ¿Conocen algunas formas de llevar el bastón sin tomarlo con las manos? ¿Pueden realizarlo con dos o más bastones? Puede ser sobre hombros, espalda o pies, u otras alternativas que surjan. Con ayuda de dos bastones equilibrar y transportar un tercer bastón. De igual forma buscar diferentes maneras de intercambiar los dos bastones: uno lanza dos bastones y después alternan los papeles. Lanzando a diferentes alturas o posiciones (uno por arriba y otro por abajo; horizontal o vertical). Lanzas hacia arriba y se cambian de lugar. Colocan el bastón vertical sobre el suelo y se ponen de acuerdo para ir a tomar el bastón de su compañero antes de que caiga al suelo. Buscar más propuestas por parte de los alumnos. Intercambio de bastones por equipos: formando un gran círculo los niños sujetan verticalmente apoyado en el suelo. A la señal todos juntos deben soltar el bastón y avanzar un lugar a su derecha tomando el bastón de su compañero, tratando de que no caiga. Se cambia el sentido y se puede ir alternando. También se buscan otras propuestas que se pueden desempeñar según las posibilidades de los alumnos. Nadie podrá hablar, sólo se guiará con ayuda del tacto o alguna propuesta que sea acordada por los alumnos (por ejemplo, sonidos). <b>Variantes:</b> poner objetos que sean engañosos y darle un valor diferente a cada uno para hacer más difícil el juego; por ejemplo, botones cuatro puntos; corcho latas dos puntos, etcétera.	Bastones Pelotas	30 min

	- <b>Recolectando pelotas:</b> El grupo se divide en dos equipos. Uno tiene pelotas y el otro se distribuye por toda el área de juego, los que tienen pelotas se colocan en hilera y a una señal patean todas, después se toman de las manos y corren por el perímetro de toda el área de juego, buscando llegar al punto de partida antes de que el otro equipo junte las pelotas. Si lo consiguen anotan un punto, en caso contrario se hace cambio de roles.		
Cierre	- <b>Rompecabezas de valores:</b> Lluvia de ideas sobre el valor “dignidad”. Apuntar en una cartulina que frases o sinónimos sobre la dignidad investigaron. Realizar la reflexión pertinente. Entregar la pieza de rompecabezas referente la dignidad.		10 min
Sesión 12			
Etapa.	Actividades.	Materiales	Duración.
Inicio	- <b>Filas cooperativas:</b> El juego consiste en que todo el grupo se desplaza formando una fila, él último va corriendo rápidamente y se coloca en primer lugar y mantiene la marcha, entonces sale el que se ha quedado último y repite la acción. Se termina cuando el niño que inició el juego el primero vuelva a situarse en esta posición. Cada alumno es libre de escoger la forma en que se desplaza. Variantes: La fila se desplaza trotando. El último pasa a primero corriendo en sig-sag entre sus compañeros.		10 min
Desarrollo	- <b>Pase a gol:</b> El grupo se divide en equipos con igual número de integrantes y se establecen zonas de anotación para cada uno. El objetivo del juego es llevar un objeto (pelota) a una zona indicada previamente para anotar. Sólo se conseguirá dicho objetivo por medio de pases sin que el jugador que tiene la pelota pueda desplazarse. El juego se va deteniendo después de cada anotación para que los alumnos tengan la oportunidad de construir otra estrategia. Opciones de aplicación: Modificar el tamaño de las zonas de anotación (menor o mayor, dependiendo del caso). Utilizar diferentes tipos de implementos (pelotas, pañuelos, bolas de papel, <i>frisbees</i> ). - <b>Juego principal:</b> Fut beis (se describe en la sección de anexos de la planificación, el juego se muestra progresivamente de lo general a lo específico). Se da tiempo fuera a los alumnos para que formulen sus estrategias y resuelvan los problemas presentados en equipo a partir de las experiencias adquiridas.	Pelotas Conos	30 min
Cierre	- <b>Juguemos a los retos (Fortalezas y debilidades)</b> (se describe en el apartado 4.8. Determinación de las actividades) Tema: Desarrollo de la motricidad: los alumnos realizan su primer registro semanal de autoevaluación acerca de la fortaleza y debilidad que seleccionaron en la sesión 11.  - Tarea: traer para la siguiente sesión 3 palabras o sinónimos que definan la palabra “perseverancia”		10 min
Sesión 13			
Etapa.	Actividades.	Materiales	Duración.
Inicio	- <b>La cruz:</b> Se divide la clase en cuatro grupos y se sitúan en los extremos de una cruz marcadas con conos separados a la misma distancia. A la señal deberán desplazarse hasta el extremo contrario, De esta manera todos los niños se cruzarán en el centro, tratando de esquivar al resto de sus compañeros. Se modificar en cada salida el tipo de desplazamiento: trotando, corriendo, en desplazamiento	Conos	10 min

