



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

CAMPUS MIGUEL DELIBES

TRABAJO FIN DE GRADO:

LA UTILIZACIÓN DE LOS ESCENARIOS DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES MOTRICES

Presentado por Sandra Casero Carrillo para optar al Grado de Maestra en Educación Física por la Universidad de Valladolid.

Tutelado por:

Azucena Hernández Martín

RESUMEN:

El presente trabajo analiza el uso de los espacios de aprendizaje en el área de Educación Física como método alternativo para desarrollar y progresar en las habilidades motrices.

La esencia de este análisis está en la organización de los espacios y de los materiales persiguiendo una intención. Es decir, a la hora de la planificación se pretenden alcanzar una serie de objetivos y, por este motivo, los elementos se disponen de una forma concreta.

Tras la base teórica del trabajo presento una propuesta didáctica donde se aplican los conocimientos adquiridos. De dicha propuesta extraigo una serie de conclusiones, las cuales son analizadas detalladamente.

PALABRAS CLAVE: Habilidades motrices, organización espacial, materiales.

ABSTRACT:

This paper discusses the use of learning spaces in the area of Physical Education as an alternative method to develop and progress in motor skills.

The essence of this analysis is based on the organization of space and materials chasing an intention. That is, when you are planning it is intended to achieve a number of objectives and, for this reason, the elements are arranged in a particular way.

Following the theoretical basis of the work I present a methodological approach where the acquired knowledge is applied. In this proposal I mentioned a number of conclusions, which are analyzed detailed.

KEY WORDS: motive skills, spatial organization, materials.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. OBJETIVOS	2
3. JUSTIFICACIÓN.....	2
3.1. RELEVANCIA DEL TEMA ESCOGIDO	2
3.2. VINCULACIÓN CON LAS COMPETENCIAS.....	3
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	4
4.1. LAS HABILIDADES MOTRICES EN EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR DENTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	4
4.2. EL ESPACIO ESCOLAR COMO ESCENARIO DE APRENDIZAJE	22
4.3. LA UTILIZACIÓN DEL MATERIAL Y DEL ESPACIO EN EDUCACIÓN FÍSICA ...	28
4.4. EXPERIENCIAS Y APLICACIONES PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN FÍSICA.....	30
5. METODOLOGÍA Y DISEÑO DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO	35
6. PROPUESTA PRÁCTICA	36
6.1. JUSTIFICACIÓN.....	36
6.2. CONTEXTO	36
6.3. DESTINATARIOS	38
6.4. OBJETIVOS, CONTENIDOS, ACTIVIDADES Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN....	39
6.5. METODOLOGÍA	39
6.6. SESIONES	42
6.7. NORMAS Y CRITERIOS DE SEGURIDAD	42
6.8. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.....	43
6.9. EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.....	44
7. VALORACIÓN Y CONCLUSIONES DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA.....	46
8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	50
9. REFERENCIAS	52
ANEXOS	

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo de fin de grado que voy a realizar investiga sobre la utilización de los escenarios de aprendizaje para el desarrollo de las habilidades motrices en Educación Primaria.

Este proyecto está organizado en varios apartados y su estructura sigue un proceso lineal, en primer lugar me centro en los conceptos generales con la finalidad de concluir con los términos específicos y concretos referentes a mi exposición. Una vez desarrollada la base teórica planificaré y pondré en práctica la Unidad Didáctica llamada “Escenarios de salto, trepa y equilibrio”.

Inicio el cuerpo introductorio con la presentación de los objetivos que pretendo conseguir a lo largo del proceso de realización y con la puesta en práctica. A continuación, aparece una justificación donde expongo tanto la relevancia educativa del tema elegido así como el motivo que me ha llevado a esta elección.

He de destacar que la teoría de base obtenida gracias a la lectura de varios libros y artículos queda recogida en la fundamentación teórica; apartado en el cual se puede encontrar la información necesaria para obtener los conocimientos más relevantes del tema elegido.

En cuanto al apartado de metodología, describo el proceso llevado a cabo para la elaboración del proyecto y la propuesta didáctica.

Tras la puesta en práctica de la propuesta añado el apartado de valoración y conclusiones, en el cual hago hincapié en los aspectos que más me han llamado la atención y que considero que es necesario recalcar y tener en cuenta durante la lectura comprensiva del presente proyecto.

Por último, expongo las conclusiones que he obtenido a partir del proceso de elaboración de este trabajo.

Cerrando el documento aparecen las referencias bibliográficas de los autores en los que me he basado para elaborar el Trabajo de Fin de Grado y los anexos cuya incorporación he creído necesaria.

2. OBJETIVOS

Los objetivos planteados para este Trabajo de Fin de Grado son los siguientes:

- Conocer los referentes teóricos para la creación de escenarios de aprendizaje
- Diseñar una propuesta didáctica que implique el uso de escenarios de aprendizaje para el desarrollo de varias habilidades motrices
- Valorar y analizar la puesta en práctica extrayendo conclusiones

3. JUSTIFICACIÓN

3.1. RELEVANCIA DEL TEMA ESCOGIDO

La elección de este tema se debe a que cada vez se da más importancia a los escenarios de aprendizaje dentro del aula y tengo interés por conocer cómo puede influir la organización del espacio en el aprendizaje dentro del área de Educación Física, más concretamente en el desarrollo y progreso de las habilidades.

Además, en la vida cotidiana se desarrolla la competencia motriz, es decir que no solo en la escuela se trabajan las habilidades motrices sino que nos las encontramos en el día a día. Por este motivo, cuantos más recursos y más experiencias tengan los niños y niñas más capaces serán de resolver situaciones diarias de manera eficaz. Gracias a estas experiencias los niños van recibiendo información, la cual analizan para sacar conclusiones sobre su acción y, así, enriquecer sus patrones de movimiento.

El completo control motriz se adquiere mediante una amplia variedad de experiencias motrices, que permitan la libertad de movimiento sin mucho riesgo personal (Lawther, 1983)

Dada la importancia del desarrollo de las habilidades motrices, se pueden encontrar reseñas en el currículum oficial de Castilla y León 40/2007. Las habilidades motrices son un bloque de contenidos en el que se reúne lo necesario para que el alumno pueda moverse con eficacia. Se destacan los contenidos que facilitan la toma de decisiones para la adaptación del movimiento a nuevas situaciones. Más adelante realizaré un análisis un poco más profundo sobre las habilidades dentro del currículum.

Las habilidades pueden ser trabajadas de diferentes maneras, en el caso de mi trabajo me centro en la utilización de los escenarios de aprendizaje, ya que me parece un tema interesante y novedoso.

El MEC (1992) hace referencia al espacio como “un agente educativo de primer orden, y por ello debe responder a las necesidades de los niños y niñas, facilitando su desarrollo y aprendizaje a través de las interacciones que se establecen con él” (p.23).

Por este motivo el docente ha de programar las sesiones organizando el espacio y los materiales con la previsión de lo que quiere que suceda, ya que esta organización provoca tareas determinadas (Blández, 1995).

En relación con lo anterior, Zabalza (1996a) señala que la forma de organizar el espacio físico constituye un mensaje curricular.

Un escenario de aprendizaje es aquel que es transformado para invitar a los alumnos y alumnas a conseguir un fin concreto, en este caso el progreso en las habilidades motrices.

En el apartado “principios metodológicos generales” del currículum oficial se menciona la utilización de métodos que se adapten a los ritmos y características personales de los alumnos. Los docentes han de potenciar la responsabilidad del alumno y en su metodología han de crear entornos y ambientes abiertos que contemplen la movilidad y la participación en torno a unos objetivos. Por lo tanto, es esencial tener claros los objetivos que se pretenden alcanzar, para organizar el espacio en consecuencia.

3.2. VINCULACIÓN CON LAS COMPETENCIAS

A partir de la ORDEN ECI 3857/2007 recogida en el BOE considero que este TFG atiende a las competencias que ha de adquirir un maestro de Educación Primaria, de la siguiente forma:

- “Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro” (p.53747). Esta competencia aparece en el momento de diseñar la propuesta didáctica y de ponerla en práctica.
- “Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.” (p. 53747). Esta competencia es trabajada al crear los diferentes escenarios, los cuales se adaptan al nivel de cada alumno o alumna.
- “Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes” (p. 53748). Esta competencia se desarrolla a la hora de realizar los

análisis de las sesiones de la unidad de los cuales se obtiene la información necesaria para realizar una reformulación de la propuesta.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este apartado, en primer lugar, aparecen conceptos generales relacionados con las habilidades motrices, su definición, clasificación, su proceso de aprendizaje y de enseñanza. A continuación, se mencionan las variables que hay que tener en cuenta a la hora de hacer una propuesta de trabajo y una de ellas es la utilización de los espacios. Enlazando con esta idea expongo el apartado de los espacios escolares como escenarios de aprendizaje a nivel general.

Estas explicaciones conceptuales son el lugar de partida, es necesario conocer cómo se aprenden y se enseñan las habilidades motrices debido a que es el contenido que pretendo abordar, al igual que considero imprescindible conocer diferentes aspectos sobre la organización de los espacios y materiales, ya que es la estrategia que voy a analizar para el progreso en las habilidades.

Dentro de los espacios escolares me centro en la importancia de su organización y planificación para lograr diferentes objetivos y concluyo con experiencias y aplicaciones prácticas, de dos autores, en el área de Educación Física sobre el tema de los espacios de aprendizaje y su organización para el desarrollo de diferentes habilidades motrices que me servirán de guía en el momento de planificar mi propuesta didáctica.

4.1. LAS HABILIDADES MOTRICES EN EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR DENTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

4.1.1. Concepto y clasificación

- **Concepto de habilidad motriz**

El punto de partida para exponer el tema del trabajo es una definición del concepto básico, *habilidad motriz*, ya que como he comentado anteriormente es su desarrollo y progreso lo que pretendo estudiar.

Existen infinidad de definiciones del concepto habilidad motriz, Albert Batalla (2000) afirma lo siguiente:

Habilidad motriz es la competencia (grado de éxito o de consecución de las finalidades propuestas) de un sujeto frente a un objetivo dado, aceptando que, para la consecución de este objetivo, la generación de respuestas motoras, el movimiento, desempeña un papel primordial e insustituible. (p.8)

Para completar esta definición, Ruiz Pérez (1997, p.92-96) cita a Durand (1988) señalando que habilidad motriz significa:

Competencia adquirida por un sujeto para realizar una tarea concreta. Se trata de la capacidad para resolver un problema motor específico, para elaborar y dar una respuesta eficiente y económica, con la finalidad de alcanzar un objetivo preciso. Es el resultado de un aprendizaje, a menudo largo, que depende del conjunto de recursos de que dispone el individuo, es decir, de sus capacidades para transformar su repertorio de respuestas.

Pero la competencia motriz no engloba solo lo físico, como afirma Ruiz Pérez (1995):

La competencia motriz hace referencia al conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos que intervienen en las múltiples interacciones que realiza en su medio y con los demás, y que permiten que los escolares superen los diferentes problemas motrices planteados, tanto en las sesiones de educación física como en su vida cotidiana (p.19)

Las definiciones anteriores son generales, centrándome en Educación Física y Deporte, este término es considerado como “patrones específicos de coordinación motriz que deben ser aprendidos por los alumnos y que el profesor o el entrenador evalúan como conseguidos, cuando el alumno o alumna es capaz de reproducirlos con exactitud, precisión y economía” (Ruiz Pérez, 1997, p. 92-96)

Haciendo una síntesis de varios autores puedo decir que se entiende como la capacidad adquirida por aprendizaje, con el fin de resolver diferentes situaciones, que requiere el dominio y control del propio cuerpo para obtener un resultado preciso, en el menor tiempo y con el menor gasto de energía posible.

Existen dos factores que van ligados a cualquier habilidad motriz, y que intervienen tanto en su aprendizaje como en su ejecución como señala Muñoz, D. (2009) algunos autores los denominan “cualidades motrices” y son la coordinación y el equilibrio. Para que cualquier

acción sea eficaz hay una serie de exigencias implicadas en cuanto a coordinación y equilibrio. Dado que ambos son factores intrínsecos al movimiento, su intervención resulta necesaria para que la ejecución de una acción sea adecuada. Cito para mayor claridad las palabras de Castañer y Camerino (1991) al respecto de esta cuestión: “las formas de capacitación perceptivo-motriz básicas son la de equilibración corporal y la de coordinación” (p.90)

- **Clasificación de las habilidades motrices**

El desarrollo motor humano parte de conductas motoras innatas, las cuales son la base para generar conductas motoras aprendidas.

Dicho esto, se diferencian las **habilidades motrices básicas**, “aquellas familias de habilidades amplias, generales, comunes a muchos individuos y que sirven de fundamento para el aprendizaje posterior de nuevas habilidades más complejas, especializadas y propias de un entorno cultural concreto” (Batalla, 1995, p. 11) estas últimas conocidas como **habilidades motrices específicas**. De esta primera distinción se desprende que un manejo adecuado de las habilidades básicas resulta condicionante para iniciar la experiencia de control sobre las específicas.

Al igual que existen numerosas definiciones de habilidad motriz, también existen diversas clasificaciones de la misma, Batalla (1995), por su parte, propone la siguiente clasificación:

Dentro de las HMB se pueden distinguir cuatro grandes familias: los desplazamientos, los saltos, los giros y el manejo y control de objetos.

En los **desplazamientos** cabe diferenciar los desplazamientos habituales (marcha y carrera) de los desplazamientos no habituales. Dentro de estos últimos hay una distinción entre desplazamientos activos (horizontales y verticales) y desplazamientos pasivos.

Los **saltos** dependerían de múltiples variables, como sería la “dirección”, que sirve de criterio para diferenciar entre horizontales y verticales.

Los **giros**, también están subordinados a factores como los anteriores, quedarían clasificados según el eje en: longitudinales, transversales y sagitales.

En lo que respecta al **manejo y control** de objetos, la parte del cuerpo que se utilice sirve de criterio para distinguir entre lanzamientos, recepciones, golpes, paradas...etc.

