

**Indagación y competencia motriz.
Desarrollo de habilidades del pensamiento
a partir de la dimensión motriz**

**Juan Diego Martínez Ardila
Edgar Osorio Ospina
Carlos Alberto Cifuentes Duque**

**Monografía para optar al título de Especialista en
Desarrollo del Pensamiento Reflexivo y
la Creatividad en Educación**

Director: Bernardo Barragan

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
MEDELLIN
1999**

AGRADECIMIENTOS

Los autores expresamos nuestros agradecimientos.

- A. La Universidad de Antioquía por habernos brindado la oportunidad de mejorar el desempeño en nuestro “que hacer” pedagógico.
- A Bernardo Barragan (asesor) por su carisma y confianza, quien invita a construir.
- A Alexandra Rendón, Henry Castillo y Faride Rapalino; profesores de esta especialización, quienes con sus conocimientos contribuyeron a nuestra formación académica
- A Los compañeros de la especialización con quienes fue posible la construcción colectiva del conocimiento.
- A Los niños del liceo Concejo de Itagüi quienes con su disposición y alegría hicieron posible este trabajo.

DEDICATORIA

A Mar por tu paciente espera, de aquel que zarpó y apenas regresa.

A quienes valoramos la importancia de la educación física como parte esencial de la formación integral del ser humano.

“Pensar por sí mismo quiere decir que el pensamiento no es delegable, no es delegable en un Papa ni en un partido, ni en un líder carismático, ni en una iglesia, ni en nadie. Lo que uno no piensa por sí mismo, no lo piensa, simplemente lo repite.”

E. Zuleta

RESUMEN

La investigación Indagación y Competencia Motriz: El desarrollo de habilidades de pensamiento mediante el juego, busca abrir un espacio desde una acción pedagógica en la que se piensa el juego no como algo mecánico y automatizado sino como un escenario de construcción permanente, que potencialice y de significado a la acción motriz.

Es una investigación que lleva a cabo la utilización de una metodología encaminada a desarrollar las habilidades de pensamiento y concientizar la competencia motriz mediante la implementación de la estrategia Comunidad de Indagación (C.I.) del Proyecto para el Desarrollo del Pensamiento Reflexivo y la Creatividad (PRYCREA), con algunas variantes como son los Diálogos Reflexivos en el desarrollo del mismo juego.

Uno de los aspectos más significativos a resaltar de ésta investigación, fue cómo la utilización del juego como texto generó una gran cantidad de situaciones que facilitaron mejorar tanto la actuación motriz de los niños, como sus habilidades de pensamiento, posibilitando así, desde la educación física, formar sujetos autónomos críticos, reflexivos y creativos para transformar significativamente su entorno cotidiano.

CONTENIDO

INTRODUCCION

1. PROBLEMA
 - 1.1. FORMULACION DEL PROBLEMA
 - 1.2. DESCRIPCION DEL PROBLEMA
 - 1.3. JUSTIFICACION
 - 1.4. DELIMITACION CONCEPTUAL
2. OBJETIVOS
 - 2.1. GENERAL
 - 2.2. ESPECIFICOS
3. MARCO DE REFERENCIA
 - 3.1. ASPECTOS DEMOGRÁFICOS
 - 3.1.1. Contexto General
 - 3.1.2. Características de los niños según la edad
 - 3.2. RESEÑA HISTÓRICA
 - 3.3. MARCO LEGAL
 - 3.4. MARCO TEÓRICO
 - 3.4.1. Propuesta Prycrea
 - 3.4.2. Conceptualización según el Proyecto Prycrea
 - 3.5. MARCO CONCEPTUAL
 - 3.5.1. A la luz de los teóricos
 - 3.5.1.1. Vigotsky
 - 3.5.1.2. Ausubel
 - 3.5.1.3. Piaget
 - 3.5.1.4. Bruner
 - 3.5.2. La teoría Reflexiva
 - 3.5.3. Indagación, C.I. y competencia motriz
 - 3.5.3.1. De la Mayéutica a la C.I.
 - 3.5.3.2. Indagación
 - 3.5.3.3. Indagación y Competencia Motriz
 - 3.5.3.4. Comunidad de Indagación
 - 3.5.3.5. Los Diálogos Reflexivos: “otra forma de indagación
 - 3.5.4. Creatividad Motriz
 - 3.5.5. Juego en Equipo
 - 3.5.5.1. El juego como activador
 - 3.5.5.1.1. El espacio
 - 3.5.5.1.2. La estrategia
 - 3.5.5.1.3. La comunicación motriz
 - 3.5.5.1.4. La reglamentación del juego
 - 3.5.6. Resolución de problemas desde la acción motriz
4. DISEÑO METODOLÓGICO
 - 4.1. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

- 4.1.1. El método hermenéutico
- 4.1.2. El enfoque etnográfico educativo
- 4.2. INSTRUMENTOS
- 4.3. POBLACIÓN Y MUESTRA
- 4.4. METODOLOGIA DE APLICACIÓN DE LA C.I.
- 5. RESULTADOS
- 5.1. PRESENTACIÓN DE DATOS
- 5.2. CRITERIOS DE ANALISIS DE DATOS
 - 5.2.1. Habilidades de observación
 - 5.2.2. Habilidades de indagación
 - 5.2.3. Habilidades de razonamiento
 - 5.2.4. Habilidades de expresión creativa
 - 5.2.5. Interacción con sus compañeros
 - 5.2.6. Relación con sigo mismo
- 5.3. ANALISIS E INTERPRETACIÓN
 - 5.3.1. Análisis de habilidad por habilidad
 - 5.3.2. Análisis e interpretación de diálogos reflexivos
 - 5.3.3. Análisis e interpretaciones finales
 - 5.3.3.1. Clasificación según su competencia motriz
 - 5.3.3.2. Análisis del proceso sesión por sesión
- CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES
- BIBLIOGRAFIA
- ANEXOS

INTRODUCCION

El desarrollo de las habilidades de pensamiento debe ser un objetivo de todas las áreas que conforman el curriculum, sí queremos educar personas autónomas, críticas, reflexivas y creativas. Es así como la escuela y por ende el profesor y los alumnos, deben asumir otro papel y objetivos, de los que tradicionalmente han cumplido dentro de su comunidad educativa. De esta manera el profesor debe fijarse como meta, que sus alumnos aprendan a pensar.

Las estrategias PRYCREA, son una propuesta metodológica que favorece el proceso de enseñanza aprendizaje para desarrollar habilidades del pensamiento a partir de los contenidos de las áreas, siendo este, un constructor de su propio aprendizaje.

Este tipo de metodología se llevo a ser utilizada desde la educación física (Liceo Concejo de Itagui, grado quinto de primaria) y buscar su incidencia, no desde un texto escrito, sino desde un contexto como el juego; en el cual, el texto se construye a partir de la vivencia.

El juego tiene un gran valor pedagógico ya que es un espacio lúdico en el cual el niño enfrenta diversas situaciones; socio-afectivas, técnicas, tácticas, estratégicas, incertidumbre, rivalidad, etc., estas, se pueden manifestar y hacer evidentes en una C.I. este espacio, por tanto, permitirá desarrollar habilidades comunicativas; principalmente las verbales, plantear y solucionar problemas, imaginándolos y representándolos, y habilidades antes sin mucho significado para el alumno como comparar, ordenar, jerarquizar, categorizar, inferir, analizar, evaluar, etc se vuelvan del uso cotidiano de la clase.

Esperamos que este trabajo pueda servir para que reflexionemos los aportes de la educación física al desarrollo del pensamiento reflexivo y creativo del niño y pensemos en las innovaciones pedagógicas que podemos hacer en nuestras clases. Son muchas las alternativas y posibilidades que tiene la educación física para lograr este propósito; este es un camino que apenas comienza a recorrerse.

1. PROBLEMA

La educación física, el deporte y la recreación, como conductas motoras, han sido áreas del conocimiento que han ofrecido y ofrecen grandes beneficios a la educación integral del ser humano, en cuanto que su práctica continua, organizada y consciente trae salud, armonía, equilibrio, goce, disfrute y el desarrollo de las habilidades físicas (capacidades condicionales y coordinativas), entre otros. Sin embargo han sido criticadas y desvaloradas cuando su “que hacer” se limita únicamente al “hacer” y no se busca en sus prácticas los intereses comunes y las relaciones que tienen con las otras áreas del conocimiento y con las conductas cognitivas, afectivas, espiritual, social, etc. El “hacer” en el deporte y la educación física lo podemos ubicar dentro de las prácticas que sólo tienen en cuenta las marcas, los resultados acabados, las mediciones para determinar ganadores y perdedores y en las que únicamente se rinde “culto al sudor”.

La conducta motriz debe ser considerada desde un punto de vista más amplio en la cual, además de los resultados se tengan en cuenta los procesos cognitivos que ocurren durante la acción motriz; sin embargo como no existen (o no las conocemos) estrategias, métodos o herramientas concretas que nos ayuden a evidenciar estos procesos nos resulta difícil y complejo descubrir qué tipo de relaciones pueden existir entre la conducta motriz de un individuo y sus procesos cognitivos.

Buscamos una estrategia, un método y/o un estilo que de una forma sencilla y práctica nos sirva para ello. Uno de los interrogantes que nos anima en este estudio, es la utilidad que pueden tener algunas de las estrategias del proyecto PRYCREA desarrollado por América González y específicamente “la Comunidad de indagación”, para ayudar a desocultar los indicadores de logro cognitivos y el desarrollo de las habilidades superiores de pensamiento y observar así cómo, los alumnos durante la C.I. pueden verbalizar y concientizar, aún más qué es lo que hacen, cómo lo hacen, por qué lo hacen y cómo lo pueden mejorar (ser más competente motrizmente).

Cualquier persona que sepa cuál es la causa de su obrar, cuál es el motivo que lo impulsa a hacer y/o a decir algo, es una persona que podemos considerar como autónoma y libre, crítica y reflexiva, no sólo en su pensar y hablar sino también en su actuar.

Lo anterior nos lleva a pensar un problema que estaría redactado en términos del papel de la indagación y la argumentación en la competencia motriz.

1.1. Formulación del problema

¿Qué incidencia tiene la comunidad de indagación en el desarrollo de la competencia motriz (Área Educación física) en los niños de quinto grado del “Liceo concejo municipal de Itagüí?”

1.2. Descripción del problema

Uno de los principios y/o propósitos de la educación es la formación integral de los educandos. La educación física tradicionalmente ha contribuido a esa búsqueda de la integralidad laborando específicamente en la dimensión motriz, relegando a un plano intangible e irrelevante los procesos de la dimensión cognitiva que ocurren durante y después que se realiza la acción motriz; causa de esta separación puede ser que los educadores no tenemos, no conocemos o no utilizamos herramientas o mecanismos que nos ayuden a evidenciar estos procesos integrales. En el caso de la educación física (acciones motrices) algunos objetivos y metas presentes en los instantes de su práctica, deben ser y son el disfrute y vivencia plena de esa acción, es decir, no podemos pretender hacerlas conscientes y pensar sobre ellas al mismo tiempo que las ejecutamos, porque nos sucede lo del “cien pies” que después que le preguntaron cómo lograba dominar tantas patas, trato de averiguarlo y hacerlo consciente, y lo que hizo durante el intento fue enredarse y perder el dominio de ellas.

El aprendizaje es un proceso infinito, siempre que se cree haber aprendido algo en su totalidad y que lo tenemos bajo nuestro dominio, se nos escapa, nos damos cuenta que podemos mejorar y aprender más y más. El conocimiento es algo inacabado, siempre habrá cosas nuevas por aprender.

Pensamos que a partir de las acciones motrices vivenciadas como texto*¹, el niño puede, mediante la comunidad de indagación y/o los diálogos reflexivos, hacer más consciente las causas y los resultados de su experiencia y que indagando ampliamente sobre su acción motriz llegue a la mejora de su competencia motriz y a la construcción de conceptos referentes a la educación física e incluso a otras áreas, conceptos que no se podrían elaborar por otros medios diferentes a la acción motriz o experiencia directa.

¹ La Hermenéutica como método considera los fenómenos humanos, ya sean prácticas sociales, trabajos, instituciones, objetos culturales, como objetos “análogos de textos”. Podríamos afirmar que todo es texto.

La experiencia motriz permite la creación de “estructuras cognitivas”:

“Uno de los objetivos primordiales de la educación física consiste en permitir el desarrollo normal de la función de interiorización (concienciación) y agrega que de este modo, el aspecto operativo de la imagen del cuerpo podrá representar una verdadera estructura cognitiva a partir de la cual será posible pasar de un ajuste global a un ajuste previsto de una representación mental” (Le Boulch, 1.991).

No pretendemos en esta investigación seguir estudiando por separado las diferentes dimensiones en las que vivimos los seres humanos (si esto ocurre es por facilidad metodológica), sino, permitir a los niños del grupo muestra, que a través de su objeto más cercano, el propio cuerpo actuando en la dimensión motriz, puedan indagar sobre otras dimensiones.

La actividad motriz se convierte en un potenciador de la construcción de conceptos de tal manera que en ella y en la C.I., podemos evidenciar qué tipo de relación hay entre la conducta motriz y/o habilidades motoras manifestadas en las diferentes situaciones de juego y los procesos cognitivos y/o habilidades superiores de pensamiento manifestados en las expresiones verbales.

1.3. Justificación

En el transcurso del desarrollo temático de la especialización en “Desarrollo del pensamiento reflexivo y la creatividad en educación”, hemos ido confrontando el contenido de éste con los conocimientos de nuestra área pedagógica de formación base, la educación física, la recreación y el deporte; confrontación que nos ha llevado a varias reflexiones sobre nuestro que hacer educativo; por ejemplo a valorar la importancia que tiene el conocimiento de diferentes teorías de desarrollo cognitivo y del aprendizaje, su aplicación y comprensión en el campo pedagógico y motriz. Otra reflexión bien interesante, que además es la que nos ha llevado a la formulación y planteamiento del problema, es la clarificación y la desocultación de las relaciones e interconexiones que tienen los procesos cognitivos , con la conducta motriz (aprendizaje motor) y por qué aparecen determinadas conductas motrices como resultado.

Conocer el por qué de esas conductas nos parece bastante complicado, muchas veces nuestras acciones motrices no parecen tener sentido y se hacen cosas por hacer sin comprender amplia y profundamente cuál (es) son los motivos de esa conducta. Ocurre muy frecuentemente que los educadores en la escuela utilizan la clase de educación física, como un espacio y tiempo para descanso de la “actividad intelectual”, el disfrute y el esparcimiento de los educandos, sin valorar la importancia que tiene el movimiento corporal en el desarrollo del niño ; otras veces se toma la clase de educación física y el ejercicio físico únicamente como un medio para “bajar o calmar” las energías de los niños, sin reconocer la

importancia de estos estados para favorecer el alcance de otros aprendizajes, porque en este “hacer por el hacer” se desperdicia la motivación y las ganas que tiene el niño en hechos poco educativos. Podríamos decir, que estamos desaprovechando o subutilizando las oportunidades que nos brinda la clase de educación física para ayudar al desarrollo del pensamiento de los educandos.

Necesitamos crear nuevas estrategias, métodos o estilos que nos ayuden a formar personas más críticas, reflexivas y creativas. En el ámbito de la actividad física (deporte, recreación, educación física, etc.) muchos autores han hecho propuestas que trascienden este campo buscando la integración con otras teorías del aprendizaje, ya sea en el ámbito cognitivo, afectivo, social, etc. Uno de ellos es el Dr. Luis Miguel Ruiz Pérez, él cual señala que

“Falta una verdadera reflexión sobre cómo debe ser considerado el aprendizaje motor de los niños y las niñas en educación física, y qué factores contribuyen a que el mismo tenga lugar, dejando a profesores y profesoras para que asimilen y relacionen las nociones de aprendizaje motor con las aportaciones de Bruner, Vygostkii, Piaget o Ausubel o sin un análisis previo que indique hasta que punto son aplicables dichas ideas al ámbito de la educación física”

A partir de esta observación, Ruiz (1.995) propone, la noción de “competencia motriz” en su libro que lleva igual título, noción que uniría y daría sentido a los numerosos estudios llevados a cabo en el ámbito del desarrollo y el aprendizaje motor, con las actuales perspectivas que la educación está tomando. Así mismo podríamos conectar esta noción de “competencia motriz” con lo expresado por Gardner (1.993) cuando se refiere a la “inteligencia Kinestésico - corporal” como una de las inteligencias múltiples del ser humano.

En estos tiempos vemos como las investigaciones en el ámbito educativo buscan formas, métodos, etc, que favorezcan el tan anhelado desarrollo integral del ser humano, desarrollo que nunca tendrá un fin, sino infinitos retos y metas.

Esta monografía se ubica dentro de estas tendencias actuales. Los estudios que en ella hacemos pueden servirnos para descubrir y clarificar aún más el papel de la educación física en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo ; para la verificación, confrontación y construcción de conceptos en el contexto educativo como el de “creatividad motriz”, además también podemos confrontar y aplicar estrategias como las de PRYCREA, específicamente la “comunidad de indagación” en un ambiente diferente al aula, como el de la actividad física en espacios abiertos, particularmente en el desarrollo de un juego de equipo. La aplicación y el reconocimiento que las estrategias PRYCREA tienen en el ámbito escolar, e incluso en la industria, nos animan e impulsan para llevarlos al campo de la educación física, en el cual se les dará un tratamiento acorde con las circunstancias. Su aplicación puede mostrarnos interesantes resultados.

Esperamos tener la suficiente perspicacia, apertura mental, capacidad indagadora y discernimiento para un análisis acertado de los datos, en beneficio de la educación física y la educación en general.

1.4. Delimitación conceptual

Delimitar conceptualmente el ámbito de la actividad física en relación con la actividad cognitiva es una tarea un poco compleja. Si tenemos en cuenta a los autores que han estudiado e investigado en ésta temática, podemos observar que utilizan diferentes términos y/o constructos para referirse a los mismos fenómenos, que encierra la conducta motriz humana, motivo este que ocasiona confusión en las nociones y conceptos sobre los cuales trata el problema a investigar. La actividad física como ciencia aplicada ha retomado muchos conceptos de otras disciplinas lo que hace aumentar el léxico propicio para hablar de ella en lenguajes comunes y cotidianos o lenguajes científicos y poco comunes, en términos psicolinguísticos, podríamos decir que la actividad física (educación física) se apoya en diferentes mundos lingüísticos y diversos referentes verbales.

Según los intereses y necesidades planteados en este problema tendremos en cuenta los conceptos utilizados por diferentes autores pero principalmente por el Dr. Luis Miguel Ruiz Pérez, en su libro “competencia motriz”(1.995) porque consideramos que sus labores e investigaciones en el campo de la educación física, apoyan y dan respuesta a algunas de las hipótesis planteadas desde el comienzo de nuestra investigación, además que es un autor que confronta e integra sus planteamientos con teorías generales del aprendizaje expuestas por autores como Piaget, Ausubel, Vygostkii y otros.

El concepto fundamental que planteamos en el problema es el de

“Competencia motriz” como un “conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos que intervienen en las múltiples interacciones que realiza un individuo en su medio y con los demás, y que permite que los escolares superen los diferentes problemas motrices planteados, tanto en las sesiones de educación física como en su vida cotidiana” (Ruiz, 1.995).

Además agrega que “las habilidades motrices resultan de la participación de los diferentes tipos de conocimiento que deben ser representados en la memoria para su posterior utilización y que dichas habilidades se adquieren como consecuencia de la practica” (Ruiz, 1.995). Este planteamiento de Ruiz nos invita a emplear la “comunidad de indagación” para que los escolares aumenten el conocimiento de sus propias acciones motrices, para que éstas no sean meras contracciones musculares mecánicas y repetitivas.

Wall y col.(1.985) y Wall (1.986), citados por Ruiz (1.995), presentaron un modelo teórico que denominaron : Modelo de desarrollo motor basado en la noción de conocimiento, del cual distinguieron 4 tipos de conocimiento sobre las acciones :

Conocimiento declarativo sobre las acciones:

“Tiene que ver con el saber que los sujetos poseen sobre sus acciones y sobre los hechos y acontecimientos que rodean su actuación. Esta información es almacenada en la memoria permitiendo que los niños y niñas den significado a sus acciones y puedan regular y controlar sus movimientos. El conocimiento declarativo es un elemento necesario para el empleo de los conocimientos procedimentales, conceptualizándose en redes semánticas” (Wall y col. Citado Ruiz, 1.995).

Conocimiento procedimental sobre las acciones:

“Comprende todos los aspectos perceptivos y cognoscitivos de la producción y control de las respuestas motrices, siendo su conceptualización en forma de sistemas de producción. Este tipo de conocimiento, esta relacionado con el “cómo hacer algo”, con la realización de una acción, con los procedimientos para llevar a cabo una secuencia motora y con los esquemas motrices que controlan la ejecución de las acciones”(Wall y col. Citado Ruiz, 1.995).

Conocimiento afectivo:

“Relacionado con los sentimientos subjetivos que los niños tienen y añaden a sus propias acciones. Es una compleja mezcla de experiencias de éxitos y fracasos las que tienen un efecto determinante en este tipo de conocimiento afectivo y que influyen de manera determinante en la selección, realización y persistencia en practicar, así como, en el tipo de atribuciones que emite al establecer las causas de los mismos” (Wall, citado Ruiz, 1.995) ; este tipo de conocimiento está influenciado por las relaciones sociomotrices que se establecen en los juegos de equipo.

Metacognición sobre las propias acciones o metamotricidad:

Conciencia que los sujetos tienen sobre el conocimiento procedimental, declarativo y afectivo relacionados con las acciones motrices. Lo anterior supone la puesta en acción de las habilidades metacognitivas que le ayudan a conocer sus propias limitaciones y posibilidades en cada situación ; a reconocer lo que es posible o no de realizar, a ajustar soluciones a diferentes situaciones, a identificar las demandas de las tareas y a evaluar las consecuencias de sus acciones motrices.

Estos constructos teóricos planteados, del conocimiento declarativo y procedimental sobre las acciones motrices, tienen semejanza con los expuestos por Arnold (1.991) (citado por Domingo Blázquez S. 1.998) cuando se refiere a una distinción entre un sentido débil y uno fuerte del “saber cómo”.

En el sentido débil, Arnold hace referencia a “una persona físicamente capaz de hacer algo y de demostrarlo, pero no sabe decir nada sobre ello a modo de descripción o comprensión”, asemejándose a la intensión expuesta por Wall y colaboradores cuando se refieren al conocimiento procedimental sobre las acciones.

Con respecto al sentido fuerte del “saber cómo” el cual alude a “una persona que es capaz de hacer lo que dice que puede hacer y que puede dar una explicación descriptiva y penetrante de cómo lo ha hecho”. De acuerdo a lo expuesto por estos autores podríamos inferir que en el sentido fuerte del “saber cómo”, se hace una integración del conocimiento declarativo y procedimental sobre las acciones motrices.

En síntesis, podríamos agregar que de la bibliografía revisada sobre el área de educación física retomaremos principalmente algunos conceptos que utilizan Ruiz (1.995) y Domingo Blázquez (1.998) en sus escritos, porque consideramos que están actualizados y además relacionan diferentes autores, tratando el problema integralmente desde las diferentes teorías del aprendizaje.

En relación a los otros elementos tratados en la descripción y formulación del problema haremos una breve limitación conceptual de los siguientes términos:

Argumentación

Argumentar en una C.I. implica un esfuerzo cognitivo del participante sea del maestro indagador o del alumno indagador, el cual debe “sacar o dejar fluir” desde su interior los elementos que considere más válidos para argumentar algún punto de vista frente al grupo, esa argumentación va acompañada de su sentir, sus expectativas, su experiencia de vida, su historia personal, donde es puesta a disposición para ser cuestionada por la comunidad y a partir de allí llegar a consensos.

La argumentación de los sujetos durante la C.I. puede tener mayor peso y credibilidad cuando se hace a seguir de la experiencia directa, es decir, haber participado del juego. Cuando un niño argumenta la situación de un juego vivido se confronta con las diferentes vivencias de los otros participantes, las emociones, las frustraciones, las estrategias, reglas, etc., enriqueciendo a todo el grupo.

Saber argumentar se constituye para todos los actores de la escuela en un principio pedagógico fundamental, en el cual se puedan expresar y defender las ideas, y examinar de manera crítica las de los otros, para rebatir los argumentos y para resolver conflictos de interés. Al respecto podríamos decir que la C.I. es una estrategia apropiada para inducir a los alumnos a la argumentación.

Comunidad de indagación (Lipman, 1.992)

Es una asociación cuya finalidad es deliberar mediante el pensamiento de más alto orden. En otras palabras no se trata de una mera conversación sino de un dialogo disciplinado de acuerdo a procedimientos de indagación en un ambiente en le cual la persona encuentra qué es importante decir y el qué desea decir.

La comunidad de indagación estimula a pensar por sí mismo, ejercitarse en el diálogo en el que los puntos de vista se sustentan en la evidencia y la razón.

Además de la C.I., se utilizarán los “diálogos reflexivos” entendidos como una conversación entre varias personas que intercambian opiniones y puntos de vista en la búsqueda de un entendimiento entre ellas. Reflexión que se hará durante el desarrollo del juego, de acuerdo a los intereses de cada equipo o a las necesidades, dificultades o intereses de todos los participantes.

2. OBJETIVOS

2.1. General

Demostrar el papel de la C.I. en el desarrollo de la competencia motriz.

2.2. Específicos

- Favorecer un ambiente académico para la construcción de conceptos relacionados con la educación física.
- Mejorar los procesos de argumentación de las acciones motrices.
- Contribuir a la solución de problemas motrices que se presentan durante el juego y que se pueden transferir a la vida cotidiana.
- Mostrar el papel y/o contribución de la educación física al desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y a la creatividad.
- Mejorar las interacciones que se presentan en los juegos de equipo.
- Proponer algunos indicadores de creatividad motriz.
- Evidenciar los aportes que pueden hacer los juegos de equipo a la construcción de la norma y los valores.
- Posibilitar la creación de juegos originales.

3. MARCO DE REFERENCIA

3.1.Aspectos demográficos

3.1.1. Contexto general

El liceo “Concejo Municipal de Itagüi en el cual se desarrollo nuestra investigación esta ubicado en el barrio San Francisco parte alta de éste municipio. Es un sector que viene en un proceso acelerado de urbanización ya que su zona de ubicación es la periferia del casco urbano. Actualmente se construyen dos nuevas urbanizaciones de considerables proporciones con aumento importante de la población, allí están confluyendo gentes de todos los sectores del área metropolitana, del departamento y del país.

El liceo Concejo Municipal de Itagüi inició labores educativas en el año 1.970, actualmente cuenta con 1.800 estudiantes aproximadamente, distribuidos en dos jornadas. Ofrece educación básica primaria, básica secundaria y media vocacional.

Es un sector también caracterizado por presentar algunas situaciones de violencia, generadas por las bandas de delincuencia, la drogadicción y pobreza que de algún modo afectan la vida institucional del liceo.

Los estudiantes que allí asisten son de un nivel socioeconómico medio bajo y bajo, de estratos uno y dos, sus padres principalmente desempeñan labores como ayudantes de construcción, mecánicos, conductores o en oficios varios entre otros, pudiéndose inferir que el nivel académico de los núcleos familiares es bajo.

La conformación de estos núcleos es de 3 a 5 personas, con el padre como cabeza de familia o en su defecto la madre o los abuelos.

El grupo en el cual se realizó la investigación es un grado quinto de primaria conformado por 42 estudiantes de los cuales 19 son niñas y 23 son niños, las edades de estos oscilan entre los 10 y los 12 años. Siendo un grupo numeroso para trabajar este tipo de estrategias, y más desde el ámbito de la educación física, se optó por tomar un grupo muestra de 18 estudiantes (véase diseño metodológico) con los cuales se recolectó la información para el análisis e interpretación de datos. Son niños, que por su edad y etapas de desarrollo físico y psicológica, presentan unas condiciones especiales de motivación, expectativas, necesidad de movimiento y otros factores característicos que permiten trabajar este tipo de estrategias desde la educación física, área que genera mucho interés en esta población. Ampliaremos un poco más sobre estas características de acuerdo a estudios más generales.

3.1.2. Características de los niños según la edad

Los logros alcanzados por la psicología educativa y la psicología genética ofrecen a los educadores gran cantidad de información, que les permite orientar con criterios científicos su que hacer educativo y les brinda la posibilidad de investigar en su área específica.

Delimitar los aspectos específicos del desarrollo evolutivo del niño de acuerdo a algunas teorías ya existentes, puede permitirnos abordar el problema de investigación con una visión más amplia, mayor comprensión, profundidad y análisis. Es así como en los siguientes párrafos solo especificaremos algunos factores que caracterizan al niño de 10 a 12 años, teniendo en cuenta que pueden existir excepciones en esta clasificación cronológica.

El niño entre los 10 y los 12 años, según Piaget, se encuentra en el subperiodo de las operaciones concretas, etapa que se extiende de los 7 ú 8 años hasta aproximadamente los 11 años. El periodo completo de preparación y organización de las operaciones concretas de clase, relaciones y números se extiende aproximadamente desde los dos años hasta los once.

Los niños del grado quinto están entre los 10 y 12 años, siendo esta la edad que Piaget coloca de límite entre el periodo de las operaciones concretas y las operaciones formales, de ahí que sea importante mencionar esta última.

El periodo de las operaciones formales se da aproximadamente entre los 11 y los 15 años, es una etapa de equilibración, logro de la lógica hipotética - deductiva y del pensamiento adulto.

“Entre los 10 y los 12 años, los principios racionales de causalidad y contradicción pasan a ser parte del pensamiento” (Piaget, 1.972).

En este nivel el niño logra la adquisición de un marco de referencia estructurado que le permite representarse la realidad perceptible y concreta de las cosas y hechos, pudiendo operar, modificándolas.

El niño ya no se queda limitado a su propio enfoque o visión, es capaz de coordinar diversos puntos de vista y de llegar a conclusiones parciales. Esta descentración influye tanto en el plano cognitivo como en el afectivo y el social.

Ya no se refiere exclusivamente a su propia acción, puede tomar en consideración diferentes factores que entran en juego relacionándolos entre sí.

Características motrices

Analizando las características motrices de los niños de la escuela primaria, encontramos que el periodo de los 7 a los 12 años esta situado entre dos rápidos crecimientos que se dan a los 5 - 6 años y los 12 - 14 años. En los años intermedios se da un equilibrio entre el crecimiento en altura y el crecimiento en peso.

El Dr. Ulmeanu (Citado por Oscar Zapata 1.983) afirma que en la edad escolar primaria se dan los siguientes procesos fisiológicos “la actividad nerviosa superior comienza a perfeccionarse de modo evidente, desarrollándose paulatinamente el proceso de inhibición y capacidad para la formación de los reflejos condicionados, lo que conduce a la posibilidad creciente de asimilación de los hábitos motrices”.

Es a los 12 años que existe un buen desarrollo de la coordinación, de la habilidad y la velocidad. La economía de las funciones vegetativas es todavía reducida. El aparato circulatorio reacciona al esfuerzo mediante un gran aumento de la frecuencia cardiaca y de la capacidad pulmonar, lo que permite que la recuperación después del esfuerzo sea más rápida.

Los músculos pequeños se desarrollan más. La coordinación mejora, especialmente la ojo - mano

Características cognitivas y afectivas, según Pila Teleña (1.991)

Cognitivas :

- La atención es mayor pero es evidente el desasosiego general.
- Esta edad es intelectualmente muy curiosa y generalmente aventurera.
- Se desarrolla la capacidad analítica, pudiendo organizar nociones espaciales y de tiempo.
- Predomina la realidad sobre la imaginación.

Afectivas:

- La determinación de tomar decisiones se desarrolla.
- Pierde la ingenuidad del comportamiento.
- Discute sobre lo correcto e incorrecto.
- Disminuye la timidez y aparece la acción. Se busca la aventura.
- Cauteloso y atrevido. Entrometido, entusiasta, jactancioso, reflexivo.
- A pesar de que tiene un gran deseo de independencia y el sentido de la rivalidad es grande, los pensamientos de búsqueda y aceptación se hacen muy importantes. Se desarrollan los instintos gregarios. Hacen pandillas.
- Comienzan a percatarse del comportamiento social correcto. Se interesan por las actividades deportivas.

Las anteriores características permiten abordar y analizar a los niños del grupo muestra desde referentes teóricos reconocidos, que se pueden adaptar y considerar como válidos en nuestro contexto.

3.2. Reseña histórica

Encontramos diferentes estudios e investigaciones que hacen referencia específica a alguno de los dos ámbitos (Motricidad y Cognición) sobre los cuales se desenvuelve nuestra investigación, para claridad de ella, señalaremos los trabajos realizados en cada ámbito por separado, aunque implícitamente, todos estos trabajos integran las diferentes dimensiones del ser humano, pero en muy pocos de ellos se hace explícito éste interés que manifestamos en el problema planteado. Reseñaremos los que consideramos más cercanos a las necesidades de esta monografía y que han dado respuesta a algunas hipótesis planteadas en los inicios del proceso investigativo.