	lateral, marcha atrás, girando, saltando, agachados y dando palmadas entre las piernas, etc.		
Desarrollo	<p>- <b>Pusa at aso (Filipinas)</b> el nombre del juego significa Conquista la base.</p> <p>Descripción: se juega entre 6 y 15 alumnos en un círculo de cinco metros de diámetro. Un jugador es el “aso” o atrapador, quien está en el interior del círculo trazado en el suelo. El resto son los “pusa”, que están fuera del círculo. Cada jugador, excepto el que atrapa, previamente colocó uno de sus zapatos o los dos, según sea acordado, dentro del círculo. Los “pusa” tienen por tarea recuperar los zapatos sin ser tocado por el “aso”, el cual no puede salir del círculo trazado en el suelo.</p> <p>Variantes: para darle un sentido cooperativo los “pusa” jugaran en pareja tomados de la mano en todo momento.</p> <p>- <b>Juego principal: Fut beis</b> (el juego se describe en la sección de anexos). Se juega con diferentes móviles, pelotas, chicas, medianas, grandes, diferentes tipos de balones para fomentar la adquisición de diferentes experiencias motrices.</p>	Balón/pelota Conos	30 min
Cierre	- <b>Rompecabezas de valores:</b> Lluvia de ideas sobre el valor “perseverancia”. Apuntar en una cartulina que frases o sinónimos sobre la perseverancia investigaron. Realizar la reflexión pertinente. Entregar la pieza de rompecabezas referente la perseverancia.		10 min
Sesión 14			
Etapa.	Actividades.	Materiales	Duración.
Inicio	<p>- En filas, se propondrán ejercicios motrices sin desplazamientos y en desplazamiento.</p> <p>- <b>Relevos en parejas con un pie amarrado con un paliacate:</b> las parejas se desplazan de un punto a otro y de regreso, al llegar dan una palmada a la siguiente pareja para que haga lo correspondiente.</p>	Paliacates	10 min
Desarrollo	<p><b>Carrera de sumas y palabras:</b> Se forman equipos de cuatro o cinco integrantes colocados detrás de una línea de salida. Se les indica a los alumnos una operación matemática que resuelven al interior del equipo. Luego, cada uno escoge un número, que pintará al extremo contrario del patio, de tal manera que cada quien aporte un dato para resolver la operación o la palabra previamente seleccionada; por ejemplo, se le dice al equipo “la suma que, como resultado, dé 25”, si el equipo tiene cinco integrantes, cada uno por turnos en relevo, corre a plasmar el número 5 para lograr la suma que como resultado dé “25”.</p> <p>Comenzar con cifras, operaciones y palabras fáciles, aclarar que deben realizar una operación o palabra entre todos, no cada uno por su lado. Se alterna el uso de palabras y números. Se concluye el juego en un tiempo determinado.</p> <p>- <b>Busquemos el tesoro:</b> Se forman tantos equipos como distintos tipos de objetos estén disponibles; por ejemplo: si hay corcholatas, monedas y botones, sólo se forman tres equipos. Cada equipo recolecta un solo tipo de objeto; por ejemplo, equipo 1, corcholatas; equipo 2, monedas; equipo 3, botones. Los objetos se dispersan por el área al azar. Al interior de cada equipo se forman parejas, uno estará con los ojos vendados y es el que recolectará los objetos, el otro será guía. El objetivo del juego es recolectar el mayor número de objetos posibles por parte de todo el grupo, en un tiempo determinado. Se efectúa cambio de roles. Los alumnos descubren las mejores formas de guiar a su compañero.</p> <p>- <b>Juego principal:</b> Fut beis (se describe en la sección de anexos). Se hace hincapié en la identidad del jugador con su equipo, el compañerismo, la colaboración, la convivencia con mi equipo y con el equipo contrario.</p>	Varios objetos pequeños. Balón/pelota. Conos.	30 min