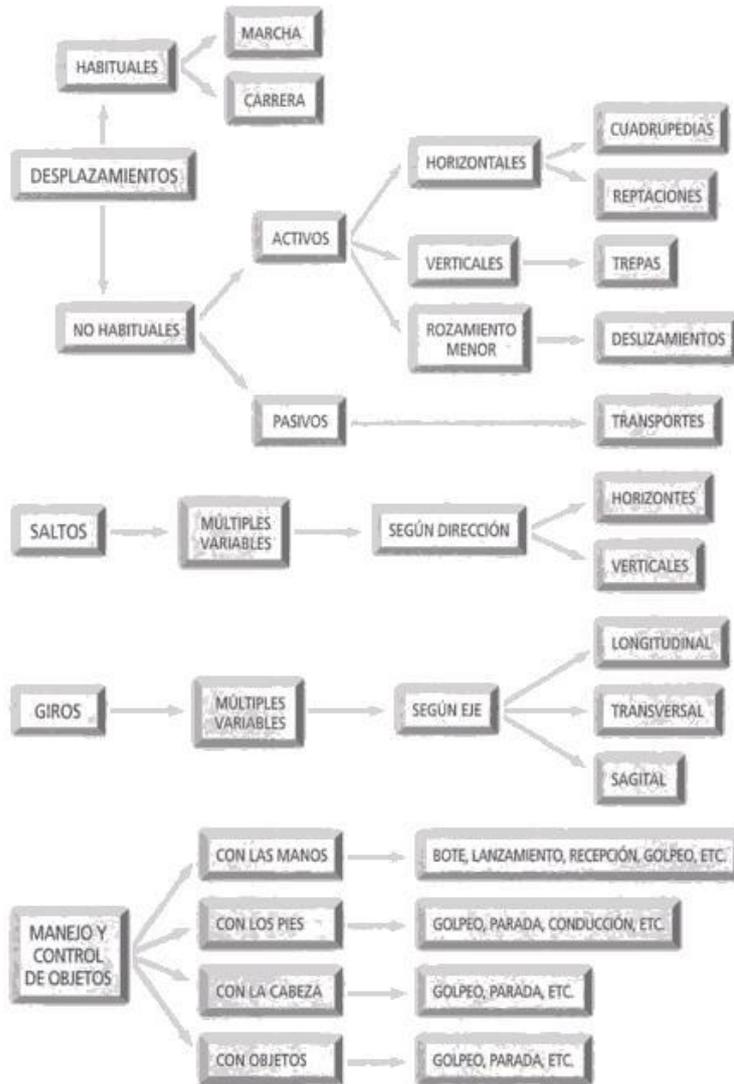


Figura 1: Clasificación de las habilidades motrices básicas (Batalla, 1995, p.13)

4.1.2. Las habilidades motrices en el currículo de Educación Primaria

- **DECRETO 40/2007**

En este documento aparece un apartado relativo a la Educación Física, en el cual se indica que los ejes básicos de la acción educativa de esta asignatura son el cuerpo y la acción motriz. Los bloques 1 y 2 están relacionados con el desarrollo de las habilidades motrices.

El bloque 1, *El cuerpo imagen y percepción* implica el conocimiento y control del propio cuerpo y esta es la base para adquirir las habilidades motrices posteriormente.

El bloque 2, *Habilidades motrices* recoge los contenidos que permiten alcanzar movimientos eficaces, para ello es necesario el dominio y control motor. El docente tiene que ofrecer experiencias que faciliten la toma de decisiones para adaptar el movimiento a cada situación.

Los objetivos que tienen mayor relación con el desarrollo de las habilidades son los siguientes:

- “Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre” (p. 9869). Conocer el propio cuerpo, sus posibilidades y limitaciones, es un objetivo básico, ya que gracias a las diferentes experiencias y la información que reciben de ellas se crean los patrones de movimiento.
- “Utilizar sus capacidades físicas, habilidades motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación” (p. 9869). Alcanzar este objetivo permitirá al alumno resolver de manera eficaz las diferentes situaciones a las que se enfrente.
- “Asimilar, elegir y aplicar principios y reglas para resolver problemas motores y actuar de forma eficaz y autónoma en la práctica de actividades físicas, deportivas y artístico-expresivas” (p. 9869). Antes de solucionar problemas motores recibimos cierta información, la cual hay que analizar para tomar una serie de decisiones que permitan poderlos resolver con éxito. La toma de decisiones implica la activación del mecanismo de percepción.
- “Regular y dosificar el esfuerzo, llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea. Desarrollar actitudes de tolerancia y respeto a las posibilidades y limitaciones de los demás” (p. 9869). Lograr este objetivo implica el autocontrol del cuerpo, no exigirse más de lo que se puede dar. Cada individuo tiene un límite de exigencia diferente, por eso hay que respetar las limitaciones de cada uno.

Una vez mencionados los objetivos, voy a hacer también una reseña a los contenidos que están relacionados con el desarrollo de las habilidades motrices:

<i>Primer ciclo</i>	<i>Segundo ciclo</i>	<i>Tercer ciclo</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Formas y posibilidades de movimiento: desarrollo de nuevos recursos de los patrones fundamentales de movimiento y consolidación de las HMB; desarrollo de nuevas combinaciones. • Control y dominio del movimiento: resolución de problemas motrices que impliquen selección y aplicación de respuestas basadas en la aplicación de patrones básicos o de las habilidades básicas derivadas de sus combinaciones. (Idem en el segundo ciclo) • Desarrollo de la iniciativa y la autonomía en la toma de decisiones: utilización del pensamiento divergente, tanto para la adaptación como para el descubrimiento de patrones. • Disposición favorable a participar en actividades diversas aceptando la existencia de diferencias en el nivel de habilidad. (Idem en el segundo y tercer ciclo) • Toma de conciencia de las exigencias que comportan los aprendizajes de nuevas habilidades, desarrollando una actitud positiva ante el mismo. • Refuerzo de la autoestima y la confianza en los propios recursos motrices: valoración del trabajo bien ejecutado. (Idem en el segundo y tercer ciclo) 	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidación de los patrones y de las habilidades adquiridas en el ciclo anterior; desarrollo de otras nuevas. • Autonomía y confianza en las propias habilidades motrices en situaciones habituales con entornos desconocidos. • Mejora de las cualidades físicas básicas de forma genérica y orientada a la ejecución motriz 	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia y control del cuerpo: toma de conciencia e interiorización de las posibilidades y limitaciones motrices de las partes del cuerpo; anticipación efectiva. • Asimilación de las nuevas habilidades y sus combinaciones; adaptación a contextos de práctica de complejidad creciente con eficiencia y creatividad. • Resolución de problemas motrices que impliquen la selección y aplicación de respuestas a contextos específicos. • Toma de conciencia de las exigencias y valoración del esfuerzo que implica el aprendizaje de nuevas habilidades: interés por mejorar la competencia motriz. • Acondicionamiento físico orientado a la mejora de la ejecución de las habilidades motrices.

Figura 2. Tabla de elaboración propia

Los contenidos se centran en la **formación de patrones**, que se van mejorando y perfeccionando a lo largo de los ciclos, el **control y dominio del movimiento**, así como la **toma de decisiones** para solucionar problemas motrices, tener una **actitud favorable** de participación y **concienciación** respecto a las diferencias en el nivel de habilidad. El **refuerzo de la autoestima** y la **valoración del esfuerzo** es un contenido importante debido a lo que supone para los alumnos, es una fuente de motivación.

Por último, en este apartado voy a plasmar los criterios de evaluación relacionados con los objetivos y los contenidos.

Dichos criterios de evaluación se basan en los objetivos marcados, no existe ninguno que valore las actitudes favorables, son todos procedimentales. Lo esencial de estos criterios es la capacidad de los alumnos para adaptar sus movimientos y ajustar sus acciones a diferentes situaciones siendo conscientes del propio cuerpo. Otro de los criterios más destacados es el progreso y enriquecimiento del repertorio motriz a lo largo de la etapa de primaria.

A continuación, muestro una tabla a modo resumen de los criterios de evaluación según aparecen en el currículo oficial (pp.9870-9872):

<i>Primer ciclo</i>	<i>Segundo ciclo</i>	<i>Tercer ciclo</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de adaptar la ejecución de las habilidades adquiridas al espacio disponible, ajustando su organización temporal a los requerimientos del entorno (Ídem al segundo ciclo añadiendo también la ejecución de una secuencia de habilidades) • Consolidar y enriquecer funcionalmente las estructuras dinámicas de coordinación ya adquiridas y asimilar otras nuevas progresivamente más complejas. • Resolver significativamente problemas de movimiento y/o situaciones motrices que impliquen las habilidades y/o procedimientos desarrollados en el ciclo. (Ídem en el segundo y tercer ciclo) 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar la representación mental del cuerpo en la organización de las acciones motrices, utilizando la agudeza sensorial discriminativa como referencia para el control voluntario de la postura, el equilibrio y el movimiento. • Aumentar el repertorio motriz con estructuras dinámicas de coordinación progresivamente más complejas, consolidando y enriqueciendo funcionalmente las ya adquiridas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar la representación mental del cuerpo en la anticipación de las acciones motrices y como referencia para la adaptación o modificación de un automatismo en el curso de su desarrollo. • Ser capaz de anticipar la configuración espacio-temporal del movimiento a ejecutar y, en su caso, del entorno para ajustar sus respuestas a los requerimientos de la misma. • Adaptar espacio-temporalmente las estructuras dinámicas de coordinación adquiridas y otras de nueva adquisición, ajustando las mismas, o sus combinaciones, a contextos específicos progresivamente más complejos.

Figura 3. Tabla de elaboración propia

- **Orden ECI/2211/2007 (BOE)**

En este apartado me dispongo a hacer una breve reseña de la ley sobre las orientaciones metodológicas de esta área. De todo lo que se trata en este apartado del documento he seleccionado las ideas que más se relacionan con mi investigación.

Las experiencias en torno a la motricidad es uno de los requisitos básicos de la Educación Física. La tarea docente en esta área ha de ir encaminada a la adquisición de diversas competencias a través de la percepción del cuerpo y del movimiento entre otras cosas. Las situaciones planteadas han de ser reales, prácticas y activas, deben dar respuesta a las motivaciones y necesidades de movimiento a lo largo de toda la etapa de primaria.

En el primer ciclo las actividades estarán encaminadas a la experimentación y el descubrimiento guiado, en los ciclos posteriores se persigue la mejora de la competencia motriz y la eficacia del gesto a través de la resolución de diversos retos y situaciones.

Respecto a la estructura de las sesiones ha de contar con tres fases: implicación y animación; desarrollo (exige la máxima intensidad); y vuelta a la calma, ya sean asambleas o tiempo de recuperación.

El planteamiento didáctico ha de tener en cuenta la variabilidad en las propuestas para que los alumnos conozcan las posibilidades lúdicas que ofrece la actividad física dentro y fuera del aula. Hay que proponer tanto tareas individuales como tareas colectivas.

Se deben fomentar los valores positivos de la actividad física y hay que mantener una actitud firme ante los comportamientos negativos.

Es necesario planificar y organizar las sesiones en función de la diversidad del alumnado, que la programación se acomode al grupo atendiendo a todas las individualidades. Además de la propia actividad física, es necesario crear momentos de comunicación durante la sesión cuando se crea conveniente.

4.1.3. ¿Cómo se aprenden las habilidades motrices?

En este apartado expongo una síntesis de cómo se adquieren y afianzan las habilidades motrices. En primer lugar hago una breve introducción y a continuación, plasmaré el proceso de desarrollo y de generación de respuestas. Estas respuestas son analizadas y una vez confirmada su validez y eficacia se crean los programas motores. Por último, menciono la importancia de la experiencia para conseguir una mayor perfección en las acciones.

Conocer el proceso de aprendizaje de las habilidades motrices me parece algo esencial en este trabajo, ya que es uno de los aspectos clave a estudiar. Para comenzar, me dispongo a dar una definición de lo que se considera por aprendizaje.

Según Lawther (1983) el aprendizaje es “un cambio relativamente permanente que se produce en la conducta como resultado de la experiencia, en oposición a los cambios ocasionados por el crecimiento, envejecimiento, fatiga o fluctuaciones fisiológicas temporarias” (p.12) El aprendizaje motor tiene lugar cuando los movimientos son la función más importante.

Dicho esto, he de resaltar que la infancia es la etapa idónea para adquirir las habilidades y desarrollarlas, que además coincide con el momento en que más posibilidades tienen los niños y niñas para ello, tanto en la escuela como fuera de ella. Ruiz Pérez (1995) afirma que la infancia es la etapa en la que se adquiere una estructura de base con características muy genéricas, las cuales permitirán al niño adaptarse a nuevas situaciones. Lawther (1983) añade que desde el nacimiento comienza un aprendizaje motor continuo y que toda destreza adquirida con posterioridad tiene como base las destrezas simples que ya se poseen. El aprendizaje en el nivel adulto es más rápido porque dispone de un control corporal y de unos patrones de movimientos básicos que pueden adaptarse al nuevo propósito. En la idea anterior se refleja que primeramente se aprenden unas destrezas (habilidades básicas) y de éstas se parte para el desarrollo de unas nuevas.

Este mismo autor propone entender el desarrollo de las habilidades desde una estructura jerarquizada, lo cual implica que las destrezas más complejas sean más difíciles de desarrollar si las partes integrantes no han sido adquiridas anteriormente. Las jerarquías de más bajo nivel, los

llamados aprendizajes primarios, requieren mucho tiempo para desarrollarse, y también mayor número de intentos, experiencias y ensayos para poder ser adquiridas.

4.1.3.1. El proceso de desarrollo de las habilidades motrices

El momento en el que se inicia el desarrollo de estas habilidades no es una cuestión fija, dado que el sujeto de aprendizaje manifestará sus primeras reacciones según su propia trayectoria. De acuerdo con esto, se puede afirmar que no existe una edad fija para comenzar a desarrollar las habilidades, la capacidad debe fomentarse desde el momento en que se advierte la madurez, ni antes ni después (Lawther, 1983)

Así, para Ruiz Pérez (1995):

El proceso de desarrollo motor es contemplado como un proceso de adquisición del conocimiento necesario para moverse de manera competente. El control de las diferentes posturas y el empleo de diferentes acciones para la consecución de un objetivo suponen para los niños y niñas actos de conocimiento más que una pura reacción instintiva (p.23-24)

Resulta interesante mencionar en este punto una parte de la propuesta de Lawther, según la cual los estímulos se reciben, analizan y sintetizan para después provocar la acción. Batalla añade que la conducta motriz también implica una serie de procesos de recogida, análisis y tratamiento de la información que pueden agruparse en tres grandes mecanismos:

- *Mecanismo perceptivo*: cuya función es obtener, analizar e interpretar la información que proviene tanto del entorno como del propio sujeto. Lawther (1983) concreta esta idea afirmando que la percepción es “el reconocimiento de las situaciones de estímulo o estímulos” [...] Las percepciones, después de aprendidas, se convierten en respuestas automáticas que responden a tipos específicos de estímulos” (p.60). Cada vez se necesitarán menos señales para reconocer estas situaciones, ya que los elementos del estímulo originado se completan mediante una construcción mental gracias a las experiencias anteriores.
- *Mecanismo decisional*: destinado a escoger, de entre todas las respuestas posibles, aquella que más se ajusta a las características y necesidades de cada situación concreta. La práctica bien planteada lleva al sujeto a reducir el coste, tanto temporal como de atención, que la toma de decisión implica, llegándose, incluso, a automatizar este proceso.

- *Mecanismo efector*: dispone lo necesario para llevar a cabo la respuesta escogida.

Estos son los pasos que tienen lugar desde que se recibe el estímulo hasta que se da una respuesta. “Las respuestas se modifican continuamente, aún hasta después de iniciadas, debido a la entrada de estímulos adicionales, y se trabaja con ellas en términos de la experiencia”. Lawther, (1983).

Una vez descrito el proceso anterior, cabe dedicar unas líneas a los modos en que se puede presentar este programa de respuestas. Según Lawther, el aprendizaje se puede producir de manera latente, por medio del condicionamiento, mediante ensayo-error y por comprensión. En el caso del aprendizaje por ensayo error el niño o niña “rechaza gradualmente los tipos de actividades inútiles para los fines que se propone y adopta aquellos que parecen acercarlo a su meta”. (p 54-55). En el aprendizaje por comprensión se pone énfasis en la “construcción de una unidad patrón significativo” (p.56)

- **La toma de conciencia de las propias acciones**

Cuando el niño o la niña realizan diferentes acciones reciben información sobre las mismas, en el caso de que el resultado sea satisfactorio, esa información es analizada y almacenada, para posteriormente ponerla en práctica en situaciones similares.