1º El proyecto PRYCREA es metodológicamente desarrollado, más, desde un contexto del desarrollo de la lectoescritura, al respecto conviene aclarar que éste no ha considerado sus propósitos desde el desarrollo motriz, lo que representa una variante significativa en relación con el problema que nos convoca, que es cómo pueden contribuir estas estrategias al desarrollo de la competencia motriz.

2º Reid (1.986) citado por Ruiz (1.995), realizó un análisis de la investigación llevado a cabo sobre la competencia estratégica en la infancia, en un intento por relacionar los resultados de ámbitos como el verbal con el ámbito motor, llegando a algunas de las siguientes conclusiones:

- Las estrategias surgen a medida que el sujeto actúa de forma cada vez más competente.
- Las estrategias pueden llegar a ser tan dominantes que con la experiencia se empleen de forma automática con un procesamiento inconsciente.
- Las estrategias no tienen porque covariar con la edad. La experiencia y el conocimiento sobre un dominio determinado son importantes.
- Una estrategia puede ser adecuada o puede impedir el progreso hacia actuaciones estratégicas más evolucionadas.
- Es posible que una estrategia esté dentro del repertorio de un sujeto y ser de difícil acceso y empleo en circunstancias adecuadas.
- La motivación del sujeto influye de manera importante en la selección de las estrategias.

Los resultados encontrados por Reid sobre la competencia estratégica en la infancia, nos dan indicios de la importancia e incidencia que puede tener, el uso del conocimiento declarativo sobre las acciones (ámbito verbal) y los tipos de conocimiento afectivo, procedimental y la metamotricidad (ámbito motor), en la generación y aplicación de estrategias durante el juego en equipo.

3º Algunas investigaciones realizadas han demostrado las diferentes relaciones significativas y no significativas entre los diversos tipos de creatividad (gráfica, verbal o motriz).

Según Brack (1.989) citado por Ruiz (1.995), parece no existir una relación significativa entre la creatividad motriz y el resto de modalidades de creatividad, así como entre la creatividad motriz, nivel de habilidad y rendimiento motor; el análisis que de la literatura científica ha efectuado, le permitió encontrar cuatro situaciones:

- 1ª Sujetos creativos y de elevado nivel de rendimiento motor.
- 2ª Sujetos poco creativos y de elevado nivel de rendimiento motor.
- 3ª Sujetos creativos y de bajo rendimiento motor.
- 4ª Sujetos poco creativos y de bajo rendimiento motor.

Situaciones similares a las señaladas por Brack, se encontraron en algunos de los sujetos participantes del grupo muestra ; aspectos sobre los cuales ampliaremos en el análisis e interpretación de datos.

4º En ésta reseña histórica también se podrían ubicar las propuestas de un grupo investigador de la Universidad de Caldas (Colombia) Murcia, Peña Napoleón,

Javier Taborda, Charrúa y Luis Fernando Angel Zuluaga (1.998), que vienen trabajando en el problema de la indagación y la acción motriz. Estos expresan las bondades de un enfoque problémico sustentado en la indagación del movimiento por parte de todos los agentes educativos involucrados en el proceso de aprendizaje como un potenciador de las habilidades superiores del pensamiento.

5º Pensamos también importante reseñar a Carlos Monereo con sus ponencias de las primeras jornadas de estudio sobre estrategias de aprendizaje (1.990) . Expone que en las investigaciones iniciales de los años 80's en torno a las perspectivas de las investigaciones futuras sobre estrategias de aprendizaje se concluyeron cuatro líneas de estudio y discusión claramente entroncadas con los enfoques dominantes en psicología cognitiva (Brown, 1.987).

A continuación pasamos a comentar uno de los centros de interés que hace énfasis en esa relación de la acción - habla, y las conclusiones a las que ha llegado en sus investigaciones.

Primera clave; los problemas epistemológicos derivados del acceso consciente a la información y de utilización de los informes verbales como medio preferente para explicar, analizar e intervenir sobre los procesos cognoscitivos. Un problema metodológico que se resalta es el grado de fiabilidad que posee la verbalización de los procesos cognitivos, puesto que es el medio más socorrido para explicar y analizar el pensamiento. Autores como Ericcson y Simon (1.980) citado por Monereo (1.990), han realizado distinciones entre las verbalización *predictiva*, en la que se explican los procesos a seguir en una tarea antes de acometerla ; la verbalización *concurrente*, en la que se expresan los procesos que se están realizando en el momento actual y la verbalización *retrospectiva*, consistente en la explicación de los procesos empleados después de su ejecución.

Las conclusiones obtenidas invitan a considerar que el informe verbal retrospectivo, emitido justo en el momento de finalizar la tarea, es el más fiable y el más aconsejable a los estudios efectuado con niños, mientras que el informe concurrente puede ser fiable en adultos y/o expertos en la tareas siempre dependiendo de sus efectos sobre el procesamiento de la información. Concretamente estos investigadores se refieren (1º) a un *efecto neutral*, cuando se emplea el informe para describir un suceso inmediatamente accesible de la memoria a corto plazo o a través de una respuesta no verbal (señalización) (2º) un *efecto positivo*, en el caso, que el hecho de pensar en voz alta induzca a los sujetos a planificar, a elaborar reglas y a transferir principios de un problema a otro (p.e. en la resolución de problemas) y (3º) un *efecto negativo*, cuando se produce una competencia entre la tarea de informar y el proceso cognitivo sobre el que se informa.

En definitiva, La confiabilidad de los informes verbales depende de la relación temporal entre el informe y el proceso informado (más fiable cuando menor es el

espacio temporal), de la naturaleza del conocimiento sujeto a evaluación (Si es directamente accesible o no) y de la influencia que tenga la reflexión sobre las operaciones de pensamiento.

6º Existen algunas tesis de grado (“Aplicación de las estrategias de pensamiento de más alto orden en la asignatura taller didáctico experimental. Instituto Universitario de Educación física de la U. de A.” Valencia y Villacres (1.996) y “Desarrollo del potencial creador y el pensamiento de más alto orden en la educación matemáticas - física y educación física” Restrepo y Builes (1.996)) para optar al título de especialista en Desarrollo del pensamiento reflexivo y la creatividad en la educación, que señalan la aplicación de las estrategias PRYCREA a poblaciones, universitarias y de media vocacional respectivamente, con propósitos de desarrollar el pensamiento reflexivo y la creatividad desde contextos relacionados con el área de educación física en aspectos verbales, de lectura y de escritura ; pero no con la acción motriz (Competencia motriz). Recordemos que el problema planteado en este trabajo retoma el juego en equipo como “texto” a interpretar y comprender para lo cual utilizaremos, de la estrategias de PRYCREA la Comunidad de indagación, mientras que las tesis anteriormente citadas, a pesar de relacionarse con el área motriz, siguen retomando el “texto escrito”.

7º Los trabajos escritos que existen en las instituciones de educación superior de nuestro medio que tienen que ver con el área de la educación física, la recreación y el deporte (Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid y Universidad de Antioquia) no se relacionan de forma directa con el tema de nuestra investigación, pero no esta de más referenciar algunos trabajos que en alguna medida tratan el tema del juego ; aspecto que también se aborda en nuestra investigación.

- “Importancia del juego predeportivo en los niños de 10 a 12 años. Osorio, Luz Amparo y Ruth Sabina Tapias. Politécnico Colombiano 1.990. Este trabajo se realiza para optar al título de tecnólogo en educación física. En él se hace una recopilación teórica de la importancia pedagógica de utilizar el juego predeportivo para la formación integral del niño, no realizan ningún tipo de aplicación.
- “El juego como medio educativo en la escuela”. Castaño, Correa Alfonso y Eduardo Londoño Guarín Universidad de Antioquia 1.993. Trabajo realizado para optar al título de administrador educativo. Desarrolla en éste un compendio teórico acerca del juego, del valor social que cumple en el ámbito escolar y enfocándolo hacia la promoción de los valores.

Los trabajos mencionados se centran en recopilaciones teóricas que no hacen aplicación, ni presentan relación evidente entre cognición y movimiento.

3.3. Marco legal

Retomaremos algunos aspectos de la legislación colombiana vigente, referentes a la contribución que hace la educación física, la recreación y el deporte, al desarrollo integral de la persona, más específicamente al desarrollo de los procesos cognitivos, reflexivos y críticos, expresado en mandatos como : La constitución política nacional de 1.991, la ley 115 de 1.994, la ley 181 de 1.995 y el decreto # 0893 de 1.998.

- Constitución política de 1.991, en el artículo 52 en el cual “Se reconoce el derecho de todas las personas a la practica del deporte y el aprovechamiento del tiempo libre...”
- Se enmarca principalmente dentro de la ley 115 (Ley general de educación), la cual en su artículo 5º (Fines de la educación), señala como uno de ellos el literal 9 “El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país”. Y el literal 12 que señala como fin “La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre”. En el artículo 20 (Objetivos generales de la educación básica), en el numeral c, se manifiesta “Ampliar y profundizar en el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de problemas de la ciencia, la tecnología y la vida cotidiana” y en el artículo 21 (Objetivos específicos de la educación básica ciclo de primaria) en el numeral b) se expresa “El fomento del deseo de saber, de la iniciativa personal frente al conocimiento y frente a la realidad social, así como del espíritu crítico” y en el numeral i) “El conocimiento y ejercitación del propio cuerpo ; mediante la practica de la educación física, la recreación y los deportes adecuados a su edad y conducentes a un desarrollo físico y armónico”.
- En la ley 181 de 1.995, define en algunos de sus artículos : “Artículo 5º ;LA RECREACION, es un proceso de acción participativa y dinámica que facilita entender la vida como una vivencia de disfrute, creación y libertad, en el pleno desarrollo de las potencialidades del ser humano para su realización y mejoramiento de la calidad de vida individual y social, mediante la practica de actividades físicas o intelectuales de esparcimiento”. “Artículo 10º ; entiéndase por EDUCACION FISICA, la disciplina científica cuyo objeto de estudio es la expresión corporal del hombre y la incidencia del movimiento en el desarrollo integral y en el mejoramiento de la salud y calidad de vida de los individuos con sujeción en lo dispuesto en la ley 115 de 1.994” y el artículo 16º que entre otras, define el DEPORTE FORMATIVO, Como “aquel que tiene como finalidad

contribuir al desarrollo integral del individuo. Comprende los procesos de iniciación, fundamentación y perfeccionamiento deportivos. Tiene lugar en los programas del sector educativo formal, como en los programas desescolarizados de las escuelas de formación deportiva y semejantes”.

- El decreto # 0893 del 29 de Abril de 1.998, por medio del cual se reglamenta el desarrollo de la educación física, la recreación y el deporte, en las instituciones educativas... en uno de sus considerandos señala “Que la práctica sistemática de la educación física, la recreación y el deporte, contribuyen a la formación de un individuo reflexivo, crítico, creativo, participativo, democrático, autónomo y libre; así como también al desarrollo del pensamiento lógico...”
- Este proyecto de investigación tiene relación directa con el cumplimiento del artículo 4º del decreto # 0893 de 1.998, Siendo una propuesta que se puede “...implementar como proyecto de formación y actualización; tendiente al mejoramiento de la calidad en la prestación del servicio del área de educación física, recreación y deportes”.

3.4. Marco teórico

3.4.1. Propuesta PRYCREA

El proyecto PRYCREA (Programa para el Desarrollo del Pensamiento crítico - reflexivo y la Creatividad en la educación) expuesto por la Dra. América González Valdés (1.989), nace como una propuesta pedagógica para responder a las necesidades educativas del pueblo cubano; en el cual se articulan otros programas que tienen como fundamento el desarrollo del pensamiento reflexivo, tales como : “Programa Inteligencia, programa sobre la modificabilidad cognitiva y filosofía para niños, los cuales involucran aspectos referentes a la creatividad y a la resolución de problemas de De Bono (1.991) y el lenguaje y el aprendizaje socializado Vigotskii (1.986)” (Citado por Barragán 1.996) y en modelos de aprendizaje planteados por Ausubel (1.970), Luria (1.972), Vigotskii (1.934) y Lipman (1.980). Además este proyecto busca formar un individuo autónomo y crítico en su pensamiento, capaz de enfrentar creativamente las situaciones cotidianas y tomar decisiones que den cuenta de sus habilidades superiores de pensamiento.

PRYCREA recoge conceptos de la estrategia comunidad de indagación de Lipman (1.980), tales como apertura mental, pensamiento divergente, capacidad de escucha, creatividad, razonamiento crítico y argumentativo, además utiliza otra batería de estrategias como la “Indagación Crítica Creativa (I.C.C.)”, “El Eje de Creación Libre (E.C.L.)”, “La anticipación creativa” y “Aprendizaje por Transferencia Analógica (A.T.A.)”, sobre las cuales se ampliará en el siguiente

Diagrama Esquemático, recopilado de los seminarios estudiados en esta especialización.

DIAGRAMA ESQUEMATICO DE LOS NIVELES: CATEGORIAS E INDICADORES

ESTRATEGIAS	CATEGORIAS	INDICADORES
COMUNIDAD DE INDAGACION	Habilidad de indagación	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce diferencias de contexto. • Hace preguntas relevantes, cuando reconoce discrepancias en la información. • Pide que lo que se alegue este sustentado por evidencias. • Desarrolla hipótesis explicativas. • Da la bienvenida a nuevas posibilidades para tratar un tema.
	Apertura mental	<ul style="list-style-type: none"> • Acepta criticas razonables.
INDAGACION CRITICO CREATIVA	Habilidad de razonamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Valora diferentes alternativas de un tema. • Busca clarificar conceptos mal definidos. • Ofrece analogías apropiadas. • Sustenta opiniones con razones convincentes. • Hace juicios evaluativos balanceados. • Hace distinciones y conexiones relevantes.
	Apertura mental	<ul style="list-style-type: none"> • Hace preguntas relevantes, cuando reconoce discrepancias en la información. • Pide que lo que se alegue este sustentado por evidencias. • Desarrolla hipótesis explicativas. • Da la bienvenida a nuevas posibilidades para tratar un tema. • Acepta criticas razonables.
	Habilidad de razonamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Valora diferentes alternativas de un tema. • Sustenta opiniones con razones convincentes.

APRENDIZAJE POR TRASFERENCIA ANALOGICA	Creatividad	<ul style="list-style-type: none"> • Hace juicios evaluativos balanceados. • Hay cambio o transformación al proponer una idea nueva como alternativa diferente.
	Apertura mental	<ul style="list-style-type: none"> • Una vez argumentados sus puntos de vista, acepta críticas razonables.
	Habilidad de razonamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrece analogías apropiadas tomando como referente un texto. • Extrae inferencias acordes al tema.
CREACIÓN LIBRE Y ESPONTÁNEA	Creatividad	<ul style="list-style-type: none"> • Hace distinciones y conexiones relevantes. • Se evidencia flexibilidad y extensión cuando hace notar a los demás matices y diferencias incluso sutiles. • Hay una transformación al transferir conocimiento en las comparaciones. • Autonomía al elaborar juicios. • Dispuesto a la autocorrección de su proceso. • Generación al explotar para descubrir conocimiento.
	Apertura mental	<ul style="list-style-type: none"> • Una vez aceptados sus puntos de vista, acepta críticas razonables.
	Habilidad de razonamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrece ejemplos y contra ejemplos. • Hace distinciones y conexiones relevantes.
	Creatividad	<ul style="list-style-type: none"> • Hace juicios evaluativos balanceados. • Originalidad : inventiva para una generación autónoma. • Imaginación : Representación mental de lo no presente. • Extensión : Comparaciones como analogías o metáforas.

En nuestro problema de investigación se tendrán en cuenta las categorías de Habilidades de indagación y razonamiento; propias de la estrategia “comunidad de indagación”, además otras categorías que también consideramos pertinentes al problema de investigación, tales como : Habilidades de observación, habilidades de expresión creativa, interacción con sus compañeros y relación consigo (ver criterios de análisis).

3.4.2. Conceptualización según el Proyecto PRYCREA

Nos llama la atención la claridad, sencillez y profundidad con la que se definen algunos conceptos en el proyecto PRYCREA, además ha sido un contenido estudiado en la especialización “Desarrollo del pensamiento reflexivo y la creatividad en educación”, motivos por los cuales definiremos algunos de los términos usados en éste :

Creatividad

“La creatividad es la potencialidad transformativa de la persona, basada en un modo de funcionamiento integrado de recursos cognoscitivos y afectivos, caracterizado por la generación, la expansión, la flexibilidad y la autonomía”.(González, 1.992)

Algunas de estas características serán retomadas en el marco conceptual, donde se hará una ampliación y definición del concepto de creatividad motriz.

Pensamiento

Señala América González (1.992), que la consolidación y elevación del potencial cognitivo de los niños, puede ser mejorado, es decir, lograr que puedan pensar de una forma más efectiva en el futuro, donde no sólo toman buenas decisiones o solucionan problemas acertadamente ; sino que “sean individuos más reflexivos, que sepan considerar mejor la realidad y sean más razonables frente a ella”. El tipo de pensamiento que se desarrollará, puede ser denominado *pensamiento de más alto orden* y se basa en la siguiente concepción:

“El pensamiento de más alto orden implica un conjunto de actividades mentales elaborativas : Con requerimientos de juicios matizados y análisis de situaciones complejas de acuerdo con criterios múltiples. El pensamiento de más alto orden requiere esfuerzos y depende de la autorregulación. La vía de acción o respuesta correcta no esta totalmente especificado de antemano. La tarea del que piensa es imponer significado e imponer estructura en las situaciones, en lugar de esperar encontrarlos ya manifiestos”(Resnick, 1.988, citado por González, 1.992)

Algunas características del pensamiento del más alto orden, claramente diferenciadas, son:

- 1- Es un pensamiento no algorítmico, es decir, las vías de acción no están especificadas de antemano.
- 2- Es un pensamiento que tiende a ser complejo, no en el sentido intrincado o en alto grado de complicación, sino como el hecho que sólo puede ser captado si se le observa desde más de una posición con características ventajosas.
- 3-“El pensamiento de más alto orden produce a menudo soluciones múltiples, cada una con costos y beneficios, en lugar de soluciones únicas”.
- 4-El pensamiento de más alto orden implica el juicio matizado y la interpretación. Un individuo que elabore juicios matizados acertados, no está inclinado a llevar a cabo acciones inapropiadas o faltas de suficiente consideración.
- 5-El pensamiento de más alto orden implica la aplicación de criterios múltiples que a veces entran en conflicto con otros.
- 6-“El pensamiento de más alto orden a menudo implica incertidumbre. No todo lo que atañe a la tarea entre manos, nos es conocida”.
- 7-“El pensamiento de más alto orden implica auto regulado del proceso de pensar. No reconocemos pensamiento de más alto orden en un individuo cuando algún otro le dice que hacer en cada paso” Se trata acá de actitudes de autonomía, autocorrección y auto gobierno cognitivo.
- 8-“El pensamiento de más alto orden implica imponer significado, encontrar estructuras en el desorden aparente”.
- 9-El pensamiento de más alto orden requiere esfuerzo. Hay cantidad de trabajo mental implicado en la clase de elaboraciones y juicios requeridos. Este esfuerzo puede depender de la dificultad de la tarea.

El pensamiento de más alto orden debe estar presente en cualquier situación pedagógica cotidiana, un ejemplo de una situación es el juego en equipo, de él cual no ha sido utilizado todo su potencial educativo. El maestro puede utilizar éste elemento para desarrollar el pensamiento del más alto orden , es así como en el transcurso de un juego durante la clase de educación física también hay una actividad mental dinámica en el niño que le exige ; tomar decisiones acertadas, propiciando autonomía y autorregulación, juicios matizados, entrar en conflictos cognitivos, afectivos y motrices y además le genera incertidumbre, alegría y disfrute por lo lúdico. Cabe decir que las características que se exponen en el proyecto PRYCREA sobre el pensamiento de más alto orden pueden ser desarrolladas desde un medio de aprendizaje como es el juego.

Razonamiento

El razonamiento implica que la persona pueda expresar a través del lenguaje una idea que ayuda a generar habilidades de pensamiento. El niño que habla sobre los objetos, las ideas y las conductas propias y ajenas, presentadas en los juegos vividos, razona al someterlas a juicios evaluativos. En el proyecto PRYCREA se utiliza el concepto de razonamiento.

“El razonamiento es aquel aspecto del pensamiento que puede ser formulado discursivamente, puede ser sometido a criterios evaluativos de modo que puede haber razonamiento válido y no válido - y que puede ser enseñado -. Las habilidades de razonamiento implican entre otros, la extracción de inferencias sólidas, el fortalecimiento de razones convincentes, el establecimiento de clasificaciones y definiciones definibles, y la organización de explicaciones, descripciones y argumentos coherentes” (Lipman, 1991).

3.5. Marco Conceptual

3.5.1. A la luz de los Teóricos

3.5.1.1. VIGOTSKY:

“La mediación y el habla: aspectos fundamentales del aprendizaje”

En los escritos de Vigotsky encontramos elementos importantes que tienen serias connotaciones para la educación. A este propósito la teoría de Vigotsky contiene los aspectos de enseñanza - aprendizaje que más se acomoda a la metodología utilizada en esta investigación. Aprovechándose la indagación como una oportunidad para la mediación, y a la vez como la propiciadora de los procesos cognitivos a seguir del juego.

Según Vigotsky, para el desarrollo cognitivo la institución escolar juega un papel importante. El instrumento y el símbolo, la doble formación (Internalización e interiorización) de las funciones psicológicas superiores, la zona de desarrollo próximo (Z.D.P.) el pensamiento y el lenguaje, el aprendizaje y el desarrollo, el papel del juego y la comunicación del ser humano como procesos de búsqueda, aprendizaje y construcción se realizan en el diálogo como producto de las interacciones sociales.

Para este autor la enseñanza tiene su fundamento en los procesos de socialización generados en la cultura y la utilización de un mediador, y el diálogo como vehículo del pensamiento. Así mismo esta investigación se desarrolla en un ambiente educativo particular en donde se construyen elementos culturales significativos, que se estudian durante el juego, pero que tiene sus bases en la cotidianidad de la escuela. Para el estudio de esos elementos se propone una estrategia precisa, “la comunidad de indagación”, que puede permitir la exploración amplia por diferentes esferas de acuerdo al interés del niño o del participante en ella. También debemos tener en cuenta qué tipo de mediador se requiere en estos procesos de aprendizaje, por lo cual el educador debe esforzarse por aprender y caracterizar las funciones de un maestro - indagador, tarea que depende en gran medida de los intereses de él.

“El lenguaje aporta al desarrollo cognitivo”

El pensamiento y el lenguaje, teniendo raíces genéticas diferentes, logran fusionarse y constituyen la actividad cognitiva del sujeto, la cual se hace evidente por medio de la palabra. Esta es el medio de comunicación y el instrumento de relación entre el pensamiento y la realidad.

La formación de nuevos tipos de pensamiento se genera en las transformaciones del lenguaje y de la práctica misma. Es el instrumento social en el desarrollo individual. (Antología ; Luria, 1.980 ; Linogradov, 1.947).

El desarrollo es habla y pensamiento. El habla (diálogo) que genera reflexión. Cuando las personas se ponen a dialogar, están obligadas a reflexionar, a concentrarse, a tener en cuenta alternativas, a escuchar con esmero, a prestar atención cuidadosa a las definiciones y significados, a reconocer opciones en las que antes no se había pensado, y en general, a realizar un amplio número de actividades mentales en las que antes no se hubiera metido si nunca hubiera habido conversación como proceso de comunicación, es decir, “la comunicación es relacional y entender es por tanto comprender esas relaciones”. (Quiroz, 1.998)

Para la experiencia y la comprensión del mundo vital, una variable fundamental es el habla. Según esta tesis, vista desde la idea de enseñanza en Vigostky, apreciamos que la estructura de mediación es el lenguaje.

En consecuencia, en la enseñanza deben tenerse en cuenta el desarrollo cognitivo y el lenguaje, procesos que ocurren también durante el juego y en la actividad cotidiana.

“ El niño no aprende del mismo modo que el adulto puesto que el adulto puede apropiarse de los medios de la cultura a través de instrumentos, signos y símbolos, por medio de la acción y el trabajo material. En cambio el niño, que no tiene la facultad para la producción, recibe de la cultura y por medio de la comunicación un saber que se hace significativo por la interacción con los otros niños y con los adultos.” (Antología ; Vigotsky, 1.934).

La lúdica y la comunicación, el arte y la imitación se integran en el juego y éste facilita el reconocimiento del otro y la construcción de sí mismo. Gracias a él la colaboración, la toma de conciencia, la voluntad y el auto dominio se dan entre quienes juegan.

Desde estos supuestos pensamos que el hecho fundamental de la propuesta Vigotskiana es enfrentar al sujeto con situaciones problemáticas que le permitan activar las capacidades para desarrollar nuevas nociones, para establecer posibles relaciones. Se trata de poner en movimiento los ejes de desarrollo

(Juego, actividad de estudio y comunicación) que involucren las habilidades del individuo, que despierten su curiosidad e inventiva, y que tengan en cuenta sus necesidades.

Es claro, en la experiencia cotidiana, los niños construyen nociones y conceptos y que el discurso en el aula generalmente está al margen de la vida. Se trata que a partir del juego vivido como experiencia, el niño en su discurso de conceptos espontáneos o pseudo conceptos sobre todas las inquietudes surgidas allí, se vaya aproximando a conceptos o elaboraciones de tipo científico por la mediación del maestro en una comunidad de indagación. “La idea es que los conceptos científicos terminen adquiriendo significado concreto para el niño y los conceptos espontáneos se vuelvan racionales y accesibles a sus estrategias verbales de maneras similares” (Moll, 1.993).

“Vigotsky, considera que los signos se elaboran en interacción con el medio ambiente, y considera el aprendizaje como la internalización progresiva de los instrumentos y parte del principio que todo proceso psicológico superior va de lo externo a lo interno, de las interacciones sociales a las acciones internas psicológicas” (Vigotsky, 1.934, citado por Quiroz, 1.998).

3.5.1.2. AUSUBEL :

Teoría del aprendizaje significativo

Uno de los aspectos más importantes de la teoría de Ausubel (Citado por Pozo, 1.992) es que está centrada en el aprendizaje adquirido en el contexto educativo, es decir, en el marco de una situación de interiorización o asimilación a través de la instrucción.

La teoría de Vigostky es utilizada por Ausubel desde un contexto educativo institucionalizado, pero además “la teoría de Ausubel se ocupa específicamente de los procesos de aprendizaje enseñanza de los conceptos científicos a partir de los conceptos previamente formados por el niño en su vida cotidiana” (Pozo, 1.992).

El sujeto posee unas estructuras internas y la nueva información debe acomodarla o reflexionarla a partir de estas estructuras para modificarla y así construir conceptos científicos. El profesor debe tener en cuenta toda la historia del sujeto, sabe que no es una caja vacía, sino que lo que él piense del objeto en cuestión es importante para la reconstrucción de los nuevos conocimientos. El aprendizaje significativo supone una intensa actividad por parte del alumno.

Según Ausubel, un aprendizaje es significativo cuando puede relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe. El juego para el niño tiene un carácter significativo, es éste quien lo vivencia creando múltiples

experiencias a partir de él, las cuales cobran verdadero significado cuando el niño las indaga y argumenta. En este sentido la comunidad de indagación permite que se le interrogue al niño qué es lo presente allí en ese micro evento (el juego), cómo fue y a partir de este cuestionamiento él pueda relacionar sus estructuras con las de otros compañeros y el profesor.

En cada juego se hacen nuevas construcciones en diferentes niveles, pasando a ser conocimientos previos que el profesor podrá utilizar y a partir de la reflexión que se haga en la C.I., el niño puede reconstruir conceptos de mayor elaboración e incluso de carácter “científico”.

3.5.1.3. PIAGET:

“Construir nuestra competencia motriz”

Piaget (1971) plantea que el aprendizaje está determinado por el desarrollo cognitivo que presenta diferentes estadios con estructuras lógicas definidas que en su momento se incorporan al siguiente, es decir, que el aprendizaje depende de una sucesión notablemente continua de estadios, cada uno de los cuales antecede y señala un nuevo progreso parcial hacia la etapa siguiente. El desarrollo cognitivo, bajo la perspectiva Piagetiana, puede comprenderse como la adquisición sucesiva de estructuras lógicas cada vez más complejas que guardan relación con las estructuras preexistentes, lo que determina que para darse el aprendizaje, los nuevos conocimientos deben relacionarse de alguna manera con las estructuras cognitivas previas en un proceso de equilibrio como resultado de la interpelación entre sus componentes de asimilación (incorporación de la nueva información a los esquemas que se poseen), y de acomodación (la modificación de dichos esquemas).

Encontramos en Piaget la puesta en evidencia que la actividad motora y la actividad psíquica no son realidades extrañas. Uno de los primeros objetos de conocimiento para el niño es su propio cuerpo; señala además que la construcción del conocimiento se da del individuo al medio y se construye en relación con el objeto, en otras palabras se da de “adentro hacia afuera”.

La organización cognitiva se construye en relación con la dinámica de la acción, que al repetirse se generaliza y asimila los objetos nuevos, varía y se adapta en función de la cualidad de los objetos (acomodación). La coordinación de la asimilación y la acomodación constituye para el niño una nueva realidad del mundo. Esta nueva construcción del mundo alrededor de sí (de su naturaleza) es lo que Piaget ha descrito y traducido en los diferentes estadios del desarrollo: Período sensoriomotor, inteligencia representativa preoperatoria, operaciones lógicas y operaciones formales. Estos estadios pueden ser evidenciados a través

de un medio valioso para el aprendizaje como es el juego, el que constituye además, una representación simbólica del pensamiento y sobre el cual se puede llegar a la toma de conciencia a través de todo el proceso de desarrollo, al respecto la Escuela Piagetiana señala las siguientes etapas :

- 1) En una primera etapa actúan sin comprender muy bien cómo lo están llevando a cabo, actúan sin conceptualización ya que no son capaces de comprender cómo están actuando. No son capaces de establecer las razones de sus acciones, describen con dificultad lo que han realizado, dándole a todo lo descrito el mismo estatus, la misma importancia.
- 2) En una segunda etapa son capaces de describir coordinadamente la tarea y discurren sobre el por qué y el cómo de la misma, extraen datos y elementos de sus acciones debido a que van tomando conciencia de los mismos, y distinguen entre medios y fines.
- 3) En una tercera etapa son capaces de abstracciones reflexivas en las que la toma de conciencia se prolonga hacia una reflexión sobre sí mismo lo que le permite evaluar las posibles soluciones a través de hipótesis causales. La comprensión dirige la acción.

Estas etapas coinciden dentro de la teoría Piagetiana, con los estadios preoperacional, de operaciones concretas y operaciones formales (Richard, Bonnet, 1.990, citados por Ruiz, 1.995).

El dinamismo motriz es, por tanto, el punto de partida de la construcción y desarrollo cognitivo o más bien de la elaboración de los diferentes datos expuestos de aquello que se ha convenido denominar como inteligencia.

3.5.1.4. BRUNER

Bruner es otro de los autores que consideramos importante mencionar, ya que la estrategia comunitaria de indagación se apoya en los constructos que este ha elaborado, dándole validez a ésta.

Bruner frente a las teorías de desarrollo del pensamiento (Vigotsky y Piaget) asume una posición favorable respecto a la de Vigotsky, cuando se refiere al diálogo como generador de habilidades de pensamiento ya que éste ofrece una explicación mejor del proceso de adquisición y al mismo tiempo tiene en cuenta el papel del mediador y de la evolución sociohistórica del sujeto.

Sobre este propósito Bruner ha desarrollado trabajos que permiten comprender cómo es la adquisición del lenguaje en cualquier sociedad, implica simultáneamente, la adquisición de los elementos de la lógica, así como la competencia para realizar las operaciones lógicas que presupone el pensamiento. En éste sentido da más importancia a la interacción con otros y al uso del

lenguaje en el desarrollo de los conceptos y de la estructura mental (González 1996).

“El desarrollo del niño debe estar mediado y estimulado por la interacción con otros” (Bruner 1983). De acá la importancia de utilizar el juego, ya que es un espacio natural que involucra la acción motriz y en el cual el niño interacciona con motivación, convirtiéndose éste, con la utilización de la C.I. en un medio que posibilita más rápidamente, la adquisición y el desarrollo de habilidades de pensamiento.

De ésta manera, para Bruner, el desarrollo de las facultades psicomotoras es comparable al del lenguaje o a mecanismos implicados en la resolución de problemas. Los elementos constitutivos de una acción pueden ser tomados de nuevo y combinados en otra acción, así como los elementos constituyentes del lenguaje a utilizar en otras frases. Bruner concede así una gran importancia al desarrollo de la coordinación manual que considera ligada íntimamente a todas las capacidades intelectuales del niño.