Cierre	<p><b>- Juguemos a los retos (Fortalezas y debilidades)</b> (se describe en el apartado 4.8. Determinación de las actividades) Tema: Desarrollo de la motricidad: los alumnos realizan su segundo registro semanal de autoevaluación acerca de la fortaleza y debilidad que seleccionaron en la sesión 11.</p> <p>- Tarea: traer para la siguiente sesión 3 palabras o sinónimos que definan la palabra <b>“solidaridad”</b></p>		10 min
Sesión 15			
Etapa.	Actividades.	Materiales	Duración.
Inicio	<p><b>- Números y consignas:</b> los alumnos se desplazan lentamente por el espacio en el que se encontrará con diversos recursos dispersos, según el número que indique el profesor deberá realizar una tarea, ejemplo:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saltar.</li> <li>2. Desplazarse con pies y manos.</li> <li>3. Desplazarse, dando palmadas por en medio de las piernas.</li> </ol>		10 min
Desarrollo	<p><b>- Pelota caída:</b> se traza un área de aproximadamente 20 metros de largo por 10 de ancho y dividido por un espacio al centro de cuatro metros (zona muerta). Cada equipo se coloca en uno de los lados y lanza una pelota al otro equipo intentando que caiga en un espacio en donde no pueda recibir. Cada vez que la pelota toca el suelo el equipo que lanzó se anota un punto. El otro equipo intenta recibir la pelota antes que toque el suelo, de ser así lo devuelve con la misma finalidad. El espacio central (zona muerta) no puede ser ocupado por ninguno de los participantes. Si una pelota cae en dicho lugar cuenta como un punto malo. <b>Variantes:</b> Dar cierto número de pases antes de lanzar la pelota Incrementar el número de implementos.</p> <p><b>- Pash Pash/Tombichi (juego autóctono)</b> Material requerido: la pelota se elabora con un corazón de pequeños pedazos de teja o piedras, mismos que servirán de peso, los cuales son cubiertos con hojas secas de maíz. Se colocan varias capas hasta darle forma ovalada de 10 o 12 cm de largo, se amarra con hilo fuerte o lazo fuertemente para que no se deshaga al golpearla. Se deja un timón o cola formado con los extremos de las hojas de maíz. Los alumnos adecuaran el implemento con los materiales descritos en la sección de materiales. Para jugar, los alumnos se colocan por equipos en un espacio plano formando un círculo con un diámetro entre 20 y 25 metros aproximadamente, en el centro del círculo se coloca un jugador al que se denomina “repartidor”, con las características de ser habilidoso para golpear la pelota y dirigirla hacia los demás. Sus movimientos llevan el sentido de las manecillas del reloj, de derecha a izquierda. El “repartidor” inicia el juego aventando la pelota hacia otro jugador. Nota: Se prioriza la coordinación tanto de brazos como piernas, así como la manipulación del móvil.</p>	<p>Paliacates Agujetas Círculo de cartón de 15 cm. Piedras pequeñas.</p>	30 min
Cierre	<p><b>- Rompecabezas de valores:</b> Lluvia de ideas sobre el valor “solidaridad”. Apuntar en una cartulina que frases o sinónimos sobre la solidaridad investigaron. Realizar la reflexión pertinente. Entregar la pieza de rompecabezas referente a la solidaridad.</p> <p>- Tarea: traer para la siguiente sesión 3 palabras o sinónimos que definan la palabra <b>“democracia”</b></p>		10 min