Como indica Ruiz Pérez, a medida que se desarrollan las habilidades el niño o la niña va adquiriendo conocimientos sobre cómo mover su cuerpo en circunstancias diferentes y variadas para una ejecución eficaz, y a evaluar las posibles consecuencias de dichas acciones, elevando el sentimiento de confianza y de seguridad en los propios recursos si los resultados son positivos.

La toma de conciencia de las propias acciones atraviesa una serie de etapas, en la primera los niños y niñas actúan sin comprender muy bien cómo lo están llevando a cabo. En la segunda, son capaces de describir coordinadamente la tarea y discurrir sobre el por qué y el cómo de la misma. En la tercera, ya son capaces de hacer abstracciones reflexivas, reflexionan sobre sí mismos (Ruiz Pérez, 1995)

Teniendo en cuenta lo anterior, este autor recomienda incitar a los niños y niñas a que centren su atención sobre los medios empleados, que traten de reconocerlos y analizarlos para conocer las causas de sus errores o de sus aciertos. Después de este análisis han de reflexionar sobre la posibilidad de modificar su procedimiento de actuación o si mantenerlo igual.

Tras estas reflexiones van aumentando sus conocimientos y los niños y niñas van siendo conscientes de sus acciones y sus posibles aplicaciones en otras situaciones. Esta toma de conciencia es posible porque existe una interacción entre el sujeto, la tarea y el contexto de la

misma, algo que a su vez favorece que el sujeto almacene en su memoria la información obtenida. Gracias a este proceso de retroalimentación se convertirá en una persona más competente y adaptable.

En resumen, desde el momento en el que un niño o niña ejecuta alguna habilidad es capaz de reconocer sus propias limitaciones y posibilidades en cada situación y de ajustar las soluciones a las diferentes situaciones según sus demandas.

- **La creación de programas motores**

Como he mencionado anteriormente, el hecho de recibir constante información de nuestras acciones es lo que nos hace conscientes de nuestra actuación y posibilita que de ella podamos extraer conclusiones.

Batalla (2000) expone que en el momento de ejecución de una habilidad motriz se recibe constante información y ésta es comparada con unos valores de referencia. Con esta comparación el sujeto sabrá si tiene que corregir algo o si va a mantener esa ejecución estable. De esta manera, se van formando los **patrones de movimiento**. A este proceso cíclico y continuo se le denomina *control motor en bucle cerrado*. En su libro, también es mencionado el control por bucle abierto, en el que hay un conjunto de órdenes previas cuya función es la regulación y el control de la respuesta. A esto se le denomina **programa motor** y aparece en los procesos lineales en los que una vez iniciada la respuesta ya no se pueden efectuar correcciones.

Los programas motores se crean a partir de la experiencia, mediante el afianzamiento de movimientos eficaces que sirven para resolver situaciones variadas. De forma paralela, nuestra actividad motriz depende de las condiciones concretas de ejecución y de la situación.

Al mencionar los programas motores surge el interrogante de la existencia de un programa motor por cada ejecución concreta de una habilidad, Batalla (2000) y Ruiz Pérez (1995) recogen la teoría del esquema de Schmidt (1975) la cual es formulada para dar solución a dos problemas: la enorme cantidad de programas a almacenar en la memoria y la aparente imposibilidad de ejecutar movimientos nuevos. La teoría afirma que “lo que almacenamos en nuestra memoria no son patrones motores concretos y específicos para la ejecución de un gesto único, sino programas generalizados que guían la ejecución de familias de habilidades motrices”. Estos patrones son adaptados en cada situación concreta de ejecución.

Por lo tanto, el Programa Motor General es “una estructura abstracta de la memoria que cuando es activada, causa la realización del movimiento, es un programa que gobierna una clase de movimientos que reclaman un patrón motor común y cuyo funcionamiento es en circuito abierto”, definen la clase de movimientos, como “un grupo de respuestas que poseen el mismo

patrón y una misma estructura temporal” (Ruiz Pérez, 1995, p.54; Tomado de Shapiro y Schmidt, 1982).

Estos programas motrices pueden ser aplicados en situaciones que requieran respuestas similares con ciertos rasgos invariantes. Este hecho, como indica Lawther (1983) integra el problema de generalización de los estímulos conocido como transferencia, el cual permite la adaptación de los movimientos a nuevas situaciones de la vida. Ruiz Pérez (1995) añade que con la prueba de transferencia se solicita al sujeto que parta de planes de acción previamente practicados, para adaptarse a una situación motriz nueva.

Este mismo autor resume las ideas anteriores de la siguiente manera:

Quando aprendemos una habilidad motriz almacenamos sus aspectos comunes y generales en los programas motores generalizados, mientras que en los esquemas motores almacenamos el conjunto de reglas que permiten su ejecución diferenciada y contextualizada. Así, la ejecución motriz se deberá a la acción combinada de programas motores y esquemas motores (p.23)

- **El valor de la experiencia**

En el apartado anterior se menciona el ajuste de las acciones, Lawther (1983) afirma que “la conducta del hombre se modifica, adapta y ajusta, por lo general de acuerdo con jerarquías de avance progresivo, por medio del entrenamiento y de la experiencia” (p.20), es decir, que cuanto más complejas son las destrezas, mejor se aprecia el entrenamiento especial y la experiencia de la persona.

Para Lawther el aprendizaje es un cambio relativamente permanente, producto del entrenamiento y de la experiencia:

Las acciones de un individuo varían con el entrenamiento y la experiencia: después de una práctica motivada y de una experiencia significativa, el sujeto es capaz de modificar sus respuestas ante diferentes situaciones y muchas veces hasta límites insospechados. [...] Sus respuestas se tornan más y más precisas, más efectivas en cuanto al logro de los resultados deseados, y más y más automatizada su adaptación a variadas condiciones. (p.10)

Para que el niño adquiriera un completo control motriz necesita una amplia variedad de experiencias motrices, libertad de movimiento, así como también toda la independencia que sea posible sin mucho riesgo personal. La supervisión y sobreprotección inhiben las adquisiciones en el área de las destrezas motrices. (Lawther, p.47)

En referencia a esto, en su libro menciona a Kephart, quien defiende la idea de que el niño debe experimentar tipos de situaciones de aprendizaje adecuadas, para que el cuerpo se acostumbre a responder con los segmentos corporales apropiados: brazos, piernas, caderas, etc., de la izquierda o derecha o de ambos lados, según sean las exigencias de la situación. Por tanto, las actividades motrices del niño le enseñan a “tomar conciencia de su cuerpo en el espacio y acerca de lo que puede hacer”.

Practicar aleatoriamente implica que el niño o la niña reconstruya sus acciones más que recordarlas (memorizarlas). Lo que caracteriza a este proceso es la retención, ya que practicando de forma repetitiva la solución es simplemente memorizada más que construida. (Ruiz Pérez, 1995)

Para visibilizar la importancia de lo anterior, cabe añadir que la experiencia ambiental hace que modifiquemos las habilidades básicas exigidas por la sociedad. Con el paso del tiempo nuestras habilidades pueden sufrir cambios, en función del contexto en el que desarrollemos los procesos de aprendizaje. Este criterio permite entender el hecho de que en ocasiones individualizamos movimientos para conseguir un propósito.

4.1.4. ¿Cómo trabajar las habilidades motrices? Directrices para la acción educativa en la Educación Física de Primaria

Es esencial conocer algunos puntos clave para que la enseñanza de las habilidades motrices sea lo más eficaz y enriquecedora posible.

Según Lawther, los maestros pueden organizar el aprendizaje de acuerdo con la fórmula “aprender haciendo” de modo que sea más veloz, menos penoso y más eficiente (p.10).

Dentro de la metodología a seguir, es importante “adoptar una posición constructivista que reconoce el papel activo de los alumnos y alumnas en la construcción de su propia competencia motriz, el papel de los procesos de descubrimiento y solución en dicho desarrollo” (Ruiz Pérez, 1995, p.28)

El contexto de práctica también influye en el desarrollo de las habilidades, ha de incitar a “la búsqueda de las múltiples y variadas soluciones motrices a diferentes problemas planteados, convirtiéndose más en un acto de invención que de reproducción” (Ruiz Pérez, 1995, p.108)

Blández (1995) plantea el uso de tareas semidefinidas y no definidas, centradas en la solución de problemas, especificando el objetivo pero no la respuesta o el modo de ejecución. En este sentido, hace referencia a Borthwick (1982), “el maestro solo guía, facilita la búsqueda pero

NUNCA, le da la receta o solución totalmente terminada, porque el esfuerzo debe estar centrado en el propio accionar del niño y ¡cómo se sienten de satisfechos, cuando van superando las dificultades por sí mismos!” (p.42)

Existen numerosas maneras de trabajar las habilidades, no existe un método universal, con lo cual hay que tener presente que “la eficacia de los métodos de enseñanza varían con el nivel de aprendizaje del mismo alumno” (Lawther, p.24)

Batalla (2000) diferencia la forma de plantear el aprendizaje dependiendo del tipo de habilidades del que se trate:

- **Habilidades motrices abiertas** (tienen lugar en entornos cambiantes, inestables)

Es fundamental proponer situaciones de práctica en las que se desarrollen los mecanismos perceptivo y decisional y similares a las condiciones reales de aplicación de la habilidad.

- **Habilidades motrices cerradas** (se ejecutan en entornos estables y conocidos)

Potenciar el desarrollo del mecanismo efector, favorecer la repetición de los aspectos clave sin suprimir la variedad de la práctica. Plantear el proceso de aprendizaje de tal forma que sea motivante para los aprendices.

Respecto a la forma de exposición en las sesiones, Lawther (1983) indica que:

En general, los maestros deben utilizar aquellas formas que han demostrado ser exitosas para otros realizadores. [...] El educador debe emplear con el principiante una forma relativamente simple pero que incluya mecanismos sonoros y que en lo posible, esté adaptada, específicamente, a las características funcionales y estructurales de cada alumno [...] Si el alumno capta la “estructura global” y se lo motiva para la práctica, va a adaptar gradualmente el resultado (*performance*) a su individualidad como consecuencia de la realimentación de los resultados de la práctica. (p.75)

Una vez se pone en práctica el método, los profesores y profesoras deben ayudar a los aprendices en la selección de la información significativa y relevante para la ejecución dependiendo de la habilidad que se pretende enseñar (Batalla, 2000)

Por último quiero señalar que una de las estrategias principales para enseñar las habilidades motrices es la organización del espacio y de los materiales, lo que Denis (1980) denomina “pedagogía del ambiente” (Blández, 1995, p. 40).

Batalla (2000) da algunas directrices para enseñar las habilidades motrices:

- **La motivación**

La motivación es un factor imprescindible para el aprendizaje, un alumno motivado trabaja con más entusiasmo y sus ganas de aprender son mayores que si la tarea no le atrae. Para un aprendizaje significativo resulta esencial cierto grado de incitación motivacional. Como indica Batalla (2000):

La motivación es una condición básica para el aprendizaje. Varios autores coinciden en que para aprender, el individuo debe enfrentarse a una situación que le estimule, le produzca tensión y le cree unas expectativas (p.30)

Algunos aspectos para facilitar la motivación del alumnado son:

- Mostrar el sentido y la utilidad real de lo que se le quiere enseñar. Mantenerles siempre informados sobre lo que pretendemos de ellos de forma correcta, sencilla y clara.
- Hacer que se sientan capaces de aprender. La práctica debe ajustarse a las posibilidades reales del alumnado. Si la dificultad es excesiva se corre el riesgo de generar un sentimiento de incapacidad que llevará a la desmotivación y al abandono. Por el contrario, niveles bajos de dificultad llevan al alumnado al desinterés y al aburrimiento. Lawther añade que las experiencias escolares han de ser estimulantes, y, además fomentar el desarrollo de la confianza en sí mismo y de la independencia de acción. Más aún, deben desafiar al niño para que su interés no decaiga.
- La información sobre la ejecución (conocimiento de los resultados) deberá contribuir a que el aprendiz atribuya causas correctas a los resultados obtenidos.
- Crear un escenario positivo que anime a practicar sin miedo al fracaso.
- Procurar que las actividades sean divertidas y variadas, evitando la monotonía.

Ruiz Pérez también hace referencia a la dimensión motivacional y afectiva, esta segunda influirá de manera notable en la elección de las tareas, en la continuidad al practicar y el rendimiento en las mismas.

Para lograr la motivación según Lawther, en algunas ocasiones se utilizan los incentivos, estímulos externos que el alumno quiere obtener. Los incentivos más comunes que emplean los educadores incluyen la alabanza, reprensión, promesa de recompensa, de premios, etc. “Existe un máximo de intensidad para el estímulo efectivo de cada individuo” (p.135) Este grado de eficacia varía según los individuos, sus antecedentes, su nivel de aprendizaje y su experiencia previa de éxito o fracaso en la situación particular.

- **Nivel de activación y aprendizaje**

Los profesores y profesoras han de tener en cuenta el nivel de activación (grado de ansiedad o de estrés de un sujeto frente a una tarea determinada) de cada uno de sus alumnos. La correspondencia entre activación y rendimiento no solo depende de cada sujeto, sino que se relaciona también con diferentes características de la tarea: la dificultad y los requerimientos de la misma. Existen diferentes estrategias para tratar de aumentar o disminuir el nivel de activación de los aprendices, por ejemplo el juego, la competición o el uso de elementos reforzadores.

- **Conocimientos previos**

Aprender es un proceso de reconstrucción constante, los conocimientos previos son la base para las nuevas adquisiciones, por ello hay que:

- Conocer el nivel inicial del alumnado, saber de dónde parte cada uno de ellos.
- Graduar la dificultad de las actividades y diversificar las condiciones de práctica, ofreciendo la posibilidad de que cada uno trabaje en aquel nivel que le es más conveniente.
- Evaluar el proceso de aprendizaje para poder efectuar las adaptaciones necesarias.

- **Necesidad de informar correctamente**

Exponer los contenidos de manera clara y fácil de comprender, atendiendo a los aspectos realmente importantes y significativos de cara a la ejecución de la habilidad. Las explicaciones han de ser breves. Debe transcurrir poco tiempo entre la información y el inicio de la práctica.

- **Conocimiento de los resultados**

Es importante que los alumnos sean conscientes en todo momento de lo que han hecho y cómo lo han hecho, es decir, el docente ha de proporcionar los instrumentos necesarios y hacer hincapié en las reflexiones sobre la acción para que el sujeto obtenga información sobre la ejecución y los efectos de la acción motriz que está desarrollando o ha desarrollado.

- **Cuánto, cuándo y cómo practicar**

La práctica, por sí sola, no garantiza el aprendizaje, de acuerdo con Lawther (1983) “en el aprendizaje de las habilidades motrices, la práctica es el medio que se utiliza para desarrollar otros factores, pero la práctica en sí misma no constituye una garantía de aprendizaje” (p.108)

- La duración de la práctica está condicionada por diferentes aspectos que hay que tener en cuenta:
 - o La edad de los sujetos
 - o La complejidad de las tareas
 - o El nivel de los aprendices

- **Practicar con éxito: la adaptación de las condiciones de práctica**

Lo que ayuda a aprender según Batalla, es la práctica en la que se consiguen los objetivos previstos. Los docentes deben proponer situaciones que se adapten a los diferentes niveles del alumnado. La adaptación de las condiciones de práctica afecta tanto a aspectos físicos como a la formulación de los objetivos, la selección de las actividades, las formas metodológicas de intervención y a los aspectos normativos..