3.5.2. LA TEORIA REFLEXIVA

“En relación con las teorías estructuralistas”

Autores como Piaget, Vigostky y Ausubel, han hecho aportes valiosísimos sobre las teorías del conocimiento y el aprendizaje; elementos teóricos que buscan reestructurar el sistema e interpretar como es que aprendemos, como se organizan y aumentan nuestros conocimientos y pensamientos para poder solucionar problemas o simplemente para comprender nuestros actos. Cada uno de ellos maneja argumentos y expone constructos, diferentes en su forma pero en su fondo son semejantes, pues de una u otra forma, consciente o inconscientemente, los educadores confrontamos estas teorías en nuestro que hacer diario, además son teorías que permanecen con validez en los ámbitos educativos y nos dan algunas respuestas frente al problema del conocimiento.

Aunque Ausubel es quien contextualiza directamente su teoría en el espacio educativo(escolaridad), los tres autores teorizan sobre el aprendizaje y el conocimiento en cualquier ambiente educativo, dentro y fuera de la escuela. Cada uno de ellos aporta elementos a la teoría reflexiva, la cual a su vez los retoma y los presenta de una forma más sencilla y amplia, ejemplo de ello puede ser el nombre con el cual se conoce está teoría actualmente, “**reflexiva**”, término que nos remite inmediatamente a la observación detenida, a la meditación, a la reflexión de nuestros actos ; en el ámbito educativo es un llamado a prestar más atención a lo que hacemos, es evaluar continuamente la labor pedagógica como mediadores del conocimiento, es mirar sí en la interacción con los alumnos estamos pensando en sus necesidades, sí estamos respetando los ritmos de

aprendizaje, sí los ambientes de aprendizaje creados son agradables y apropiados, sí estamos orientando procesos holísticos o atomistas, sí aprendemos del error y sí utilizamos elementos metacognitivos.

Piaget por ejemplo señala que la construcción del conocimiento se da del individuo al medio y se construye en relación con el objeto, en otras palabras se da de “adentro hacia afuera”; mientras que la teoría de Vigostky señala que el conocimiento debe ser mediado por un adulto, porque el niño trae consigo, antes que nada, toda una carga social y cultural (“ genética social”) y ese adulto es mediador de ella; la concepción de Vigostky señala la construcción del aprendizaje de “afuera hacia adentro”; pero si nos ponemos a reflexionar detenidamente sobre estos dos aportes teóricos, podríamos decir que ambos tienen la razón, pues la relación del hombre con el conocimiento siempre será recíproca, es el hombre el que da sentido a las cosas y a la vez podemos ser objeto de sentido de alguien o algo. Lo más fácil sería estar de acuerdo con una de estas dos posturas, creer que la construcción del conocimiento y el aprendizaje tienen una secuencia y una única dirección, o creer por ejemplo que el tiempo es lineal, sin embargo no es así, y afortunadamente la teoría reflexiva nos plantea la *incertidumbre* como una característica importante en el pensamiento de alto orden, podríamos retomar acá las palabras de Socrateus en la antigua Grecia “Solo sé que nada sé”, porque entre más aprendemos nos damos cuenta que menos sabemos. El aprendizaje y las formas de mejorar y aprender son infinitas y continuas en cualquier ámbito o dimensión, científico, social, espiritual, etc.

El conocimiento y la verdad son sumamente sistémicos y holísticos, sólo pueden ser aprendidos mediante muchos actos progresivos de síntesis y muchos ciclos, desde el todo hacia las partes y viceversa.

Estos autores han expuesto sus teorías en otros tiempos, con otras palabras, señalando aspectos y características de tipos de pensamiento y aprendizaje que hoy en día podríamos enmarcar dentro de la teoría reflexiva, pues son elementos comunes a las características que se buscan desarrollar en los maestros y alumnos del siglo XXI, para que ayuden a la construcción de una nueva “escuela” caracterizada por la franqueza y la confianza, el compromiso con los cambios constantes para el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad en donde se encuentre, con visión de futuro y abierta a ideas innovadoras y creativas que permitan sentir realidades y poner en práctica cualquier teoría; porque lo que está en la mente del hombre es parte de sus sueños y los “sueños” pueden hacerse realidad cuando cada uno este preparado para ello.

3.5.3. Indagación, Comunidad de indagación y competencia motriz

3.5.3.1. De la mayeutica a la Comunidad de indagación

La mayeutica (del griego maieutike) consistía en producir el conocimiento filosófico a través del diálogo. Sócrates se valía del diálogo para encadenar, hacer asociaciones libres y asociaciones en cadena y de éste conversatorio avanzar en el razonamiento. Platón consideraba que aunque poseemos el conocimiento implantado dentro de nosotros, no lo aprendemos con facilidad. El crecimiento de nuestra conciencia puede ser facilitado por el diálogo, cuando hablamos de las cosas contribuimos a traerlas y hacerlas conscientes. En los “diálogos” de Platón, donde su principal interlocutor es Sócrates, se trasluce su teoría educativa y esto es, debido en parte, a que los diálogos en sí, son registros de indagaciones dialécticas sobre el conocimiento. Así mismo, como en sus comienzos la mayeutica era utilizada desde espacios informales, hoy en día podríamos decir que ha evolucionado con las praxis educativa, generando otras variantes que “sistematizadas” se utilizan en contextos educativos institucionalizados, tales como la *comunidad de indagación*.

3.5.3.2. Indagación:

Es concebida como una técnica de posible aplicación en los procesos de comprensión de lectura, práctica escritural y práctica argumentativa, para poder alcanzar mejores niveles en el uso de las habilidades del pensamiento. Se usa además en el ambiente escolar para la socialización de conocimientos previamente tratados en un texto y o contexto.

3.5.3.3. Indagación y competencia motriz

Concibiendo el juego en equipo como un texto en donde se permite la interacción entre compañeros, entre maestro - alumno, y en el cual la participación es activa, profunda y además requiere del uso de las habilidades y capacidades motoras de cada participante, es decir, el juego en equipo brinda y permite cierta igualdad de experiencias motrices, que garantizarían a su vez una participación activa durante la comunidad de indagación, en la cual los alumnos reforzarían y/o evidenciarían, significativamente, las características de su competencia motriz.

Indagar sobre conocimientos previos (procedimentales, declarativos y afectivos) permite activar “esquemas motores” que los niños han construido en sus experiencias escolares y extraescolares y dialogar sobre ellas, desarrollando a su vez, habilidades de “asumir, suponer, comparar, inferir, contrastar o juzgar, deducir o inducir, definir o explicar”, el mejoramiento de éstas habilidades de pensamiento resulta de importancia básica y fundamental. “El niño que ha ganado en eficacia en sus habilidades de pensamiento no es sólo un niño que ha crecido - intelectualmente hablando - sino un niño cuya capacidad misma para crecer se ha incrementado” (González 1.992).

La indagación es un pilar fundamental en el proceso de aprendizaje del estudiante que precisa para su desarrollo, una interacción dinámica en grupo.

“ La indagación requiere del estudiante el auto reconocimiento de su capacidad dialógica, la cual se logra a medida que se identifica a si mismo y es consciente como participe de un proceso interactivo, en el que los significados se construyen desde el contexto de sus preconcepciones y habilidades para el uso de pensamiento. Aquí el estudiante va construyendo progresivamente el significado.” (Murcia y Tabora, 1.998)

La indagación ha sido asumida en las teorías pedagógicas contemporáneas como fuente de aprendizaje ; coloca constantemente al estudiante frente a diferentes problemas del conocimiento. Este enfoque debe partir de las posibilidades que tienen los protagonistas, garantizando así una participación dinámica con la cual se puede estructurar y reestructurar permanentemente el acto educativo a partir de la reflexión.

La clase debe convertirse en un espacio propicio para que se desarrolle un principio pedagógico, el de la indagación natural del niño ; el cual nos permitirá aprovechar los intereses, necesidades o fenómenos que le llamen la atención al niño para generar en ellos más inquietudes y respuestas creativas durante el diálogo. En otras palabras, la motivación intrínseca del niño, aprovechada mediante la indagación, permite que el alumno aprenda significativamente. Tiene relación lo anterior con las condiciones que plantea Ausubel, para que el aprendizaje sea significativo, cuando se refiere a la relación que se hace de las ideas propias para ser relacionadas con el nuevo conocimiento, el cual se construye de forma individual e íntima en contextos generalmente culturales.

Indagar sobre nuestra acción motriz implica evidenciar diferentes problemas que se presentan en el contexto o texto del juego, para nuestro caso, no sólo se observarán problemas de carácter motriz sino también dificultades de otras dimensiones o esferas que se manifiestan en el evento lúdico que de una u otra forma intervienen en él afectándolo positiva o negativamente. Durante la comunidad de indagación pueden desocultarse intereses o problemáticas de tipo afectivo, de contacto personal, sobre los materiales empleados en el juego, sobre las reglas, el espacio físico, etc., el ambiente que se genera en los juegos lleva a diversas problemáticas que pueden ser oportunidades múltiples de aprendizaje si el educador las sabe aprovechar.

3.5.3.4. Comunidad de indagación:

La comunidad de indagación permite un ambiente donde el alumno tiene oportunidad de generar estrategias. La comunidad de indagación requiere de una escucha activa de todos los participantes para garantizar que el alumno confronte y se enriquezca con las intervenciones de los demás, en un ambiente de respeto

mutuo y de humildad intelectual. Los aportes de cualquier participante de la C.I. pueden ayudar al aumento de conexiones neuronales, pues si se escucha atentamente y se retiene lo esencial de lo que ha dicho el compañero, el escuchante puede llegar a diversas conclusiones y a múltiples respuestas, acertadas o no, evitando así las generalizaciones absolutas y verdades acabadas, en palabras más sencillas escuchar al otro atentamente desarrolla la apertura mental.

Para deliberar mediante un pensamiento de alto orden se requiere de habilidades como la apertura mental, que frente a alternativas múltiples que se generan, extiende y expande el punto de vista personal, en un ambiente de respeto donde se construye sobre las ideas de los demás.

Esto requiere técnicas especiales para la indagación mediante el pensamiento crítico y creativo en los cuales son entrenados especialmente los alumnos junto a su maestro quien actúa como facilitador - indagador. Se acude a ésta estrategia de *comunidad de indagación* como a un hecho que el hombre realiza a diario, preguntarse por su cotidianidad. Se trata entonces de continuar explorando en el aula de clase la producción del pensamiento filosófico.

El ambiente educativo generado en una C.I., el maestro indagador debe ser un provocador de la indagación, la investigación, el movimiento, el juego, etc., para que el niño pueda acceder al conocimiento a través de estos medios. El dinamismo del maestro en la discusión reflexiva permite inicialmente, mediar entre el conocimiento y el alumno, para que luego en el avance de la discusión la relación entre el conocimiento y el estudiante sea directa.

Citaremos ahora algunas funciones del maestro - indagador (Según Mathew Lipman, 1.991)

- ◆ Arbitrar el proceso de discusión.
- ◆ Estimular el razonamiento de los niños sobre sus propios temas.
- ◆ Mostrar interés en diferentes puntos de vista aunque se esté o no en la posesión de la idea correcta.
- ◆ Enfatizar más en el proceso de discusión, que en el logro de una conclusión específica.
- ◆ Crear una atmósfera de “dar y recibir”.
- ◆ Respetar y hacer respetar cada punto de vista, tomarlo seriamente y con imparcialidad.
- ◆ Propiciar que cada niño desarrolle razones para sus opiniones.
- ◆ Mantener la discusión en una dirección constructiva y productiva.
- ◆ Propiciar la mayor participación posible de la clase.
- ◆ Estimular las líneas de discusión, divergentes y convergentes.
- ◆ Buscar que el diálogo tenga final abierto y reconocer que es, frecuentemente, algo inestructurado.

- ◆ Imprimir a la sesión de reflexión un carácter de diversión y de juego, y que no se vivencie como una sesión intelectualista, como en ocasiones se percibe la experiencia escolar.
- ◆ Interpretar los silencios de los niños. (Hay quien habla, rara vez, pero escucha con atención, constructivamente y está de hecho involucrado aunque no haya entrado en la discusión.)
- ◆ Captar la ocasión apropiada en la discusión para emplear, cuando sea necesario, las preguntas modelo y no confundir su uso (Cuál pregunta hacer y en qué momento).
- ◆ Emplear un repertorio variado de preguntas, no un set preparado de ellas. Introducir las con un estilo convencional, como si fueran causales e improvisadas.
- ◆ Dejar el curso improvisado de la discusión, sin forzarlo, pero orientado hacia cuestiones productivas.
- ◆ Atender en el debate el grado de adecuación de las preguntas a los requerimientos de comprensión... y, a su vez, a la dinámica de la participación.
- ◆ Mostrar su perpetua insatisfacción. Cualquiera sean los comentarios de los estudiantes, debe tratar de descubrir algo de la perplejidad y lo asombroso que puede resultar cualquier tema y mostrarlo a través de preguntas.
- ◆ Buscar continuos ángulos de apertura. Nunca el sentido de misterio de algún asunto debe ser concluido o cerrado, para acceder a niveles más completos de indagación de los asuntos.
- ◆ Debe ser capaz de agrupar ideas diferentes y sugerencias de los estudiantes, para realizar, cuando sea necesario, un sumario sobre todo de distintas porciones del grupo, cuando no se dan cuenta de las diferencias entre posiciones.
- ◆ Sugerir posibles líneas de amplitud de discusión (divergencia) pero destacar los argumentos incompatibles y sin contradicción.
- ◆ Mostrar las conexiones entre los argumentos de los estudiantes que ellos no han notado, así como las posiciones que van en la misma dirección (convergencia).
- ◆ Mover la discusión a un nivel más alto de generalidad. Provocar el empleo reflexivo de términos y conceptos.
- ◆ Incrementar su capacidad de auto análisis y auto corrección, de su estilo de indagación y sus resultados en la discusión.
- ◆ A diferencia del facilitador de grupo que tiende a privilegiar opiniones, etc., el maestro indagador debe promover el razonamiento.

Las funciones del maestro indagador son importante para lograr la construcción del conocimiento por parte del alumno, de igual forma consideramos pertinente sugerir algunas funciones y actitudes que debe asumir el alumno - indagador en el transcurso de la comunidad de indagación. Entre ellas tenemos:

- ◇ Escucha atenta a todos los participantes que intervienen durante la C.I., esta actitud genera en la otra persona apoyo y seguridad.

- ◇ Hablar en presente utilizando el “yo y el tu”.
- ◇ Disposición permanente para participar en cualquier momento de la C.I.
- ◇ Buscar que sus opiniones sean claras, concretas y centradas en el tema.
- ◇ Capacidad de autocontrol y autorregulación durante el tiempo que dure el desarrollo de la C.I.
- ◇ Dirigir su discurso a todos los participantes.
- ◇ Tomar nota de las ideas que considere más importantes.
- ◇ Conocer previamente el texto (juego) sobre el cual se desarrollará la C.I.
- ◇ Respetar el uso de la palabra y hablar sólo cuando el maestro - facilitador lo autorice.
- ◇ Se sugiere evitar la expresión “no estoy de acuerdo”, y utilizar otras en su lugar como: “Al respecto yo pienso..., Yo considero al respecto ...”. Estas últimas frases dan más posibilidades a la discusión y abren otras alternativas, son palabras complementarias al diálogo, mientras que el “no estoy de acuerdo” las puede cerrar, por su carácter contrario y de oposición.
- ◇ Comparta sus inquietudes al grupo, es mejor que hacerlo en voz baja con el compañero de al lado.
- ◇ Cambiar de puesto en cada C.I., ubíquese con los compañeros que menos conozca.
- ◇ Despreocuparse por el éxito de la intervención. No se justifique, argumentelas.
- ◇ Sea usted mismo durante la participación en la C.I.
- ◇ Llegue a tiempo a la C.I., porque puede distraer al grupo y/o perderse los aportes que ya se han hecho.
- ◇ Cuando encuentre que un ejercicio es difícil para usted y que le moleste, tome contacto con su cuerpo y dese cuenta que pasa.

Las anteriores sugerencias permiten concientizar al alumno que no basta sólo la presencia suya en el aula para aprender, que además es necesario que él sea participe activo de los procesos de aprendizaje, ahora bien, el éxito de la aplicación de la C.I. depende tanto del facilitador como de la actitud y disposición asumidas por los alumnos.

3.5.3.5 Los Diálogos reflexivos: “otra forma de indagación”

Durante el desarrollo de la investigación, se aplicó otro elemento semejante a la C.I., los *diálogos reflexivos*, los cuales fueron realizados por períodos cortos de tiempo durante el transcurso de los juegos y previos a la C.I. El propósito principal de estos diálogos era permitir que los equipos reconocieran las dificultades y situaciones de ese momento y posibilitar la consecución del objetivo del juego.

En un sentido amplio el diálogo es una conversación, una charla o un coloquio entre dos o más personas en la que se intercambian opiniones o puntos de vista, a veces irrenunciables, en la búsqueda de un entendimiento entre las partes (Ortega, 1.997). El diálogo supone y exige la voluntad decidida en los

participantes de aceptar la parte de verdad del otro y la consiguiente actitud de provisionalidad o precariedad de la propia verdad. El diálogo parte del reconocimiento de la igual legitimidad de los interlocutores y de la voluntad de comprender y aceptar las razones que apoyan las diferentes posiciones, concepciones, valores y conductas. El diálogo en búsqueda no en tranquila posesión de la verdad, es reconocimiento de la dignidad del otro como interlocutor, y donación o entrega de mi verdad como experiencia de vida. Cuando dialogamos intercambiamos ideas y nociones arrancadas del tiempo y de la historia, del espacio vital de la persona. En el diálogo también comunicamos experiencias, interpretaciones, resultados de procesos de búsqueda de la verdad nunca definitivamente poseída, por ello el diálogo si es tal, es depositario de confianza y al mismo tiempo reciprocidad.

El diálogo se produce a menudo, también, en contextos menos racionales y más vitales donde intervienen otros componentes, como el afectivo, cuya finalidad no es prioritariamente el esclarecimiento de las ideas.

Las principales habilidades para la comunicación dialógica son: La empatía y el autocontrol (Ortega, 1.997) .

La empatía : Es la capacidad de entender, sentirse concernido por los demás, implica situarse en el punto de vista del otro, captar su situación e intereses personales. Supone capacidad de escucha y de argumentación, de llegar a acuerdos a partir de lo intercambiado en el diálogo. La empatía también implica desarrollar claves de comunicación personal, por ejemplo el saber iniciar, mantener y terminar una conversación, formular preguntas, aceptar críticas, subrayar los elementos o puntos de acuerdo en el diálogo, reconocer las discrepancias, perseguir con constancia el consenso, aceptar el fracaso, utilizar un lenguaje claro y directo evitando en todo momento la desconsideración hacia las posiciones contrarias del interlocutor.

El auto control : Es la capacidad para enfrentarse a un problema o hacerse cargo de una situación. El autocontrol supone entre otras cosas las siguientes habilidades ; capacidad de hacerse cargo de situaciones concretas, comprensión y aceptación de normas que regulan las relaciones interpersonales y regulación de las emociones y de respuestas no adecuadas.

3.5.4. Creatividad motriz:

Se habla mucho de creatividad desde diferentes ámbitos y dimensiones, como una habilidad del pensamiento que se expresa en “formas externas” (arte, música, literatura, ciencia, etc.). En pro de la especificidad de nuestro problema de investigación, además de tener en cuenta el concepto general de creatividad

expresada por PRYCREA, definiremos el concepto de Creatividad motriz, sobre el cual se han expresado algunos autores citados por Ruiz (1.995), como:

Wyrick, (1.968); definió el término de “creatividad motriz como la capacidad para producir el mayor número de respuestas posibles ante un estímulo, además la capacidad para producir respuestas originales”.

Bertsch, (1.983) la define como “la capacidad del sujeto para generar comportamientos motrices caracterizados por la fluidez, flexibilidad y originalidad”.

Fetz, (1.989), hace un interrogante para acercarse al término de creatividad motriz, ¿ Es una capacidad global o una suma de capacidades ?, además señala que estas se componen de la competencia para variar, combinar y componer acciones motrices :

Variar : Supone modificar el desarrollo temporal, espacial o dinámica de formas establecidas de movimiento.

Combinar : Implica relacionar de forma simultánea o sucesiva movimientos independientes, para establecer estructuras de acción cerradas. Esta capacidad depende de la fantasía, la experiencia y el nivel de aprendizaje.

Componer : Conlleva que el sujeto sea capaz de crear nuevas formas de movimiento por variación y combinación.

Jewet, (1.974) citado por Sánchez (1.989), nos habla de “movimiento creativo como toda aquella conducta motriz que incluye los procesos de inventar o crear movimientos hábiles, los cuales servirán a propósitos personales e individuales.

El proceso empleado está dirigido hacia el descubrimiento, integración, abstracción, idealización, objetivación emocional y composición”.

Además cita los siguientes criterios del movimiento creativo :

Variar : “Invención o construcción de una única tarea o nueva acción en la ejecución de una tarea motriz. Estas acciones están limitadas a las diferentes formas de ejecución de un movimiento específico. Son de una naturaleza inmediata y coyuntural y carecen de una meta predeterminada o un resultado impuesto internamente al sujeto”.

Improvisar : “Originar, repentizar o iniciar nuevos movimientos o combinación de movimientos. El movimiento puede ser estimulado por una situación estructurada externamente, pero no es necesaria una decisión previa por parte del ejecutante.

Componer : Combinación de movimientos ya aprendidos para formar un diseño motor único o la creación de un nuevo movimiento por el ejecutante. El individuo crea su propia respuesta motriz en términos de su interpretación en una situación de movimiento determinada.

A pesar de las diferentes definiciones que se presentan de creatividad motriz, encontramos algunos puntos en común, que hemos observado en nuestro “que hacer” laboral con los cuales nos identificamos. Se ha retomado algunos elementos constituyentes del concepto de creatividad a nivel general, para ser incorporado al ámbito motriz de ahí que Bertsch, menciona la fluidez, la flexibilidad y originalidad en el movimiento, coincidiendo con algunos planteamientos hechos en el proyecto PRYCREA.

Así mismo los planteamientos de Fetz y Jewet, sobre creatividad motriz, coinciden en definirla como la capacidad del sujeto de generar respuestas originales y de variar, combinar y componer en el movimiento.

En esta misma línea encontramos cómo implícitamente estos componentes de la creatividad motriz, forman parte de las potencialidades del niño, pero debemos tener en cuenta que se deben crear ambientes de aprendizaje en los cuales se puedan desarrollar y hacer explícito los componentes creativos de la motricidad, así mismo, como se evidencian en otras dimensiones.

3.5.5. Juego en equipo

El juego en equipo desarrollado en nuestra investigación será estudiado como un micro evento educativo dirigido o institucionalizado en la clase de educación física en la cual el educador - facilitador tendrá como tarea principal generar conflictos cognitivos, personales y grupales, en sus alumnos a través de juegos que implican la cooperación entre los integrantes del equipo para alcanzar un propósito común ; para ello deben utilizar sus “habilidades motrices” en perfecta armonía con sus habilidades superiores de pensamiento. Sus respuestas motrices pueden corresponder o no, a los argumentos que se presentan durante los diálogos reflexivos ; podríamos agregar que es enseñar a pensar y/o a desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico a través del juego intencionado que orienta el educador.

Todo juego implica motivación, ocio, ganas, intereses lúdicos, conflictos afectivos (ganar o perder) y cognitivos. Es importante aclarar que el juego desarrollado durante la clase es una propuesta flexible en lo que se refiere a espacios, materiales, tiempo, número de participantes y reglamentación. Las reglas que limitan el juego pueden ir cambiando de acuerdo a la reflexión que se haga de ellas en los diálogos.

El juego es un activador de múltiples situaciones pedagógicas, pero sólo se retoman las que responden a los intereses manifestados por los niños.

3.5.5.1. El juego como activador

Cuando se propone un juego como situación pedagógica, el educador debe cuestionarse si ella permite una gran cantidad de trabajo para todos los niños, si es motivante, ya que el juego en equipo permite el riesgo de “ganar o perder”, y algo muy importante si ¿permite una mejora de las acciones motrices y cognitivas?, para ayudar a responder este interrogante podemos tener en cuenta algunos aspectos señalados por Domingo Blázquez Sánchez (1.995) :

- La motricidad no debe ser estereotipada. Debe suponer adaptación y coordinación.
- El niño debe encontrarse en situaciones de tomar decisiones, de poder elegir, de desarrollar su inteligencia estratégica.
- Mejorar las relaciones sociales ; relaciones de cooperación, ayudar a los demás, solicitar su ayuda.
- El niño debe estar enfrentado constantemente a problemas en el transcurso del juego.
- Crear espacios de discusión para la reflexión de los problemas presentados en el juego e incluso para la modificación de éstos.

Para hacer evolucionar los juegos hay que tener en cuenta, fundamentalmente, tres aspectos: El acondicionamiento del medio, el entorno social y las reglas. Cada uno de estos tres factores está compuesto al mismo tiempo de elementos sobre los que el profesor puede actuar para transformar la situación inicial. Estos factores del juego conforman los problemas que deben superarse, esto es, los problemas motrices que deben resolverse en el transcurso del juego. Además estos problemas motrices se caracterizan por la gran cantidad de decisiones y juicios que deben tomar los participantes dentro del contexto de juego en que aparece, convirtiéndose éste así, en un activador de procesos cognitivos, para la discusión posterior en una comunidad de indagación.

Algunos de los principios característicos de todos los juegos de equipo (citados por Domingo Blázquez, 1.998) que el educador debe conocer y saber manejar creativamente para aprovechar al máximo el valor educativo de ellos, son los siguientes :

3.5.5.1.1. Espacio: Terreno cerrado, más o menos grande, en el interior del cual se desarrolla el juego. Constituye el límite de acción de los jugadores.

Teissé y Parlebas, analizan los espacios para los juegos así:

a- El espacio como distancia a franquear o recorrer

Cualquier juego requiere de un espacio señalado en el cual el jugador actúa. La táctica está basada en distancias en las que hay que desmarcarse, intercambiar, ubicar los jugadores de acuerdo a características físicas, técnicas u otras, que los protagonistas del juego crean pertinentes ; este espacio tiene infinidad de

variantes con las cuales el educador físico puede crear situaciones de juego favorable a los objetivos que pretenda desarrollar en sus alumnos.

b- El espacio dividido en subespacios diferenciados

Son dinámicos funcionalmente y unidos entre ellos; que tienen un sentido de acuerdo a la evolución del juego y condicionan la situación del jugador en el terreno. Podemos distinguir :

Zonas fijas

- Prohibidas ; superficies donde un jugador no puede actuar o evolucionar en su juego.
- Zonas en cuyo interior los jugadores pueden estar sometidos a ciertas reglas.

Zonas variables

- Prohibidas ; Zonas móviles que dependen del desplazamiento de los atacantes o los defensores, en el interior de las cuales el jugador no tiene la posibilidad de desarrollar su juego.
- Zonas especiales y estratégicas durante situaciones de ataque o defensa.

c. El espacio como meta u objetivo a lograr

Un equipo puede resultar “vencedor” si logra superar espacios que funcionan como metas; cuando lo logre obtendría una recompensa. Por ejemplo cuando se lleva un balón hasta que traspase un aro.

3.5.5.1.2. La estrategia: Son tipos de conducta que pueden utilizar los jugadores en cuanto a las diferentes formas de actuar en ataque o en defensa; mientras que la táctica, es la realización de medios de acción aplicados a determinadas situaciones (con base a un objetivo) generalmente preestablecidos de antemano. Las estrategias de equipo se desarrollan en situaciones defensivas y ofensivas.

La defensa:

Como una acción constante durante el juego, en la cual se prevén las respuestas del adversario y aseguran el equilibrio ofensivo, haciendo alusión a la popular frase “ El ataque es la mejor defensa”.

Principios fundamentales de la defensa:

- Recuperación del balón.
- Evitar la progresión del adversario hacia la portería, aro, lugar preestablecido, etc.
- Protección de diferentes zonas del campo de juego.
- Mantener intacto en lo más posible, la situación inicial del juego.

- Se presentan dos situaciones generales de defensa, por zona o hombre a hombre.

Otro elemento importante de la defensa es el marcaje, como la oposición del conjunto de los defensores que por sus situaciones respectivas y sus desplazamientos intentan evitar o paralizar las iniciativas de ataque del contrario - complementario. El marcaje puede suponer :

- Interceptar el balón en un error de los atacantes.
- Arrebatarse el balón (o cualquier otro objeto) al adversario.
- Frenar, retrasar o parar los movimientos de los atacantes.
 - *Ocupando espacios libres.
 - *persiguiendo al adversario.
 - *Arrinconando al adversario en lugares menos peligrosos.
 - *Bloquear los desplazamientos de los atacantes.

El ataque:

Depende del tipo de defensa del equipo contrario y comprende las acciones que se desarrollan en la pretensión de obtener un punto, favorecer las condiciones del juego, etc.

Principios fundamentales del ataque

- Conservar el balón cuando se ha recuperado.
- Progresar hacia el objetivo perseguido.
- Lograr un tanto.
- Superar las condiciones y obstáculos que se presentan en el juego.

El educador debe conocer las condiciones en que se presenta el jugador atacante:

- Posición del balón (nunca es la misma).
- Espacios libres para cualquier ocupante (siempre variable).
- Situación y desplazamientos de los adversarios.
- Situación de los compañeros.
- Objetivo a lograr.

3.5.5.1.3. La comunicación motriz: Lenguaje que utilizan los jugadores para realizar las acciones de comunicación o de oposición.

Además del lenguaje verbal que comúnmente utilizamos durante los juegos, también podríamos señalar que existe un lenguaje gestual que se desarrolla en las interacciones motrices facilitando el entendimiento entre los participantes del juego, sin necesidad del lenguaje verbal. Domingo Blazquez (1.986) la define como una comunicación insólita, puesto que no se utilizan palabras, ni una

transmisión verbal de informaciones, sin embargo, es una auténtica comunicación la que se realiza en éstas tareas de tipo motor.

Un balón se convierte en un medio de comunicación entre un equipo. El hecho de pasarlo a otro compañero con una intención que lleva implícito un propósito común, una mirada, una finta o cualquier otro gesto corporal pasan a ser mensajes que requieren de una codificación e interpretación, ya sea de cooperación con sus compañeros o de contra comunicación que realizan los adversarios. Existe un lenguaje propio en los juegos de equipo el cual desempeña un papel muy importante en el desarrollo del mismo, por tal motivo es necesario conocerlo y traducirlo, si se quiere aprovechar al máximo el proceso de comunicación motriz.

3.5.5.1.4. La reglamentación del juego : Varía según el juego, aunque manteniendo unas características comunes. Todos los juegos están sometidos a unas reglas que determinan la competencia motriz del jugador y además, ayudan a caracterizar la lógica interna del juego.

Los materiales utilizados en el juego, el tiempo de duración, el espacio, la cantidad de jugadores, la puntuación, etc., son aspectos que se pueden modificar en el desarrollo del juego mediante reglas que colocan al niño frente a diferentes conflictos cognitivos, ante los cuales puede producir respuestas divergentes desde la individualidad y/o desde la labor de equipo.

Estos cuatro aspectos característicos de todos los juegos de equipo (espacio, estrategia, comunicación motriz y reglamentación) aportan elementos para el análisis y la confrontación de los datos recolectados tanto en la C.I., como en la conducta motriz manifestada por los niños.

3.5.6. Resolución de problemas desde la acción motriz

La enseñanza mediante la búsqueda (Sánchez, Bañuelos, 1.989) es una estrategia interesante para el docente que labora en el campo de la educación física y el deporte, porque desde el punto de vista pedagógico ofrece una serie de ventajas importantes para el aprendizaje y la competencia motriz. Citaremos algunas de ellas :

- Establece una relación clara entre actividad física y actividad cognitiva.
- Destaca aspectos de la educación física de carácter intelectual.
- Justifica las ideas de que la educación física no esta preocupada, únicamente, por el desarrollo muscular.
- Favorece un proceso emancipatorio, concediendo al alumno una capacidad de decisión significativa.
- Individualiza el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Existen diferentes modelos para la solución de problemas, por lo general enmarcados dentro de un proceso similar de cuatro pasos, siendo el tercero el más crucial en lo referente al aporte cognitivo. Los autores denominan este paso de diversas formas: Inspiración, sugerir mentalmente posible hipótesis, producción o búsqueda.

El cuarto paso es sin lugar a dudas, una manera de decir que al final la validez de la solución ha de ser contrastada con la realidad.