Sesión 16			
Etapa.	Actividades.	Materiales	Duración.
Inicio	<p>- <b>Todos a casa:</b> Se distribuyen en el suelo dos aros menos que el número de alumnos que haya en clase. Todos los niños se desplazan libremente entre los aros sin pisarlos ni entrar dentro de ellos, a la señal “a casa que llueve” buscan ocupar cada uno un aro. Los dos que se queden sin él seguirán jugando, pero formando pareja y cogidos de la mano debiendo introducirse en el mismo aro cuando se vuelva a dar la señal. Se van quitando aros, de manera que de nuevo dos niños se quedarán fuera y formarán otra pareja. En el caso que una pareja sea la que se quede sin aro se unirán al otro niño formando un trío, de este modo se puede llegar a formar grupos más numerosos. El juego termina cuando se quede un niño libre sin pareja. Los desplazamientos son variados: trotando, corriendo, en desplazamiento lateral, marcha atrás, girando, saltando, agachados y dando palmadas entre las piernas, etc.</p>	Aros	10 min
Desarrollo	<p>- <b>Robar pelotas:</b> Se delimita un área de juego con una línea divisoria central; se divide al grupo en dos equipos. Cada uno de ellos ocupa una de las partes del campo; se colocan un número igual de pelotas en el fondo de cada zona de equipo, detrás de la línea de fondo. A la indicación, los alumnos van a buscar las pelotas situadas en el otro campo y llevarlas a su línea de fondo. Cuando están en el campo contrario pueden ser atrapados y deben quedarse quietos, pero si uno de sus compañeros lo tocan quedan libres. Después de cierto tiempo el equipo que obtenga más pelotas gana dos puntos mientras que el otro sólo recibe uno. Únicamente se puede tomar una pelota por vez y si es atrapado de regreso con ésta, se debe regresar.</p> <p><b>Variantes:</b> Sólo un cierto número de alumnos puede ir por las pelotas.</p> <p>Si algún equipo logra obtener todas las pelotas del otro puede perseguirlos para lanzarles éstas de la cintura hacia abajo.</p> <p>- <b>Juego principal:</b> Fut beis (se describe en la sección de anexos). Se hace hincapié en la identidad del jugador con su equipo, el compañerismo, la colaboración, la convivencia con mi equipo y con el equipo contrario.</p>	Pelotas Balón/pelota Conos	30 min
Cierre	<p>- <b>Rompecabezas de valores:</b> Lluvia de ideas sobre el valor “democracia”. Apuntar en una cartulina que frases o sinónimos sobre la democracia investigaron. Realizar la reflexión pertinente. Entregar la pieza de rompecabezas referente la democracia.</p>		10 min

## Juegos principales de la planificación.

### Juego principal: “Los quemados”

El balón prisionero, *cementerio*, o los quemados es un juego popular en el que se busca golpear con una pelota (quemarlos) a los jugadores del equipo contrario. Se juega en una cancha en forma rectangular, dividida por una línea media. Se forman dos equipos, cada equipo se ubica en un lado de la cancha.

En cada equipo habrá un jugador (delegado) situado en el campo contrario (*cementerio*) por fuera de los límites del rectángulo. Con una sola pelota en juego, los jugadores de uno y otro equipo tratarán de quemar a los contrarios arrojando la pelota para que esta golpee a un contrincante y caiga al suelo sin que ningún compañero logre atraparla.