- **Repetir, automatizar, variar**

La propuesta de Batalla es:

Que a la hora de plantearse la enseñanza de una determinada acción técnica se determinen aquellos aspectos básicos, fundamentales y comunes [...] Una vez detectados estos aspectos, las actividades de práctica deberán, mediante la repetición, asegurar su automatización. (pp. 38-29)

Para facilitar la adaptación a diferentes contextos hay que variar las condiciones de práctica manteniendo los aspectos “clave”, se trata de variar en la repetición.

Dicho esto, me dispongo a exponer algunas de las ideas de diversos autores que han realizado estudios sobre el uso de las experiencias variadas en la práctica dentro del aula de Educación Física.

Según Le Boulch citado en Ruiz Pérez (1995, p. 62), para evitar la estereotipia se han de variar al máximo las condiciones de ejecución de una tarea. En consonancia con esta idea propone “hacer vivir al sujeto variadas situaciones concretas correspondientes a la misma estructura motriz, de manera que solo retengan los caracteres comunes”.

Le Boulch aboga por la variedad de experiencias frente a la repetición excesiva, ya que esta puede provocar la disminución de la plasticidad del esquema y la creación de un mayor grado de estereotipia debido a la repetición de las mismas formas de respuesta (Ibid, 63)

En esta misma línea, Ruiz Pérez expone en su libro la hipótesis de la variabilidad al practicar y el desarrollo de la competencia motriz infantil. Las cuestiones que preocupan a la educación física escolar son:

¿Cómo debe ser la práctica, cómo debe estar organizada o cómo debe ser llevada a cabo por los aprendices para favorecer el proceso de adquisición y su aplicación a otras situaciones similares? (p.65)

Varios autores han estudiado los efectos de aplicar la variabilidad en actividades, Kerr y Booth (1977) encontraron que las sesiones de Educación Física en las que se favorece la actividad exploratoria, la variedad y el enriquecimiento de las situaciones a solucionar, es una forma muy adecuada de favorecer la formación de esquemas. (Citado por Ruiz Pérez, p.69)

La práctica variable provoca que los niños y niñas empleen los siguientes recursos de procesamiento de la información presentados por Ruiz Pérez (1995, p.76) citando a Schmidt:

- Reconocer las diferentes variaciones de la tarea en términos de semejanza o diferencia a lo previamente practicado
- Recuperar de su memoria prototipos o ejemplos de experiencias pasadas con sus correspondientes consecuencias sensoriales
- Decidir sobre el plan motor a llevar a cabo, especificando sus parámetros concretos en cada actuación
- Corregir el movimiento mientras lo está llevando a cabo o posteriormente, actualizando su plan motor
- Evaluar las consecuencias y efectos de su acción
- Poner al día y revisar el esquema motor de respuesta

En el momento en el que se decide poner en práctica una unidad mediante variabilidad en las actividades hay que considerar algunos aspectos para que la planificación sea eficaz, para Barreiros (1991) en Ruiz Pérez (p.77) son:

1. Condiciones espaciales de la tarea
2. Condiciones temporales de la tarea
3. Condiciones instrumentales (materiales)
4. Condiciones humanas (interacción)

Además, Ruiz Pérez añade que es necesario considerar la cantidad de sesiones empleadas para aprender, el número de componentes que se van a variar, la amplitud de esta variación y la organización de las sesiones.

La práctica implica el conocimiento sobre las acciones y la actuación estratégica, Respecto a esta idea, este mismo autor señala que:

El profesor debe ser capaz de proponer cuestiones y sugerencias que dinamicen la actividad cognitiva y motriz de sus alumnos, preguntándoles sobre las diferentes posibilidades de una acción motriz o de una técnica deportiva, proponiéndoles la búsqueda de nuevas formas de actuar, incitándoles a analizar la efectividad de las nuevas formas de actuación halladas (p.110)

Completa este párrafo indicando la necesidad de ofrecer actividades y tareas que permitan una progresiva mejora, y colaboren en la adquisición de la confianza necesaria para que los niños y niñas deseen seguir practicando.

La educación física escolar debe basarse en las posibilidades reales de sus alumnos y alumnas, para conseguirlo Ruiz Pérez (1995, p.133) expone una serie de condiciones tomadas de Pozo (1989):

- Explorar el nivel de competencia y conocimiento de los alumnos y alumnas mediante diversos procedimientos.
- Construir tareas en las que exista una relación con el conocimiento anterior.
- Diseñar situaciones y contextos de práctica que provoquen disonancia, es decir, que estén un paso por delante de lo que los alumnos y alumnas son capaces de llevar a cabo o comprender.

En el momento de preparación de la situación de aprendizaje, el maestro planifica con la intención de que los alumnos encuentren respuestas satisfactorias para ellos mismos, es decir que la situación está preorganizada de tal manera que las respuestas coinciden con lo que el maestro desea. (Lawther, 1983)

Este mismo autor señala que, en cierta medida, se debe permitir que el individuo cometa sus propios errores para que el proceso de aprendizaje pueda ir hacia delante. El maestro debe estar alerta para interrumpir y corregir un error si nota que éste persiste después de varias correcciones. Además, debe hacer consciente al alumno del error.

4.2. EL ESPACIO ESCOLAR COMO ESCENARIO DE APRENDIZAJE

En este apartado comienzo presentado las variables metodológicas que condicionan las propuestas de trabajo para después centrarme en la utilización de los espacios. A continuación,

haré hincapié en el espacio como escenario de aprendizaje atendiendo a su organización y planificación.

Resulta necesario tener en cuenta una serie de variables a la hora de realizar cualquier propuesta metodológica, según Zabala (2000) dichas variables son:

- Las secuencias de actividades de enseñanza/aprendizaje, es decir, la manera de encadenar y articular las diferentes actividades a lo largo de la unidad didáctica.
- El papel del profesorado y del alumnado, grado de comunicación y vínculos que hacen que la transmisión del conocimiento concuerden o no con las necesidades de aprendizaje.
- La organización social de la clase, agrupamientos de los alumnos.
- La utilización de los espacios y el tiempo.
- La manera de organizar los contenidos.
- El uso de los materiales curriculares y otros recursos didácticos.
- El sentido y el papel de la evaluación para obtener una concepción global del proceso de enseñanza/aprendizaje, es decir, la manera de valorar la propuesta.

Una vez, citadas las variables, me dispongo a centrarme en la utilización de los espacios, más concretamente en *el espacio escolar como escenario de aprendizaje*.

Hasta hace poco tiempo, el “ambiente” no era un tema tratado por los educadores, era más bien tema de arquitectos y diseñadores quienes no dialogaban con los docentes para conocer las necesidades de un centro educativo. Debido a esto, los maestros tenían que adaptar sus actividades a los espacios disponibles.

Zabalza (1996, pp. 238-239) toma la definición de Cano y Lledó (1990) del espacio como escenario de aprendizaje:

Actualmente, por espacio o entorno escolar no solo se considera el medio físico o material sino también las interacciones que se producen en dicho medio. Son tenidas en cuenta pues, la organización y disposición espacial, las relaciones establecidas entre los elementos de su estructura - dimensiones y proporciones, forma, ubicación, calidades del material, etc.- , pero también, las pautas de conducta que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen entre las personas con los objetos, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen, las actividades que procuran, etc.”

Es necesario realizar una reflexión anticipada sobre el ambiente y tener en cuenta las experiencias vividas a la hora de organizar el mobiliario y los materiales, ya que lo que se busca es que todo proporcione información significativa al alumnado.

Para lograr un aprendizaje significativo Fernández (1994) resalta la importancia de proporcionar escenarios ricos en posibilidades, en valores, en estética y afectividad los cuales permitan estimular en los niños y niñas el interés y su deseo de desarrollar destrezas y capacidades, impulsándoles a la experimentación y la comunicación de sus pensamientos, sentimientos y emociones. Además, se pretende fortalecer la asimilación de valores y conductas personales sanas y autónomas.

Dichos escenarios han de ser promotores de la imaginación, la curiosidad y la admiración, implicando la participación de todos. Por supuesto, no se debe olvidar la adaptación a las necesidades de los niños y niñas, que como esta misma autora destaca, cada etapa tiene sus propias necesidades, y el grupo de niños y niñas que la integran tiene sus propias características.

Concluyendo lo mencionado anteriormente sobre el espacio como elemento curricular me quedo con la siguiente cita de Zabalza (1996, p.241) tomada de Pol y Morales (1982):

El espacio jamás es neutro. Su estructuración, los elementos que lo configuran, comunican al individuo con un mensaje que puede ser coherente o contradictorio con el que el educador quiere hacer llegar al niño. El educador no puede conformarse con el entorno tal como le viene dado, debe comprometerse con él debe incidir, transformar, personalizar el espacio donde desarrolla su tarea, hacerlo suyo, proyectarse, haciendo de este espacio un lugar donde el niño encuentre el ambiente necesario para su desarrollo.

Crear este tipo de escenarios requiere mucho trabajo y sensibilidad por parte del docente. Fernández (1994) indica algunos de los criterios que orientan la gestión del ambiente:

- Lo crea el educador para provocar y transmitir aprendizajes, valores e interacciones de gran calidad, entre iguales, niño-medio y niño-adulto.
- Es algo dinámico, flexible y sujeto a transformaciones múltiples, siempre en relación con las necesidades, los intereses y los progresos de los niños.
- Formularse una serie de cuestiones antes de planificar el escenario: nº de niños, necesidades específicas y prioritarias de los niños del grupo, qué tipo de actividad y conductas quiero promover, organización del material, etc.
- Todo escenario debe transmitir a los niños mensajes de seguridad y de confianza.
- Los niños necesitan espacio para vivir y desarrollarse en todos los sentidos.
- Todo escenario condiciona o estimula conductas y valores (sociales, éticos y de respeto)

- El entorno natural que rodea al centro, el medio en el que está situado, el edificio y la disposición interior y exterior de sus espacios, son recursos extraordinarios y siempre cercanos.

Además de estos criterios se debe atender y observar las posibilidades que ofrecen el edificio, sus instalaciones y los espacios compartidos. Una vez analizado el espacio, es esencial la previsión de los materiales que se van a utilizar, los cuales determinan el tipo de actividad y los aprendizajes que el niño pondrá en juego.

El MEC resalta la importancia que tienen la planificación y diseño del ambiente, la organización del tiempo y la utilización de los materiales, como instrumentos básicos que posee el educador, a través de los cuales concreta su planteamiento y desarrollo del proceso educativo.

4.2.1. La organización y planificación del espacio

Como he reflejado en uno de los apartados anteriores, la utilización de los espacios y el tiempo es una de las variables metodológicas que hay que tener en cuenta a la hora de planificar unidades didácticas.

En primer lugar trataré la organización de los espacios a nivel de centro para concluir a nivel del espacio destinado al área de Educación Física.

Algunos criterios que pueden ayudar a los maestros a analizar y planificar su propuesta en referencia a la distribución del espacio, los materiales y el tiempo según (MEC, 1992):

- Los niños se relacionan mejor y aprenden más en un ambiente estimulante y a la vez ordenado, en el que se les ofrecen distintas posibilidades de acción
- Es importante crear un ambiente cálido y confortable
- Se debe cuidar que los elementos del ambiente ofrezcan posibilidades de manipulación e inviten al juego y a la recreación
- Es importante que la organización del espacio facilite el encuentro entre los miembros del grupo, a la vez que permita el aislamiento, el trabajo y el juego individual.
- Propiciar la utilización autónoma del espacio
- El ambiente escolar debe contemplarse en su conjunto, procurando que globalmente se aproxime a cubrir las necesidades de todos los niños, pero también las preferencias e intereses particulares de cada uno
- Es necesario aprovechar al máximo todos los espacios del centro
- Flexibilidad de los espacios y materiales

- El ambiente puede favorecer o inhibir los intercambios personales. Una forma de propiciarlos es organizar el espacio en diversas zonas de actividad
- Al disponer las distintas zonas de actividad debe cuidarse especialmente la colocación de los muebles y demás equipamientos para que no haya interferencias entre unas actividades y otras
- Los espacios evolucionan con las personas que los utilizan. El ambiente es cambiante
- Conviene observar la utilización que los niños y niñas hacen del espacio y los materiales para así introducir las modificaciones y “novedades” oportunas
- Cualquier organización ha de responder a una intencionalidad educativa y no a una moda. Estudiar la oportunidad de disponer tal o cual zona de actividad o material es fundamental para que se logren los objetivos que el profesorado se propone
- El ambiente educativo no debe entrañar peligros

Zabalza (1996) añade una serie de aspectos que condicionan las posibilidades de organizar el espacio:

- **Planteamientos pedagógicos**

Según Fernández (1994) “La preparación del ambiente hace prever el tipo de conductas que los niños manifestarán, y en consecuencia, las posibilidades educativas y el tipo de acciones e intervenciones que pueden seguirse” (p.169). Esto indica que el docente prepara los escenarios persiguiendo una intención, así lo concreta Zabalza afirmando que “la forma en que organicemos y manejemos el espacio físico de la clase constituye por sí mismo un mensaje curricular” (Zabalza 1996; tomado de Zabalza 1987, p.255), es decir que refleja nuestro modelo educativo e indica el valor y función que damos a nuestros alumnos.

Como indica este mismo autor, “El espacio escolar y sus posibilidades formativas se estructura en torno a cuatro cuestiones básicas: ¿Qué es el espacio?, ¿Cómo ha de organizarse?, ¿Cómo lo utilizan los niños y profesores?, ¿Cómo y quién lo evalúa?” (p. 235)

Como respuesta a estas preguntas se debe tener claro que los espacios, los materiales y el tiempo están íntimamente relacionados a la hora de planificar, “los espacios, los materiales y el tiempo constituyen un objeto de aprendizaje y, a la vez, un recurso didáctico” (MEC, 1992, p.23)

- **Elementos contextuales**

Los elementos contextuales según Zabalza son el entorno, el Centro, el aula y los espacios anexos, estos condicionan las posibilidades de organizar el espacio debido a que nos indican todo lo relevante a la hora de planificar.

- **Elementos personales**

Este mismo autor indica que a la hora de la planificación hay que tener en cuenta la necesidad de autonomía porque los niños están en proceso de construcción de su identidad individual a base de ir sumando logros, ha de existir la posibilidad de trabajar individualmente y proporcionar estímulos hacia actividades en grupo (Zabalza 1996a), para ello se debe atender a la edad y al nivel de los alumnos y alumnas. Nuestra labor es la de enriquecer y diversificar los estímulos potenciando la iniciativa de los niños y niñas.

Zabalza (1996) expone que es fundamental que el papel del profesor o profesora sea activo durante todo el proceso el cual comienza con la concreción de las intenciones educativas y el método o métodos de trabajo que va a utilizar. Posteriormente, incidirá en la toma de decisiones para la planificación y organización del espacio de la cual realiza una observación y evaluación reflexiva sobre su funcionamiento con la finalidad de introducir las modificaciones necesarias. El docente debe planificar con intencionalidad y contando con los alumnos.

Fernández (1994) señala que “el entorno puede facilitar y estimular las experiencias de aprendizaje y el desarrollo de habilidades, cuando la organización de los espacios y los objetivos que persigue el educador son coincidentes y provocan las mismas conductas” (p.177). Esto hace referencia al principio de transferencia, aspecto al que daré importancia en mi trabajo, se centra en como aplican los niños un patrón de movimiento de una habilidad ante otros estímulos parecidos.