Expondremos el modelo de resolución de problemas, según Dewey para ejemplificar lo expuesto anteriormente:

Toma de conciencia de la dificultad	Localizar y definir el problema	Sugerir mentalmente posibles hipótesis	Comprobación de la hipótesis
1	2	3	4

Intervención del profesor en la resolución de problemas:

- 1) Plantear la dificultad u obstáculo a superar (Planteamiento del problema)
- 2) Ayudar a definir y analizar las características y magnitudes del problema planteado.
- 3) Encauzar, guiar o direccionar la búsqueda mediante información más o menos proporcionada sobre el problema propuesto.

Condiciones básicas de los problemas:

- 1- La identificación de las características de las situaciones. Problemas principalmente de tipo motor.
- 2- Que un problema tenga varias soluciones que puedan resolverlo adecuadamente.
- 3- Tener claros los objetivos de aprendizaje y cuales son las aplicaciones que ofrecen más garantía de plantear las metas adecuadas.
- 4- El nivel de exigencia del problema debe estar ajustado a los condicionamientos y necesidades de la etapa evolutiva (Tanto su grado de desarrollo motor, como cognitivo) en que se encuentre el alumno.
- 5- Tiene que suponer un reto para el alumno, de forma que provoque en él una “disonancia cognitiva”, que lo motive a la búsqueda de soluciones.
- 6- La dificultad motriz del problema debe ser significativa. La búsqueda debe representar tanto esfuerzo físico apreciable como cognitivo y afectivo.
- 7- Son aceptables las presentaciones en forma de juego o formas jugadas que favorecerán la motivación por la búsqueda.
- 8- Las normas o límites dentro de los cuales el problema ha de ser resuelto tiene que ser expuesto con claridad y precisión al alumno (La integridad de éste puede depender, en algunos casos del establecimiento de dichas normas). A

éste respecto para la solución de problemas propuestos, utilizando como medio la comunidad de indagación, consideramos que las reglas pueden ser modificadas desde planteamientos argumentados a partir del interés del propio alumno.

- 9- Se debe proporcionar suficiente información para que la búsqueda no se alargue en exceso y el alumno pueda perder su interés.
- 10- Los resultados de la búsqueda deben ser susceptibles de autoevaluación por parte del alumno y de constatación por parte del profesor.
- 11- Propiciar la máxima participación de los alumnos en la resolución del problema, estableciendo condiciones de convivencia y cooperación.

En la resolución de problemas, el análisis se centrará principalmente en la tarea como una dificultad significativa en los mecanismos “perceptivo”, de “decisión” y de “ejecución - control”, que son más susceptibles a planteamientos de enseñanza mediante la búsqueda, dentro de este contexto se destacan algunos objetivos específicos como:

- Interpretación correcta de los estímulos que proporciona el entorno en relación con el movimiento propio.
- Desarrollo de la capacidad de ajuste del movimiento del individuo en el contexto espacio tiempo.
- Desarrollo de la capacidad de decisión en la realización de las tareas motrices (Aspectos cognitivo - motores)
- Desarrollo de la capacidad de utilización inteligente del movimiento en situaciones complejas (Lógica motriz).

Estos objetivos se le plantean al individuo en una gran variedad de situaciones, las cuales exigen por parte del mismo la capacidad de “adaptar su conducta motriz” a las exigencias de las circunstancias.

Presentaremos un esquema de Sánchez Bañuelos sobre el tipo de problema más adecuado que se le puede presentar a los niños según la edad.

Edad en años	4,5,6	7,8,9,10	11,12,13,14,15
Tipo de problema	Percepción de uno mismo. El movimiento en entorno perceptivo	Bases mecánicas del movimiento. Ajuste perceptivo en la ejecución	Utilización inteligente del movimiento. Integración en situaciones complejas de percepción. Decisión – ejecución. Táctica deportiva
Nivel de exigencia en la ejecución	Medio	Medio - Alto	Bajo

Consideramos importante ubicar al educador ante el tipo de problemas con los cuales puede confrontar a los niños en el desarrollo de un juego.

Los niños participantes en esta investigación (11 a 13 años) pueden ser exigidos a un nivel de ejecución medio - alto, deberán enfrentar problemas y resolverlos a partir de la utilización inteligente del movimiento, toma de decisiones, pensamiento estratégico y ejecución táctica - deportiva. Aspectos que se abordarán en la C.I. como una posibilidad para resolver estas situaciones de juego.

“La resolución de problemas mediante la búsqueda es generador de conflictos cognitivos”. Un obstáculo, una dificultad a superar, puede instigar nuestra curiosidad y ser aceptado como un reto. Cuando esto ocurre ¿Podríamos explicar lo que ha sucedido? Mosston (1.972) citado por Sánchez (1.989), propone como hipótesis explicativa la teoría de la “disonancia cognitiva” de Festinger (1.957) como dos posibles estados en los que se puede encontrar el individuo:

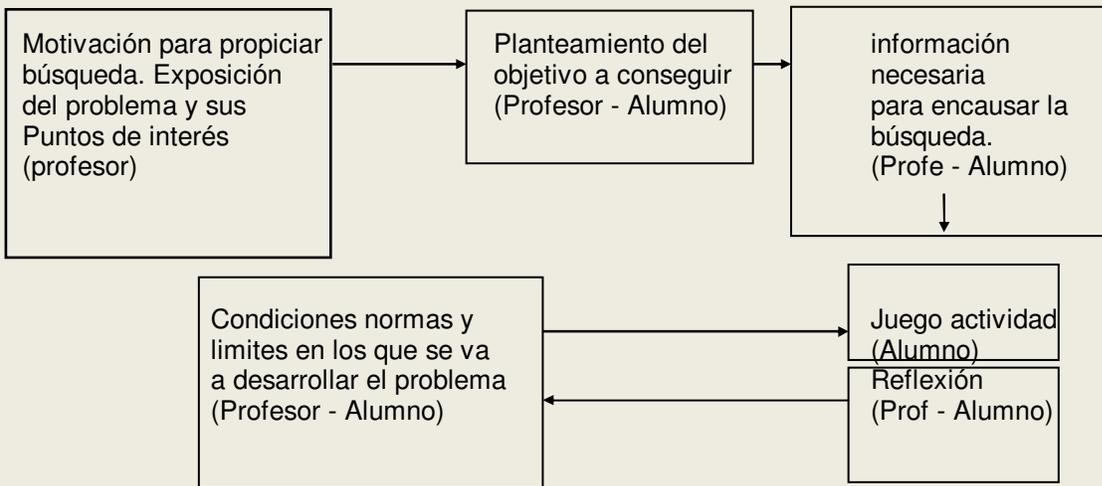
Disonancia cognitiva o consonancia cognitiva.

Un estado de *disonancia cognitiva* se produce en una persona cuando su entorno le proporciona una serie de elementos o piezas de información que a nivel psicológico “no encajan”, y en los cuales el individuo no encuentra congruencias. Según Festinger “Igual que el hambre impele a una persona a comer, la disonancia impele a una persona a cambiar de opinión o de conducta”. Cuando en un individuo se produce un estado de disonancia este tiene dos alternativas: La primera es iniciar una serie de acciones físicas o psicológicas para reducir la disonancia (“El conflicto cognitivo”) y la segunda es reprimirla manteniendo el estado de disonancia en un nivel inconsciente.

Una dificultad, un problema puede ser el agente que genere un estado de disonancia cognitiva, este estado llevará al individuo a una actividad de búsqueda. Cuando nosotros planteamos un problema a nuestros alumnos, éste debe suponer para ellos un reto. Un agente provocador de la curiosidad, es decir, debe ser capaz de generar un estado de disonancia cognitiva.

En general el procedimiento para plantear los problemas tendrán carácter verbal, ya que la información de tipo visual podría dar, en un gran número de ocasiones, una idea global de la solución o destacar una solución peculiar, invalidando la búsqueda o coartando la creatividad del alumno.

Pasos para el planteamiento del problema



A nuestro modo de ver, los aspectos referentes a la resolución de problemas, pueden generar bastantes elementos para el análisis y la interpretación de los resultados, pues observamos que existe una relación directa entre este modelo y el problema planteado en esta investigación.

4. DISEÑO METODOLOGICO

4.1. Investigación cualitativa

En esta monografía se involucran principalmente elementos posibles de leer e interpretar desde la investigación cualitativa, como el juego, los niños, el educador, la aplicación de la estrategia comunidad de indagación, en las cuales se presentan situaciones, comportamientos, experiencias, actitudes, creencias, pensamientos, diálogos y reflexiones; que nos llevan a interrogantes continuos ante los cuales no se dan respuestas acabadas. La infinidad de factores que encierra la conducta humana requiere de una forma de interpretarlos y comprenderlos buscando la razón de ser de la existencia de cada hombre. La investigación cualitativa tiene como objeto de estudio los seres humanos y su "realidad". Una realidad a la que él mismo da interpretación de acuerdo a su percepción "y que son expresadas por ellos mismos y no, como el investigador los describe" (Watson, 1.982) además esta realidad, ese juego vivenciado por el niño es una experiencia única e irrepetible que cada sujeto percibe de diferente forma, de ahí que no se pueda repetir en ningún laboratorio, ni desarrollar o crear con las mismas condiciones. De acuerdo a lo anterior consideramos que esta investigación es de tipo cualitativo, desarrollada en el camino hermenéutico y con un enfoque etnográfico.

4.1.1. El método hermenéutico

En éste trabajo se buscará dar sentido a los hechos motrices, intelectivos, sociales y afectivos, que ocurren durante un juego en equipo realizado en la clase de educación física. Buscar el sentido, el significado de un fenómeno desde la hermenéutica, implica reconocer que todo tiene sentido, pero el sentido en el vacío no existe ya que es el hombre quien da sentido a si mismo y a todo cuanto hacemos o dejamos de hacer. Damos sentido a cualquier evento externo de acuerdo a lo que sentimos y/o a nuestro estado interno; el sentido trae consigo la interpretación, la cual no es totalmente limpia porque se hace con la carga histórica e ideológica del sujeto, pero permite que el sujeto reconozca la pertenencia al sentido para después "tomar distancia", señalar las diferencias, mostrar la familiaridad de lo extraño y la extrañeza de lo familiar.

El siguiente paso, fundamental, en el camino hermenéutico es la comprensión en donde se entra en comunicación con el otro dentro de un espacio diferente a la cotidianidad del aula de clase. La comunicación motriz, con sus características especiales, entra a desempeñar un papel sobresaliente en este ambiente lúdico que "baña" e involucra a las personas que participan o están cercanas a él; es por esto que el educador no puede dejarse llevar por la emotividad o la euforia del

juego, sino, que “se trata de descubrir las propias prevenciones y prejuicios y realizar la comprensión desde la conciencia histórica, de forma que el detectar, lo históricamente diferente y la aplicación de los métodos históricos, no se limiten a una conformación de las propias hipótesis o anticipaciones” Gadamer, (1.991); es acá donde el investigador puede actuar más limpiamente, y desde una posición imparcial llegar a ser un “sí mismo” enriquecido y transformado por la comunicación (no solamente motriz) en real “común unión” con el otro. Podemos señalar, entonces, que la comprensión es un trabajo de interpretación.

El juego en equipo como medio de la educación física abre infinidad de posibilidades educativas desde ambientes individuales y sociales. Conviene aclarar que el juego se desarrolla en un ambiente - contexto educativo amplio pero a la vez va buscando espacios más específicos dentro de los cuales se pueda enmarcar, es así, como encuentra en los niños y/o participantes en él, un lugar único donde se le da el sentido lúdico. Este tipo de sentido predomina durante todo el juego, pero los actores del mismo pueden darle sentidos diferentes, y es así que algunos miran el juego sólo desde el ganar y el perder, otro lo mira como la oportunidad de sobresalir mostrando sus habilidades físicas, hay quien lo ve como el espacio ideal para la convivencia social, para otro puede ser un espacio represivo en donde las normas limitan su expresión y así sucesivamente cada participante le da el sentido que quiere al juego.

Desde la hermenéutica se consideran los fenómenos humanos, ya sean prácticas sociales (juegos), trabajos, instituciones, objetos culturales, como “análogos de texto”; agrega además J. Rubio Angulo que “todo es texto”, lo que se trata es de captar la experiencia histórica local dentro de un sentido global”; significa esto que la historia encerrada en éste trabajo está referida por el juego.

Los juegos como texto son historias que ofrecen un mundo de experiencias educativas dignas de ser interpretadas y comprendidas por los participantes, que se convierten en sujetos activos y conscientes de su hacer.

El texto fijado por la escritura puede permitir que se resalte la tradición oral, así mismo, el texto fijado en una cinta de vídeo puede permitir que se observen las características variables de un juego, se analicen, se lean, se indaguen, se interpreten y si es posible se comprendan. Para realizar estos procesos cognitivos, empleamos la estrategia C.I. grabada en una cinta magnetofónica, que se convierte en el principal texto a interpretar. La C.I. como lo hemos dicho anteriormente permite ambientes propicios para la reflexión a través de argumentaciones y discursos propios del sujeto, que vienen remitidos desde la práctica misma, y en la cual se valora la acción (entendida como competencia motriz), tanto como la palabra.

4.1.2. El enfoque etnográfico educativo

El carácter cualitativo de esta investigación, nos ha llevado a encontrarnos con el enfoque etnográfico, el cual puede ayudarnos a buscar, tal vez lo más obvio, tal vez lo más escondido, lo más complejo o lo más sencillo. En los procesos de búsqueda, es un enfoque que simplemente aumenta o concentra “la luz” en los espacios investigados para ver con más claridad los fenómenos que ocurren en el contexto educativo, los cuales contienen características únicas, continuas y siempre variables. Cuando los actores asumen un papel (sea el de educador, alumno, portero, etc.) se producen un conjunto de relaciones cargadas de sentido, es decir, confluyen allí los intereses, necesidades, emociones y otros factores que hacen el hecho digno de interpretar, es acá donde el enfoque etnográfico educativo entra a brillar y a dar luz a la situación, graficándolo y dándole matices propios, pero desde un punto de vista ajeno y distante ; no se parte entonces de pre - conceptos o hipótesis, no se busca comprobar ninguna causa, pero si descubrir el origen o la razón de ser del fenómeno o del hecho social y en este proceso logra interpretaciones que favorezcan la transformación social y/o la elaboración de propuestas por parte del investigado y del investigador, contrapartes activas del proceso y que de una u otra forma son transformados. La relación pedagógica vivida en la escuela facilita los procesos de comprensión, interpretación, y hasta el mismo cambio social que se buscan en la realización de una investigación cualitativa.

Por lo anterior podríamos decir que entre el enfoque etnográfico educativo y la pedagogía hay una relación que apoya los procesos de aprendizaje de los sujetos, una similitud y complementariedad que visiona y anhela una escuela investigadora, transformadora de su “realidad” y generadora de cambios sociales.

4.2. Instrumentos

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron esencialmente los siguientes:

- Grabación magnetofónica.
- Filmación de los juegos.
- Comunidad de Indagación. (Monitorias)

Para esta investigación utilizamos la estrategia “Comunidad de indagación”, descrita por Lipman en su programa “filosofía para niños” y adoptada por América González (1992) en el proyecto PRYCREA, como un instrumento de recolección de datos porque mediante ella se pretende desarrollar un pensamiento de más alto orden, lo que nos puede garantizar cierto nivel de “calidad cognitiva” en las elaboraciones conceptuales y en los argumentos que exponen los participantes del juego y de ella.

La C.I. fue aplicada con algunas variantes como:

- △ El texto del cual se parte es el juego, y no un texto escrito como convencionalmente se hace.
- △ Las primeras sesiones de la C. I. se comenzaron con preguntas abiertas orientadas por el profesor - indagador y en las últimas sesiones con preguntas elaboradas por los alumnos - indagadores a partir de las cuales se desarrollo la C.I.

Consideramos que con éstas variantes no se pierde la esencia de la metodología original de la C.I. porque se sigue buscando y creando espacios para que el niño avance en el desarrollo de sus habilidades superiores de pensamiento y ponga en comunidad sus ideas y experiencias de aprendizaje.

Cuando filmamos los juegos ejecutados durante la clase de educación física, pretendemos “congelar” la actuación motriz de los sujetos, para facilitar con ello, el análisis y la observación de la competencia motriz. El juego es activador de procesos cognitivos, característica que ya hemos señalado anteriormente, y se convierte a la vez en un instrumento de recolección de datos porque en él se desenvuelve la conducta motriz, que queda impresa en la cinta del vídeo como información potencialmente verificable. El juego y la C.I., entonces, pueden ser utilizados como instrumentos y la vez se convierten en medios para el desarrollo del pensamiento.

4.3. Población y muestra

Inicialmente para la aplicación de la C.I. se realizaron 6 sesiones con todo el grupo 5º de primaria como muestra, compuesto por 42 estudiantes ; pero a medida que pasaron las sesiones, por algunos inconvenientes, se tuvo que reducir la muestra a 18 estudiantes quienes fueron seleccionados así: 9 de forma aleatoria y el resto teniendo en cuenta participación, interés disposición y capacidad argumentativa. Algunos de los inconvenientes fueron; el poco tiempo, el gran número de estudiantes en la clase de educación física y la utilización del juego como texto, dificultades que no permitían la participación de todos los niños, la progresión del juego con los cortes para los diálogos reflexivos y además se dificultaba la observación, el manejo disciplinario por parte del profesor y adelantar la C.I. con toda la rigurosidad que requiere la aplicación de dicha estrategia.

4.4. Metodología de aplicación de la estrategia “comunidad de indagación”

Comentaremos brevemente como fue el desarrollo de la aplicación de la estrategia C.I. y cuáles han sido los momentos por los que ha pasado la investigación.

Durante la especialización se realizó un seminario de “Herramientas para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo” en el cual se vivenció la aplicación

de las estrategias del proyecto PRYCREA. De las anteriores estrategias la *comunidad de indagación*, base de las otras, fue sobre la cual se trabajó más intensamente y la que consideramos más pertinente y relevante aplicar en el problema a investigar.

La aplicación de la C.I. en el desarrollo de las sesiones tuvo varios momentos o etapas a saber :

En primera instancia el orientador le proponía a los estudiantes (niños) un juego en equipo con un reglamento inicialmente sencillo de comprender. En el transcurso del juego se iban presentando algunas situaciones que el orientador no debería pasar inadvertidas, ya que éstas se pueden convertir en fuente para el aprendizaje significativo, el orientador entonces interrumpía el juego para que los equipos dialogaran sobre los acontecimientos que se estaban presentando en esos momentos frente a las estrategias, conflictos sociomotrices y dificultades de cualquier índole. En esta interrupción para la reflexión, no mayor de cinco minutos; los niños proponían modificaciones a las reglas de juego si era el caso o cambios de actitud estratégica, luego de esto los alumnos continuaban jugando con las modificaciones hechas a la reglamentación inicial del juego y tratando de poner en práctica lo que habían acordado en la interrupción. Un juego podía tener una interrupción o varias, si fuera el caso. Esta práctica inicial tenía una duración de una hora aproximadamente.(Ver análisis e interpretación de diálogos reflexivos).

En un segundo momento, terminado el juego, los alumnos se organizaban en redondeles, situados en el mismo patio o desplazándose al salón para la realización de la C.I., así el texto utilizado para la reflexión era la "lectura" que el niño hiciera de la experiencia directa vivida en el juego instantes antes.

El indagador en la C.I. inicialmente pedía a los alumnos que explicarían en que consistía la reglamentación del juego y luego pasaban a indagar por los problemas presentados en él, en las diferentes dimensiones; socio-afectiva, físiomotriz, cognitiva, técnica, estratégica, etc.; después de reflexionar sobre éstos aspectos volvían nuevamente a la práctica del mismo juego u otro, en la misma o en otra sesión, y así poder observar como habían incidido las reflexiones e indagaciones hechas en la C.I., en el juego y/o en el desarrollo de la competencia motriz. (cuadro)

Esquema Metodológico



5. Resultados

5.1. Presentación de datos

Los datos recogidos para el análisis y búsqueda de posibles soluciones y/o respuestas al problema de investigación inicialmente planteado, fueron principalmente, las intervenciones y argumentaciones orales que los niños hacían durante la aplicación de la C.I. (Estrategia ampliamente expuesta en el diseño metodológico).

Durante las 14 sesiones desarrolladas con los niños, se aplicaron 10 comunidades de indagación, obteniendo de ellas las intervenciones de los sujetos, que en un principio fueron grabadas magnetofónicamente y luego transcritas al papel (ver anexo 4). Estas intervenciones se iban leyendo, y según el contexto de la C.I., en que aparecían, se ubicaban en el cuadro de "habilidades de pensamiento evidenciadas en la C.I.", que sirvió para el vaciado de la información sesión por sesión, el cual nos permitió clasificar las intervenciones, primero por categoría y luego por criterios (Ver anexo 1).

Siendo consecuentes con los elementos teóricos planteados en la delimitación conceptual haremos la clasificación de la competencia motriz de los alumnos utilizando como parámetros generales los tipos de conocimiento que la componen: Conocimiento declarativo sobre las acciones, evidenciado en la C.I., Conocimiento Procedimental sobre las acciones, evidenciado en las filmaciones audiovisuales y desde la observación directa, y conocimiento afectivo, evidenciado en los juegos y en la C.I., específicamente en las categorías de interacción con sus compañeros y Relación consigo mismo.

5.2. Criterios de análisis de datos

Los datos sobre el desempeño motriz, que los alumnos muestran en los juegos de equipo, se obtienen de acuerdo al seguimiento general que el educador hace de ellos durante la clase de educación física, teniendo en cuenta la observación directa como principal instrumento de recolección de datos (Ver anexo 2). Sobre las categorías e indicadores de las habilidades motoras complejas no se hizo un análisis riguroso, ni detallado por que consideramos que no son el objetivo central en este problema de investigación, sin embargo se utilizarán para la clasificación general de la competencia motriz de los niños, en lo referente al conocimiento procedimental.

Los criterios seleccionados para el análisis de los datos, resultantes en la C.I., se tomaron:

1º) De una guía de habilidades del pensamiento para diálogos en Comunidad de Indagación utilizada en el instituto de filosofía para niños (Lipman, 1986). De esta guía se seleccionaron, específicamente las habilidades que tienen que ver con las categorías de INDAGACION GENERAL y de RAZONAMIENTO; buscando con ello, instrumentos precisos que apunten a la detección de estas habilidades en los niños (Conocimiento declarativo sobre las acciones) lo cual a su vez nos permitirá elementos para hablar de niños que manifiestan un pensamiento reflexivo y crítico, ante situaciones vividas en la clase de educación física.

2º) Las categorías de HABILIDADES DE OBSERVACION, HABILIDADES DE EXPRESION CREATIVA, INTERACCION CON SUS COMPAÑEROS y RELACION CONSIGO MISMO (Conocimiento afectivo), fueron tomadas de un instrumento de recolección y análisis de datos utilizado por Barragán, (1996). Estas categorías y criterios fueron sometidas a debates y análisis para buscar su relación con elementos de la educación física y de la competencia motriz, llegando, el grupo de investigadores, a un consenso y a un constructo teórico, sobre la explicación y argumentación que estas deberían tener. Lo anterior se realizó teniendo en cuenta las características del problema y el contexto en que se desenvuelve.

5.2.1.(A) HABILIDADES DE OBSERVACION

El aprendizaje por observación descansa en dos medios de almacenamiento cognitivo de la información: Imaginaria y Verbal (Bandura, 1.997) Un buen observador puede almacenar la información adquirida como imagen, en forma verbal o en ambas. Como en nuestro caso algunas habilidades motoras se ejecutan con gran rapidez, el sujeto debe recurrir a la codificación en imágenes.

Consideramos éstas habilidades como parte fundamental del proceso de aprendizaje general y del proceso de aprendizaje motor; porque un sujeto hábil para observar tendrá mejores oportunidades para comprender, descubrir causas y razones “ocultas” que expliquen el porque de algunas de las conductas propias y de los otros, cuestionarse, hacerse consiente y aprender de su competencia motriz durante está búsqueda. Estas habilidades de observación se percibieron durante el juego y la C.I.

A.1. Clasifica por categorías: Permite organizar la información detalladamente y utilizarla de la mejor forma posible.

A.2. Describe lo observado: Es la capacidad de poner en palabras y la de elaborar discursos entendibles sobre información recogida y almacenada a través de los mecanismos sensorio-perceptivos.

A.3. Establece diferencias y semejanzas: Muestra la capacidad del individuo de focalizar, sacar parecido y/ o centrar su observación en las características generales y específicas de algún hecho social, objeto situación, etc.

A.4. Establece relaciones : Implica tener una visión global de los hechos y la capacidad de fijarse en ellos, de estructurarlos y sistematizarlos de tal forma que se encuentre coherencia y relación entre los fenómenos presentes desde diferentes puntos de vista, desde la idea principal del discurso a las ideas secundarias, y viceversa.

5.2.2. (B) HABILIDADES DE INDAGACION

Permiten dar claridad al investigador sobre el grado de profundidad con el cual los sujetos asumen el diálogo en la C.I., también señalan algunas de las características del pensamiento reflexivo y crítico, el cual está directamente relacionado con el conocimiento declarativo sobre sus propias acciones.

B.1. Hace preguntas relevantes : Reconoce discrepancias en la información o aspectos problemáticos de una situación y los trae a colación por medio de una pregunta.

B.2. Evita generalizaciones absolutas : Una generalización absoluta postula que lo que es verdad para un miembro de una clase, es verdad para toda la clase. Generalmente conocida como estereotipos.

B.3. Pide que lo que se alegue este sustentado por evidencias : Que lo que se alegue sobre un hecho este apoyado en evidencias sobre este hecho. Aquellos quienes hacen tales afirmaciones o alegatos, pueden al menos ser conscientes de como tales evidencias podrían ser obtenidas.

B.4. Desarrolla hipótesis explicativas : Con frecuencia la evidencia esta disponible pero carece de una explicación satisfactoria. La evidencia esta frecuentemente fragmentada y desunida ; las hipótesis les dan coherencia y hacen que lo sucedido aparezca como una cosa natural.(Sistematicidad, un acto de evidencia).

B.5. Reconoce diferencia de contexto : Los indagadores habilidosos están alertas a las diferencias situacionales, los cuales convertirían sus generalizaciones en algo riesgoso. Diferencias de contexto muy sutiles o pequeñas pueden invalidar lo que en otra situación sería un argumento inductivo poderoso.

5.2.3 (C) HABILIDADES DE RAZONAMIENTO:

El razonamiento es aquel aspecto del pensamiento que puede ser formulado discursivamente y puede ser sometido a criterios evaluativos (Válido - No válido), además puede ser enseñado. Los razonamientos de los sujetos son sobre su propia acción motriz, por tal motivo, la relación que tienen con el conocimiento declarativo sobre sus acciones, también es directa.

C.1. Ofrece comparaciones como analogías y metáforas : Las analogías están entre las herramientas de indagación más poderosas y de más largo alcance, especialmente cuando llevan a moverse rápidamente de un dominio o contexto a otro. Una analogía puede precisar agudamente lo que de otra manera sería una semejanza oscura. Las analogías son a menudo puntos de partida de investigaciones frescas y nuevas.

Según Lipman, la definición más correcta de:

- Analogía : Algo que expresa una semejanza entre dos relaciones.
- Símil : Estado en que una cosa es como otra. (Ejemplo: Nubes tan blancas como la nieve.) Los dos elementos se mencionan como diferentes.
- Metáfora : Dos cosas derivadas de diferentes orígenes o categorías se igualan o resultan ser lo mismo. (p.e. Nubes de nieve) se funden en uno.

C.2. Ofrece distinciones y conexiones relevantes : Sí alguien sobre generaliza o iguala cosas que son diferentes, puede evocar una objeción en el sentido que pudiera no estarse haciendo una distinción apropiada, por otro lado, sucede que cosas muy semejantes entre sí son tratadas como totalmente independientes una de otra, esto provocaría una objeción en el sentido de que no esta haciendo una conexión apropiada.

C.3. Sustenta opiniones con razones convincentes : Al plantear una opinión, uno asume la responsabilidad de desarrollar un argumento que justifique esa opinión. Al menos esto significa encontrar una razón o razones que sean a la vez relevantes y fuertes.

C.4. Ofrece ejemplos y da contra ejemplos : Dar un ejemplo es citar un caso específico, particular de una regla general, un concepto o un principio. Dar un contra ejemplo es citar un caso que viola una generalización o refuta un argumento dado por algún otro.

C.5. Hace juicios evaluativos balanceados : Los juicios evaluativos balanceados son los que muestran un equilibrio entre el pensamiento crítico guiado por el criterio (que evalúa sobre la base del criterio del buen o el mal pensar), y el pensamiento de insight guiado por el contexto (que propicia la creatividad). Ello trae lo normativo a dominar sobre lo descriptivo y reconoce las

limitaciones tanto como las ventajas de la comparación. Los juicios balanceados raras veces son fieles, pero son razonables y juiciosos.

5.2.4. (D) HABILIDADES DE EXPRESION CREATIVA

El juego es un acto creativo por excelencia. Durante la realización de éste surgen manifestaciones y/o se crean situaciones que exigen del sujeto, no sólo una participación “pasiva”, un disfrute superficial y vano del “hacer por el hacer”, sino por el contrario, un compromiso con la indagación, con el cuestionamiento, con el disfrute profundo consciente, productivo y creativo.

D.1. Plantea problemas : El sujeto puede identificar las características de las situaciones y reconocer que un problema permite avanzar en el conocimiento. La inquietud y la duda frente a las “verdades absolutas” es señal de interés continuo y constante por saber y de búsqueda de significados propios frente a los problemas.

D.2. Soluciona problemas: Resolver los interrogantes e inquietudes planteados en las diferentes situaciones problema muestra los avances y el desempeño del alumno durante el proceso de aprendizaje.

D.3. Apertura mental: Es la actitud dispuesta al conocimiento del otro y el aceptar la posibilidad de cambiar la propia posición, aceptando críticas razonables y dándole la bienvenida a la otra cara del asunto.

D.4. Explora y descubre: La búsqueda metódica, organizada y consecuente al momento y contexto, permite al alumno descubrir y ampliar sus posibilidades creativas; es muestra también del interés del niño por el conocimiento.

D.5. Aporta ideas nuevas: Los aportes de ideas nuevas permiten al sujeto actuar y participar en igualdad de posibilidades, generando confianza en él. Estos nuevos ingredientes generalmente enriquecen la discusión.

5.2.5. (E) INTERACCION CON SUS COMPAÑEROS

El medio utilizado para estudiar la incidencia de la C.I. sobre el desarrollo de la competencia motriz fue el juego en equipo; evento que lleva implícito los sentimientos subjetivos de los niños en la interacción con los compañeros sean del propio equipo o del equipo contrario. Esta interacción fue observada durante el juego y en la C.I. teniendo en cuenta que el pensamiento se hace acción y la acción se hace pensamiento.

E.1. Escucha atentamente: La escucha es un elemento fundamental del diálogo en comunidad que permite tomar posición para aumentar y ampliar el repertorio de ideas. La atención es un dispositivo básico para el aprendizaje por lo tanto este indicador se puede perfilar como un aspecto clave que garantiza avance en el desarrollo del pensamiento.

E.2. Integra las ideas de los otros con las propias: Buscar conexiones y relaciones entre las diferentes ideas, desde un punto distante de la emoción, permite construir conocimiento en grupo, ampliando la calidad y la cantidad de las

intervenciones valorando la idea ajena como propia e integrándola a un saber conjunto.

E.3. Se integra fácilmente: El trabajo en equipo y comunidad es más ágil, dinámico, armónico y eficiente, cuando entre los integrantes del grupo facilitan y se les da la facilidad de interrelación e integración.

E.4. Promueve ideas : Estar a favor de nuevas ideas (sean propias o ajenas) implica reforzarlas con argumentos y apoyarlas en su ejecución, además es señal de interés por la construcción de conocimiento en relación con los otros (Conocimiento social).

E.5. Dirige comentarios a otros miembros del grupo : Cuando se dialoga en comunidad, la palabra debe ser dirigida a todos los miembros, no sólo al maestro o a quien lo preside, esto sirve para activar y buscar la participación de todos, mejorando la calidad del diálogo.

E.6. Integra su conducta a la de sus compañeros: Es la capacidad de construir ambientes propicios para el aprendizaje en equipo, mediante unas relaciones fraternas y respetuosas, además saber medir su actuación durante los diálogos.

5.2.6. (F) RELACION CONSIGO MISMO

Estos indicadores nos muestran parte del proceso volitivo de los sujetos como *individuos*, como actores particulares con rol propio dentro del juego. La relación que el sujeto tenga consigo mismo le ayuda a reconocer sus condiciones, características y aspectos personales con los cuales cuenta, es decir, llevan al sujeto a un autoconocimiento de su competencia motriz, saber que influye en la selección, realización y persistencia de la participación en el juego.

F.1. Muestra seguridad: Es indicador de buena autoestima, convencimiento de argumentación y de que está asumiendo responsablemente la intervención.

F.2. Es autónomo: Implica conocimiento y comprensión de las normas, además de argumentaciones válidas, diversas y suficientes para la toma de decisiones. También se refiere a la posibilidad de pensar independientemente, elaborar juicios propios y mantener las opiniones con argumentos razonables.