Los jugadores quemados irán al área donde se encuentra el delegado y podrán quemar a los jugadores contrarios si la pelota llega hasta sus manos y con ella logra quemar o dar un pase alguno de sus compañeros para que este logre quemar a un jugador del equipo contrario.

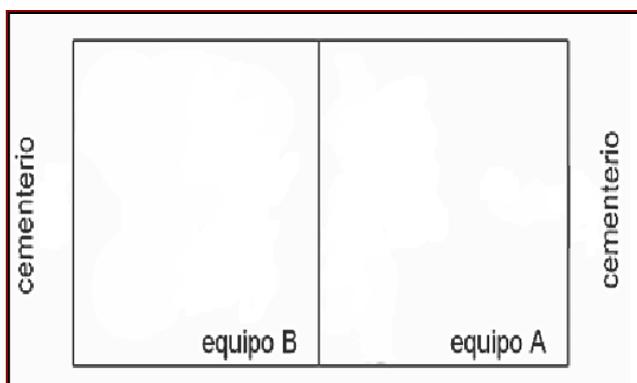


Diagrama del juego.

### Reglas:

- Un jugador sólo será quemado si el impacto de la pelota es del pecho para abajo.
- Un jugador puede retener la pelota un máximo de cinco segundos.
- Al realizar un lanzamiento el jugador ejecutante no puede pisar sobre ni más allá de la línea media.
- Un quemado por la pelota no será quemado si él o un compañero toma la pelota evitando que este toque el suelo.
- Si un lanzamiento sale por la línea de fondo o laterales contrarios esta pertenecerá al delegado o un quemado.
- Sin importar que un lanzamiento por un rebote golpee a varios jugadores y caiga al suelo, saldrá únicamente el primero en ser golpeado.
- El delegado entrará sólo cuando todos sus compañeros hayan sido eliminados y podrá ser quemado tres veces.

## Juego principal: Fut beis.

El **fut beis**, también llamado **kickball**, es un juego entre dos equipos cuyo objetivo es anotar la mayor cantidad de carreras posibles y evitar que el otro anote carreras. Gana el partido quien haya anotado más carreras en conformidad con el reglamento.

El campo de juego del kickball está compuesto por dos terrenos: terreno de foul y terreno juego. El terreno de foul comprende la zona no válida del juego y el terreno de juego comprende la zona válida. El terreno de juego las siguientes zonas: base 1, base 2, base 3, zona de anotación y pateo y zona de lanzamiento.

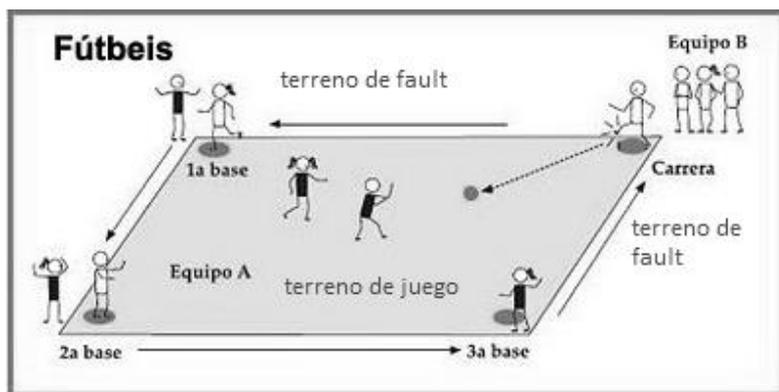


Diagrama del campo de juego.

Reglas:

Para comenzar el juego, se designa al equipo defensor (que estará repartido en el terreno de juego) y al equipo atacante (que estará en la zona de anotación y pateo). El equipo defensor, designa a un lanzador, este se coloca en la zona de lanzamiento y arroja una pelota hacia la zona de anotación y pateo para que un integrante del equipo contrario patee la pelota y corra hacia la base 1, intentando tocar la base antes de que el equipo defensor recupere la pelota y logre eliminar al jugador que corre. En el siguiente turno otro jugador pateara la pelota y realizara lo correspondiente. Los jugadores, en cada turno irán avanzando hacia la siguiente base hasta llegar de nuevo a la zona de anotación y pateo, de esta forma anotarán una carrera para su equipo.