- **La utilización de los materiales**

El MEC (1992) hace referencia a la importancia del material como un factor esencial para el desarrollo de la tarea educativa, se han de utilizar para facilitar la acción. Este mismo documento indica que “se deben considerar los criterios de accesibilidad y visibilidad de los materiales para atraer la actuación de los niños y niñas sobre los mismos” (p.27). Blández (1995) destaca que cada material ofrece unas posibilidades motrices diferentes y que es el maestro el que ha de buscar materiales que enriquezcan motrizmente. La autora propone la adaptación de los materiales y el espacio a las características del niño.

En cuanto a la variedad de los materiales, se relaciona directamente con su capacidad para provocar diferentes actividades. Zabalza (1996) añade que hay que tener en cuenta el principio de calidad no de cantidad, que los materiales sean los suficientes para posibilitar un trabajo rico. El autor resalta que tan negativa es la carencia de materiales como su exceso.

4.3. LA UTILIZACIÓN DEL MATERIAL Y DEL ESPACIO EN EDUCACIÓN FÍSICA

La mayor parte de las aportaciones que aparecen en este apartado están basadas en Blández (1995), ya que es un referente básico a la hora de hablar de la utilización del material y del espacio en Educación Física.

Los espacios destinados a esta asignatura suelen ser el gimnasio, el polideportivo y los espacios exteriores. Dependiendo del tipo de aprendizaje que queramos llevar a cabo acondicionamos el espacio de una manera u otra, por este motivo, se deben plantear concienzudamente los objetivos que queremos lograr y en función de estos elegir los materiales y tareas más adecuadas para su desarrollo.

Sánchez Bañuelos expone que se debe tener en cuenta la distribución y planificación del espacio, entre otros aspectos, para alcanzar la mayor posibilidad de asimilación en el aprendizaje, ya que es uno de los factores que debe cubrir un buen planteamiento didáctico (Sánchez Bañuelos citado por López, Pérez, Ramírez, Romero, Tejada, 2008).

Además, estos autores mencionan que la organización de un profesor eficaz “es aquella en la que el docente dispone a los alumnos en el espacio y con el material requerido para conseguir la mayor participación motora de éstos durante el mayor tiempo” (López et al., 2008, p.169 tomado de Pieron, 1999).

Por tanto, la concreción de tareas supone, entre otros elementos, el acondicionamiento del medio, es una de las estrategias que se utilizan en el planteamiento didáctico. De esta manera, cada espacio o equipamiento determina un tipo de tarea (definida, semidefinida, no definida) configurando la “pedagogía del ambiente”. La acción educativa se caracteriza por el mensaje que el profesor proporciona (Rosales, 2002)

Tanto los espacios como los materiales son recursos del área, en relación a los espacios voy a resaltar algunos objetivos que deberían cumplir las instalaciones, Pereira (2009) los recoge de Sáenz López:

- Motivar al alumno provocando actitudes favorables hacia la práctica y los contenidos de la Educación Física.

- Facilitar los aprendizajes de los contenidos que se pretenden enseñar
- Familiarizar al alumno con las características físicas, el uso, la conservación y el mantenimiento de las instalaciones deportivas.

Esta misma autora hace referencia a Blázquez y su clasificación de los espacios:

- Espacios interiores: Gimnasio, sala de proyecciones, almacenes...
- Espacios exteriores: pistas polideportivas, patios de recreo

Es necesario, a la hora de organizar el espacio, evitar los riegos, proporcionar variedad y motivar adecuándose a las edades de los niños y niñas.

Fernández-Río (2009) señala que la motivación de los estudiantes se consigue mediante el uso de un amplio abanico de espacios y materiales que se modifican o transforman con el tiempo, es decir, que para enganchar al alumnado es necesaria la variedad en la práctica e incluso hacerles partícipes de la elección o construcción de los escenarios.

Este mismo autor presenta tres líneas de evolución en el uso de los materiales:

- Línea revisionista: dar nuevos usos a recursos que llevan en el aula muchos años (espalderas, bancos suecos, potro...)
- Línea de autoconstrucción: crear nuevos materiales, tanto el alumnado como el profesor
- Línea ecológica: reutilizar materiales no convencionales del área de Educación Física

Los materiales son imprescindibles para el desarrollo de algunos contenidos de esta materia, puesto que ayudan a crear situaciones y escenarios incrementando la variedad de experiencias, elevando el grado de motivación, etc. (Pereira, 2009 tomado de García y Ruíz)

Continuando con los materiales, quiero resaltar que existe gran variedad de ellos, tanto específicos del área como no específicos (naturales, reciclados, comerciales...). Cambiando su presentación, la combinación y la búsqueda de nuevos materiales se pueden crear numerosos y diferentes escenarios con un mismo material.

Blández (1995) realiza la siguiente clasificación de los materiales:

- Materiales específicos del área de Educación Física: los del gimnasio, patio de recreo, deportes y psicomotricidad
- Materiales no específicos del área de Educación Física: naturales, reciclados, de fabricación propia, comerciales.

Los recursos materiales son escogidos por el profesor para provocar acciones concretas. Polivalencia, adaptabilidad, manejabilidad, seguridad, mantenimiento, coste, calidad, estética, destino de uso y existencias previas son los criterios a tener en cuenta en el momento de selección del material que María Luisa Rivadeneyra (2001) recoge de Galera

A partir de los objetivos y contenidos de la Educación Física, se construyen escenarios de aprendizaje motriz, donde las niñas y los niños puedan desarrollar el juego libre, proporcionando un autogobierno psicomotriz. Los objetivos son abiertos, ya que pueden ser modificados durante la práctica.

Las estrategias de intervención se centran en buscar y presentar a los alumnos escenarios atractivos y adecuados, para ello ha de tener en cuenta:

- La utilización de todo tipo de materiales para su construcción
- Que dichos ambientes sean lo suficientemente atractivos para estimular al alumnado
- Que se presenten diferentes niveles de complejidad con el fin de que cada persona pueda ir construyendo su propio aprendizaje en función de sus posibilidades
- Que tengan cabida los objetivos y contenidos del programa, buscando ambientes de aprendizaje adecuados para cada uno

Los efectos que se producen cuando las estrategias didácticas se centran en la organización de los espacios y los materiales pueden analizarse desde la perspectiva del profesorado que es el que ha de sacar el mayor provecho a los recursos espaciales y las posibilidades del entorno. Desde la perspectiva del alumnado, el cual está más involucrado en el aprendizaje.

4.4. EXPERIENCIAS Y APLICACIONES PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN FÍSICA

En este último apartado voy a exponer dos propuestas didácticas concretas sobre la utilización de los espacios para el desarrollo de las habilidades motrices. El análisis de estas propuestas se debe a mi interés por conocer diferentes modelos de trabajo para coger ideas que me sean útiles a la hora de plantear mi propuesta.

4.4.1. Propuesta de Julia Bández: metodología para crear ambientes de aprendizaje

El primer planteamiento didáctico que voy a analizar es el de Julia Blández (1995), esta autora define los ambientes de aprendizaje un espacio transformado, que invita a ser utilizado para un fin concreto.

La metodología de esta autora posee las siguientes características:

- **Papel del maestro y del alumno**

El alumno es el centro del proceso educativo, es constructor de su propio aprendizaje dentro de un espacio en el que puede moverse libremente en función de sus necesidades y motivaciones, mientras que el profesor se convierte en guía y mediador para facilitar el proceso. El docente utiliza como principal estrategia de intervención la organización del espacio y los materiales.

El tipo de tareas que propone la autora son las no definidas en las que el grado de intervención del docente es mínimo. Se caracterizan por la ausencia de unos objetivos concretos pero esto no quiere decir que no haya objetivos, se desarrollan en ambientes creativos y los movimientos son indeterminados, es decir que hay diversas opciones de movimiento para una misma tarea. Lo que se persigue con este tipo de tareas es que los niños actúen de forma natural sin ser forzados a realizar las actividades.

Los objetivos son abiertos, pueden ser modificados en función de los resultados obtenidos después de la puesta en práctica.

- **Recursos didácticos**

El juego es el que tiene el papel protagonista en este planteamiento didáctico, debido a que está relacionado con la construcción de conocimiento, posibilita la expresión de emociones y sentimientos y facilita el desarrollo y adquisición de habilidades. Se fomenta el juego libre.

- **La organización del espacio**

El docente interviene indirectamente, a través de la organización de los espacios y de los materiales, donde los niños y niñas puedan desarrollar el juego libre, partiendo de los objetivos y contenidos que quiere enseñar.

En primer lugar, el profesor tiene que tener claro el tipo de acciones que quiere provocar y organizar el espacio en consecuencia.

En el apartado anterior, cité una serie de factores a los que los maestros han de atender a la hora de planificar el ambiente de aprendizaje: materiales, motivación, niveles de complejidad, etc.

Para distribuir los diferentes ambientes por el espacio hay que tener en cuenta una serie de aspectos que pueden influir sobre las conductas del grupo:

- Es importante trabajar sobre un plano de la instalación
- Calcular el número de ambientes que se van a crear

- Colocar los ambientes de forma que no se produzcan interferencias entre ellos
- Observar la distribución de los ambientes desde el nivel del ojo infantil
- La descentralización de los materiales

Se puede mantener la organización de la sesión para que los niños saquen más provecho a los ambientes, pero hay que estar pendientes de la motivación, participación, el nivel y otros aspectos para modificarlo cuando se crea necesario, es decir, cuando ya no se esté aprendiendo nada nuevo y se haga repetitivo

Los ambientes de la sesión pueden estar orientados a uno o varios bloques temáticos, dando la posibilidad de elegir entre actividades diferentes. Si se trabajan varios bloques a la vez hay que prestar atención a que los niños y niñas pasen por todos los ambientes.

Blández propone siete ambientes de aprendizaje: *desplazamientos; saltos; equilibrio; trepas, suspensiones y balanceos; lanzamientos, recepciones y botes; percepción, control y expresión corporal; manejo de objetos.*

- **Atención a la diversidad**

La complejidad de una tarea motriz depende de la capacidad de la persona sobre los mecanismos que se requieren para su ejecución. Lo idóneo es que el ambiente pueda ser ejecutado con cierta dificultad, para estimular su práctica, hasta lograr conseguirlo con éxito.

El problema es que cada niño o niña presenta un nivel diferente para cada tarea, por ello la autora propone tomar como punto de referencia el nivel medio del grupo y presentar un mismo ambiente con varios niveles de dificultad. De esta manera, las niñas y niños irán superando las dificultades en relación con sus propias posibilidades.

- **Seguridad**

El montaje de los ambientes ha de estar libre de peligro, las normas de seguridad son diferentes dependiendo del ambiente.

Por tanto, a la hora de colocar los materiales debemos asegurarnos de la resistencia, de la sujeción probando con nuestro propio peso, se deben revisar las condiciones y durante la ejecución cuidar la seguridad del niño colocando alguna colchoneta.

- **Estructura de la sesión**

La sesión se divide en tres partes diferentes:

- *Encuentro inicial*: momento en el que el profesor se reúne con el grupo-clase para recordar los puntos esenciales antes de empezar a jugar. En esta primera parte de la sesión se les explica cómo pueden actuar en la misma y las normas de la clase y de seguridad.
- *Desarrollo de la actividad*: el juego libre es el protagonista en esta fase, el profesor solo interviene cuando lo cree necesario.
- *Puesta en común*: antes de terminar la clase, el grupo participa en la recogida de materiales y se reúnen en asamblea para expresar lo que quieran. El profesor también puede aprovechar para analizar con la clase determinadas situaciones. Se puede cerrar la sesión con alguna actividad como relajación, juegos de manos, una canción, etc.

4.4.2. Propuesta de Javier Mendiara: Espacios de acción y de aventura

Mendiara (1999) lanza una propuesta denominada espacios de acción y de aventura, este autor concibe estos espacios como un procedimiento didáctico en el que utiliza la manipulación pedagógica del ambiente para potenciar el juego y el desarrollo global de los niños y niñas.

- **Papel del maestro y del alumno**

El alumno es el centro de la acción educativa, el docente ha de proporcionar situaciones en las que los niños construyan conscientemente su actuación y alcanzar por sí mismos sus propios aprendizajes en todas las zonas de juego. El profesor debe fomentar la investigación y motivar la imaginación de los niños.

Por lo tanto, las funciones del maestro son las de reflexionar, preparar, estimular, guiar y orientar la actividad de los niños, él es el mediador entre los espacios y el alumnado, su pedagogía no es directiva y ha de mostrar una actitud favorable ante los alumnos.

Las tareas planteadas son no definidas, ya que este autor señala que pueden hacer algo distinto de aquello para lo que el espacio ha sido concebido.

- **Organización del espacio**

Este autor organiza, en el gimnasio del colegio, trece montajes. Once de ellos ocupan un terreno fijo (un tercio del espacio), los otros dos invaden todo el gimnasio, suele variarlos cada dos semanas, dependiendo de las respuestas de los alumnos.

Sigue la clasificación de los juegos de Piaget: juegos de ejercicio, juegos simbólicos y juegos con reglas y, en consecuencia, divide los montajes en tres ciclos dependiendo de los juegos:

- Ciclo 1. Juegos de ejercicio. Espacios naturales
- Ciclo 2. Juegos simbólicos. Espacios imaginarios
- Ciclo 3. Juegos con reglas. Espacios recreativos

Estos tres tipos de juego están interrelacionados y van en grado creciente a nivel de implicación intelectual.

- **Atención a la diversidad**

Cada zona favorece el desarrollo de capacidades y la adquisición de competencias en función de las posibilidades de cada niño. El autor incorpora niveles de dificultad en las diferentes zonas de juego para que los alumnos tengan la posibilidad de implicarse en situaciones cada vez más complejas, que les permitan acumular experiencias de éxito.

- **Estructura de la sesión**

Este planteamiento didáctico divide la sesión en tres fases:

- *Información inicial:* en este momento se ofrecen las explicaciones, orientaciones y normas relativas al montaje y las zonas de juego, intentado motivarles desde el principio
- *Juego activo:* parte fundamental de la sesión, los niños y niñas desarrollan su propio programa de aprendizaje. Se mueven libremente, afrontan pequeños riesgos, exploran, se involucran en su trabajo, descubren sus posibilidades, resuelven sus problemas, se imponen un tipo de disciplina reconocida y aceptada por ellos mismos y se ejercitan en la autoevaluación.
- *Verbalización final:* recuerdo de la actividad realizada, implicación personal y valoración positiva por parte del profesor.

5. METODOLOGÍA Y DISEÑO DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO

En este apartado describo los pasos que he seguido para realizar este trabajo, es decir todo el proceso de elaboración.

Antes de empezar a hacer este documento asistí a varios seminarios con la finalidad de dar título al trabajo y para que la tutora nos diera una guía inicial.

Una vez elegido el tema, “La utilización de los escenarios de aprendizaje para el desarrollo de las habilidades motrices”, planteé los objetivos del trabajo y decidí que iba a poner una propuesta didáctica en práctica. Para ello, una de las unidades didácticas que había que planificar durante el Practicum II trató sobre el tema de este trabajo, la cual titulé “*Escenarios de salto, trepa y equilibrio*”.

Para realizar la fundamentación teórica me he apoyado en varios libros y artículos de diferentes autores sobre las habilidades motrices, su enseñanza y aprendizaje y sobre la organización de los espacios de aprendizaje para el trabajo de las mismas.