F.3. autocorreccion de su propio proceso: Implica la capacidad y la humildad de reconocer los errores que se cometen, hacerse consciente de ellos y tomar decisiones de cambio que considere mejor y más pertinente para si mismo.

5.3. Análisis e interpretación

Las habilidades del pensamiento que se manifestaron en los niños y las niñas, fueron analizadas desde el contexto de la C.I., en las cuales la argumentación y el diálogo son su principal forma de evidencia, siendo el habla el medio por el cual el niño decodifica su vivencia en el juego, logrando así, ser consciente de sus propios recursos, de su actuación, de su competencia e incompetencia motriz y de

todos los aspectos que componen el micro entorno del juego. De acuerdo a lo anterior podríamos afirmar que el niño realiza un proceso consciente de su metamotricidad.

Cabe señalar, como se indicó, que éstas habilidades se manifiestan en el desarrollo del juego, pero su análisis se hace, principalmente, desde el contexto de la C.I., ya que el niño, por ejemplo, puede plantear problemas y soluciones en el transcurso del juego pero no evidenciarlos en la C.I. Lo más pertinente para una mejor comprensión del problema planteado sería hacer una triangulación o cruce entre ambos contextos, pero en este trabajo monográfico, aún, no se presentará como tal.

Las habilidades de pensamiento que se pueden desarrollar en la C.I. son muchas, pero cabe priorizar algunas o jerarquizar su orden y más aún cuando algunas son requisitos o correquisitos para que se den otras ; en este sentido podríamos suponer que las primeras en manifestarse serían las Habilidades de Observación, Interacción con sus compañeros y Relación consigo mismo, las cuales pueden potenciar algunas que requieren mayor elaboración como las de Indagación, Razonamiento y de Expresión creativa.

5.3.1. Análisis de cada una de las habilidades

Para el análisis se tuvo en cuenta el total de veces que se presentó cada una de las habilidades durante el proceso investigativo (ver cuadro 1 y gráfico 1) y después analizaremos cómo se manifestaron y qué posible interpretación les daríamos desde la relación pensamiento y competencia motriz (cognición y movimiento).

Convenciones (Habilidades e indicadores):

- A1. Clasifica por categorías.
- A2. Describe lo observado.
- A3. Establece diferencias y semejanzas.
- A4. Establece relaciones.
- B1. Hace preguntas relevantes.
- B2. Evita generalizaciones absolutas.
- B3. Pide que lo que se alegue este sustentado por evidencias.
- B4. Desarrolla hipótesis explicativas.
- B5. Reconoce diferencia de contexto.
- C1. Ofrece comparaciones como analogías y metáforas.
- C2. Hace distinciones y conexiones relevantes.
- C3. Sustenta opiniones con razones convincentes.
- C4. Ofrece ejemplos y da contra ejemplos.
- C5. Hace juicios evaluativos balanceados.
- D1. Plantea problemas.

- D2. Soluciona problemas.
- D3. Apertura mental.
- D4. Explora y descubre.
- D5. Aporta ideas nuevas.
- E1. Escucha atentamente.
- E2. Integra las ideas de los otros con las propias.
- E3. Se integra fácilmente.
- E4. Promueve ideas.
- E5. Dirige comentarios a otros miembros del grupo.
- E6. Integra su conducta a la de sus compañeros.
- F1. Muestra seguridad.
- F2. Es autónomo.
- F3. Auto corrección su propio proceso.

5.3.1. Análisis de habilidad por habilidad

A HABILIDADES DE OBSERVACION: A1. Clasifica por categorías

Aparece 4 veces durante el proceso de aplicación de las C.I., equivalente a un 2.7 % del total de esta categoría.

En los niños la clasificación por categorías se evidenció, desde el reconocimiento y desde el establecimiento de las diferencias y semejanzas entre los distintos juegos y deportes. La primera clasificación hace referencia a describir las características que identifican superficialmente los juegos, desde una “observación directa”, veamos un ejemplo de esta clasificación; el sujeto (12) “A mi se me parece al voleibol porque cuando lo tira así con la mano, por ejemplo como hoy, uno lo tiraba así para arriba ahí mismo Cristina saltaba y le pegaba así y los otros también le pegaban así, y es como el voleibol porque se le da con las manos.”

La segunda forma se presenta cuando se infiere a partir de la observación otros elementos no tangibles y que necesitan una mayor elaboración y utilización de conceptos. Por ejemplo en la discusión que se viene haciendo con relación a la semejanza del juego, un niño plantea que el juego se parece al tenis, ante lo cual el sujeto (17) expresa: “No estoy de acuerdo porque en el tenis uno juega con una raqueta y con la raqueta uno brega a pasar la pelota por encima de la red, eso es lo que yo tengo entendido que es el juego, además porque solamente son dos jugadores y cada uno es de un equipo, ósea que ahí no hay integración como aquí”.

En el segundo caso de clasificación por categoría, es notorio como la sujeto logra establecer lo que diferencia al tenis del juego realizado en la clase y lo categoriza ubicándolo en los deportes individuales, que utilizan de implementos externos

como la raqueta, con un objetivo a superar como la red y dentro de los deportes con poca integración social.

Teniendo en cuenta que los niños de 11 a 13 años, según Piaget, se encuentran en la transición del estadio de las operaciones concretas al del pensamiento categorial, la mayoría de ellos no lo evidencian porque no se les ha brindado un proceso pedagógico que permita una mejor comprensión y manejo de los conceptos, siendo esto requisito fundamental para acceder al pensamiento categorial.

A2. Describe lo observado

Es una habilidad que aparece 79 veces, equivalente a un 53.4 % del total de habilidades de Observación.

Es una de las habilidades que más se manifiesta durante la aplicación de las C.I. El niño realiza una observación participante del mundo que lo rodea, en este caso de el juego vivido el cual se convierte en una experiencia para reflexionar e indagar en la C.I. En ésta habilidad se describen situaciones técnicas y tácticas del juego, además de estrategias sociomotrices, afectivas, con dificultades y éxitos; podríamos afirmar que esta habilidad de descripción es una etapa inicial de la metodología en el proceso de indagación, que permite recuperar o traer a la memoria dichas situaciones siendo utilizadas por el facilitador para reflexionar sobre ellas y así potenciar las habilidades más complejas de pensamiento.

Algunas preguntas se contestan desde el referente tangible del juego vivido, basados sólo en lo descriptivo y concreto, contestando el qué del juego, sin trascender a otros ámbitos como del porqué hacerlo, para qué hacerlo, etc. Por ejemplo ante la pregunta del facilitador ¿Qué piensa de la regla de que todos tenían que tocar el balón antes de hacer el gol ?, el sujeto S(11) responde “Esa regla no se cumplió porque nosotros no se la pasábamos a Ana Milena, nada más uno del equipo se la pasaba, en cambio los demás y yo manteníamos tocándola, era él y ella (señala) a nadie más se la tocaba”.

Esta situación de tipo socio afectivo es evidenciada en la C.I. a partir de la descripción que hace el sujeto (11), aunque no contesta la pregunta en los términos que plantea el facilitador, si denota un problema personal y grupal, el cual se puede entra a discutir.

Una descripción de mayor capacidad de observación indirecta y en la cual se presenta una descripción de tipo táctico - estratégico es la siguiente : Ante la pregunta del facilitador ¿Cómo se organizo el equipo para cumplir esa norma (Que todos tocarán el balón) y lograr el objetivo del juego. La S(12) señala : “Haciendo muchos pases, como Edgar, empezamos a pasárnosla, a ensayar

nosotros solos y también nos dábamos espacio, cubríamos a los otros para poder tumbar el tarro”.

Finalmente otra forma de descripción manifestada es la que hace la S(6) “Ella, ella es verdad que le tiene miedo al balón, a ella si se la centraban, yo veía que él se la centraba, pero él se la tiraba muy duro, entonces como ella le brincaba a hacerle así y a ella se la salía, el balón iba muy duro y entonces no lo podía coger y también iba muy alto”.

La sujeto manifiesta, desde el conocimiento declarativo una descripción de las deficiencias técnicas de uno de sus compañeros, la cual sirvió para recordar una situación de juego sobre la que se indagó mas ampliamente.

A3. Establece Diferencias y Semejanzas.

Aparece 21 veces, correspondiente al 14.2 % del total de esta categoría.

Al ser humano desde niño se le educa para que obre correctamente, distinguiendo y diferenciando entre lo bueno y lo malo, lo blanco y lo negro, lo duro y lo blando, la alegría y la tristeza, etc. Son antónimos que ayudan al niño a construir y desarrollar un pensamiento de mayor elaboración crítico y reflexivo

Las habilidades de diferenciación que se presentaron en la C.I., se limitaron a las semejanzas y diferencias que los juegos vivenciados y creados tienen con otros deportes culturalmente conocidos. Al Respecto cuando el indagador hace una pregunta ¿A qué se asemeja este juego ? surgen las siguientes intervenciones :

S(1) “Como a ... al baloncesto, porque se juega más o menos con las manos, para cogerla y poder tirar la pelota, y al voleibol porque también tiramos con las manos.
Indagador : Diego, vos estás de acuerdo con la respuesta que da Nellys ?

S(6) “Sí, porque si es verdad que se asemeja a ese juego, porque uno esta jugando ahí con las manos centrándosela al otro, también en el basquetbol uno se la centra al otro pa’ que enchole en el aro y así es casi lo mismo”.

Indagador : Oscar vos estás de acuerdo frente a la respuesta que da Nellys y Diego, frente a está pregunta que piensas ?.

S(11) “No. La de Diego no la escuche pero la de ella si. Que es parecido al voleibol y al basquetbol. No porque en el basquetbol no se tira el balón por el piso, sino que se tira a lo alto y en cambio esto se parece más bien a...Al micro, es al único que se parece, porque el micro uno no se debe entrar a la bomba, sino hacer el gol desde afuera y el otro (el arquero) lo tiene que tapar”.

Esta habilidad permitió que los niños encontrarán elementos comunes y diferentes entre los juegos de equipo, referentes sobre los cuales el niño pudo hacer juicios balanceados de su practica, facilitando y ampliando a su vez, la visión que de los juegos de equipo se tiene en nuestro medio, es decir, cambiar un poco la idea que

los únicos deportes de conjunto que se pueden practicar en la escuela son el fútbol, el baloncesto y el voleibol.

A4. Establece Relaciones.

Aparece 44 veces, equivalente a 29 % de total de las habilidades de esta categoría.

“En el sujeto siempre habrá algo del objeto”. Partiendo de la anterior premisa, en el desarrollo de la C.I el niño esta permanentemente haciendo procesos mentales en los que relaciona diferentes ámbitos. El niño retoma los conceptos previos de otros juegos, saberes y del entorno cotidiano, buscando conectarlos con la nueva situación, además, también se puede relacionar el mismo contexto del juego ; cuando el niño por ejemplo en la C.I, habla relacionando las situaciones de juego antes y después de la C.I.

Se establece una relación de un concepto como el de creatividad motriz con la actuación de un sujeto la cual es catalogada como creativa. En la sesión 14^a el sujeto (1) expresa : “Como Higuita ese día que cogió y tapo el balón con los pies, Rene Higuita fue creativo a él se le vino eso a la mente para que no le metieran el gol (“escorpión”) él se tiro para adelante para que el balón no pasara de la raya, él si fue creativo, y los futbolistas si son creativos porque ellos cuando entrenan plantean una estrategia entre todos, porque ellos quieren meter el gol, siempre hay delanteros, hay medios, hay siempre defensas en la cancha para que no metan el gol y entonces eso lo plantearon todos”.

Lo manifestado anteriormente por la niña cuando relaciona la creatividad motriz con la acción de Higuita, e incluso generalizándolo en cierta medida a todos los futbolistas, nos ubica sobre una necesidad del niño de buscar referentes para explicar y aclarar un concepto, accediendo a lo que ella conoce con lo que aparentemente es nuevo y no puede comprender. Podríamos decir que este tipo de relación nos sirve para que el niño piense que es posible crear nuevas estructuras de movimiento, y que además se puede ser creativo en la clase de educación física.

Consideramos que otras de las relaciones que se manifestaron son las que ubicamos dentro de la relación causa - efecto, en la cual el niño a partir de una causa reflexiona lo que pasaría. Ejemplo de ello se refleja cuando se discute la actuación de un juez y que consecuencias puede ocasionar su desempeño, al respecto el sujeto (12) dice : “Puede influir como en todo partido, como por ejemplo que un árbitro pite a favor de un equipo como hay veces a ocurrido acá por la tarde, puede ocurrir problemas en la hinchada, también que los hinchas maten al arbitro por comprado y puede crear hasta problemas de muerte entre los hinchas”.

En el desarrollo de un juego cada participante tiene un rol que cumplir, el desempeño de éste influirá positiva o negativamente sobre los miembros del equipo, ante estas situaciones es importante señalar las bondades de la C.I. cuando el niño logra ser más consciente de las funciones en los juegos de equipo y la incidencia que tienen sus actuaciones en el mismo. Al respecto, citaremos otro ejemplo que aclara más la relación causa - efecto ; en la sesión tres se viene hablando que una de las reglas más importantes del juego es el compañerismo y frente a esto dice el sujeto (1) :” no hubo compañerismo en el grupo y eso fue lo que más afectó el juego y por eso no cogieron a todos los que quedaron”.

Finalmente otro tipo de relación surgida en la C.I. fueron las que clasificamos como relaciones directas por su bajo orden de elaboración, ya que están ceñidas directamente al contexto del cual surgieron. Ante la pregunta del indagador qué relación tiene el nombre colocado (“lucha por la figura humana”) con el juego, el sujeto (18) responde : “Porque teníamos que armar una figura humana con los palos”, ante esta misma pregunta el Sujeto (12) responde : “ Yo creo que el nombre que le pusieron de la lucha por figura humana, me parece muy creativo, porque yo creo que el nombre de la lucha se lo pusieron porque había que competir con el otro equipo y por que tenían que pasar obstáculos y no dejar que el otro se me adelantara o no dejar que lo hiciera en le menor tiempo”.

Los nombres de los juegos pueden ser arbitrarios o no, en este caso la relación que hace el sujeto entre el nombre del juego y el juego mismo, surge de la observación directa en la cual se manifiesta la consecuencia de lo uno con otro.

B. HABILIDADES DE INDAGACION

B1. Hace preguntas relevantes :

Se manifiesta únicamente tres veces durante el número de sesiones en que se aplicó la C.I., lo que equivale a un 5.7 % del total de las habilidades. Es un porcentaje muy bajo, considerando que el aprendizaje en el sentido de aprehender surge o adquiere realmente significado cuando el sujeto muestra interés por el objeto de conocimiento desde la auto interrogación y la indagación a los demás. John Dewey (1.933), señaló al respecto que el pensamiento en si mismo es una elaboración de preguntas.

Las tres preguntas surgieron en la primera sesión y fueron realizadas por la misma niña, en ésta se indagó sobre el sistema circulatorio, no hubo documento previo, sino que después de trotar tres minutos en el puesto, se parte de la pregunta ¿Por qué aumentan los latidos del corazón cuando realizamos ejercicios físicos?. Estos temas por lo general despiertan interés en los niños, permitiéndoles formular preguntas, que aunque no podríamos considerar de alto orden, si remiten al contexto cotidiano de los niños y las niñas. Ejemplos :

S(14) ¿Por qué se coge en las venas el pulso ?, ¿Por qué le dan ataques al corazón a la gente ? y S(8) ¿Qué pasa cuando a una persona tiene ésta (señala el corazón) arteria taponada ?.

La formulación de preguntas relevantes que propicien el aprendizaje reflexivo y crítico, deben surgir dentro del proceso de la C.I. ; esto permite inferir que el estudiante está “activo” en su pensamiento, haciendo las conexiones del caso y así cuestionarse e interrogarse sobre lo que se está discutiendo, además el estudiante que se pregunta se “autoindaga”, se enfrenta a lo que Piaget llama *conflicto cognitivo*, principio esencial para que se de el aprendizaje, situación que debe resolverse en la C.I.

Como en otras áreas, al individuo, le han enseñado más a responder preguntas que a formularlas, el área de educación física no es la excepción. En la C.I. no aparecen preguntas relevantes hechas desde la lectura del juego vivido, siendo el juego un espacio donde aparecen múltiples situaciones pedagógicas y las cuales se pueden traer a discusión en la C.I. a través de preguntas. Al respecto es importante mencionar que en la sesión novena, el facilitador pidió a los niños que realizarán preguntas al juego vivenciado, utilizándolas para discutir y desarrollar la C.I. Las preguntas no se clasificaron dentro del análisis como preguntas relevante, por no surgir dentro del desarrollo de la C.I., pero consideramos necesario mencionarlas ya que muestran el tipo de preguntas que se formulan los niños a seguir de un juego en equipo.

S(12) “Para qué servía el juego” ?

S(8) “Por qué en una parte del juego pusieron arquero y en otra no” ?

S(13) “Por qué se colocaron dos juegos, uno con la mano y otro con el pie” ?

S(11) “Para qué pusieron la regla de los tres pases” ?

S(1) “A qué se parece este juego respecto a las reglas que pusimos hoy” ?

S(6) “Por qué no se podía entrar en la bomba del equipo contrario para hacer el gol” ?

S(13) “Por qué no pusieron una regla de que cuando se hacía una falta se cumpliera” ?

Lo anterior nos muestra, que cuando se invita a los niños a cuestionar e interrogar lo que hacen en el juego, les pueden surgir preguntas interesantes que ayuden a este a reelaborar la concepción que tienen del juego.

B2.Evita generalizaciones absolutas

Se manifiesta 7 veces, equivalente a un 13.5 % del total de las habilidades observadas en todas las sesiones.

Los niños y muchas personas, son dadas a generalizar en sus argumentaciones, dando por hecho que lo que un sujeto realiza o que las situaciones presentadas en un momento y espacio se repetirán en otro de igual forma.

En la sesión 7ª el sujeto (11) manifiesta como en una acción motriz no necesariamente hay una sólo forma de cumplir con las tareas. Argumenta que se pueden crear otras variaciones para conseguir el objetivo del juego, esto es expresado por el sujeto cuando el grupo ha dado por hecho que la mejor forma de cumplir con el objetivo era sólo con pases cortos, a lo cual el sujeto expresa:

S(11): “Yo quiero retrasar un poquito, es que ahorita usted no me puso a hablar sobre los pases y ahorita dijeron que eran pases cortos, entonces que los pases eran sólo cortos, entonces acá todo el mundo se viene contra uno, entonces que se abrieran uno en la punta solo y uno tenía que hacer un pase largo; entonces los pases también pueden ser largos.”

Esta discusión propició que los niños fueran descubriendo y haciendo conscientes, principios tácticos de los juegos de equipo, como es el manejo espacio - tiempo, es decir la ubicación en le terreno de juego.

El sujeto (11) en la sesión 12 manifiesta y hace ver al grupo que a pesar de que el papel de un juez es el de ser justo y hacer cumplir la ley, puede darse el caso de que por ser humano se equivoque en sus decisiones por diferentes razones.

S(11) “Opino frente a las decisiones de un juez que él (quien estaba cumpliendo este papel) de pronto se equivoco o de pronto este equipo hacía más faltas que éste, o la falta no se debía pitar porque era involuntaria, entonces el juez también tiene derecho a equivocarse”.

En ésta argumentación vemos como los niños van formando criterios frente al papel de los jueces y la aceptación que se debe tener por respetar las desiciones de éste. Suponemos que este conocimiento declarativo se va almacenando en su memoria y cuando el niño se encuentre en situaciones similares, deberá asumir conductas adecuadas frente al juez surgidas del análisis que ha hecho de un a situación previa, el juego.

Consideramos importante mencionar algunos indicadores gramaticales que nos ayudaron a evidenciar esta habilidad dentro de las argumentaciones que hicieron los niños y las niñas. Los sujetos utilizaron términos como:

- No en todas las veces...
- Algunas veces...
- Otros también...
- Por una parte si y por otra no...
- Algunos...

B3. Pide que lo que se alegue este sustentado por evidencias

Este indicador se presenta 7 veces equivalente a un 13.5% del total de estas habilidades.

Estimamos imprescindible en la formación de un alumno indagador espacios que le permitan cuestionar y buscar razones, de las opiniones de los demás. Cualquier acción motriz, comportamiento, estrategia, debe estar argumentada y sustentada desde un constructo lingüístico

En la sesión tres ante la situación de juego presentada, y manifestada por un niño de las condiciones desiguales del juego el sujeto (2) pide al profesor que le explique por qué su equipo no podía utilizar una estrategia de juego que usaron durante la realización de éste.

S(2) “Yo le tengo una pregunta, usted por qué le decía a Billy que no puede ponchar más?.

El diálogo continua en el siguiente contexto cuando el indagador pide a los niños que opinen frente a la pregunta.

S(15) “Porque ya había ponchado muchos”

S(2) “El poncho muchos, pero también nos la pasaba a nosotros, yo no veo qué tiene de malo que pueda ponchar bastantes”.

Ante el juego de equipo presentado como un evento para el desarrollo de valores colectivos en el cual todos los niños participen, el sujeto (2) implícitamente manifiesta otro objetivo como primordial, el de ganar el juego con un niño más rápido que los demás ; por lo cual pide explicaciones al profesor. A partir de esta pregunta se discute y discierne sobre los verdaderos objetivos de los juegos en equipo, lo cual permite al alumno tener claros los propósitos que se buscan en la clase de educación física como parte de su formación social.

Ante la pregunta del indagador: ¿A qué se asemeja este juego que se realizó ? un grupo de alumnos desarrollan un diálogo interesante que busca sustentar sus intervenciones.

S(12) “A mi se me parece al voleibol, porque es que cuando uno lo tira así con la mano. Por ejemplo como hoy, uno lo tiraba así pa’ arriba y ahí mismo Cristina saltaba y le pegaba así y los otros también le pegaban así, y es como le voleibol porque aquí hay una red y uno le pega así pa’ que el otro la coja”.

S(13) “A mi no se me parece al voleibol, porque en el voleibol uno no más le puede dar una vez y en cambio acá uno...”(Es interrumpido).

S(1) “No. En el voleibol también se le puede dar dos veces”

S(11) “Dos veces porque llega y la coge y la pasa y entonces llega y se hace aquí y el que la recibió se la pasa al otro y ta ! (Pasarla al otro lado).

Durante este diálogo los sujetos recurrieron a las imágenes que tenían almacenadas en la memoria sobre el juego y sobre el deporte de voleibol, para que le ayudasen en la sustentación de su argumento.

Son los propios niños quienes exploran sobre el juego, buscando respuestas acertadas a los interrogantes que se les hacen. Esta indagación genera en los niños deseos y ganas por descubrir qué otros elementos corresponden a la petición o tema indagado.

B4. Desarrolla hipótesis explicativas

Aparece 17 veces, lo que equivale a un 32.7% del total de habilidades de esta categoría.

La creación de hipótesis es una habilidad que ayuda en la resolución de problemas. La hipótesis busca ser confrontada en la argumentación y comprobada en el juego ya que permite extrapolar y crear imágenes mentales a través de las cuales los niños pueden especular, aventurarse a dar posibles razones, causas o consecuencias que puede tener algún acto.

En esta habilidad surgieron hipótesis explicativas en la C.I. a partir de tres aspectos generales: Hipótesis de situaciones de juego, modificaciones al reglamento e hipótesis sobre los roles que puede desempeñar una persona durante el juego.

De las modificaciones hechas al juego en la C.I. surgieron preguntas que llevan a los niños y niñas a formular hipótesis sencillas del por qué se modificaron dichas reglas.

En la sesión 12 el S(18), ante la pregunta que el mismo se plantea, ¿Por qué pasar de 3 a 5 pases? se plantea una posible hipótesis como respuesta a la pregunta S(18) “Para que todos pudieran tener el balón”.

S(18) “Con esta regla se pretendía que todos nos la pasáramos entre todos, antes de que se pusiera esta regla nosotros no nos la pasábamos, nosotros éramos individualistas”.

La hipótesis que manifiesta el S(18) busca indagar el origen y objetivo de las reglas del juego, en este caso el propósito es de tipo sociomotriz, en la dimensión proyectiva del sujeto (Castañer, 1994) el cual interactúa con los demás compañeros comunicándose a través de pases que se aumentaron de 3 a 5, es decir, colectivizándose y asumiendo actitudes de cooperación.

Ante la situación presentada con el S(10) de por qué no siguió participando del juego y del por qué el equipo no le paso el balón, surgieron las siguientes hipótesis:

Cuando el facilitador pregunta al sujeto (10) “Por qué no cogiste el balón, en qué fallaste?. Uno de sus compañeros ante ésta pregunta, formula las siguientes hipótesis:

S(12) “Porque de pronto no tenía habilidad como algunos otros compañeros, o porque no corría bastante, o porque como Ana Milena, que una vez yo le pase el balón y se agacho pensando que yo le iba a pegar”.

El sujeto (13) ante lo anterior afirma:

S(13) “Yo digo que ella no buscaba el balón, yo la veía parada por una punta esperando a que le tiraran el balón, en cambio nosotros si la buscábamos, ósea que la tirábamos y buscábamos los pases, ella no lo hizo.

Las hipótesis formuladas ante la situación en el juego, con el S(10) fueron de tipo técnico “era por la mala recepción”, táctico “No buscaba el balón, se ubicaba mal”, afectivo “Le tenía miedo al balón” y comunicativo “No la pedía y no se la pasaban”.

Estas hipótesis permitieron entrar en el debate de la competencia motriz del S(10) y lograr que el grupo y ella misma, fueran conscientes de sus procesos perceptivo motrices, de comunicación y descubrir las causas de sus éxitos y sus fracasos.

Durante la C.I. el grupo llego a la conclusión de que las dificultades técnicas y tácticas influyen en la participación de la S(10), pero además se reconoció que el grupo también cometió errores y debe mejorar la interacción para que optimice el juego, esto nos permite señalar que la C.I. ayudo al acercamiento de los niños a los principios técnicos y tácticos de los juegos de equipo.

B5. Reconoce diferencia de contexto

Los estímulos que llegan a nuestros sentidos son procesados en el cerebro dándoles un valor significativo, interpretando éstas sensaciones, el sujeto elabora juicios balanceados sobre ellas. La capacidad del sujeto de detectar ciertas diferencias cuando aparentemente no las hay, genera una habilidad del pensamiento que le posibilita estar atento a las diferencias de contexto que se presentan en el juego, generando actitudes oportunas y pertinentes de acuerdo a la situación presente; esta habilidad tiene relación con un conocido refrán: “En la mesa y en el juego se conoce al caballero”.

Esta habilidad aparece 18 veces, con un 34.6 % del total de las habilidades manifiestas.

En la sesión 12 se evidencia una transferencia del contexto del juego a otros más cotidianos (personal, familiar y escolar).

Cuando la sujeto S(17) Expresa “Otras personas que pueden hacer de jueces son los padres de familia, porque también pueden imponer las reglas en la casa. Por ejemplo, que no llegue a las doce de la noche, que llegue a las diez y cometo la falta de llegar más tarde y llego a la una de la mañana, entonces ellos me castigan porque les desobedecí”.

La discusión en la C.I. permite que los niños comparen lo que se vive en el contexto del juego y el papel de uno de sus actores, el del juez, a un contexto familiar, en el cual los padres cumplen un papel semejante al del juez en lo concerniente a las normas que se colocan en la casa. De acá podemos tomar el valor educativo que tiene el juego, el cual puede ser el espacio más propicio para hacer correctivos a actitudes y que el niño pueda extra polar el papel asumido por el juez en el juego, a otro contexto como el familiar en este caso, y comprender más fácilmente la actitud del padre, del profesor, de los compañeros, etc.

En el juego desarrollado en la sesión 7ª, se presentó una discrepancia con uno de los compañeros el cual se retiró del juego, por la recriminación que le hacían sus compañeros. El S(7) al respecto opina:

S(7) “No había por qué pelearnos por una bobada, se supone que es un juego para nosotros divertirnos, no para nosotros pelear, además todos vamos a jugar y le va a tocar a ella también”.

Se evidencia por parte del niño un reconocimiento del contexto en el cual se debe desarrollar un juego con características educativas y recreativas, afirmando implícitamente que hay otros espacios (contextos) para la competición.

El juego propuesto inicialmente y el realizado después de la C.I., son dos momentos diferentes que los niños reconocen cuando argumentan en los diálogos la diferencia de contexto del juego cuando inicia y cuando termina. Evidencia de ello es la participación de la S(17) “Nosotros cometimos un error en el juego de ahora, pero ya no importa, nosotros tratamos de remediarlo en éste juego cuando decimos que la vamos a pasar a todos, entonces la pasamos a él, a ella, a todos los del grupo y así se nos fue más fácil hacer la cesta”.

En el anterior diálogo es evidente como el niño, manifiesta en el juego inicial, cómo era la actitud de ser individualistas y que esta actitud influye negativamente en el desempeño del equipo y en la consecución de los objetivos del juego. Después de reflexionar dicho problema, los niños reconocen como con el pase (juego en equipo) se puede llegar más fácilmente al objetivo, distinguiendo ambos contextos dentro de un mismo juego.

C. HABILIDADES DE RAZONAMIENTO

C1. Ofrece comparaciones como analogías y metáforas

Aparece 3 veces, con un 2.6 % del total de las habilidades de razonamiento. Es una habilidad que requiere un proceso de entrenamiento más riguroso ya que puede integrar otras habilidades.

Se manifiesta en 3 ocasiones cuando el indagador pide a los niños que den un nombre al juego que se había realizado (Ver anexo 4). La relación del juego con el nombre dado por los niños y niñas, no cumple de forma rigurosa con los elementos de la analogía, sino más bien desde la metáfora e incluso sólo desde la comparación.

En los siguientes ejemplos los sujetos argumentaron que relación tiene el nombre con el juego:

S(13) “Dos fuegos, porque mire, los tarros podrían ser el fuego y con la pelota podríamos apagarlo, que era lo que hacíamos, tumbarlos”.

Esta analogía de semejanza entre dos relaciones, tarro - pelota y fuego - agua (el concepto de agua está implícito) explica el objetivo del juego a partir de esta relación, de un contexto como el fuego y el agua, a un contexto lúdico, donde los elementos a comparar son un balón y un tarro. Esta argumentación trasciende al ámbito y manejo de la metamotricidad porque lo que hace evidente este niño es la capacidad de pensamiento directamente unida a su acción, e incluso a la de sus compañeros.

Otro ejemplo no de tanta elaboración analógica, pero sí de comparación metafórica, surge desde un dicho popular. Respecto a la pregunta inicial del indagador, el sujeto (12) manifiesta:

S(12) “Pan de queso maluco porque todo el mundo lo toca y nadie se quiere quedar con ella (con la pelota)”.

Esta comparación surge de una regla dada durante el transcurso del juego que consistía en que cuando algún jugador tuviera el balón y en éste instante fuera tocado por alguien del equipo contrario, perdía el derecho a continuar con él. Esta regla posibilita que el balón tuviera que ser pasado rápidamente, dándole así más dinamismo al juego. Interpretamos esta relación que hace la niña, como una comparación relevante y significativa desde un refrán popular, que como muchos otros tiene bastante lógica. Estos dichos y refranes también hacen pensar en otros contextos, además ayudan a precisar elementos de la vida cotidiana y del juego, como en este caso.

C2. Hace distinciones y conexiones relevantes

Aparece 11 veces, que equivalen a un 8.7 % de éstas las habilidades.

El mundo aparentemente está dividido; la psicología por ejemplo pretende dividir al hombre en lo físico, lo mental, lo social, etc. ,pero en realidad todo esta interrelacionado en un sistema, lo que le sucede a algún componente del sistema influye en los demás. De igual forma en el juego el niño debe tener la capacidad de hacer distinciones y conexiones del “micro sistema” juego.

La distinción táctica del juego en equipo cuando se defiende y ataca, es un elemento fundamental para la comprensión del objetivo en el juego.

Ante una pregunta hecha por uno de los niños: “¿Para qué y porqué hubo y no hubo arqueros? se dieron varios elementos de discusión y el sujeto S(17) llega a la siguiente conclusión:

S(17) “Sí hay arqueros o no hay arqueros también influye en una cosa, en el cambio de estrategia. Cuando nosotros tenemos arquero, tenemos que pensar en una estrategia diferente a cuando no tenemos arquero, porque alguien tiene que defender en el tarro”.

En esta intervención se plantea el arquero como un nuevo elemento esto implica que haya una disposición diferente de los integrantes del equipo en el campo de juego cuando se tiene o no arquero. Además su intervención plantea un problema presentado en el juego, que exige al grupo un planteamiento y organización diversa ante la nueva situación.