Los dos equipos intercambian los papeles en atacantes y defensores en diferentes momentos cuyo número dependerá del tiempo disponible.

El cambio de equipo atacante a defensor se hará cuando al equipo que pateo logren eliminarle a tres jugadores. Esa eliminación se consigue de dos formas distintas:

1. Con un globo. Cogiendo la pelota cualquiera de los defensores tras una patada sin que el balón toque el suelo.
2. Haciendo llegar la pelota a la base que corre el jugador antes de que este logre llegar ella. Para hacer esto es necesario que un jugador del equipo defensor tenga la pelota firmemente sujeta y con al menos un pie dentro de la base.

## Anexo 5. Tablas de fortalezas y debilidades

Estas tablas fueron utilizadas en las actividades, “mis fortalezas” y debilidades” y “juguemos a los retos”, así como en el instrumento de evaluación, “cuestionario de fortalezas y debilidades”

CONVIVENCIA	
TABLA DE FORTALEZAS Y DEBILIDADES	
Debilidades	Fortalezas
Trato de engañar al profesor rompiendo las reglas de juego y no aceptando cualquier falta.	Respeto las reglas que se acuerdan durante los juegos y soy sincero al momento de jugar.
Reclamo de forma irrespetuosa cualquier cosa que no me parece del juego. (manejo de emociones)	Regulo mis emociones para actuar de manera respetuosa y amable cuando ocurre alguna situación dentro del juego.
Me burlo de mis compañeros cada vez que se equivocan.	Escucho con respeto al profesor cuando da las indicaciones.
Insulto y agredo de forma física a mis compañeros cuando no me parece algo durante el juego.	Participó durante los juegos, ayudando a organizar el juego y proponiendo soluciones a los conflictos.
Retraso el juego porque estoy platicando cuando es el momento de escuchar las indicaciones.	Colaboré (ayudo) con los integrantes de mi equipo de manera respetuosa y solidaria para conseguir los objetivos del juego.
dificulto el desarrollo del juego y el trabajo en equipo, haciéndome el gracioso a cada momento o actuando de manera impulsiva y violenta.	Me involucro de forma activa en cada uno de los juegos, poniendo el mayor esfuerzo en cada uno de ellos.
No colaboro (ayudo) con mi equipo al momento de jugar.	Acepto que cada uno de mis compañeros tiene diferentes formas de pensar y actuar pero no por eso merecen ser agredidos, excluidos o insultados.
No pongo el máximo esfuerzo al momento de jugar	Incluyo a todos de mis compañeros al momento de jugar. (los animo a seguir jugando, los considero compañeros dentro del juego)
Les quito a mis compañeros la oportunidad de participar cuando yo quiero hacer siempre todo en el juego o quiero ser siempre el primero.	

Fuentes consultadas:

Elaboración propia con base en los documentos: SEP (2011). Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación primaria del Distrito Federal. México: SEP. SEP. (2011). *Plan de estudios 2011. Perfil de egreso de la Educación Básica*. México: SEP.