Una vez estructurada la fundamentación, elaboro la propuesta didáctica para intervenir en el aula. En el momento de planificar la propuesta primero hago una observación del contexto en la que la voy a desarrollar y por el tema que voy a tratar decido que será aplicada en el primer ciclo, debido a que es cuando se puede observar mejor el progreso en las habilidades. Diseño una unidad con una duración de cuatro sesiones, de sesenta minutos cada una, en las que pongo en práctica algunos de los contenidos plasmados teóricamente y de la que pretendo sacar una serie de conclusiones para hacer una posterior valoración de lo que ocurre en el aula relacionándolo con mi trabajo. Quería trabajar varias habilidades y me decanté por el salto, la trepa y el equilibrio, ya que pueden combinarse fácilmente y permiten la planificación de situaciones variadas que impliquen un progreso.

6. PROPUESTA PRÁCTICA

6.1. JUSTIFICACIÓN

El desarrollo de las habilidades motrices es un bloque de contenidos del área de Educación Física. La competencia motriz evoluciona a lo largo de la vida de las personas e implica tanto el desarrollo físico como el intelectual en función de los condicionantes del entorno.

Uno de los objetivos principales que se pretende lograr a lo largo de la educación primaria en este área es “controlar y dar sentido a las propias acciones motrices” (Real Decreto 126/2014, p.19406), por ello yo me centro en tres habilidades en las que los alumnos han de tomar conciencia de sus propias acciones y de sus posibilidades y limitaciones ante la resolución de diferentes situaciones.

Por otro lado, aprender mediante espacios de aprendizaje es una metodología diferente con la que se implica a todo el alumnado adaptándose al nivel motriz de cada uno de ellos. Julia Blández (1995) señala que “cada entorno tiene unas características que, en muchas ocasiones, condiciona decisivamente las tareas motrices que en él se pueden desarrollar”.

Con la realización de esta unidad se pretende que los alumnos trabajen cada uno a su nivel y vayan aumentando la dificultad según se vayan sintiendo más seguros, también se persigue que progresen en diferentes situaciones ajustando su acción y movimientos a los espacios. He elegido salto, trepa y equilibrio porque se pueden combinar fácilmente.

6.2. CONTEXTO

6.2.1. EL CENTRO

El colegio público Cardenal Mendoza está situado en la zona centro de Valladolid, entre las calles Panaderos, Dos de Mayo y General Ruiz. Es un colegio de línea dos.

Dentro de la distribución de las cinco plantas, yo desarrollo mi actividad en la planta sótano en la que se encuentra la sala de usos múltiples utilizada para Psicomotricidad, Educación Física, madrugadores, reuniones en gran grupo, etc. Además, hay dos cuartos destinados al material de Educación Física, un pequeño patio y un polideportivo cerrado.

Respecto a los recursos humanos, las clases cuentan con una media de 23 a 25 alumnos y el centro dispone de 27 docentes, dos de ellos profesores de Educación Física.

Las clases comienzan a las 9.00 h y terminan a las 14.00 h. Por la tarde hay horas de actividades extraescolares. Las clases duran una hora y el recreo media hora. En el caso de este centro hay

cuatro horas lectivas, la media hora restante cada tutor la emplea con su grupo de clase respectivo según convenga (refuerzos, lectura...)

En cuanto al alumnado, existe un pequeño porcentaje de alumnos procedentes de diez nacionalidades distintas a la española, algunos de estos alumnos presentan problemas de aprendizaje. Para ello, el tratamiento educativo es individual adaptándose a las características personales.

Un porcentaje reducido (10%) presenta alguna problemática específica, como por ejemplo, déficit en las materias instrumentales, deficiencias intelectuales, socioambientales y problemas de conducta. Estas problemáticas son tratadas de forma individualizada por el tutor, equipos de ciclo o equipos de apoyo mediante refuerzos y apoyos educativos.

6.2.2. EL AULA

a. Espacios, recursos y materiales curriculares

Dimensión física y funcional

Dispongo de tres espacios para el desarrollo de las sesiones:

- La sala de usos múltiples o gimnasio: es un espacio cálido y recogido, en él encontramos diversos bloques de espalderas, bancos suecos y colchonetas. El tipo de actividades que se pueden realizar en esta instalación son las de movilidad reducida, ya que no es muy amplio, es un buen espacio para actividades relacionadas con la expresión corporal.
- Los patios exteriores: en ambos patios hay campos de diferentes deportes dibujados con líneas de distintos colores (baloncesto, balonmano, fútbol...) es un buen espacio también para juegos al aire libre y de persecución.
- El polideportivo: es una instalación amplia en la que se pueden realizar todo tipo de actividades, también cuenta con diferentes campos para diversos deportes, con canastas y porterías. La acústica en este espacio es bastante mala, por este motivo hay que evitar realizar aquí actividades de expresión.

Mi propuesta didáctica está planteada para realizarla en el gimnasio, porque facilita la distribución de los materiales y se adecúa a lo que necesito.

Existen dos almacenes para guardar el material de Educación Física, en ellos encontramos los materiales específicos y necesarios para llevar a cabo las actividades propias de esta asignatura: aros, picas, conos, diversos tipos de balones, plinto, potro, zancos, camas elásticas, etc.

6.3. DESTINATARIOS

Mi propuesta didáctica está destinada a los alumnos de primer ciclo, concretamente al segundo curso. Cada curso está compuesto por 24 alumnos y se trata de grupos heterogéneos y mixtos, donde ningún alumno necesita adaptación curricular específica para el desarrollo de dicha unidad. No obstante, cabe tener en cuenta que hay cierto número de alumnos, en ambos grupos, que son inquietos y de atención dispersa.

Otro aspecto que cabe destacar es que en ocasiones los alumnos olvidan las normas. En general, son participativos si el juego les atrae, pero si ocurre lo contrario enseguida se salen del mismo u optan por distraer a los compañeros. Por este motivo, puede que en el desarrollo de la sesión no se lleguen a realizar todas las actividades propuestas.

A continuación, haré una breve descripción del alumnado y de su comportamiento en el aula. La relación en los diferentes grupos-clase es buena, pero en numerosas ocasiones hay “piques” entre ellos y surgen conflictos en algunas actividades apareciendo faltas de respeto y en ocasiones agresiones físicas y verbales. Muchos abandonan la actividad cuando se enfrentan o se cansan del juego. Otro aspecto negativo que destaco es que les cuesta aceptar las normas propias de cada juego y, a veces, olvidan las de la propia asignatura.

Existen distintos ritmos de aprendizaje, se puede apreciar como cada niño realiza las tareas según su capacidad motriz y su nivel.

El alumnado, en numerosas ocasiones, piensa que la clase de Educación Física es una hora de recreo, ya que juegan libremente independientemente de lo que plantea la profesora y de las normas del juego que se está realizando en ese momento determinado.

En general los alumnos y alumnas se preocupan los unos de los otros, lo he podido observar cuando se ayudan para realizar actividades o cuando alguno sufre un incidente.

6.4. OBJETIVOS, CONTENIDOS, ACTIVIDADES Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES (bocetos anexo 5)	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1. Explorar y progresar en las habilidades de salto, trepa y equilibrio	1. Ejecución de las habilidades de salto trepa y equilibrio	Sesión 1 - Estación 1 - Estación 2 - Estación 3	1. Muestra progreso en las habilidades de salto, trepa y equilibrio
2. Ajustar la acción motriz a las diferentes situaciones planteadas	2. Control y dominio del movimiento en las diferentes situaciones	- Ficha evaluación inicial	2. Es capaz de ajustar sus movimientos ante diferentes situaciones
3. Conocer y aplicar los criterios de realización	3. El uso de indicadores de realización como guía para saber si realizan bien o mal las actividades y ejecutarlas de forma segura	Sesión 2 - Estación 1 - Estación 2 - Estación 3 - Ficha coevaluación	3. Hace uso de los criterios de realización
4. Resolver las situaciones planteadas en función del nivel de cada alumno/a	4. Toma de conciencia de las propias posibilidades y limitaciones a la hora de resolver los problemas motores	Sesión 3 - Estación 1 - Estación 2 - Estación 3 - Ficha autoevaluación	4. Sabe desenvolverse en las situaciones planteadas acorde a su nivel
5. Ayudar a los compañeros en su progreso	5. El rol de ayudante como apoyo entre compañeros	Sesión 4 - Estación 1 - Estación 2 - Estación 3 - Ficha autoevaluación	5. Facilita ayuda a sus compañeros cuando estos lo necesitan

6.5. METODOLOGÍA

Para entender de forma clara la metodología que voy a utilizar, he decidido dividirla en varios apartados destacando los aspectos más importantes de la misma.

Organización del espacio

Antes de planificar la unidad observo los espacios y los materiales de los que dispongo, en determinadas sesiones contaré con el gimnasio y en otras con el polideportivo. Teniendo esto en cuenta, diseño unos bocetos del espacio y de cómo lo voy a organizar. Dado que mi intención es trabajar sobre tres habilidades, voy a dividir la zona de actividad en tres estaciones, cada una destinada a una de ellas.

En cuanto a los materiales, me dispongo a utilizar los específicos del área de educación física (aros, plinto, potro, colchonetas, espalderas, bancos suecos...). Dichos materiales están organizados de manera que impliquen la realización de las habilidades propuestas aunque, en ocasiones, haya planteado simultanear unas con otras. Por ejemplo, en la habilidad de trepa he dispuesto un tramo de equilibrio para pasar de un bloque de espalderas al otro.

Los retos que planteo, mediante la organización del espacio de una determinada manera, son definidos, excepto en la primera sesión en la que existe cierta libertad. Así, el resto las tareas

presentadas ante cada situación están especificadas en las fichas informativas. De esta manera, los alumnos y alumnas saben lo que tienen que llevar a cabo y de qué modo, pudiendo así comprobar cómo van superando los diferentes retos.

Anteriormente, he mencionado la ficha informativa, se trata de un instrumento que voy a utilizar en mi unidad. Consiste en una hoja donde quedan reflejados los indicadores de realización de la actividad para que el alumno sepa de qué manera tiene que actuar. En ella se muestra una descripción y una ilustración que acompaña a la misma de modo que sea más visual. Estos mismos indicadores son los que van a ser evaluados mediante observación, comprobando si son superados o no y reflejándolo en un cuadro de registro. En ocasiones, aparecen dos opciones, una más complicada que la otra, y el alumno puede elegir cuál hacer. (Ver anexo 1)

El motivo por el que he decidido introducir este instrumento es porque quiero que los alumnos tengan claro qué tipo de acción se espera en cada situación, que sean conscientes de que son esos indicadores de realización los que serán evaluados en cada sesión de esta unidad.

La organización del material es planificada de la siguiente forma: ideo un boceto inicial en el que aparecen una serie de elementos y lo que pretendo que hagan con cada uno de ellos. Una vez diseñado el boceto, mi compañera me ayuda a colocar el material. Cuando yo planifico el espacio y la distribución de los materiales pienso en cómo variarlos para que los alumnos y alumnas progresen en las habilidades. Hay una colocación inicial del espacio y después he variado la dificultad. Por ejemplo, en la zona de equilibrio al principio hay situados dos bancos uno colocado en posición horizontal y el otro girado. Después, añado uno inclinado, mientras que en la siguiente sesión elevo con unos ladrillos el primero de tal forma que aumenta la inclinación del tercero. Finalmente, en la última sesión dispongo una estructura piramidal con los bancos. A todo esto se le añade la dificultad con los zancos.



Papel del maestro y del alumno

La metodología que se va a seguir en el transcurso de la unidad didáctica es la utilización de tareas definidas, ya que permiten plantear objetivos concretos y actuaciones sencillas de evaluar.

Como señala Blázquez, lo que caracteriza a estas tareas “es la forma unívoca de especificar las operaciones a realizar” (p.95). Una vez presentadas las actividades, los alumnos aceptan la modalidad de ejecución establecida por el maestro, teniendo claro desde el primer momento qué es lo que tienen que hacer.

Además, la profesora utiliza como recurso la ficha informativa, ella es una supervisora y ayuda a los alumnos cuando estos lo requieren o cuando ella cree necesaria su intervención. Si en algún caso la ficha informativa les resulta confusa, la maestra realizará una demostración de lo que tienen que hacer. Los alumnos han de ir superando los retos de menor a mayor dificultad, van avanzando en función de sus posibilidades. Esto implica la toma de decisiones tanto por parte de la profesora como por parte de los alumnos.

Estructura de la sesión

Todas las sesiones están estructuradas de la misma manera:

- *Encuentro inicial:* en este momento se explica cómo se va a desarrollar la sesión, se recuerdan las normas y se conforman las agrupaciones.
- *Desarrollo de la actividad:* es la fase de mayor implicación por parte del alumnado, durante el tiempo que dura los diferentes grupos van rotando por las tres estaciones superando los diferentes retos.
- *Puesta en común:* diez minutos antes de que termine la clase, nos reunimos en asamblea y es el momento en el que manifiestan las sensaciones que han experimentado durante la sesión y dan su opinión respecto a la sesión, ya sea verbalmente o por escrito.

Atención a la diversidad

Como ya he mencionado en uno de los apartados anteriores, las actividades de las sesiones van aumentando en dificultad, cada alumno trabaja a su nivel motriz y de la forma que se sienta más seguro y confiado. No obstante, tiene la opción de superarse pidiendo ayuda e intentando desarrollar el ejercicio de forma individual después. Por ejemplo, en la zona de equilibrio si no se siente seguro pasando con zancos por todos los bancos que lo haga solo por donde cree que puede y que el resto lo pase sin ellos.

De hecho, en algunos casos se añade la opción de elegir una de las formas de realización propuestas en la ficha informativa (unas más difíciles que otras).

En la primera sesión utilizo una ficha de evaluación inicial para ver cómo se han sentido en esa toma de contacto con las estaciones y para saber qué elementos he de modificar y cuáles pueden permanecer según lo establecido.

He de mencionar aquí un procedimiento paralelo ideado con la intención de que los alumnos y alumnas sean conscientes de su proceso de aprendizaje, de lo que han logrado en la sesión y de lo que pueden superar en la siguiente: la utilización de fichas de coevaluación, en la segunda sesión, y en las posteriores de autoevaluación, donde se muestran los indicadores de las fichas informativas y los alumnos marcan una “X” en la casilla de respuesta positiva o negativa referente al resultado.

Todas las actividades implican la participación activa de los alumnos, favoreciendo que en algunas ocasiones recurran unos a otros en caso de necesitar ayuda.

6.6. SESIONES

La propuesta tiene una duración de cuatro sesiones. En cada sesión los alumnos encontrarán tres estaciones con diferentes retos que han de superar. Estos escenarios están montados con materiales específicos del área (bancos, colchonetas, espalderas, aros, vallas...) colocados de tal manera que implican la aplicación de la habilidad de la estación en la que se encuentran (salto, trepa, equilibrio).

6.7. NORMAS Y CRITERIOS DE SEGURIDAD

6.7.1. Seguridad afectiva y física

Existen una serie normas y de criterios de seguridad para evitar accidentes, como pueden ser el respeto de los turnos, la colocación de los materiales si se descolocan al utilizarlos, el buen uso de éstos y otra serie de indicadores que son plasmados por escrito en cada estación. Para una mayor seguridad física, la maestra o sus compañeras se situarán en zonas que ellas consideren más peligrosas. Además, en la zona de saltos se ubican colchonetas para que amortiguar las caídas. Antes de que los alumnos entren en clase, la maestra comprueba que todo está bien colocado realizando ella misma el circuito.