Un principio educativo de los juegos, es el trabajo en equipo, que algunas veces es entendido por los niños e incluso por el profesor, como elementos yuxtapuestos sin mucha interrelación real. En los diálogos reflexivos que se estaban realizando en ese momento sobre el trabajo en equipo se llego casi a un consenso sobre lo que era este, al respecto la sujeto S(2) expresa “ Si hubo trabajo en equipo, si lo discutimos y llegamos a un acuerdo de que cada uno hacia su juego y después reuníamos todos para que quedara en uno, ósea que hicimos cinco juego en uno”. Esta intervención fue confrontada con un contra argumento que hace una distinción relevante de lo que es trabajo en equipo, además la sujeto desarrolla una sustentación muy válida sobre cómo es una verdadera labor en equipo, haciendo salir al grupo del error en el que estaba cayendo.

S(8) “Yo quería decir una cosa, que como dice ella, que el grupo de ellos si jugaron e hicieron el juego en equipo; pero yo pienso que no fue asi, porque si hubiera sido el juego en equipo no se hubieran dicho que yo hago esto y después juntamos todo, pues no!, que todos dijerán un juego y todos reflexionarán sobre el y de ahí sacáramos uno, pero que lo hiciéramos todos, no cada uno un juego y después unirlos”.

Es significativo el aporte que hace esta niña cuando deja entrever la diferencia entre lo que debería ser un trabajo en equipo “interdisciplinario” (Cada uno aportando desde su capacidad, pero no colaborando con los otros) y una labor de

“transdisciplinariedad” donde todos aportan y discuten sobre el mismo juego. Es un problema de comunicación frecuente en niños de esta edad, quienes tienen deficiencias en la escucha, presentan rivalidades y deseos de prevalecer sobre los otros. Finalmente la reflexión en la C.I. permitió que los niños reconocieran que la labor en equipo exige un nivel de comunicación permanente para lograr de manera conjunta la construcción social y creativa de un juego.

C3. Sustenta opiniones con razones convincentes

Se manifestó 53 veces, correspondiente a un 42 % del total de ésta categoría. Al plantear una opinión en referencia al juego, desde cualquier aspecto, sea sociomotriz, técnico, táctico, comunicativo, etc., el niño debe buscar razones y motivos, que desde el mismo juego vivido “convenzan” y/o aporten al proceso de reflexión e indagación sobre sus propias acciones motrices.

Uno de los problemas más comunes en los juegos de equipo es el individualismo, y que muchas veces el niño no es consciente de cómo esta actitud perjudica al equipo. Con respecto a esto, en la sesión 8ª el sujeto (1) ante las inculpaciones que le hacían a una compañera sustentó:

S(1) “Ella no estuvo individualista, ella lo que trato de hacer fue la estrategia que planteamos ayer de tirarle el balón al compañero que más estuviera en peligro de ser cogido. Ella supo trabajar pero no fue individualista”.

En la intervención anterior la niña utiliza un concepto estratégico para convencer a los demás del individualismo o no de su compañera, explicando como cuando ella se quedaba con el balón era porque quería estar cerca al compañero que iban a coger, esta actitud es solidaria contraria a las acusaciones que hacían sus compañeros, además es muestra clara de la comprensión que se tiene del objetivo del juego en las funciones individuales y colectivas.

Cuando son los mismos niños quienes manifiestan que se debe hacer una evaluación en el juego, estamos ante un componente de la Metacognición, elemento significativo y relevante que es muestra clara de autonomía, porque el sujeto está buscando hacer consciente los procesos psicológicos involucrados del juego.

En la sesión 14 el S(1), frente a las estrategias utilizadas en el juego manifiesta: S(1) “Otra estrategia sería que después de hacer todos los juegos, que todos nos pongamos de acuerdo repasaríamos, ósea, evaluar nosotros mismos el juego, para ver si es peligroso, sino es peligroso, si está bueno, no está bueno, si es activo o no, ponernos de acuerdo en cada punto, que eso no lo hicimos nosotros”. El sujeto sustentó con argumentos claros y para beneficio de ellos mismos, por qué se debe evaluar el juego.

C4. Ofrece ejemplos y da contra ejemplos

Aparece 38 veces, equivalente a un 30% del total de las habilidades de esta categoría.

El ofrecer ejemplos y contra ejemplos es una habilidad que ayuda a hacer fácil lo difícil, en la C.I. los niños y niñas utilizan esta habilidad para “definir”, conscientizar y clarificar algunos conceptos desde el reglamento, la creatividad motriz, el componente rítmico, etc. Citaremos algunas intervenciones que dan cuenta de la manifestación de ésta habilidad.

Frente a la discusión de la regla del juego surgen dudas que cuestionan al niño sí la regla que se acordó cumplió o no su cometido. En la siguiente argumentación el sujeto (17) coloca un ejemplo al respecto.

S(17) “Nos llevo a pasar el balón ah! pero es que nosotros en el juego pasado también habíamos hablado mucho de eso, nosotros también no podemos tirarla, sino darle la oportunidad a los demás de que lo cojan, por ejemplo si yo estaría en el equipo de Cindy, si nadie se la pasaba y no era capaz de cogerla yo le decía : vea Cindy, vaya haga, pero es que hay unos también que tienen que pensar que los demás también quieren participar y no se la tiran”.

La niña hace un razonamiento de la situación vivida en el juego acerca de la norma de pasar el balón a todos los compañeros y de la importancia que tiene la participación en el juego de equipo, incluso compartir con los compañeros que no tienen mucha habilidad en el juego. Como parte de este razonamiento la sujeto (17) se coloca como ejemplo, haciendo una suposición de la actitud que se debía asumir en el juego; animando a otros compañeros a la participación. Esta niña habla con propiedad sobre unas formas eficaces para aplicar en el juego de equipo, porque ella misma con las actitudes asumidas es un ejemplo para sus compañeros.

En la educación física la formación de conceptos es escasa, ya que los procesos realizados con los niños no permiten que ellos hagan una elaboración de conceptos proposicionales, a través del lenguaje oral, sobre los elementos involucrados en el juego.

Muestra de ello se observa cuando el indagador le pide al sujeto (10) que exprese, qué entiende por creatividad motriz (Concepto que se viene desarrollando y se ha trabajado anteriormente).

S(10) “Por ejemplo cuando uno aprende a hacer una vuelta canela para atrás o una parada de manos”.

Al respecto, podríamos decir que muchos niños y niñas de esta edad, buscan conceptualizar sus respuestas desde los ejemplos cotidianos y descriptivos,

pueden ser, según Piaget, porque se encuentran en el estadio de las operaciones concretas, utilizando preferentemente las nociones para argumentar sus opiniones. Es importante que en esta edad el niño tenga claro y sea consciente de algunos conceptos relativos al juego (conocimiento declarativo).

Un contra ejemplo puede dar claridad de la comprensión de un concepto. En la discusión de la sesión 6ª el facilitador pide a Wbeimar que defina qué es un ritmo suave y uno lento. Este lo demuestra con los pies, a lo cual aporta el sujeto (8): “Yo digo que wbeimar no lo hizo bien por que un ejemplo: Uno pone la música en un equipo y le pone el volumen bajo, no es el ritmo débil y si le ponen volumen alto no es el ritmo fuerte, porque es el compás que lleve la música si es más rápido o más despacio”.

Wbeimar, define el concepto de ritmo desde la acción demostrándolo con los pies(experiencia realizada momentos antes). El sujeto (8), no de acuerdo con lo demostrado por Wbeimar, aclara el concepto de los elementos involucrados en el ritmo argumentándolos desde un contraejemplo.

C5. Hace juicios evaluativos balanceados

Aparece 21 veces equivalentes al 16.7% del total de habilidades manifiestas en esta categoría.

Los objetos, las personas y las situaciones que perciben los seres humanos están siempre mediadas por el juicio de quien las percibe. La posibilidad que se les brinda a los niños de realizar juicios evaluativos en la C.I. permite ir generando en estos la capacidad de “juzgar”, valorar crítica y reflexivamente con criterios claros y evidentes la actuación propia, la de los compañeros y las situaciones de juego. En la sesión 7 el sujeto (17) ante el desempeño de su compañera manifiesta: “Yo digo que a Ana Milena le da miedo del balón es porque de pronto ella no sea capaz de encestar y después todo e grupo se le venga encima diciéndole, vea usted porque hizo esto, usted tuvo la culpa, por eso es que a ella le da miedo, por eso es que casi las mujeres no participan en el juego, porque a ustedes (refiriéndose a los hombres) les da miedo perder”.

En el discurso anterior la sujeto (17) hace un juicio sobre Ana Milena del por qué ella no participaba en el juego “es porque le tiene miedo al balón” además agrega otras razones de esta posible causa como son las de tipo socio afectivo, falta de confianza en sí mismo y la que le debe brindar el grupo.

Los juicios que va elaborando el niño de su competencia e incompetencia permitirán ser conscientes por parte de toda la clase(el mismo niño, los compañeros y profesores), de las relaciones que están afectando como en este caso el progreso del juego y del niño, además de qué correctivos se deben realizar.

En la siguiente intervención el sujeto (12) hace un juicio sobre una compañera, dando razones sobre sus carencias en el juego de equipo: “Ella fallo porque de pronto no tenía tanta habilidad como algunos otros o porque no corría bastante o porque como Ana Milena que también le tiene miedo al balón”. Es claro como esta niña manifiesta que Cindy fallo en el juego y lo explica desde razones de tipo técnico, desde las habilidades físicas de esta para argumentar su juicio; en este instante la discusión se encamina cómo hacer para que esta niña mejore y qué va a hacer el grupo para contribuir a esto.

El proceso en la C.I. permitió que los niños hicieran juicios de sus compañeros guardando el respeto por la otra persona sin herirlos ni ofenderlos.

S(12) “A mi me parece muy creativo, porque cada uno hizo las cosas depende como ellos tuvieran la creatividad de ellos, nosotros tuvimos la creatividad de hacer cada uno un juego de cada elemento, pero ellos tuvieron la capacidad de hacer esto, ósea está demostrando la capacidad que tienen ellos de imaginar y entonces si este juego a Ana María no le parece creativo, entonces ella tiene poca imaginación”.

En conclusión el juicio evaluativo balanceado que hacen los niños sobre el juego permite diagnosticar y corregir principalmente aspectos tan importantes del juego como el socio afectivo (conocimiento afectivo), en este sentido se afirma que “los niños con buenos juicios difícilmente realizan acciones inapropiadas o desconsideradas” (Ruiz, 1.995).

D. HABILIDADES DE EXPRESION CREATIVA

D1. Plantea problemas

Aparece una vez, con una equivalencia del 2.2 % de los indicadores de esta categoría.

El individuo que plantea un problema es porque debe estar comprendiendo y aprendiendo, normalmente el planteamiento de un problema viene dado desde el profesor, ya que algunos alumnos carecen de esa visión de cuestionarse el mundo que les rodea y en este caso el micro entorno del juego, buscando más dar soluciones que generar nuevos problemas motrices, situaciones reglamentarias, etc.

En la sesión 14^a el sujeto S(8) plantea el problema que pudimos evidenciar en nuestro análisis:

S(8) “... Que el grupo de ellos si jugaron e hicieron el juego en equipo, pero yo pienso que no fue así, porque si hubiera sido el juego en equipo, no se hubiera dicho que yo hago esto y después juntamos todo, pues no...”.

En la anterior intervención el sujeto (8) confronta y plantea un problema al otro grupo, entre lo que es o no el trabajo en equipo. Este interrogante que se plantea permitió generar un cuestionamiento de la verdadera actuación del grupo en un trabajo de equipo y comenzar una reflexión en torno a ello.

Es bueno aclarar que aunque en el desarrollo de la C.I. no se plantearon problemas desde la argumentación, en el desarrollo del juego, el niño, implícitamente, se vio enfrentado a problemas motrices, afectivos, técnicos, tácticos, comunicativos, etc., que este entraba a resolver incluso desde el primer momento en que se están organizando los equipos, en el cual el primer problema que debe resolver el niño es cómo se va relacionar con los compañeros que le corresponde cuando no hay empatía con ellos.

D2. Soluciona problemas

Se manifestó 2 veces, correspondiente al 4.4 % del total de las habilidades de expresión creativa.

En la solución de problemas motrices el individuo también debe realizar un proceso cognitivo - representativo en el cual se incluyen cuatro fases: Toma de conciencia, localización y definición del problema, sugerir mentalmente posibles hipótesis de solución y comprobación de la hipótesis.

Este proceso se desarrolla tanto en el juego, como en la C.I. Las tres primeras fases se realizan principalmente en la Comunidad y la cuarta fase, comprobación de la hipótesis, se realiza cuando el niño regresa al juego.

En la sesión 5ª frente a la pregunta del facilitador: “Sí los conflictos del equipo influyen en la creatividad motriz y en la producción del grupo” una niña del grupo dice que la mejor manera de solucionar el problema era retirándose del juego, a lo cual la sujeto (12) expresa:

S(12) “ Si influye porque como dice Nellys, juntos podemos crear nuevas cosas, más juegos, pero es que hay unos que frente a los conflictos dicen que la mejor manera es salirse del equipo, pues yo creo que no, que la mejor manera de solucionarlos es dialogando”.

Las fases de la resolución de problemas se presentan constantemente en el desarrollo de un juego y el niño las procesa inconscientemente para llegar a la solución de estos, pero generalmente no se toma la mejor decisión para resolverlos.

Ante la solución propuesta por la niña, es evidente como la C.I. contribuye a hacer consciente estas fases de la resolución de problemas y que luego por la habilidad

que adquiere podrá realizar más eficientemente dicho proceso, lo que permite que cuando se enfrente a nuevas situaciones pueda tomar mejores decisiones.

D3. Apertura mental

Esta habilidad se manifestó una sola vez, lo que equivale a un 2.2 % de las habilidades de expresión creativa.

Consideramos que esta habilidad fue escasa por diferentes motivos, entre los cuales podemos citar:

El poco criterio que tienen algunos niños para asumir con seguridad una posición ante las situaciones indagadas, puesto que lo hacen más desde lo subjetivo y afectivo, lo cual implica cerrarse ante otras ideas que afectan su emotividad o creencia de que tienen la razón.

Otro motivo interpretado, es que el juego (texto) tiene unas características que permiten y facilitan los acuerdos entre los participantes de la indagación, y como ya lo hemos mencionado, el juego es en su esencia un evento lúdico y de interacción social.

La intervención clasificada como de apertura mental hace alusión a la actitud de una niña durante el juego y a la observación directa que de ésta y del equipo al que pertenece, hace la sujeto S(17), cuando dice:

S(17) “Es que el equipo le debiera de dar mas confianza a Ana Milena porque es que uno no es un bobo ahí!, ella también es capaz de hacer una cesta”.

La sujeto demuestra que tiene un conocimiento afectivo y técnico de la situación de juego lo que le permite considerar diferentes alternativas y ver otra cara del asunto en el cual se considere la posibilidad de solucionar el conflicto afectivo presentado de manera equitativa; es decir, ofreciendo igualdad de oportunidades a las partes.

D4. Explora y descubre

Aparece 10 veces, lo que corresponde al 22.3 % del total de esta categoría.

El niño cuando nace explora su mundo a través de su boca en contacto con la teta de la mamá, luego introduce objetos en la boca para reconocerlos. Este y otros comportamientos reflejos del niño, lo llevan a descubrir e interpretar ese mundo ajeno que sólo se acerca cuando tiene contacto con él a través de sus sentidos.

El juego es un escenario ideal para la exploración y descubrimiento de aprendizajes que involucran la formación integral del niño; pero acá la formación que se da es desde el mismo juego y la indagación en la C.I. lleva a que el niño explore y descubra otras posibilidades motrices, cognitivas, socio afectivas, estratégicas, etc.

En la sesión 11ª frente a la discusión planteada sobre sí se utiliza la mente en el juego, el indagador pregunta: “Ferney, tú qué piensas de lo que dijo el compañero; cómo le vas a pasar, cuál es el propósito del juego... Sí piensas todo eso cuando estas jugando? ante lo cual el sujeto responde: S(13) “Claro que puedo pensar como pasarla, por arriba por abajo... por la parte más segura”.

El niño en su argumento opina que se deberían mirar varias posibilidades cuando se realiza una acción motriz. En este caso, la exploración aparece como una de las características de la creatividad motriz. Cuando se explora se pueden descubrir nuevas formas de movimiento, las cuales pueden pasar a ser parte del repertorio del bagaje motriz de los niños en posteriores prácticas.

Uno de los aspectos en los cuales más se exploró fue en el reglamento y aunque ya se ha mencionado elementos de éste, queremos agregar y hacer resaltar la importancia de una indagación profunda, coherente y seria para que el niño pueda descubrir por sí mismo la lógica interna de las reglas, su intencionalidad y las bondades que trae respetarlas.

D5. Aporta ideas nuevas

Aparece 31 veces, equivalente al 68.9 % de las habilidades de expresión creativa. Las nuevas ideas surgidas en la discusión de la C.I. permiten avanzar y generar conocimiento construido colectivamente. En el proceso de indagación se presentaron ideas y aportes nuevos en la argumentación, evidenciadas en relación con otras habilidades, como por ejemplo cuando se comparaban, hacían diferencias y se analizaban las situaciones de juego.

En el desarrollo y contexto del juego surgen muchas ideas nuevas (creatividad motriz) que en la C.I. no se manifiestan. Para conocer e indagar sobre estas ideas, propuestas por los niños, el facilitador puede partir de preguntas como:

- ¿Quién propuso esta actividad?.
- ¿Qué buscabas con eso?.
- ¿Por qué utilizaste esto, en lugar de aquello?.

E. INTERACCION CON SUS COMPAÑEROS

E1. Escucha atentamente

Esta habilidad se manifestó 48 veces, lo que corresponde a un 28.2 % del total de esta categoría.

Algunos indicadores más precisos que nos señalan estas habilidades son:

- Da respuestas pertinentes y precisas a las preguntas del indagador.
- Es capaz de opinar sobre la idea del compañero.
- Redice lo que habla el compañero.
- Hace cierres de los temas indagados durante la C.I.

Nota: Algunos indicadores contrarios a esta habilidad son: La desconcentración, la inquietud, la indisciplina, charlar con el compañero de al lado y otras conductas incorrectas y ajenas al diálogo en comunidad de indagación.

Esta habilidad se manifiesta claramente en los niños que logran hacer descripciones pertinentes de las situaciones de juego, logran una rememoración precisa, que es muestra fiel de lo que dijeron sus compañeros, por ejemplo el sujeto (12) cuando se le solicita que repita lo que dijo la compañera, expresa:

S(12) “Ella dijo que este juego nos ayudaba como pensar más, porque nosotros pensamos si se la paso a él, mirar si tiene un compañero del equipo contrario para pasársela, a ver quien tiene el espacio libre, si salto si no salto, si hago los pases”.

Retomar las palabras textuales y precisas es señal de respeto a lo que dijo el otro, evitando así mal entendidos que ocurren cuando se cambia el sentido y significado de las expresiones verbales de otros, además ayuda a dar claridad durante la indagación.

La escucha atenta durante la C.I. puede convertirse en una habilidad de extrema sencillez y a la cual el alumno no preste mucha atención porque ya él conoce el texto, lo ha vivido y escrito en la medida que participa de él, es decir, la información que requiere para la discusión ya la tiene codificada en forma de imágenes y sensaciones, por lo cual se puede desconcentrar fácilmente, centrando su atención en otros aspectos.

La capacidad de escucha es un dispositivo básico para el aprendizaje, motivo por el cual lo consideramos importante en el proceso que llevaron los niños. Aquellos sujetos que logran recordar situaciones de juego casi inmediatas, y otras que se experimentaron días o semanas antes muestran como el juego o partes de él han sido significativas, es decir, que los sujetos que escuchan y participan atentamente pueden reconocer las reglas del juego, recordar y aplicar estrategias de los mismos, como lo manifestado por la sujeto (6): “ Ella dijo que el equipo que tenía el balón, entonces el equipo contrario estaban pendientes de la marca para poder ellos recuperar el balón”.

Esta escucha atenta sobre el tema permite que el grupo, a través de la C.I. llegue a descubrir un aspecto técnico y táctico del juego tan importante como la marcación.

La habilidad de escucha se adquiere a través de un proceso de práctica, espacio que puede ser posible durante la C.I., estrategia que genera ambientes contrarios a los que se han creado en la institución educativa tradicional, la que tiene entre sus características, la “creencia” de que sólo se escucha al profesor como única fuente de conocimiento, ignorando el saber que tiene sus compañeros.

E2. Integra las ideas de los otros con las propias

Se manifestó 40 veces, lo que equivale a un 23.5 % del total de ésta categoría.

Lógicamente esta habilidad resulta como complemento de una escucha atenta al rumbo que lleva la discusión. Esta habilidad es evidenciada cuando el niño en su intervención cita las ideas de los otros compañeros, generalmente para complementarla agregándole elementos nuevos y llegar con ello a un consenso en la construcción colectiva del conocimiento que tiene como fundamento la experiencia tenida en el juego.

De acuerdo a lo anterior el sujeto (11), ante la pregunta del facilitador de que si este tipo de reflexión lo puede llevar, en el juego, a pensar antes de hacer una cosa?, manifestó:

S(11) “Sí. Porque él dijo que le provocaba divertirse, entonces ahorita dijo que nosotros a través del juego nos divertíamos y que a través del juego íbamos desarrollando la mente (y añade como elemento nuevo) ya que nosotros resolvemos los problemas que se nos han presentado en el juego, las inquietudes y todo eso”

Cuando el niño tiene en cuenta el argumento del otro, significa que lo está asumiendo como válido, es decir, no retoma únicamente la idea del profesor, sino también la idea de los compañeros.

Podría darse por hecho que cuando el profesor propone y explica un juego, ya se comprende, pero en la argumentación de este en la C.I. se evidenció como los niños iban llegando a comprensiones más significativas del mismo, asimilando tanto su estructura interna (Lógica del juego) como la externa (principios y estrategias generales del juego). Frente a la intervención del sujeto (17) que dice: “Si hay arquero o no hay arquero también influye en una cosa, en el cambio de estrategia...” El sujeto (13) opina:

“Sí, es verdad porque cuando había arquero se pensaba en una estrategia, en que todos se regaban por allá (campo) y que mire el arquero está acá y cuando no había arquero era muy fácil de tumbar la botella porque todos corría para abajo y quedaba sola”.

Al respecto podemos interpretar que el niño está logrando un proceso colectivo de diferenciar un principio táctico, de cómo debe ser la estrategia de defensa con arquero y cómo, cuando se ataca.

Es importante señalar como una idea inicial no muy significativa se va ampliando con el aporte de los compañeros convirtiéndose en ideas argumentadas con solidez, esto en términos de Ausubel sería pasar de un “pseudocconcepto” (conocimiento vulgar) a un concepto de mayor elaboración e incluso de carácter “científico”.

De Bono (1992) plantea que cualquier objeto, situación, idea puede ser un activador de los procesos cognitivos, es así como a medida que se indaga sobre el juego durante la C.I. los niños hacen conexiones pertinentes activando la memoria semántica y procedimental (visual), evocando informaciones que enriquecen la discusión.

E3. Se integra fácilmente

Se evidencia 9 veces, lo que corresponde a un 5.3 % del total de las habilidades de esta categoría.

Como ya lo hemos mencionado, este indicador es evidenciado principalmente durante el juego en equipo, evento en el cual se identifica de manera clara las dificultades y facilidades de integración entre los niños y niñas. Sin embargo pudimos detectar y observar en este proceso de análisis e interpretación que algunos niños buscan mediante su discurso oral señalar y describir apartes del juego durante los cuales manifestaron esa integración. Es el caso del sujeto (13) quien en un comienzo de la aplicación de los juegos era “rechazado” evidenciado esto en manifestaciones como la del sujeto (17) “(... Edin hay veces en clase es muy cansón, muy brusco, muy individualista...)” En los equipos sus compañeros manifestaban que no querían jugar con él ni en el equipo en que él estuviera. A pesar de esta dificultad el sujeto insistía en su participación dentro del grupo muestra.

Dentro del proceso de aplicación del juego y la C.I. se fue manifestando mayor aceptación del grupo hacia este niño; el cual a su vez correspondió de manera positiva mejorando considerablemente su integración al grupo; esto se puede evidenciar principalmente en el juego y en intervenciones durante las sesiones, en una de las cuales el sujeto (13) expresa frente a una de las reglas colocadas al juego:

S(13) “Pienso que la regla es para que podamos compartir más el balón y nos la podamos centrar porque si no hubieran colocado esa regla todos jugábamos individual y nadie podría pasársela entre los amigos”. El sujeto empieza a ser

consciente de su conocimiento afectivo reconociendo sus errores y las consecuencias que sus actos pueden acarrear.

La C.I. incide en el conocimiento afectivo sobre las acciones permitiendo que la integración de los niños y niñas, que manifiestan incompetencia en el juego, sea más fácil y rápida ya que los otros compañeros han tenido la oportunidad de descubrir algunas de las razones y motivos que tienen sus compañeros para dicha actitud, un ejemplo claro de esto ocurre cuando el indagador pregunta: “Ana Milena, para qué te sirvió la reflexión que hicimos y como te sentiste nuevamente en el juego?”.

S(9) “Muy bien, porque ya en el juego ya todos me la pasaron, ya eran! Ana Milena!, (llamado que sugiere ánimo en vez de reclamo o rechazo) pues si me equivocaba ya no me decían nada, yo me sentí bien”.

Otros niños cuando se refieren a la acción de los compañeros para construir su discurso, logran integrarse, “meterse en los zapatos del otro” de acuerdo a lo vivido en el juego; están realizando una transferencia de este pensamiento a la comunidad para que se vuelva acción.

E4. Promueve ideas

Este indicador se evidenció 41 veces lo que equivale a un 24.2 % de total de la categoría de interacción con sus compañeros.

Esta habilidad generalmente es apreciada desde el sujeto que describe lo que ocurre en el juego, pero con una característica muy especial y es que esta descripción enriquece la idea del otro o el tema sobre el cual se viene discutiendo. Estos elementos complementarios o promotores llevan el diálogo a otras dimensiones que pueden ser más significativas para los niños y niñas. Aumentar, complementar y promover la idea del otro, es como sumarle una llama de vela a otra que ya estaba encendida, entre las dos dan más luz.

De acuerdo a la pregunta que hace el indagador; ¿A qué se asemeja este juego?. Los alumnos responden con ideas propias que se han formado a cerca del juego en equipo, en relación con otros conocimientos previos que tienen sobre otros deportes que se parecen al juego aplicado “La Muralla doble” (Ver anexo 4).

S(1) “Se parece al baloncesto, porque se juega con las manos para cogerla y para poder tirar la pelota y al voleibol porque también tiramos con las manos”.

S(11) “Se me parece más bien al micro, es al único que se me parece porque en el micro fútbol uno no se debe entrar a la bomba, sino hacer el gol desde afuera y el otro (arquero) lo tiene que tapar”.

S(2) “Al balón mano porque en el balón mano uno tiene que pasar a todos los compañeros para hacer el gol”.

S(13) “Al fútbol Americano... Como uno va con el balón y también los amigos de allá la pasan y como el tarro parece que fuera el “coso” donde tiran el balón”.

Este indicador es analizado desde un contexto en el cual el alumno genera otras ideas a seguir de una respuesta que uno de ellos da a la pregunta del indagador; sus compañeros se interesan por el tema y agregan otras ideas, es decir, las diferentes respuestas promueven la idea central sobre la cual se esta indagando, razón por la cual se enriquece el diálogo en la C.I.

Está habilidad esta en relación directa con aporta nuevas ideas e integra las ideas de los otros con las propias, porque muchos sujetos aportaban ideas y posteriormente, dentro del mismo proceso de indagación, promovían éstas ideas.

E5. Dirige comentarios a otros miembros del grupo

Este indicador aparece 13 veces, equivalente a un 7.6 % del total de la categoría de interacción con los compañeros.

Este indicador se muestra cuando los sujetos asuman actitudes como:

- Hacen preguntas a sus compañeros.
- Llaman por el nombre a su compañero y a la vez se dirigen hacia ellos.
- Pide a alguien que opina sobre el tema tratado.
- Solicita a alguien que argumente sus ideas.
- Utiliza pronombres para dirigirse a las personas.

Para el análisis e interpretación de éste indicador de interacción con los compañeros, responderemos una pregunta base: ¿Para qué se dirigen comentarios a otros miembros del grupo?, La cual nos puede ayudar a desocultar algunos motivos por los cuales se hace esto. Veamos :

En el desarrollo de las sesiones la S(17) juzga a un compañero por la actitud que asumió durante el juego, y luego ante la pregunta que le hace el indagador ¿Para qué hace este juicio?, ella responde:

S(17) “No estamos buscando que lo regañen, ni que lo castiguen, ni que le hagan ficha, ni nada de eso estamos buscando que usted cambie, que se relacione más con todos los compañeros y no solamente con unos”.

El comentario que esta niña hace frente a la actitud de este compañero, es muestra de los valores humanos y características de liderazgo que posee la niña, de la madurez y autonomía con la que asume la relación con sus compañeros; destacamos también la forma y el tipo de palabras que utiliza para dirigirse al compañero, las cuales sugieren ánimo y aliento, en lugar de dar miedo o atemorizar por un posible castigo o correctivo represivo.

Se presentó otra situación similar a la anterior en la cual la sujeto comenta:

S(17) “Hubo un problema en mi equipo, el aro lo tenía él, entonces Yuli se salió, se salió llorando porque no le dieron el aro, a mí no me parece justificación que llore por eso si se supone que es un juego, vamos a variar y le va a tocar a ella,

pero se salió del equipo y lloro... No le justifico que haya llorado, ni que se haya salido por eso”.

Observemos como la sujeto S(17) se dirige a la compañera para ayudarla a aclarar una situación afectiva apoyándola desde un punto de vista no tan emotivo, sino por el contrario buscando que el otro comprenda la situación de juego desde una visión lúdica, con más objetividad y paciencia.

Estas actitudes de la sujeto S(17) son comunes con ella, en el trato que tiene con sus compañeros.

Para aclarar un poco más la incidencia que tiene la C.I. sobre el conocimiento afectivo, analizaremos un último ejemplo de este indicador.

Durante la indagación que se hacia sobre la actitud individualista de un sujeto en el juego, el grupo se dividió, unos que miraban la actitud de la niña como estratégica, y otros que la juzgaban como actitud individualista. Ante esta situación el sujeto (6) toma la palabra en la discusión y propone que haya una votación “Si que alcen la mano los que creen que Laura se quedaba con el balón”. Este comentario dirigido a todos los miembros del grupo, para buscar consenso a través de un método democrático, es una actitud o manifestación, que puede mostrar el espíritu participativo y democrático durante la discusión o tal vez, la necesidad de aceptación grupal de algún punto de vista personal; sin embargo dirigirse al grupo en pleno para buscar consenso es clara muestra de las características de liderazgo y autonomía que se van cultivando en los niños de esta edad.

E6. Integra su conducta a la de sus compañeros

Este indicador se manifestó 19 veces, equivalente a un 11.2 % del total de la categoría de interacción con sus compañeros. Fue observado principalmente en el juego, puesto que como su nombre la indica, “la conducta o actuación motriz” tiene más posibilidades de manifestación en espacios abiertos y actividades que impliquen más movimiento. No haremos un análisis muy amplio de este indicador, puesto que se encuentra en relación directa con la interpretación y análisis que ya se hizo de otros indicadores como, integra las ideas de los otros con las propias y se integra fácilmente. Sin embargo queremos destacar algunas intervenciones verbales, que en el desarrollo de la C.I. dan cuenta de la intensión de integración de la conducta del niño con la de otros. Un ejemplo de ello es el sujeto S(1) la cual ante la pregunta del indagador sobre las condiciones que debían de tener en cuenta para la construcción de los juegos en equipo, expresa:

S(1) “Uno tenía que ser muy creativo, pero también tenía que retomar la idea del compañero, reunir todas esas ideas y de ahí sacar un solo experimento (juego), eso también se llama trabajo en equipo”.

Analizando detalladamente esta intervención, podemos detectar la clara intensión de ésta niña de integrar su conducta durante la construcción del juego, al manifestar que debían retomar las ideas de los compañeros para que el juego pudiera ser más creativo. La niña en su discurso emplea conjugaciones en plural, lo que indica una capacidad de interacción con el otro desde la palabra, siendo un

actor activo de la situación a la cual hace mención, además involucra la conducta de los otros, porque esta trayendo a la discusión momentos vividos en el juego de equipo, lo que le permite sentirse perteneciente al grupo, ser responsable de una tarea, de un proceso y unos resultados; también implica acogerse a unos criterios y normas de juego que son comunes para todo el grupo y que funcionan de manera implícita y/o explícita de acuerdo al momento discutido.

F.RELACION CONSIGO MISMO

F1. Muestra seguridad

Las manifestaciones de éste indicador corresponden a un 37.8 % de la categoría relación consigo mismo.