DESARROLLO DE LA MOTRICIDAD	
TABLA DE FORTALEZAS Y DEBILIDADES	
Debilidades	Fortalezas
No conozco para que soy bueno jugando. Ejemplo: para correr, para recibir pases, para defender, para anotar canastas.	Conozco para que soy bueno jugando y lo utilizo en todo momento. Ejemplo: para correr, para recibir pases, para defender, para anotar canastas.
Solo me muevo por moverme, sin analizar la situación de juego, las reglas, ni pensar una estrategia.	Analizo la situación, y pienso la mejor estrategia para moverme.
No me preocupo desarrollar mi cuerpo (motriz) y mejorar mis técnicas de movimiento en la clase de EF.	Mejoro clase con clase mis técnicas de movimiento.
No experimento nuevas formas de movimiento para poder conseguir el objetivo del juego (ejemplo: siempre le tiro de la misma forma aunque el tiro salga mal)	Experimento diferentes tipos de movimiento y elijo la mejor opción de movimiento para conseguir el objetivo del juego.
No colaboro con mis compañeros de equipo (ejemplo: no corro para recibir un pase, no cubro a un contrincante cuando es momento de defender)	Me comunico y colaboro por medio de movimientos con mis compañeros de equipo (ejemplo: corro para recibir un pase, cubro a un contrincante para ayudar a defender)
No respeto los movimientos de mis compañeros. (ejemplo: si un compañero se desmarca, no le doy pase, lo ignoro y prefiero jugar yo solo antes que en equipo)	Respeto los movimientos de mis compañeros. (ejemplo: si un compañero se desmarca, le doy pase y no dejo que su esfuerzo sea en vano)
No apporto estrategias de juego a mi equipo para construir una estrategia.	En mi equipo apporto ideas para construir la mejor estrategia.
No tengo la disposición para que clase con clase desarrolle, mi coordinación, agilidad, equilibrio etc.	Tengo la disposición para que clase con clase mejore la forma en que me muevo.

Fuentes consultadas:

Elaboración propia con base en los documentos: SEP (2011). Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación primaria del Distrito Federal. México: SEP. SEP. (2011). *Plan de estudios 2011. Perfil de egreso de la Educación Básica*. México: SEP.

## Anexo 6. Criterios de evaluación para el instrumento: Grafica de desempeño.

De acuerdo a la estructura del instrumento de evaluación: grafica de desempeño, los criterios de evaluación establecidos son traducidos a las siguientes actitudes favorables y desfavorables de los alumnos en la sesión de EF.

### Actitudes favorables

- Respeta las reglas que se acuerdan durante los juegos, es sincero al momento de jugar.
- Se dirige de manera respetuosa hacia sus compañeros o al profesor.
- Escucha con respeto a sus compañeros o profesor cuando ellos aportan ideas.
- Participa durante los juegos de forma oral o motriz, de manera respetuosa, ayudando a organizar el juego, trabajando colaborativamente y proponiendo soluciones a los conflictos.
- Se involucra de forma activa en cada uno de los juegos, poniendo el mayor esfuerzo en cada uno de ellos.
- Se relaciona de forma armónica y toma acuerdos con sus compañeros.
- Reconoce que cada uno de sus compañeros tiene diferentes formas de pensar y actuar, pero no por eso merecen ser denigrados, violentados o excluidos.
- Incluye a todos de sus compañeros al momento de jugar, independientemente de sus características física, motrices o actitudinales.

### Conductas desfavorables:

- No respeta las reglas que se acuerdan durante los juegos.
- Se dirige de manera irrespetuosa hacia sus compañeros o al profesor.
- No escucha con respeto a sus compañeros o profesor cuando ellos aportan ideas.
- Se burla de sus compañeros o profesor.
- No tiene disposición para el trabajo en equipo.
- Actúa de manera violenta e impulsiva durante los juegos.
- Resuelve conflictos utilizando como medio, la violencia.
- Busca llamar la atención en todo momento con bromas.
- No se involucra de forma activa en los juegos, se muestra temeroso y desconfiado al momento de jugar, busca excusas para no jugar.
- Excluye a sus compañeros al momento de jugar, principalmente a los que no son tan hábiles motrizmente.

Fuentes consultadas:

Elaboración propia con base en los documentos: SEP (2011). Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación primaria del Distrito Federal. México: SEP.  
SEP<sup>a</sup>. (2011). *Plan de estudios 2011. Perfil de egreso de la Educación Básica*. México: SEP.

Anexo 7. Rompecabezas de valores.