Con la intención de conseguir y afianzar seguridad afectiva el alumno sabe que puede pedir ayuda al profesor siempre que se sienta indeciso, además, se introduce el rol de alumno ayudante de manera que entre compañeros también se pueden ayudar.

6.7.2. Normas

Las normas son establecidas por la maestra desde el principio de la unidad y son las mismas para todas las sesiones:

- No tocar los materiales hasta que cada uno tenga asignada una estación y la maestra indique que ya pueden empezar
- No manipular los materiales a su antojo ni modificar las estaciones
- Respetar los turnos
- Estar atentos a la acción de los compañeros que tienen cerca para no molestar ni interferir en su acción
- Cambiar de estación cuando la profesora lo indique
- Quien no cumpla las normas anteriores será expulsado de la práctica

6.7.3. Criterios de seguridad

Estos son los criterios de seguridad que los alumnos han de tener en cuenta, planificados desde el principio, existe la posibilidad de añadir alguno más si se cree necesario durante el transcurso de la sesión:

- En caso de que nos sintamos inseguros pedimos ayuda a la profesora
- Debemos asegurarnos de que los materiales están correctamente colocados
- Estar atentos al resto de compañeros de nuestro grupo para no molestarnos entre nosotros
- Esperar nuestro turno, el circuito se comienza cuando el compañero ya ha pasado a la siguiente actividad de nuestra estación para evitar apelotonarnos todos en el mismo sitio
- Realizar las actividades como indican las fichas informativas
- Si se mueve algún material (picas, colchonetas, vallas, aros...) lo colocamos como estaba

6.8. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Los instrumentos y técnicas que van a ser utilizados son:

Instrumentos:

1. Cuaderno de campo, en el cual se anotarán las observaciones más relevantes de cada sesión.
2. Lista de control o cuadro de registro. En cada sesión se atenderá a unos indicadores específicos de cada estación. (Anexo 2)

3. Ficha de evaluación inicial
4. Ficha de coevaluación de la primera segunda sesión (Anexo 3)
5. Ficha de autoevaluación de la tercera y cuarta sesión (Anexo 4)

Técnicas:

1. Observación directa
2. Asamblea final de cada sesión

6.9. EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

6.9.1. Evaluación del alumnado

Atendiendo a cada uno de los criterios de evaluación planteados:

1. Muestra progreso en las habilidades de salto, trepa y equilibrio

Todos los alumnos han mostrado un progreso positivo, aunque no todos han llegado al mismo nivel. Al principio ciertas tareas presentaban dificultades para ellos y al final las realizaban con soltura, han ido superándose ya que las estaciones iban aumentando la dificultad y la mayoría solucionaba los retos propuestos día a día, unos con ayuda y otros sin ella.

Algunos no alcanzaban los indicadores en esa sesión pero tenían la posibilidad de lograrlos en la siguiente. Todos han progresado individualmente, hayan alcanzado los indicadores o no porque cada uno trabajaba en torno a sus posibilidades y su nivel.

Las actividades de las sesiones implican un mayor esfuerzo que en la anterior con lo cual el progreso es visible con la superación de las estaciones.

En el grupo 2ºA, lo que más les ha costado ha sido pasar el banco inclinado de pie y, mucho más con zancos, solo nueve lo logran pasar y con ayuda. El motivo de esto es la inseguridad que provoca el pasar por un plano inclinado porque da la sensación de vas a caer.

En trepa todos han progresado y en salto también, excepto una alumna que no ha logrado lanzarse desde las colchonetas desde la posición de pie porque le daba miedo caer mal y hacerse daño. Cada vez que tenía que realizar esta tarea me decía: *“Sandra, no me atrevo a saltar desde la posición de pie porque veo la colchoneta muy abajo”*

En el grupo 2º B, ninguno ha pasado con zancos el banco inclinado, la mayoría lo baja de pie por la misma razón que los alumnos del otro grupo. En esta clase también les ha costado pasar el banco dado la vuelta con zancos, solo seis personas lo logran pasar sin ayuda.

Ambos grupos han tenido dificultades para saltar las vallas, solo cuatro alumnos lo han conseguido, el resto lo ha intentado pero sin éxito. La inseguridad al saltar las vallas se debe al temor que les provoca que se les caigan encima al saltarlas, algunos alumnos las ven demasiado altas y no saben de qué manera superar el obstáculo, ya que nunca han trabajado con este material, “ *no sé como saltar las vallas, nunca las habíamos usado*” (Sheila, 2ªA)

2. *Es capaz de ajustar sus movimientos ante diferentes situaciones*

En el grupo 2º A, todos los alumnos han ajustado los movimientos a diferentes situaciones, 5 alumnos han necesitado ayuda en todas las sesiones, el resto ha resuelto las situaciones empleando sus propios recursos y estrategias.

En el grupo 2ºB hay un alumno que no ajusta los movimientos porque tiene dificultades motrices y en ocasiones se salta alguna de las actividades, con ayuda sí que resuelve los retos motrices.

3. *Hace uso de los criterios de realización*

En ambos grupos, en la primera sesión en la que se introdujo la ficha informativa, la mayor parte de los alumnos no prestó atención a los indicadores de realización, pero en las dos sesiones posteriores sí que los pusieron en práctica. Considero que el motivo de este comportamiento fue que nunca habían trabajado con un instrumento de este tipo y que en una primera toma de contacto no pensaban que era necesario utilizarlo.

4. *Sabe desenvolverse en las situaciones planteadas acorde a su nivel*

En ambos grupos, todos los alumnos han trabajado a su nivel. Si en una actividad se sienten inseguros la realizan de modo seguro para ellos o piden ayuda. Una vez superada con ayuda y que han cogido confianza, lo intentan hacer ellos solos.

En el grupo 2ºB ha habido 3 alumnas que han necesitado ayuda hasta en la última sesión.

5. *Facilita ayuda a sus compañeros cuando estos lo necesitan*

En 2ºA apenas piden ayuda, 5 alumnas sí que se ayudan entre ellas y se apoyan. En 2ºB, dos personas ayudan al alumno que tiene más dificultades y hay otras 4 alumnas que se ayudan entre ellas para pasar la estación de equilibrio.

6.9.2. Evaluación de la actuación docente

Después de evaluar la actuación de los alumnos, voy a hacer una referencia a la actuación docente. En ocasiones ha sido difícil tener el control de la clase, ya que son muchos puntos los que han de ser controlados y hay alumnos que se dispersan fácilmente. Al principio, constantemente he tenido que realizar llamadas de atención porque no respetaban las normas, ya que no están acostumbrados a trabajar por estaciones y con los instrumentos utilizados, pero con el paso de las sesiones esto ha ido disminuyendo.

He sido un punto de apoyo para muchos alumnos y he conseguido que muchos de ellos se atrevieran a realizar actividades en las que no se sentían seguros.

7. VALORACIÓN Y CONCLUSIONES DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Después de poner en práctica la propuesta quiero destacar algunos puntos sobre los que reflexionar y tener en cuenta en el caso de que sea aplicada en un futuro.

El acondicionamiento del espacio

Es importante tener en cuenta el espacio del que se dispone para poder organizarlo, para calcular el número de materiales que se pueden introducir y de qué manera colocarlos. Al principio, todos los materiales me quedaron un poco “apelotonados” y por ello tuve que quitar alguno y hacer modificaciones a los bocetos iniciales. Es cierto que cuanto más espacio hay, más elementos puedes introducir, pero más tiempo necesitas para transportarlos y colocarlos. El tiempo que es empleado para la organización no es proporcional al tiempo de práctica, sería más útil que varios grupos pudiesen aprovechar los espacios construidos.

Un par de sesiones comenzaron más tarde debido al tiempo que tardamos en colocar, una opción sería que los alumnos ayudasen a trasladar los materiales, otra, utilizar menos elementos.

Resulta necesario tener en cuenta el estado y peso de los materiales, ya que yo contaba con algunos elementos que al final no pude utilizar por las condiciones en las que se encontraban o porque pesaban demasiado para transportarlos. Por este motivo, es esencial revisar, antes de poner en práctica la unidad, todos los materiales previstos para utilizar por si hay que modificar alguna estación que no pille de imprevisto.

Dicho esto, recalco que cuando se planifica la organización de espacios con muchos elementos para crear diferentes situaciones, es necesaria la ayuda de más personas porque una sola no puede transportar todos los materiales.

Una vez mencionado el traslado de los objetos paso a destacar que la colocación de estos debe estar pensada para que haya un progreso, hay que elegir materiales que permitan variar las situaciones.

El tipo de tareas

Como ya indiqué en la metodología, las tareas son definidas en todas las sesiones menos en la primera. Utilizar este tipo de tareas permite a los alumnos conocer sus posibilidades, sus límites y su progreso. Mediante la ficha informativa, la coevaluación y la autoevaluación los alumnos recogen la información necesaria para que pueda existir un feedback de realización y puedan saber si han logrado los indicadores o si no, si fuesen tareas no definidas los alumnos no sabrían si han alcanzado los objetivos marcados, ya que cada uno actuaría a su manera y, por lo tanto, no se podría observar si hay un progreso en el desarrollo de las habilidades o al contrario.

Además, en segundo de primaria las habilidades ya han sido trabajadas, los alumnos ya han explorado y lo que necesitan es progresar. Si las tareas fuesen no definidas o semidefinidas los niños y niñas irían por libre y el control de la clase sería aún más difícil al igual que la evaluación.

A veces, los alumnos se dispersan porque ya han realizado varias veces su estación o se aburren y quieren cambiar a otra, para evitar que se dispersen rápidamente, puedo alargar las estaciones introduciendo algún elemento más o añadiendo alguna tarea. De esta manera, los alumnos y alumnas tardan más en completar su zona y se mantienen en ella hasta que yo ordene la rotación.

Atención a la diversidad

Al realizar las sesiones en dos clases diferentes he podido apreciar como cada niño trabaja a un nivel diferente, algunos son muy inseguros y otros se atreven con todo.

En ocasiones, algunos alumnos me pedían que dificultase la tarea, mientras que otros me decían que les había costado mucho. Es difícil encontrar un nivel para cada uno, por eso puede ocurrir que algún niño o niña haya trabajado por debajo de sus posibilidades. Una posible solución a esto es que una vez realizado el circuito, si les ha parecido sencillo, que sean ellos mismos los que prueben diferentes maneras de pasarlo haciéndolo más complicado. De esta forma también

estarán progresando motrizmente si ejecutan movimientos que requieren mayor esfuerzo que los anteriores.

En el momento de planificación de las tareas, al principio hay que preparar espacios en los que los niños y niñas tengan experiencias positivas para que se “enganchen” y quieran seguir con la actividad, poco a poco se añade dificultad con tareas que les requieren un mayor esfuerzo y se plantean situaciones de todo tipo para ver hasta dónde son capaces de llegar.

Cuando se decide variar las tareas hay que tener en cuenta de qué manera hacerlo, cómo va a ser la progresión y también, hay que elegir materiales que te permitan dicha variación.

Si un niño no llega a los indicadores marcados hay que buscar la manera de que tenga posibilidades de superarlos, ya sea con ayuda o ya sea elaborando una situación más sencilla. El docente ha de aprovechar la información recibida en las diferentes sesiones para la puesta en práctica de las posteriores, así va variando las situaciones planificadas, añadiendo o quitando elementos, en función de cómo se haya desarrollado la clase anterior.

La ventaja de que haya diferentes niveles de dificultad es que los alumnos viven un mayor número de experiencias motrices, pero existe el inconveniente de que hay que tener mucha imaginación para crear los espacios y llega un momento en el que no se puede seguir aumentando la dificultad, ya sea por falta de recursos, de espacio o de imaginación.

Es importante saber que el remedio para las necesidades de los alumnos de un grupo no puede aplicarse a otro, ya que los niveles son diferentes, es decir que hay diferencias entre los miembros de un mismo grupo y también diferencias entre varios grupos-clase. En un grupo puede salir mal la actividad por diferentes motivos y en el otro la misma sesión puede salir muy bien.

Seguridad física y afectiva

Es imprescindible garantizar seguridad para que los alumnos sientan que no hay peligro y se atrevan a realizar las actividades. Una vez que los niños van cogiendo confianza en la situación y ante el reto, van a querer seguir realizando este tipo de tareas. Si tienen experiencias negativas les costará volver a empezar, a veces ocurren pequeños percances debido a la actuación del alumno no a que no haya la seguridad suficiente.

Los alumnos y alumnas necesitan un apoyo constante, que les animen a hacer los ejercicios, el papel del profesor es esencial en este tipo de actividades. Además, existe el rol del compañero ayudante, la ayuda entre iguales es enriquecedora tanto para el que ayuda como para el que es

ayudado. El ver que otros compañeros lo han conseguido motiva a querer superarse y conseguirlo también.

Cuando se están realizando los bocetos hay que prestar mayor atención a esas zonas en las que hay que tener más cuidado y plantear qué hacer para disminuir el riesgo de que el niño o la niña se hagan daño.

Feedback y progreso individual

Cuando el niño o la niña realiza las diferentes tareas recibe información, cómo lo ha hecho, cómo se ha sentido, si tiene que cambiar su forma de actuar, etc. Esta información más la que se obtiene rellenando las fichas de coevaluación y de autoevaluación permite un análisis de la propia acción motriz. Hay una especie de feedback entre la realización de la tarea y el sujeto.

Después de esta interacción el alumno puede exteriorizar sus pensamientos y la información, comunicándosela al profesor y a sus iguales. Por este motivo, es importante realizar una asamblea al final de la clase en la que los alumnos expongan cómo se han sentido, qué han descubierto y otras ideas.

La ficha de coevaluación no ha tenido tanto éxito como la de autoevaluación, ya que los alumnos quieren estar en movimiento y realizar las actividades en vez de observar la acción de uno de sus compañeros. Debido a esto, es posible que los datos obtenidos de estas fichas no sean muy fiables.

La ficha de autoevaluación es mucho más personal, implica que los alumnos reflexionen sobre su actuación durante la sesión con la finalidad de que sean conscientes de lo que han conseguido y de lo que pueden conseguir.

Si en un futuro realizase una propuesta didáctica similar a esta, solo utilizaría la ficha de autoevaluación, la de evaluación del compañero podría ser usada en cursos posteriores.

Los indicadores de realización y de evaluación han de ser breves y claros, que solo aparezca lo más relevante de cada tarea porque si no la atención se dispersa y al final acaban ignorando estos instrumentos y los rellenan sin autocrítica.

Progreso en las habilidades

Según estaba planificado el espacio se esperaba un progreso en las habilidades, es decir la disposición del material y la organización de los recursos tenía la intención del progreso en esas tres habilidades, pero es cierto que como he mencionado en uno de los apartados anteriores algunos alumnos pedían aún mayor dificultad en las tareas.

Con esto quiero decir que es posible que no todos hayan progresado aunque hayan realizado todas las tareas, existen casos en los que para que sea visible un progreso los sujetos necesitarían superar situaciones más complejas que les obligasen a un mayor esfuerzo y que les proporcionase cierta inseguridad.

La inseguridad se va superando cuando se coge confianza, si desde un principio ya tienes esa confianza necesitas retos mayores en los que encuentres alguna dificultad.