Durante el proceso de análisis observaremos algunos criterios que indican cuando el sujeto esta mostrando seguridad, ellos son:

- Manifestar “desacuerdo” con la opinión de un compañero y hacer contra argumentos válidos.
- Expresar las ideas, los pensamientos y sentimientos personales con objetividad, frente al tema en discusión.
- La manera como se dirige al grupo, haciendo un discurso claro, coherente y entendible para los demás.
- El tono de la voz, la expresión gestual y corporal.

Se clasificaron 17 intervenciones en las cuales se evidencia seguridad en el niño para argumentar las ideas. Se utilizo como medio para esta clasificación, la monitoría inmediata en el juego y la C.I., y las grabaciones magnetofónicas.

Una de estas manifestaciones fue la que hizo el sujeto S(1) cuando frente al tema de “creatividad” discutido en la clase, expresa:

S(1) “Para mi creatividad es romper el límite de la imaginación, ósea que uno imaginarse una cosa y ya eso es... imaginarse muchas cosas y plantearlos, hacerlas y poner en practica esa imaginación que uno tiene, para mí eso es creatividad”.

La autoestima y el reconocimiento que de sus condiciones y habilidades, tienen los niños, también es muestra clara de seguridad y más cuando son expresadas al grupo con modestia y sencillez.

Los niños que mostraron seguridad en sus argumentaciones, son los mismos que más y mejores habilidades de razonamiento e indagación manifestaron, interpretamos que esto ocurre, primero, por que su participación es desde una escucha atenta y activa, y segundo los discursos elaborados son de mejor manejo gramatical, además que estos aspectos van acompañados de un tono de voz adecuado y agradable, también es evidente como el grupo prestaba más atención a algunos niños destacados, cuando intervenían.

Cuando una persona se expresa con seguridad, demuestra equilibrio y pertinencia en sus palabras, las conexiones neuronales que se realizan son

adecuadas para expresar su sentir y pensar sin temor a equivocarse, aventurándose a decir las ideas con propiedad.

F2. Es autónomo

Este indicador de la relación consigo mismo aparece evidenciado 12 veces (26.7 % del total).

Durante el juego se pudo observar a algunos sujetos que son autónomos en sus decisiones, los cuales manifestaron esto a través de actitudes de liderazgo, iniciativa en la práctica de los juegos, creación de nuevas normas y en la interacción con sus compañeros.

Aquellas intervenciones verbales, de los sujetos, que no estaban influenciadas por las ideas de otros, son muestra clara de la autonomía de pensamiento, en la cual el autoconocimiento de las características afectivas propias y ajenas, ayuda a aportar nuevas ideas, que argumentadas con solidez, generan conocimiento dentro del diálogo.

F3. Autocorrección de su proceso

Este indicador aparece 16 veces equivalentes a un 35.5 % del total de esta categoría.

Durante el proceso de indagación se habla sobre muchos aspectos del juego en equipo, pero no a todos se les presta la atención suficiente, como ocurría en la C.I. que se hacía sobre los “juegos inventados en equipo”, en la cual algunos sujetos expresaban que su trabajo de equipo había sido bueno, sin embargo a través del proceso de indagación una niña manifiesta algo diferente lo que cambio el rumbo de la discusión:

S(12) “Yo creo que trabajamos, no más, un poquito en equipo, porque muchos nos ayudamos entre sí, pero algunos otros decían, a no yo ya hice eso, nada más ayúdeme a sostener esto, así como Juan Pablo”.

Observamos como esta niña reconoce los errores cometidos por el grupo durante la construcción del juego y los manifiesta en la C.I., permitiendo que se genere una oportunidad de corregirlos. Evidenciar o reconocer un error por sí mismo permite que sea un acto más significativo, lo cual a su vez puede generar aprendizajes más sólidos porque ya se conocen las causas y motivos que hicieron fallar el proceso y por consiguiente los resultados.

Otra manifestación importante de autocorrección durante esta sesión, se evidencia cuando la S(12) que hacía parte de un equipo manifiesta:

S(12) “Una estrategia que no hicimos en mi equipo fue la de la comunicación”.

Esta niña está reconociendo ante el grupo un error en el desempeño individual y de equipo, con esta da pie para que los demás participantes de la C.I. reconozcan y valoren la comunicación como elemento esencial en la labor de equipo; de acá que la sujeto S(8) intervenga indagando más profundamente sobre este aspecto del juego al afirmar:

S(8) "... La estrategia de comunicación, como dijo Mónica, en el grupo de nosotros si se utilizó... Porque todos nos pusimos de acuerdo para hacer el juego".

5.3.2. Análisis e interpretación de diálogos reflexivos

A continuación haremos una descripción de la metodología utilizada para el desarrollo de un juego (ver diseño metodológico), la cual servirá para el análisis de las intervenciones durante el diálogo reflexivo.

El juego seleccionado para esta descripción fue el de "pelota lanzada" (ver anexo 3) el cual lo detallaremos por momentos metodológicos. Expondremos, además, algunas intervenciones que nos dan una idea global de la interacción de los niños durante los "diálogos reflexivos" y de como éstos nos ayudan al desarrollo de las habilidades del pensamiento desde el proceso aprendizaje inicial, avance, mejoramiento y perfeccionamiento en y del juego. (sujeto que participa en el juego y a la vez que lo transforma se transforma).

Primer Momento:

Se hace la explicación sobre el desarrollo y normas del juego a los niños, se reparten los equipos y se comienza a jugar. Durante el primer momento de este juego se percibió poco interés y motivación en los participantes, el juego transcurría de forma lenta y pasiva, incluso algunas niños tenían los brazos cruzados en señal de "inactividad". En la filmación audiovisual pueden evidenciarse estas actitudes. En una 2ª fase de este primer momento, en vista del ambiente percibido, se reúnen ambos equipos para buscar estrategias o variantes posibles de ser aplicadas al juego inicialmente propuesto.

Segundo momento:

De acuerdo a las necesidades e intereses lúdicos de los niños, se para el juego por iniciativa de ellos y con aprobación del educador; luego se hace un dialogo reflexivo, en el cual los niños exponen al resto de compañeros nuevas alternativas que pueden cambian algunas normas y transformar la dinámica inicial del juego. La S(8) integrante del grupo de cazadores, propone "que uno no se quede sólo en la bola, sino que pueda correr por las bases y ponchar así, así...porque uno así tirando"; recordemos que en la situación inicial, los "cazadores" estaban en la bomba central y sólo podían lanzar el balón desde allí y no salir de esta zona. Es una propuesta que varía substancialmente el juego, suponemos y así lo hemos podido evidenciar, que estas reflexiones sobre las normas y/o situaciones, surgen en el sujeto de una forma espontanea, fluida, segura y con algún conocimiento de causa, por qué él esta vivenciando el juego, teniendo contacto directo con las situaciones y siendo protagonista de la construcción de su propio texto, de su "historia lúdica", ó como en este caso, de un juego de equipo.

Cuando el niño participa del juego lo hace con todo su “ser”, el no se quita el cerebro para correr, para saltar o para lanzar una pelota; la intervención en el juego se hace de forma integral, se vive y se juega con todo, características fisiológicas (aumento de la temperatura corporal, de la frecuencia cardíaca, etc.), socioafectivas (conflictos personales o grupales, problemas y relaciones familiares emocionales, etc.) psicológicas (motivaciones, frustraciones, competencias e incompetencias, etc.), cognitivas (habilidades del pensamiento “inferiores” y superiores, etc) éstas últimas características se pueden manifestar y evidenciar durante los diálogos reflexivos. Otros ejemplos, además del ya citado, son las propuestas que hicieron otros sujetos como el S(2) “Cuando vaya a tirar el balón y vaya a ponchar al que va para allá, que se pueda devolver y que queden los dos en la misma base” Podríamos decir que éste aporte de la niña es una habilidad de expresión creativa que nos indica apertura mental, porque ella está dando la bienvenida a otra cara del asunto, (aporta nuevas ideas y alternativas al juego) proponiendo una norma un poco más flexible a la norma que corresponde a los “corredores” de base.

La sujeto S(12) en el transcurso del diálogo reflexivo, explica como se están desarrollando algunas situaciones del juego y expresa su propuesta frente a éstas “Ellos están encerrados allá (los cazadores) los del equipo contrario tiran la pelota y ellos están allá encerrados y entonces ellos tiran el balón, pero cuando ellos se van a tirar el balón le dicen él (al que tira la pelota “cazador”) que corra, coja el balón y se lo vuelva a tirar a los del centro”; en síntesis, la niña propone que los “cazadores” que inicialmente estaban encerrados en la bomba central puedan salir al resto del terreno de juego a ponchar. Esta propuesta indica algunas habilidades de expresión creativa como la solución de problemas mediante el aporte de nuevas ideas y habilidades de indagación como el reconocimiento de contextos.

Durante el diálogo reflexivo, la sujeto S(17) aporta una nueva idea, en la cual comparaba éste juego con el “boy” y con el “bate”, juegos callejeros conocidos y practicados por los niños, este aporte parece tener acogida por otro de los niños, el sujeto S(4) el cual propone otra variante “Cada uno se hace en una base y que corra cuando quiera y pare en la base cuando lo vayan a ponchar”, intervención que la podríamos ubicar como una habilidad de interacción con sus compañeros específicamente en el indicador: Integra las ideas de los otros con las propias. Hemos citado algunas intervenciones textuales para ejemplificar como se desarrollaron algunos diálogos reflexivos, pero es importante tener en cuenta que en cuanto mayor cantidad de intervenciones se retomen, el educador tendrá más y mejores elementos para orientar la discusión de sus alumnos durante la comunidad de indagación.

Tercer momento

Los alumnos vuelven al juego y aplican las modificaciones manifestadas en el diálogo reflexivo de todo el grupo (esto se hizo de forma tácita).

En el juego ejemplo, las modificaciones y cambios implicados fueron las siguientes:

1ª Un sólo “cazador” en el centro, los demás se dispersan por el resto del terreno de juego o cerca a las bases. Esta modificación permite que los jugadores pasen de un papel pasivo a uno más activo en el juego, pudiéndose desplazar por todo el terreno.

2ª Cada 3 pases el balón debe volver al “cazador” de la bomba central. Permitted que el balón pasara por todos los integrantes del equipo de “cazadores”, posibilitando además, que los corredores pudieran avanzar por las bases en una situación exigente.

3ª Los “lanzadores” como tal desaparecen en el juego, sólo se utiliza para iniciar el juego, los demás “lanzadores” pasan a ser “corredores” que pueden pasar por las bases cuando lo consideren pertinente. Esta modificación hace que no se detenga tanto el juego.

4ª Se llegó a un acuerdo sobre la duración del juego; sería por tiempo y ganaba el equipo que más carreras hiciera. Genera presión para que los corredores tengan que moverse de sus bases.

Estas modificaciones permitieron que el juego ganara en dinámica, aumentando la motivación, interés y participación de los niños.

Este es un momento muy importante del juego, porque en él se entra a aplicar las nuevas normas y/o modificaciones, es decir, el juego en este momento pasa a ser más consciente pues ya se ha avanzado en la ejecución y reflexión del mismo. Es el momento para ser consecuente, avanzar en la complejidad del juego, aprovechar su valor pedagógico y educativo al máximo y demostrar coherencia de lo pensado y lo hablado con lo realizado.

Cuarto momento:

En este existe otro diálogo reflexivo, en el cual las experiencias motrices y de diálogos anteriores, son la base para las nuevas modificaciones que buscarán adaptarse a un juego ya experimentado, aprovechando éstas vivencias para “sacar” ventaja de las normas, de las condiciones físicas y técnicas de los jugadores de cada equipo, es decir, el juego crece en complejidad y por la tanto en riqueza lúdica y motriz.

En el juego ejemplo “pelota lanzada” pudimos observar como el sujeto S(04) durante este momento o diálogo reflexivo por equipos, proponía una estrategia “Yo corro para que ellos no me ponchen y sigo corriendo mientras que ustedes van corriendo...” , diciendo con esto que la estrategia es sacrificar un sujeto del

equipo como distractor, para obtener así un mayor número de carreras; fue una acción que en su realización dio resultados eficaces para este equipo.

Otro aspecto sobresaliente para destacar que se vio durante los diálogos reflexivos, son los acuerdos normativos a los que llegaron los estudiantes y la forma en que se hacían cumplir. Por ejemplo en juego que venimos citando, la sujeto S(02) propuso la posibilidad de que pudieran estar dos “jugadores corredores” en la misma base, propuesta que no se discutió, pero igual, cuando se presentó la situación de juego correspondiente la aplicación de la norma se hizo al instante, como si ya fuera obvio (Ver filmación).

5.3.3. Análisis e interpretaciones finales

5.3.3.1. Clasificación de los niños según su competencia motriz.

En el cuadro de análisis de las habilidades manifiestas por los sujetos durante el proceso de aplicación de la C.I., observamos los indicadores logrados por cada niño en las diferentes categorías, las cuales ya han sido analizadas e interpretadas con más amplitud en apartes anteriores. Ahora bien, para la clasificación de la competencia motriz de cada sujeto, tendremos en cuenta el total de las habilidades que manifestó durante las C.I. (ver cuadro 2) y su desempeño motriz en los juegos de equipo (ver anexo 2).

Estos totales alcanzados por cada sujeto permitieron clasificar los sujetos como altos, medios y bajos en cada uno de los tipos de conocimiento sobre las acciones y tener así, una visión global de la competencia motriz de los niños (Ver tabla 1):

A nuestro modo de ver y teniendo en cuenta que el conocimiento declarativo es un elemento necesario para el empleo de los demás conocimientos, conceptualizándose en redes semánticas (Wall y col. Citado Ruiz, 1.995), consideramos que existe una relación directa con todas las categorías analizadas que manifestaron los niños en su discurso oral. En ésta misma relación interpretamos, que aunque, generalmente, el conocimiento afectivo se manifiesta en forma directa en el transcurso del juego, se refleja en la C.I., ya que las sensaciones e interacciones vividas entran a formar parte de la historia afectiva del niño. En lo concerniente al conocimiento procedimental sobre las acciones la clasificación de los sujetos se hizo de acuerdo a la observación directa de las habilidades motoras complejas (Ver anexo 2).

De acuerdo a lo anteriormente encontrado, podemos hacer una clasificación cualitativa de los niños participantes en la investigación, en:

- 1º Sujetos reflexivos y de elevado desempeño motriz.
- 2º Sujetos poco reflexivos y de elevado desempeño motriz.
- 3º Sujetos reflexivos y de bajo desempeño motriz.
- 4º Sujetos poco reflexivos y de bajo desempeño motriz.

Esta última clasificación nos permite hablar con más propiedad de la competencia motriz de los sujetos, pero aún se nos escapan muchos elementos fundamentales

que no pudieron ser tocados en esta monografía por múltiples inconvenientes sobre los cuales haremos un comentario en las sugerencias y recomendaciones. Concluimos entonces, que para una mejor comprensión de la competencia motriz de los sujetos, la búsqueda debe hacerse con una “mirada integral” y/o desde las diferentes dimensiones (cognitiva, socio afectiva, motriz y comunicativa). La “desocultación” que se logro hacer de la relación existente entre las categorías analizadas y los tipos de conocimiento sobre las acciones (competencia motriz), no es suficiente, la labor investigativa apenas comienza.

5.3.3.2. Análisis del proceso de manifestación de las habilidades, sesión por sesión.

La C.I. es una estrategia que requiere de unos ambientes mínimos de aprendizaje para mostrar su utilidad e incidencia a corto y mediano plazo. Ahora describiremos cómo fueron las condiciones y el desarrollo de las habilidades sesión por sesión en el proceso investigativo. Analizaremos este proceso en dos momentos, en los cuales se evidenciaron cambios significativos.

Un primer momento lo ubicamos desde la sesión uno hasta la sexta, periodo en el cual se realizaron cinco comunidades de indagación y se manifestaron 140 habilidades equivalentes al 23.8% del total de las habilidades manifiestas. Y el segundo momento de la séptima a la decimocuarta, con igual número de aplicaciones en las que se presentaron 446 habilidades equivalentes al 76.2% del total de las habilidades manifiestas (ver gráfico 2).

En el primer momento la principal característica que, consideramos, influyó en el bajo número de habilidades manifiestas, es haber tomado el grupo total como muestra; (42 alumnos), siendo estos una gran cantidad de niños para desarrollar la estrategia a partir del juego y presentándose las siguientes dificultades:

- El manejo disciplinario por parte del profesor para una aplicación efectiva de la estrategia.
- Poca capacidad de escucha, querer hablar todos al mismo tiempo, no respetar el uso de la palabra, y participar en la discusión de una forma desordenada por desconocimiento de la dinámica de la C.I.
- La metodología utilizada requiere de un tiempo prudencial que permita desarrollar una parte de la clase en la practica activa del juego y la otra, de carácter pasivo, en el aula de clase o en el patio y en los cuales puedan participar todos los niños. Estos factores se vieron limitados por la gran cantidad de niños.
- El deseo por salir a realizar la clase practica de educación física, generó un ambiente de “protesta”, de desconcentración y de apatía frente a la temática propuesta (sesión uno en la que no se parte de la experiencia directa del juego sino de las experiencias previas sobre el sistema circulatorio).

El segundo momento, ubicado desde la sesión séptima a la decimocuarta, y en el cual se realizaron el mismo número de aplicaciones de la C.I, se caracterizó por el considerable aumento de las habilidades manifiestas, las cuales pasaron de un

23.2% del primer momento a un 76.8%. Consideramos que este resultado se presentó, principalmente, por la disminución del grupo con que se venía trabajando a un grupo muestra de 18 alumnos, factor que además permitió:

- Facilitar al indagador el manejo disciplinario del grupo.
- Mejorar la participación de los niños y niñas en el juego y en la C.I.
- Ganar dinámica en la indagación, manifestándose en el respeto por la palabra del otro, en la participación oportuna y en la escucha atenta.
- Los niños participantes de este grupo mostraron avances significativos en la participación, debido a la continuidad en la indagación sobre los juegos aplicados.
- Aumentar la cantidad de intervenciones, mejorar la elaboración de argumentos, en general, dar mayor profundidad a la indagación.

En este segundo momento la cantidad de habilidades aumento notablemente por los motivos expuestos anteriormente, sin embargo hubo sesiones en las cuales la manifestación de las habilidades fue menor, los factores que pudieron haber incidido en este resultado fueron, entre otros: El tiempo de duración de la C.I., algunas de las sesiones se realizaron en el periodo de vacaciones de fin de año y la cantidad de niños asistentes a las sesiones.

6. Conclusiones y recomendaciones

- La relación entre motricidad y pensamiento que nos propusimos buscar al principio de esta investigación nos permitió indagar, si era posible hacer este tipo de relación. En este sentido podríamos decir que la utilización de estrategias (C.I, I.C.C, las estrategias de DeBono, de Margarita de Sánchez, el programa de enriquecimiento instrumental de Feuerstein entre otros) como medio para desarrollar las habilidades de pensamiento, son viables de aplicar en la clase de educación física a partir del juego y posibilitar hacer explícito la contribución de la acción motriz a la cognición del sujeto
- Los juegos en equipo (predeportivos) son un primer momento del proceso metodológico para el desarrollo del pensamiento táctico estratégico de los deportes de equipo. En estos juegos el niño, a partir de unas reglas sencillas sobre las cuales reflexiona e indaga puede llegar a la comprensión de la lógica interna y externa de los juegos de equipo, entenderlas y aplicarlas posteriormente en un deporte específico.
- Para que la clase de educación física pueda contribuir a su misión de educar integralmente, es importante que se creen las condiciones y los espacios apropiados no sólo para conocer al estudiante desde su acción motriz sino también desde su potencial cognitivo. En estos espacios se puede debatir, reflexionar y argumentar el desempeño motriz del niño. La aplicación de la estrategia Comunidad de Indagación requiere de ambientes que fomenten la confianza en grupo, la autonomía, la asertividad y la autoestima para posibilitar con ello la libre participación del niño sin temor al debate, a la confrontación y a la contra argumentación.
- De acuerdo a la experiencia vivida durante este proceso investigativo, se puede considerar que la estrategia Comunidad de indagación debería emplearse con más frecuencia en el aula escolar, ya que posibilitó mejorar la capacidad de escucha, la atención activa, la motivación por el trabajo en grupo, el respeto por la palabra, permitiendo que el diálogo se hiciera en igualdad de condiciones, lo cual facilita una construcción social del conocimiento.
- En la Comunidad de Indagación lo referencial y lo descriptivo del juego se trasciende, posibilitando desarrollar habilidades de pensamiento de mas alto orden durante los procesos de indagación profunda y argumentaciones serias, lo cual puede servir para generar conocimiento “científico”.
- Estrategia, táctica, técnica, comunicación, creatividad motriz, pases etc., son palabras que el niño va introduciendo en el discurso de la C.I. El uso progresivo de estos conceptos, lo consideramos como un aprendizaje

significativo al cual ha llegado el niño por la experiencia real y directa que tiene en el juego.

- Los niños en la C.I. indagan sobre varios componentes del juego, entre ellos lo táctico, estratégico, técnico y socio afectivo, pero consideramos que fue este último sobre el cual los niños manifestaron mayor interés. Es claro pues, como una de las principales necesidades que debe entrar a satisfacer el educador, son aquellas que tienen que ver con el conocimiento afectivo o dimensión sociomotriz del juego, ya que los intereses que manifiesta el niño en este componente, se presentan como una posibilidad para mejorar la competencia motriz de los mismos.
- El niño en este tipo de metodología es actor y protagonista del aprendizaje. Bajo la orientación del maestro indagador, es el niño quien manifiesta el deseo de aprender ya que es consciente de sus dificultades y busca así, las diversas formas para acceder al conocimiento. Durante los juegos y las C.I., se le permitió transformar el juego, sus reglas, sus estrategias, los implementos usados en él, etc., lo cual permitió alcanzar logros en su dimensión volitiva como: Autonomía, responsabilidad, confianza, autocontrol y corrección de su proceso.
- Queremos sugerir las siguientes preguntas que surgen de la sistematización y análisis hecho a las argumentaciones de los niños y a la intervención del facilitador; las cuales permitirán encaminar la indagación hacia la metamotricidad, para formar así niños críticos reflexivos y creativos de la actividad lúdica.
 - ¿Qué es un juego de equipo?.
 - ¿Qué haces cuando participas en un juego de equipo?.
 - ¿Para qué se juega en equipo?.
 - ¿Cómo se debe actuar en un juego de equipo?.
 - ¿Qué le recomendarías a alguien que manifiesta dificultades en el desarrollo de un juego en equipo?.
 - ¿Cómo consideras tu actuación (desempeño) en un juego de equipo (defectos y cualidades)?.

BIBLIOGRAFIA

- BARRAGÁN CASTRILLÓN, Bernardo. "Lectores autónomos, pensadores Críticos": El desarrollo del potencial creador mediante la escritura (tesis) U. de A. Medellín 1.996. 139 pág.
- BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, Domingo. "Iniciación a los deportes de equipo". Editorial Ed. Martínez Roca, S.A. Barcelona España 1.986.160 pág.
- BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, Domingo. "La iniciación deportiva y el deporte Escolar". Editorial Martínez Roca, S.A. Barcelona España 1.998. 448 pág.
- DE ZUBIRÍA, Miguel y Julián de Zubiría. "Biografía del pensamiento". Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. Colombia 1.992 116 pág.
- GADAMER, Hans George. "Verdad y Método. Fundamentos de una filosofía" Sígueme1997. 687 pág.
- GADNER, Howard." La teoría de las Inteligencias múltiples." Editorial Fondo de cultura económica. México 1.993 443 pág.
- GONZÁLEZ VALDÉS, América. PRYCREA. "Desarrollo multilateral del potencial creador." Ed. Academia. La Habana, Cuba 1994. 154 pág.
- LE BOULCH, Jean. El deporte educativo. "Psicocinética y aprendizaje motor" Ediciones Paidós. Barcelona España 1.991. 220 Pág.
- LEITH Y MYERSON. (1.989) Revista infancia y aprendizaje # 55 1.991 13 p.
- LLEIXA ARRIBAS, Teresa y colaboradores. Enciclopedia Pedagogías corporales." La educación física escolar." Tomo II. Editorial Paidotribo. Barcelona España 1.992. 530 Pág.
- LORA RISCO, Josefa. "La educación corporal." Editorial Paidotribo. Barcelona España 1.991 .540 pág.
- MONEREO, Carlos. Aprendizaje: Enseñar a aprender y a pensar en la escuela. Ponencias de las primeras jornadas de estudio sobre estrategias de aprendizaje 1.990. España.
- MURCIA PEÑA, Napoleón, Javier Taborda Charrúa y otros." Escuelas de formación deportiva y entrenamiento deportivo infantil." Editorial Kinesis. Armenia Colombia 1.998. 184 pág.

- ORTEGA A. Ana Rosa "Características socio lingüísticas del lenguaje en el aula de clase" (Tesis) Univ. de Antioquia. Medellín. 1999. 151 pag.
- PILA TELEÑA, Augusto. "Educación Físico Deportiva". Enseñanza- apren Editorial Aug. E. Pila Teleña. S.A. Madrid España. 1.991. 447 pág.
- POZO, Juan Ignacio. "Teorías cognitivas del aprendizaje". Ediciones Morata Madrid España. 1996 286 pág.
- QUIROZ POSADA, Ruth Elena y Adán Sánchez. Artículo: ¡El Aprendizaje sí es juego!. El Colombiano (Dominical) 26 de enero de 1.997.
- RESTREPO HERRÓN, Luis Fernando y Builes Gutiérrez. "Desarrollo del potencial creador y el pensamiento de alto orden en la educación matemática - física y la educación física". (Tesis) U. de A. 137 Pág.
- RUIZ PÉREZ, Luis Miguel. "Competencia Motriz." Editorial Gymnos. Madrid España 1.995. 163 Pág.
- SANCHEZ BAÑUELOS, Fernando." Bases para una didáctica de la educ. física y el deporte"Editorial Gymnos. Madrid (España) 1.986
- SCHUNK, Dale H." Teorías del aprendizaje"(segunda edición) Editorial Prentice Hall Hispano americana, S.A. Impreso en México 1.997. 512 Pág.
- VALENCIA MONTOYA, Betty y Diana Villacres Moreno. "Aplicación de las estrategias de más alto orden en la asignatura taller didáctico experimental. Instituto universitario de Educación física de la U. de A." (Tesis) U. de A. Medellín 1.996. 228 Pág.
- VEERLEE W. Linda. "Aprendiendo con todo el cerebro". Libros universitarios y profesionales. Editorial Martínez roca. Barcelona 1997.242 pág
- ZAPATA, A. Oscar y Francisco Aquino. "Psicopedagogía de la educación motriz en la etapa del aprendizaje escolar".Editorial Trill. Mejiro 1.983. 466 pág.

ANEXOS

ANEXO 3. JUEGOS APLICADOS DURANTE LA CLASE

NOMBRE : “Balón contacto”

PARTICIPANTES : de 30 a 40 jugadores.

TERRENO : Campo rectangular. Cancha de baloncesto.

MATERIAL : Un balón.

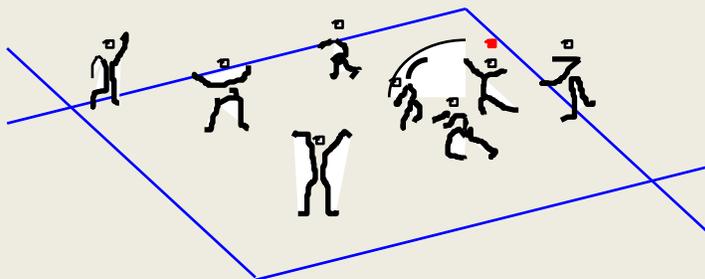
SITUACION INICIAL: El educador elige dos jugadores que iniciarían con un balón pasándosele entre ellos, con el cual buscarían hacer contacto con los demás compañeros. El resto de los jugadores se distribuyan por el campo de juego.

DESARROLLO : Los dos jugadores elegidos deben tocar al resto de los compañeros con el balón; pero este debe estar sujeto por las manos en el momento del contacto. El jugador que es tocado pasa a integrarse al equipo de los dos jugadores escogidos inicialmente. Entre ellos pueden realizar pases y seguir el juego.

REGLAMENTO :

- No se puede lanzar el balón contra los jugadores libres.
- Los jugadores libres no pueden interceptar el balón.
- El jugador que se salga del terreno señalado pasa a contactar a los demás.

DURACION : Gana el último jugador en ser atrapado.



NOMBRE : “El aro móvil”

PARTICIPANTES : 2 equipos de 10 jugadores cada uno.

TERRENO : Cancha de micro fútbol. 20 m. X 40 m.

MATERIAL : Una pelota plástica y dos aros.

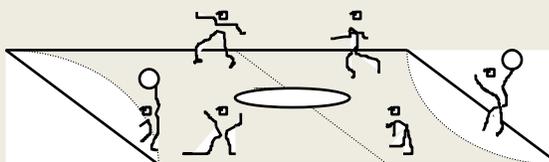
SITUACION INICIAL : Cada equipo ocupa una mitad del terreno. Un jugador de cada equipo se sitúa en el “refugio” opuesto a su terreno con un aro, en la zona limitada del portero de microfútbol.

DESARROLLO :El balón se lanza al aire entre un jugador de cada equipo en el centro del terreno. Los jugadores de un mismo equipo, repartidos por el campo de juego, hacen progresar el balón a base de pases y desplazamientos hacia el jugador situado en el “refugio” intentando introducir el balón en el aro. El equipo contrario debe bloquear la llegada del balón al aro sin entrar al refugio.

REGLAMENTO :

- Ninguno de los jugadores puede ingresar al “refugio”, a excepción de el sujeto que tiene el aro (portero).
- Los sujetos que tienen el aro no puedan salirse de su zona.
- Se suspenderá el juego cuando se considere necesario.

DURACION : 60 minutos aproximadamente.



NOMBRE : “La Fortaleza”

PARTICIPANTES : 2 equipos de 8 participantes, aproximadamente.

TERRENO : Campo cuadrado de unos 20 m. de lado, con dos círculos concéntricos, en el centro (de 10 y 4 m. de diámetro).

MATERIAL : Un balón y una botella de plástico.

SITUACION INICIAL : Los jugadores se sitúan libremente por todo el terreno excepto en el círculo. Se marcan recíprocamente .Entre las circunferencias se sitúan dos jugadores, uno de cada equipo (porteros).

DESARROLLO : Mediante pases con las manos , los jugadores deben colocarse en situación de tirar la botella situada en el centro.

REGLAMENTO :

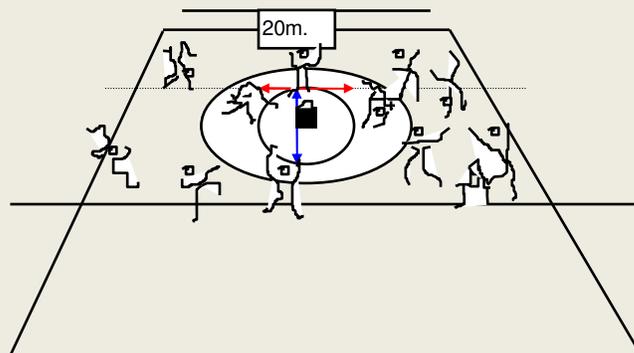
Para los atacantes

- Prohibido hacer mas de tres pasos con el balón, penetrar en el interior del círculo, salir de los límites del terreno o enviar el balón fuera de ellos.
- Prohibido cargar violentamente.
- Las agresividades o patadas son castigadas con golpe franco (penalti).

Para los defensas

- Los porteros pueden para la pelota con cualquier parte del cuerpo .
- Tienen prohibido entrar en el círculo pequeño

DURACION : Se juegan dos tiempos de 10 minutos cada uno. Se marca un tanto cada vez que la botella sea tumbada por algún jugador con el balón



NOMBRE : “La Muralla doble”

PARTICIPANTES : 2 equipos de 10 jugadores, aproximadamente.

TERRENO : Cancha de “baloncesto”.

MATERIAL : Una pelota plástica y 2 botellas de plástico.

SITUACION INICIAL : Las botellas plásticas, colocadas en las “bombas de tiro libre” de la cancha de baloncesto se convierten en las metas de los 2 grupos o equipos. Cada equipo elige un “portero” que estará dentro del círculo y defendiendo la botella plástica, de los lanzamientos del equipo contrario.

DESARROLLO : Los jugadores “atacantes” en posesión del balón, mediante pases, deben intentar tumbar la botella plástica del equipo contrario y estos a su vez evitar que se le tumben e intentar recuperar el balón para poder atacar.