Además, quiero añadir que para poder apreciar el progreso creo que es necesario un mayor número de sesiones. En cuatro sesiones no se pueden analizar las tres estaciones, ya que en ocasiones ni siquiera se han realizado en el mismo espacio con lo cual no se han podido hacer comparaciones. Es recomendable que en un futuro se dedique a este tipo de unidad muchas más de cuatro sesiones. Además, me he planteado la opción de dividir las estaciones en diferentes clases, es decir, dedicar cada sesión a una habilidad diferente y dividir el espacio en zonas pero solo dedicándose a una de las habilidades. De esta manera se puede ir analizando el progreso en cada una de las habilidades y se podría añadir un mayor número de elementos.

8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Este apartado es un resumen de todo el documento y del proceso que he seguido para elaborarlo.

Gracias a la puesta en práctica he podido observar cómo influye la organización de los materiales y del espacio en el aprendizaje de los niños y ahora soy consciente de las ventajas y de los inconvenientes de esta metodología.

En el colegio en el que llevé a cabo mi unidad didáctica no habían trabajado nunca por estaciones de la manera en la que yo lo he hecho, por eso el primer día lo cogieron con muchas ganas. Tampoco habían utilizado nunca las fichas informativas, ni de autoevaluación y coevaluación, a mí, personalmente, me parece interesante el uso de estos instrumentos en algunas sesiones porque de esta manera los niños y niñas son conscientes de lo que han logrado, de sus posibilidades y limitaciones.

El tema de los escenarios de aprendizaje se puede extender a todas las áreas, cada vez son más los docentes que utilizan los rincones en clase, tanto en primaria como en infantil.

Después de poner en práctica la unidad didáctica y de analizar los resultados, puedo llegar a las siguientes conclusiones:

Es necesario tener una idea clara de lo que se pretende conseguir y, en función de ésta, el espacio será organizado de una manera o de otra. Existe una desigualdad entre niños de la misma edad, cada uno tiene un nivel y las tareas han de estar adaptadas a él.

El progreso ha sido visible en algunos alumnos, pero considero que para apreciarlo de forma más exacta, como ya he mencionado en el apartado de valoración de la propuesta, serían necesarias muchas más sesiones.

Bajo mi punto de vista, los objetivos propuestos al inicio del trabajo han sido logrados a lo largo de este recorrido, he adquirido conocimientos sobre la organización de los espacios y de los materiales y sobre el trabajo de las habilidades motrices. También, he conseguido poner en práctica la propuesta didáctica extrayendo conclusiones de la misma.

El papel del maestro en este tema me parece esencial, es quien planifica el espacio desde un primer momento, el que conociendo a los alumnos diseña diferentes niveles de dificultad. En el momento de dar seguridad afectiva es un punto de apoyo para los alumnos, tiene el rol de ayudante y de motivador.

Este trabajo, para mí ha sido un reto. Creo que me he enriquecido un poco más, he tenido la oportunidad de vivenciar lo que los autores plasmaban en sus libros y artículos. Me ha gustado el poder crear diferentes espacios utilizando recursos que pensaba que a ellos les iba a motivar, en el momento de planificación me he puesto en el lugar de los niños, pensando en qué retos me gustaría que me planteasen si yo fuese una alumna. Sin duda en un futuro seguiré planificando espacios de aprendizaje porque he tenido una experiencia positiva aunque en ocasiones no haya salido como yo esperaba.

9. REFERENCIAS

- Batalla, A. (2000): Habilidades motrices. Barcelona: INDE.
- Blández, J. (1995): La utilización del material y del espacio en Educación Física. Propuestas y recursos didácticos. Barcelona: INDE.
- Blázquez, D. (1982): Elección de un método en educación física: las situaciones-problema. *Apunts: Educación Física y Deportes* (74) pp. 91-99. Editores: Generalitat de Catalunya.
- B.O.C. y L. - N.º 89: Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, pp. 9869-9870.
- B.O.E - Nº 52: Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación primaria, pp. 19406-19409.
- Castañer, M. y Camerino, O. (1991): La Educación Física en la Educación Primaria. *Las habilidades motrices* (pp.90-92) Barcelona: INDE.
- Domènech, J. y Viñas, J. (1997): La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo. Barcelona: Graó.
- Fernández, M.A. (1994): Proyecto curricular del primer ciclo de la Educación Infantil. *Desarrollo experimental del Proyecto Curricular. El Proyecto Curricular y la organización del ambiente* (pp.161-177) Madrid: Escuela Española.
- Fernández-Río, J. (2010): Viejos y nuevos materiales y espacios en educación física: aprovechamiento y posibilidades. *Tándem: Didáctica de la Educación Física* (32) Barcelona: Graó.
- Lawther, J. (1983): Aprendizaje de las habilidades motrices. Barcelona: Paidós.
- López, C. J., Pérez, A. J., Ramírez, V., Romero, C. y Tejada, V. (2008): La Educación Física y la organización de la clase: Aprendiendo a enseñar. Consideraciones previas. *Publicaciones* (38), pp. 163-182. Universidad de Granada: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla.
- Mendiara, J. (1999): Espacios de acción y aventura. *Apunts: Educación física y deportes* (56) pp.65-70. Editores: Generalitat de Catalunya

Ministerio de Educación y Ciencia (1992): Cajas Rojas. *Los espacios, los materiales y el tiempo* (pp. 23-31).

ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, que regula el Título de Maestro en Educación Primaria.

ORDEN ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria (pp. 31526-31527)

Ruiz Pérez, L. M. (1995): Competencia motriz: Elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física Escolar. Colección: Monografías sobre Ciencias de la Actividad Física y Deporte. Madrid: Gymnos.

Ruiz Pérez, L. M. (1997): Deporte y aprendizaje. *Hacia una definición de habilidad motriz. Características de las habilidades motrices. Destreza motriz* (pp. 92-96) Madrid: Visor.

Zabala, A. (2000): La práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona: Graó.

Zabalza, M.A. (1996a): Didáctica de la Educación Infantil. *Espacios de la clase* (pp.124-129; 158-161) Madrid: Narcea.

Zabalza, M.A. (1996): Calidad en la Educación Infantil. *La organización de los espacios en la Educación Infantil* (pp. 235-285) Madrid:Narcea.

- **Webgrafía**

Muñoz, D.: La coordinación y el equilibrio en el área de Educación Física. Actividades para su desarrollo [en línea] Marzo 2009. [Fecha de consulta: 14 de Junio 2014] *Educación Física y deportes* (130). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd130/la-coordinacion-y-el-equilibrio-en-el-area-de-educacion-fisica.htm>

Pereira, M.: Los recursos de enseñanza en el área de Educación Física [en línea] Diciembre 2009. [Fecha de consulta: 21 de Junio 2014] *Innovación y experiencias educativas* (25). Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_25/Mireia_pereira-1.pdf

Rivadeneira, M.L.: Selección y optimización de recursos materiales favorecedores del desarrollo de la Educación Física [en línea] Abril 2001. [Fecha de consulta 21 de Junio 2014] *Educación Física y Deportes* (35). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd35/recurs.htm>

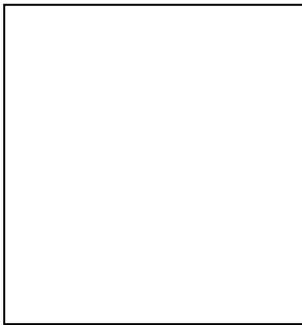
Rosales, A.: La planificación de aula/patio en Educación Física [en línea] Julio 2002. [Fecha de consulta 21 de Junio 2014] *Educación Física y Deporte* (50). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd50/planif.htm>

ANEXOS

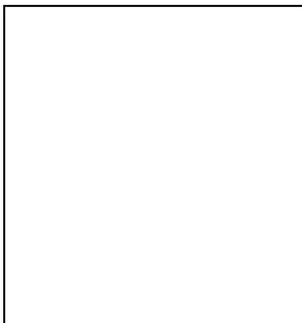
**Los anexos son un ejemplo, en cada sesión se modifican los indicadores dependiendo de las tareas a realizar.

ANEXO 1. FICHAS INFORMATIVAS

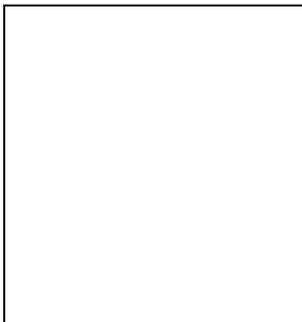
TREPA



- Subir por la cuerda hasta el nudo que seas capaz, los compañeros pueden sujetar la cuerda para que no se vaya hacia los lados. Parar en cada nudo, los brazos por encima de la cabeza, usamos los nudos para impulsarnos hacia arriba con las piernas.



- Trepar por las mesas para tocar el dibujo. Apoyar las manos en la mesa a la que vamos a subir, a continuación colocar una de las piernas en la mesa para poder impulsarse y subir. Tocar los dibujos que hay a las diferentes alturas, si nos da miedo seguir hacia arriba, nos bajamos e intentamos superarlo en el siguiente intento.

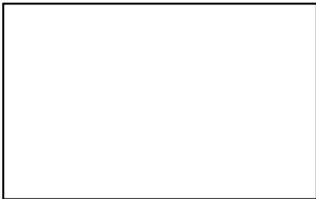


- Subirse al potro. Utilizar el apoyo para llegar mejor, agarrar el potro por los lados e ir tirando hacia delante.

SALTOS



- Subir al plinto y saltar a la colchoneta desde arriba.
Hay que saltar estando de pie en el plinto



- Saltar las colchonetas colocadas horizontalmente. No se pueden pisar las colchonetas, saltar a zancada.



- Picas bajas y altas, saltarlas a pies juntos
- Saltar vallas. Se puede coger impulso, se saltan en zancada



- Saltar de banco a banco. No se puede tocar el suelo, salto en zancada

- Saltar a pies juntos los aros. No se pueden tocar los aros ni moverlos, hay que caer en el medio

- Desde la cama elástica saltar hacia arriba y tocar uno de los colores. Saltar a la cama elástica y desde esta coger

impulso para llegar a uno de los colores, solo hay un intento

EQUILIBRIO



○ Banco, banco dado la vuelta, banco inclinado con zancos. Si en algún momento nos sentimos inseguros con los zancos pedimos ayuda. No se puede tocar el suelo una vez que estamos arriba del banco. Podemos hacer el camino sin los

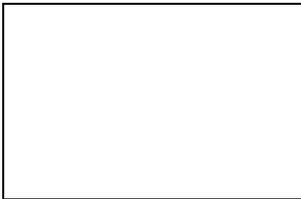
zancos la primera vez.



○ Ladrillos y bases pequeñas. Pasar de uno a otro sin que se muevan y sin tocar el suelo. Si los ladrillos nos parecen muy sencillos lo hacemos con las bases pequeñas.



○ Puentes invertidos, mantener el equilibrio. Hay que pasar de pie



○ Aguantar tres segundos a la pata coja y brazos estirados, sobre un banco



○ Cuerdas. Nos agarramos a la cuerda de arriba y andamos por la de abajo

ANEXO 3. FICHA DE COEVALUACIÓN

TREPA

Nombre del compañero	Sube por la cuerda hasta el nudo ____	Trepa y toca el número 1/2/3/4	Sube al potro como indica la ficha

SALTOS

Nombre del compañero	Salta de pie desde el plinto	Salta las colchonetas sin tocarlas	Salta las picas sin tocarlas a pies juntos	Salta las vallas sin tocarlas	Salta de banco a banco	Salta los aros sin tocarlos a pies juntos	Toca el color rojo/amarillo/verde/dorado

EQUILIBRIO

Nombre del compañero	Pasa el banco con zancos	Pasa el banco inclinado	Pasa el banco girado con zancos	Pasa los ladrillos/bases sin tocar el suelo	Pasa los puentes sin tocar el suelo	Aguanta el equilibrio en la posición indicada	Pasa por la cuerda de equilibrio

ANEXO 4. FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

TREPA

Nombre _____

- Marca con una X en el Sí (si lo has conseguido); en el No (si no lo has logrado)
- Pon un punto en los indicadores en los que has necesitado ayuda

INDICADORES	SÍ	NO		
Subes el banco menos inclinado				
- Con cuerda				
- Sin cuerda				
Subes el banco más inclinado				
- Con cuerda				
- Sin cuerda				
Tocas todas las barras en las que están los pañuelos				
Pasas por los aros sin tocarlos				
Pasas espaldera-silla-banco-silla sin tocar el suelo				
Subes al potro trepando				
Trepas las mesas y tocas el número... (rodea el número al que llega)	1	2	3	4

SALTOS

Nombre _____

- Marca con una X en el Sí (si lo has conseguido); en el No (si no lo has logrado)
- Pon un punto en los indicadores en los que has necesitado ayuda

INDICADORES	SI	NO
Saltas desde la posición de pie		
- Colchonetas bajas		
- Colchonetas altas		
Saltas las picas sin tocarlas		
- Zancada		
- Pies juntos		
Saltas las vallas sin tocarlas		
Saltas <u>de pie</u> desde el plinto a la colchoneta		
Saltas desde el banco la colchoneta, sin tocarla		
Saltas y tocas el color... (Rodea el color que tocas) Rojo Amarillo Verde Dorado		
Saltas el obstáculo sin tocarlos		

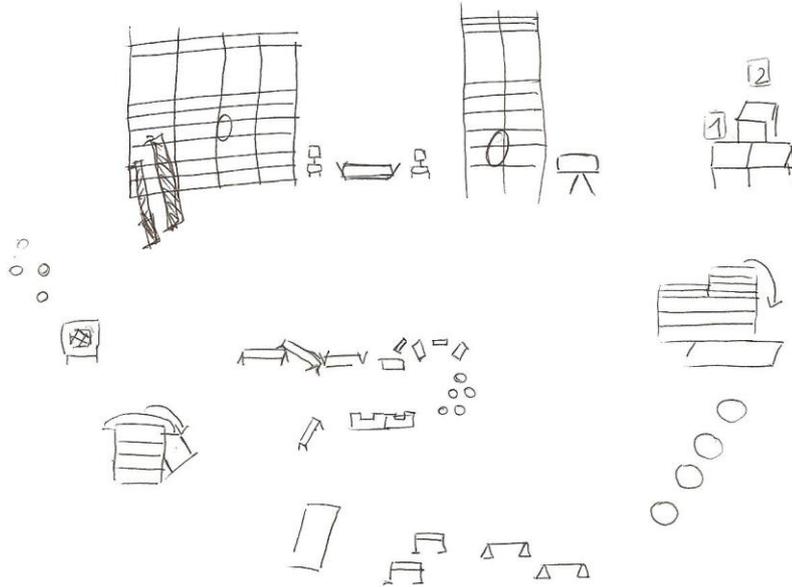
EQUILIBRIO

Nombre _____

- Marca con una X en el Sí (si lo has conseguido); en el No (si no lo has logrado)
- Pon un punto en los indicadores en los que has necesitado ayuda

INDICADORES	SI	NO
Pasas el banco		
- Sin zancos		
- Con zancos		
Pasas el banco inclinado		
- Sin zancos		
- Con zancos		
Pasas el banco dado la vuelta		
- Sin zancos		
- Con zancos		
Pasas los ladrillos sin tocar el suelo		
Pasas las tapas sin tocar el suelo		
Pasas los puentes sin tocar el suelo		
Aguantas el equilibrio 5" en la posición indicada		

SESIÓN 2 (gimnasio)



SESIÓN 3 (gimnasio)