REGLAMENTO :

(Acordado y propuesto por los mismos niños)

Para los atacantes

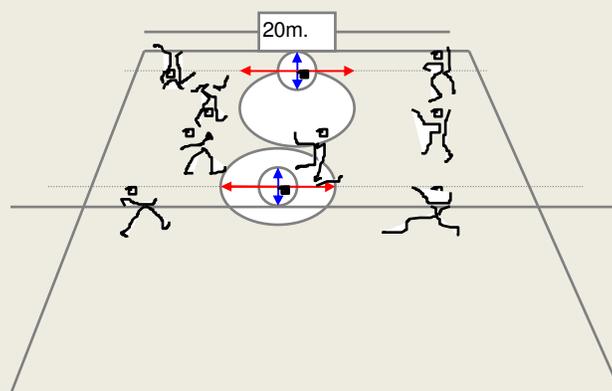
- No pueden dar mas de 3 pasos cuando tienen el balón, deben pasarlo antes.
- No pueden lanzar desde el círculo, donde están las botellas.
- Prohibido cargar violentamente.
- La agresividad o patadas son castigadas con golpe franco (penalty).

Para los defensas

- Los porteros pueden para la pelota con cualquier parte del cuerpo .
- Tienen prohibido entrar en el círculo pequeño.
- No se puede agarrar al contrario.

DURACION : Se juegan dos tiempos de 10 minutos cada uno y cada uno se marca un punto cada vez que la botella sea tumbada con el balón por algún jugador.

OBSERVACIÓN : Este juego se utiliza como una variante o modificación al juego de “la Fortaleza”.



NOMBRE : “Pelota Lanzada”

PARTICIPANTES : 2 equipos de 8 jugadores, aproximadamente.

TERRENO : Cancha de micro fútbol, utilizando un espacio en redondel, señalando en su circunferencia 6 aros, o pequeños círculos que corresponden a las bases, que están separadas 6 m. aproximadamente una de la otra. En el centro se dibuja un redondel de 8 m. de diámetro aproximadamente. En las esquinas de partida se limita un pequeño círculo que se denomina foso libre, al cual deben llegar todos los jugadores después de recorrer todas las bases.

MATERIAL : Balón o pelota plástica.

SITUACION INICIAL : Los “lanzadores” , se colocan en el ángulo de la base #1, en orden de numeración ; los “cazadores” pasan a ocupar el círculo central, colocándose de el a discreción.

DESARROLLO : El (1) primero de los “lanzadores” toma la pelota y se coloca en la base # 1. A la señal se lanza la pelota contra los “cazadores”, iniciando una carrera hacia la base N°2. Los “cazadores” cogen la pelota y tratan de dar con ella al “lanzador” antes de que consiga llegar a la base. Si lo consigue este que da eliminado; si por el contrario, no es tocado, permanecerá en ella. En esta posición, el N°2 de su equipo se colocará en la base N°1 y hará la misma jugada intentando llegar a la N°2, mientras que el que se encuentra dentro de ella corre en dirección a la N°3. Sucesivamente va ocupando los “lanzadores” por orden numérico la base N°1 ; y desde allí tiran la pelota contra los “cazadores”, mientras que han conseguido ocupar alguna base sin ser tocados tratan de llegar a la siguiente.

El “lanzador” que ha logrado recorrer todas las bases y desde allí pasa al “foso libre” gana un punto para su equipo.

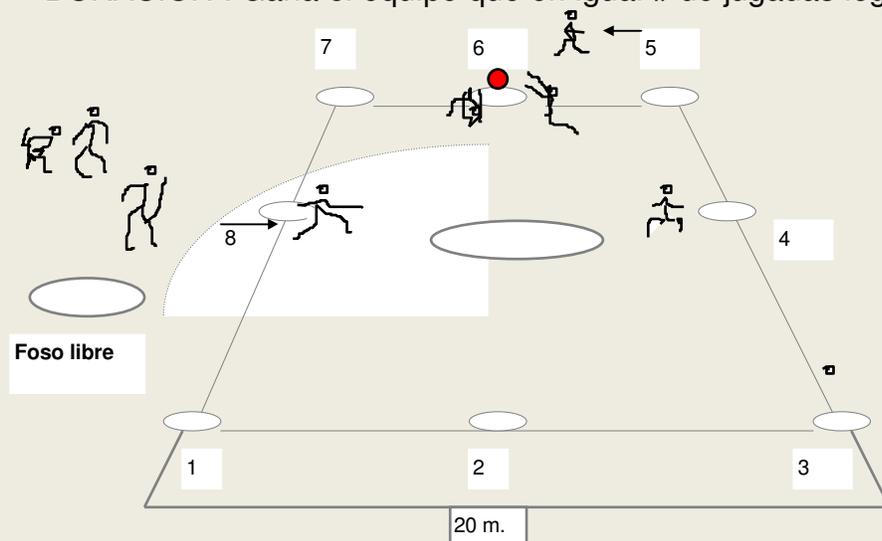
Los que han sido tocados por la pelota quedan eliminados.

Una vez los “lanzadores” han sido de las bases, eliminados o conseguido los puntos, se cambian los papeles.

REGLAMENTO INICIAL :

1. En una misma base no pueden haber 2 “lanzadores”.
2. Los “lanzadores” , colocados en diferentes bases, no inician la carrera hasta que la pelota lanzada por el que está en la base # 1, esté en el aire.
3. Los “lanzadores” deben tirar la pelota a los “cazadores” de modo que pase por el círculo que estos ocupan, a la altura del pecho. Los “cazadores” la cogerán para tirarla a los “lanzadores” al vuelo.

DURACION : Gana el equipo que en igual # de jugadas logre más puntos.



NOMBRE : “El pilla, pilla”.

PARTICIPANTES : 30 a 40 jugadores.

TERRENO : Cancha de baloncesto (15 m. X 28 m.)

MATERIALES : De 1 a 5 balones.

SITUACION INICIAL :

Se elige a un alumno del grupo para que “la lleve”, persiga a los demás tocándolos y eliminándolos del juego ; el resto del grupo se distribuye por el terreno.

DESARROLLO :

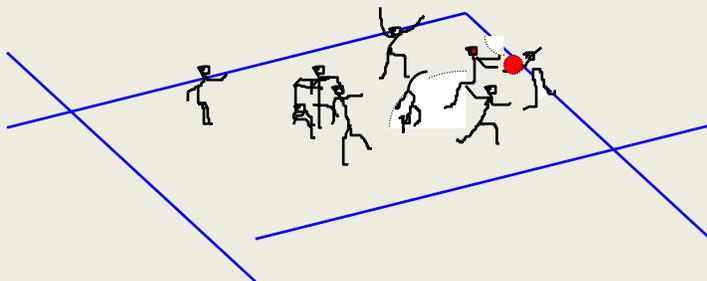
El alumno que “la lleva” empieza a perseguir a los compañeros que no tienen el balón, por son los únicos que no pueden ser ponchados, estos a su vez deben buscar a quienes estén persiguiendo para pasarles el balón, si el compañero logra atrapar el balón antes de ser tocado puede permanecer en el juego ; el que la lleva, entonces, tendrá que pillar a otros para eliminar.

REGLAMENTO :

- El alumno que se salga del terreno delimitado quedará eliminado del juego.
- El alumno que la lleva no puede interceptar el balón.
- Concluido el tiempo de persecución, se pasa a contar la cantidad de compañeros tocados.
- Pueden utilizarse de uno hasta cinco balones, entre los compañeros a quienes persiguen.

DURACION :

El tiempo estipulado para cada perseguidor (Debe tenerse en cuenta que tipo de metabolismo energético requiere el organismo para este juego.)



NOMBRE : “Entre dos fuegos”

PARTICIPANTES : 20 jugadores.

TERRENO : Campo rectangular. (Se sugieren los límites de la cancha de voleibol 9 m. x 18 m.)

MATERIAL :

Un balón.

SITUACION INICIAL :

Cada equipo nombra un representante que estará en la línea final del terreno de juego, el resto de compañeros del equipo se ubican en las zonas centrales separados por la línea central.

DESARROLLO

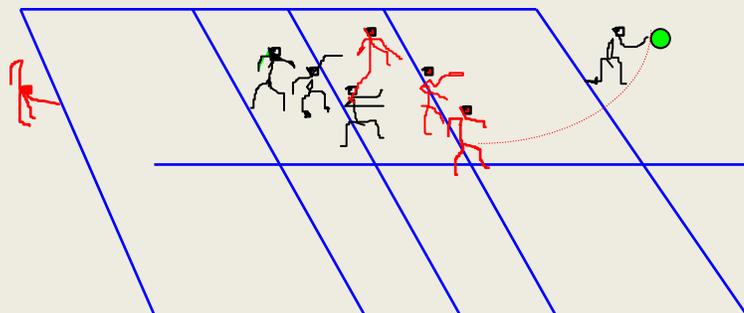
El equipo que tiene el balón intenta “ponchar” a los del equipo contrario para eliminarlos haciendo que salgan de la zona central ; a su vez el equipo contrario debe buscar estrategias para recuperar el balón y tener la oportunidad de ponchar a los contrarios o complementarios. El juego se desarrolla entre dos fuegos, porque los lanzamientos o ataques viene de ambos lados y a su vez, quienes son atacados pueden pasar a ser atacantes cuando recuperan el balón.

REGLAMENTO

- Cuando se toque a un jugador con el balón debe pasar a la línea del terreno contrario para ayudar a ponchar al representante de su equipo.
- Mientras haya alguien ponchado el balón debe estar quieto.
- Cuando algún equipo deje salir el balón por las líneas de su terreno, pierde la posibilidad de tenerlo.

DURACION

Cuando algún equipo ponche a todos los integrantes del equipo contrario o complementario.



ANEXO 4 TRANSCRIPCIÓN DE COMUNIDAD DE INDAGACIÓN

Fecha : 26 de noviembre de 1.998

Tema : 2ª parte del juego “La muralla doble”.

Sesión : 12

Indagador : Ustedes ayer estuvieron haciendo discusión de algunas preguntas que elaboraron. ¿Qué respuestas dieron, Diego frente a la pregunta de ¿para qué hubo arqueros y porqué no hubo?.

1- Diego: Que porqué hubo arqueros y porqué no? ...Mm. Yo no me acuerdo.

2- Mónica: Que por...para... poner más cuidado a las cosas, poner más atención porque con arquero uno ponía más o menos de atención porque el arquero tapaba, en cambio sin arquero todo el mundo ahí mira. Aquel se va a ir pa' allá entonces le voy a tener que poner atención al juego y... y... y eso.

Indagador : Cindy, ¿qué más se dijo ayer acerca de está pregunta?

3- Cindy: Pues... cuál es la pregunta qué porqué hubo arquero y porqué no? porque, que cuando había arquero uno se tenía que interesar más por pasársela al otro para que el otro no pudiera anotar uno no se... uno tenía que poner más atención.

Indagador: Yuly Andrea, la respuesta que dio Cindy si es, si es lo que dijeron ayer?.

4- Yuly Andrea: Si... Yo digo ... yo ayer no vine, pero yo voy a responder esa pregunta, vea, para mí fue que unos querían arquero y otros no, entonces por eso era que había a veces arquero.

Indagador: ¿Entonces por eso fue qué se colocaron los arqueros?

5- Nellys: También se hablo que cuando no había arquero tapando la botella, todos estaban en la cancha y estaban buscando ocupar más la cancha y pasaban el balón más y cuando había arquero todos estaban ahí, eh no había casi descubrimiento.

Indagador : Haber frente a esta pregunta, Ana María que piensa.

6- Ana María: Si hay arquero o no hay arquero también influye en una cosa, en el cambio de estrategia, cuando nosotros tenemos arquero, tenemos que pensar en una estrategia diferente a cuando no tenemos arquero, porque alguien tiene que defender o no el tarro.

Indagador : Oscar, ¿ qué piensas frente a la respuesta que acaba de dar Ana María?.

7- Oscar: Ah? ... No la escuche.

Indagador : Julio.

8- Julio: Tampoco la escuche.

Indagador : Ferney qué piensas frente a la respuesta que acaba de dar Ana María?.

9- Ferney: Si, es verdad, porque cuando había arquero se pensaba en una estrategia en que todos se regaban por el campo y que mire el arquero está acá y el otro atrás y cuando no hay arquero era muy fácil de tumbar, de tumbar la botella, sí porque todos corrían pa' bajo y quedaba sola.

Indagador : Ana María, repita la respuesta que usted dio a todo el grupo para que Oscar y Julio la escuchen.

10- Ana María: Es que nosotros ayer hablamos de que cuando nosotros tenemos arquero, tenemos que tener una estrategia diferente a cuando nosotros no tenemos arquero.

11- Diego: Yo digo que cuando tenemos arquero casi no defendemos el tarro y cuando no tenemos arquero sí lo defendemos, porque cuando tenemos arquero ya todos dicen, ah eso ya está seguro con el arquero adentro entonces todos se van a meter el "gol" y cuando no hay arquero todos se vienen a cubrir que no hagan el "gol", todos.

Indagador : Osea, Mónica, vos ¿cómo entendiste la respuesta que dio Diego?

12- Mónica: Que él por ejemplo dijo que ponían que cuando había arquero no defendían más el tarro que porque decían eso ya estaba seguro, que cuando no tenían arquero lo defendían más que porque no estaba adentro el jugador.

Indagador : Mas o menos el juego que hicimos ayer, es el mismo que hicimos hoy, hubo algunas variantes. Julio qué variantes hubo?.

13- Julio: Que hoy era con arquero, pero era con la mano no mas y con el pie.

Indagador: Qué más variante hubo, Julio?

Julio : mm...(Silencio).

Indagador: Ana María, qué variantes viste hoy?.

14- Ana María: Que el que tumbaba el tarro, se pasaba para el equipo contrario.

Indagador: Qué más variantes vimos?.

15- Nellys: Ayer pusimos una regla pero la quito porque estábamos jugando muy brusco, que era que tenían que abrasar al compañero para que quedara con la pelota, entonces la tiro... hacia arriba y ahorcó...

Indagador: ¿Cuál otra variante vas a decir Ferney?

16- Ferney: Profe, también el profesor puso coger al otro y cuando lo cojan le debe entregar el balón, y no se le podía coger así (agarrar), sino tocar.

Indagador : Osea qué si se podía agarrar de la camiseta. R/ si y esa era parte del..., las reglas del juego.

17- Nellys: El profesor dijo que hoy no, que no lo cogieran así, que lo tocarán así pero que no lo agarrarán.

Indagador: Oscar que otra variante hubo?.

18- Oscar: La de los 6 pases, la de los 3 pases, pero éstas variantes se hicieron ayer.

Indagador : ¿A qué se asemeja este juego?. Nellys.

19- Nellys: Como a ... al baloncesto, porque se juega con las manos, para cogerla y poder tirar la pelota, y al voleibol porque también tiramos con las manos.

Indagador : Diego, vos estás de acuerdo con la respuesta que da Nellys? Por qué?

20- Diego: Si, porque si es verdad que se asemeja a ese juego, porque uno esta jugando ahí con las manos centrándosela al otro, también uno en el basquetbol uno se la centra al otro pa' que enchole en el aro y así es casi lo mismo.

Indagador: Oscar vos estás de acuerdo frente a la respuesta que dan Nellys y Diego, frente a está pregunta?.

21- Oscar: No. La de Diego no la escuche pero la de ella sí. Que es parecido al voleibol y al basquetbol. No porque en el basquetbol no se tira el balón por el piso, sino que se tira a lo alto y en cambio esto se parece más bien a...Al micro, es al único que se parece, porque al micro uno no se debe entrar a la bomba, sino hacer el gol desde afuera y el otro (el arquero) lo tiene que tapar.

Indagador : Yuly Andrea, Tú.

22- Yuly: Al balón mano, porque el balón mano, uno lo tiene que pasar a todos los compañeros para hacer el gol. Indagador: Y tu Ferney)

23- Ferney: Al fútbol americano, como no va con el balón y también los amigos de allá lo pasan y como el tarro parece que fuera el coso donde lo tiran el balón. (Y tu Mónica).

24- Mónica: A mi se me parece al voleibol porque cuando uno lo tira así con la mano. Por ejemplo como hoy, uno lo tiraba asi pa' arriba y ahí mismo Cristina saltaba y le pegaba asi y los otros también le pegaban asi y es como el voleibol porque se le da con las manos y hay una red y uno le pega así pa' que el otro la coja.

25- Ferney: A mi no se me parece al voleibol porque en el voleibol no más, en el voleibol, no más uno le puede dar una vez y en cambio acá una...

26- Nellys: porque en el voleibol no más, en el voleibol, no más uno le puede dar una vez y en cambio acá una...En el voleibol también se la puede dar dos veces.

27- Oscar: dos veces, porque llegan y la cogen y ta! Y entonces llega el otro y se hace aquí y se la pasa al otro y ta!.

28- Nellys: También se parece al yeimi, porque un pone las piedritas y uno las tiene que tirar y eso es lo mismo porque uno tiene que salir a ponchar a los compañeros pa' que no vuelvan a armar las piedras y así... Yo por ejemplo estoy ponchando y ellos se van con otro grupo, cierto; entonces yo se las tengo que centrar a ellos y como hoy también estábamos jugando así centrándonos pa', pa' para no dejar que tumbaran el tarro y para tumbar el tarro de los otros (Crea polémica).

Indagador: Osea que algún momento este juego se parece al yeimi?. Colectivamente sí.

29- Nellys: En algunos aspectos si, no en todos, yo no estoy diciendo que en todos ni nada, sino que más cuando van a ponchar. Por ejemplo yo se la paso a él y a él y asi llega a ponchar a la otra persona, pero no estoy diciendo que en todos porque eso no es así.

Indagador : Ferney tu estás diciendo que éste juego también se parece al tenis.

30- Ferney: Si, porque no tira la pelota y es como cuando la tiran, cae al piso y rebota y el otro la coge y así como hacíamos de a tres pases entonces...

31- Yuly Andrea: Un momento, yo no creo que se parezca al tenis (Hay otras expresiones apoyando ésta y desaprobando a Ferney). Empezando porque el balón no, no lo tiramos y rebotaba y lo volvíamos a pasar. (Hay discusión desordenada).

Indagador : Haber Ana María tu que dijiste que no estabas de acuerdo. ¿Porqué?

32- Ana María: No estoy de acuerdo, porque en el tenis uno juega con una raqueta y con la raqueta uno brega es a pasar la pelota por encima de la red, eso lo que yo tengo entendido que es el juego, además porque solamente son dos jugadores y cada uno es de un equipo, ósea que ahí no hay integración como aquí.

Indagador : Tú que quieres decir al respecto?

33- Julio: si, que a mi no se me parece eso al tenis, esos acá son tenis. (Muestra el calzado que trae puestos en los pies, hay risas en los otros alumnos).

Indagador : Oscar piensa tú si en algún momento este juego se hizo similar al juego? Si alguien lo hizo similar a tenis?.

34- Oscar: No, **35. Anade Mónica:** y no es n juego de equipo.

Indagador: Siempre que iban, siempre era con la pelota en la mano? R/ sí (el grupo). No hubo algún momento en que la pelota fuera rechazada así?.

36- Oscar: umm no... si, si pero no tantas veces, si lo hubo, pero se pueden contar las veces, si lo cogían así pua!.

37- Mónica: Si, pero es que, él Ferney esta diciendo que el tenis es casi lo mismo que esto, no está diciendo que todo tampoco, pero yo creo que en nada, en nada se parece al tenis es de a uno y de cada uno y sin equipos los que están jugando. El tenis, dígame usted (se dirige al indagador) qué se le parece el tenis a lo que estamos jugando ahorita? En nada! Porqué? porque allá no estabamos jugando con raquetas. (Responde ella misma).

Indagador : Ana María, (la otra) tú me puedes describir las reglas que se hicieron hoy.

38- Ana María: Las reglas?(Interroga). Ind : Las reglas del juego que se pusieron hoy. Bueno primero, que pasarle el balón al compañero ósea tocar. La segunda, era no entrar a la cancha donde estaba el arquero, otra era pasarlo 5 ó 3 veces...

Indagador : Cristina Ud. recuerda que otras reglas se pusieron?.

39- Cristina: Cómo?. Ind : Repita lo que dijo Ana María. Tocar al compañero, hacer los 3 ó 5 pases...(Se acabó el cassette).

(Acerca de la regla: No tocar al compañero y no entrarse a la bomba)

40 Julio: ¿porqué pasar de 3 a 5 pases?.

Indagador: ¿Qué se pretende con ello? Con lo de los 6 pases.

41- Julio: Un cambio, para que todos pudieran tener el balón.

42- Yuli: Para que todos tuvieron el balón y para hacer tumbar más fácil el tarro.

Indagador : Ferney, ¿estás de acuerdo con lo que dijo Yuli?

43- Ferney: No estoy de acuerdo porque con esta regla se pretendía que nosotros nos la pasáramos entre todos, en cambio antes de que se pusiera esta regla nosotros no la pasábamos, nosotros éramos individuales.

Indagador : Osea que no es verdad que esa regla se colocó para tumbar más rápido el tarro.

Ferney : Ah! Ah! Para que todos nos la pasáramos.

Indagador: ¿Qué opinas de esto Yuli?

44- Yuli: No yo no estoy de acuerdo, es que también era para pasársela a las mujeres, pero también digo yo que también servía para con los 3 pases tumbar el tarro más rápido.

Indagador: ¿Isabel Cristina, qué opinas de lo que acaba de decir Yuli?

45- Isabel Cristina: Yo estoy de acuerdo en lo que dice Yuli, que era para tomar el tarro más fácil, porque nosotros hacíamos los tres pases y ahí nos ponchaban y como Yuli...(Inaudible).

46- Diego: Yo digo que estos seis pases no eran para tumbar el tarro más rápido, porque yo sólo puedo tumbar el tarro solo sin hacer los seis pases, puedo salir desde la arquería corriendo y coger y pa! Y lo tumbo de una y esto sería más rápido.

Indagador : Más rápido. ¿Osea que los seis pases no hizo que el juego fuera más rápido?. La consecución del objetivo fue más rápida según eso?.

47- Yuli: No creo para que el juego fuera más rápido, era para que todos tuvieran la oportunidad de tener el balón.

48- Ana María: Yo voy a decir una cosa; Carlos nos dijo, cuando usted se fue, otra regla; que si nosotros necesitábamos cogerle la camiseta así (muestra) al compañero pa' poderlo tocar ...que no, que no necesitábamos y que tampoco teníamos pues que estrujarlos para poderlos tocar, esa es otra regla que él dijo.
(a cerca del nombre del juego)

Indagador : Ana María, ¿Cómo se podría llamar este juego? (silencio)

49- Diego: El nombre que le colocaría al juego sería "balón tarro" porque nosotros jugamos con el balón y con el tarro, y entone pense... a entonces vamos a decirle balón tarro.

Indagador : ¿Ferney, qué otro nombre le colocarías al juego.

50- Ferney: "dos fuegos", porque mire los tarros podrían ser el fuego y con la pelota podríamos apagarlos, que era lo que hacíamos, tumbarlos.

51- Ana María: Yo le colocaría "Grande Muralla" porque nosotros jugamos en el corredor de allí abajo, "La muralla" pero era muy pequeña, entonces ya lo estamos jugando en la cancha, entonces, puede ser un poco más grande, por eso digo grande muralla.

Indagador : ¿Qué otro nombre daríamos?

52- Oscar: "Toca tumba" Porque entre los dos equipo se estaban como odiando, porque este por ejemplo, este equipo metía puros goles y al otro le daba rabia. (Indagador: Isabel, Qué otro?).

53- Isabel: “La Guerra”, porque entre los dos equipos, se estaban como odiando porque, este por ejemplo, este equipo metía puros goles y al otro le daba rabia.

Indagador : ¿Qué otro nombre Yuli?

54- Yuli: “La lucha” porque uno tenía que luchar para poder quitar el balón y llegar hasta el sitio pa’ poder encolar, porque es muy difícil llegar porque por acá había uno de este equipo y lo tocaba y había que pasarle el balón (**Indagador:** Julio Cesar).

55- Julio Cesar: “El toque” porque hay que tocar la. (Indagador: Mónica.)

56- Mónica: “Petaca Loca” porque por ejemplo aquí estaba la bola y aquí estaba el tarro y ahí uno tapaba y uno era como loco y la pelota era la petaca que tenía que tumbar el tarro.

57- Ana María: “Inquieteca” porque el balón se mantenía en las manos de todo, entonces se mantenía inquieta. (Indagador: Ferney).

58- Ferney: “Toca Tú” porque toca y tu quedas con la pelota.

Mónica: “Pandequeso maluco” Porque todo el mundo lo toca y nadie se quería quedar con ella (con el balón).

(A cerca del respeto por las decisiones del juez)

Indagador : ¿Mónica el equipo tuyo respeto las decisiones del juez, sí o no?. Hubo discusión qué paso?

59- Mónica: Hubo discordia porque Laura decía que usted le pitaba al equipo de allá y a nosotros no nos pitaba y nosotros en ese momento no queríamos decir que usted (se refiere al indagador, Juan Diego) no nos pitaba a nosotros sino a ello y nosotros también alegábamos con ellos y le decíamos que usted si nos pitaba y eso también fue un error de usted y de nosotros.

Indagador : ¿Qué opinas tú Diego de que el juez se pueda equivocar ?

60- Diego: Yo digo, que ellos no dijeron que usted estaba pitándoles y nos estaba pitando. Yo creo que ellos no le dijeron a usted, porque usted es el profesor y le tiene como “cosita” porque usted es el profesor y que de pronto los regaña y que así...

Indagador : Oscar teniendo en cuenta lo que han dicho tus compañeros. ¿Qué opinas de las decisiones de un juez en un juego?

61- Oscar: Opino frente a las decisiones de un juez, que usted de pronto se equivoco, este equipo hacia mas faltas que este o la falta no se debía pitar porque era involuntaria, entonces el juez también tiene derecho a equivocarse.

Indagador : Yuli Andrea, ¿qué opinas de lo que veníamos discutiendo acá, lo que implica el juez, la persona que imparte la ley en el juego...la norma? ?

62- Yuli: Yo estoy de acuerdo con lo que dice Oscar porque uno ve que de pronto se equivoco, usted o que de pronto el otro equipo tenía más faltas que al que usted no le pitaba.

Indagador : ¿Cuál fue la reacción de tu equipo frente a las decisiones del juez?.

63- Yuli: había que respetarlo, porque como se va a obligarlo a que le pite al otro equipo, no se puede, entonces había que respetar lo que usted piense, porque usted es el juez.

Indagador : Cindy Michel, ¿Qué opinas de lo que acabamos de decir acá?.

64- Cindy Michel: Yo también estoy de acuerdo con ella, porque todos nos podemos equivocar en alguna cosa y pues... nosotros...cuando cualquiera sacaba el balón usted siempre pitaba y seguía el otro grupo.

Indagador : Mónica, con respecto a eso...

65- Mónica: Nosotros cometimos un error donde todos resultábamos alegando y yo creo que usted cometió un error mas o menos grande que el de nosotros, porque el equipo mío cometió mas faltas que el de Laura y yo no sé usted, pero...yo pienso que de pronto le tenía preferencia a alguno de los que estaba en mi grupo o... y le tenía "pues cosita" al otro equipo.

Indagador : Nellys, ¿Qué piensas de lo que venimos diciendo?.

66- Nellys: Yo pienso que el juez no siempre ve todas las faltas, entonces el juez también tiene derecho a equivocarse porque el siempre, siempre no va a estar pegado viendo, que las faltas todas las vio, entonces yo digo que el juez tiene derecho a equivocarse.

Indagador : Qué pregunta vas a hacer Mónica.

67- Mónica: Quiero preguntar, ¿Tenía preferencia por el grupo mío o del equipo de Laura o le tenía "cosita" al equipo de Laura o a equipo mío?

Indagador : Qué opinas de la pregunta de Mónica?

68- Ferney: A mí me parece que sí porque nosotros cometíamos el error de tirar el balón con el pie y usted también cometió un error y eso no creo yo que sea tan grave.

Indagador : Ferney, escucho la pregunta que hizo Mónica? R/ No. Ana Milena? R/ Tampoco.

69- Yuli Andrea: Si, y opino que usted no tenía preferencia por ninguno de los dos y tampoco tenía "cosita". (Y pregunta a Mónica que quiere decir "cosita").

70- Nellys: Profe, yo quiero aclarar. Me parece que usted no le tiene "cosita" a nadie y además un juez tiene que ver muy bien todo lo que haga, el no es perfecto, nadie es perfecto, todo el mundo se puede equivocar.

Indagador : Ferney, ¿Qué opinas de esto?

71- Ferney: Opino al respecto que además Juan Diego no nos tenía "cosita" porque usted es el profesor de nosotros y si nosotros perdemos usted no va a poner a alegarnos y si los otros pierden tampoco, usted nos trata igual.

Indagador : Mónica, ¿Qué opinas que en la vida cotidiana no seamos imparciales, ósea, nos recargamos a un lado del otro, qué consecuencia puede tener esto en nuestra vida?.(Mónica: no le entiendo la pregunta).

El **indagador** aclara: ¿Qué consecuencias puede tener que de pronto el papá sea más injusto con un hijo que con el otro? ¿Qué consecuencia puede tener, Mónica, de que tú con tus compañeros a algunos los trates mal y a otros muy bien?

72- Mónica: Muchas consecuencias, porqué, porque por ejemplo yo a ella la empujo, la insulto y a los demás los trato bien, entonces muchas consecuencias, ella se sentirá mal, qué dirá, ella me

trata mal quiero hablarle y yo no le paro bolas, uno se siente mal, le va y le pide perdón y ella me da la espalda.

73- Julio Cesar: Frente a lo anterior ¿Qué opinas? R/ No escuche.

74- Oscar: Puede acarrear problemas, que un equipo pierda, que el juez sea vendido, regalado.

Indagador : Ana María, en qué más puede influir? Qué lo echen por mal arbitro?.

75- Ana María: Puede influir como en todo partido, como por ejemplo que un arbitro pite a favor de un equipo como hay veces ha ocurrido acá por la tarde, puede ocurrir problemas en la hinchada, también que los hinchas maten al arbitro por comprado... puede crear problemas hasta la muerte.

Indagador : ¿Cuál es la función de una persona que hace como juez, como arbitro? En la vida cotidiana cuando uno hace como juez, que haga respetar las reglas y las normas.

76- Ana Milena: bueno...Yo creo que el arbitro no debiera de "venderse comprar", que no se deje comprar, porque digamos que el equipo que lo compro es muy malo y el otro equipo puede ser muy bueno, entonces pasa el malo, entonces no tiene derecho que el otro equipo, teniendo la capacidad de pasar ...(Es interrumpida por el indagador: Ana Milena que le repita la primera pregunta que le hice?)... ¿Que porqué la preferencia de los árbitros?.

Indagador : Oscar cuál fue la pregunta que yo hice? R/ No.

77- Yuli: No, la pregunta fue; ¿Que función debe tener el juez con lo que él dirige? (Repite) ¿Qué función debe tener el juez para poner las reglas en el juego?.

Indagador : ¿Cuál es la función de un juez? De un arbitro? En lo que has visto.

78- Isabel Cristina: ¿Que cuál es la función de? Que no se cumplan las reglas del juego.

Indagador : ¿Que más Yuli?.

79- Yuli: Que no debe tener preferencias con ninguno del equipo y que debe estar... ósea, que no debe odiar mas a este equipo por plata que le del otro equipo o por otra cosa.

Indagador : Ferney, ¿Qué otra funcione s debe tener el juez?.

80- Ferney: El de expulsar al arbitro cuando se vende y el arbitro no debe venderse a que le den más plata.

Indagador : ...Aquí se discute no desde un partido, sino desde la vida cotidiana. ¿Cuál es la función de una persona que hace de juez? ¿Usted, Diego, cree que un profesor puede hacer las veces de juez, de árbitro?.

81- Diego: Si, cuando por ejemplo usted le coloca a los alumnos a hacer trabajos en grupo y usted pone a escoger los trabajos que hicieran, va a escoger cual es el mejor, y usted como le tiene preferencia a este equipo, escoge esté.

Indagador : ¿Qué opinas frente a la respuesta de Diego y frente a la pregunta que se formuló?.

82- Oscar: Profe yo te voy a responder la pregunta. Que por ejemplo, así como él dijo, que el profesor cuando les pone a hacer un trabajo, entonces el profesor dice: Ah! Este venga arréglemelo, cometió una falta, que no lo arreglo bien, entonces tan!, Que este está muy bonito, entonces hizo juego limpio.

Indagador : (Recalca, que estamos hablando de las funciones de un juez y que otras personas de la vida cotidiana pueden ser jueces o hacer de jueces.

83- Yuli: Las personas, también en un juego como lo hacemos nosotros. Usted y su compañero y también Edgar cuando viene, hacen las veces de juez porque es el que nos dice las reglas, nos..., con el pito nos silba, pues cuando hacemos una falta, cuando se sale el balón, ósea que en esas veces ustedes hacen a la función del juez.

Indagador : Ana María.

84- Ana María Vera: Los padres de familia, porque también pueden imponer las reglas en la casa. Por ejemplo que no llegue a las 12 de la noche, que llegue a las 10:00, cometí una falta por ejemplo, si a mí me dicen e mi casa le doy permiso que este hasta las 12 de la noche y yo llego a la 1:00 a.m., ellos también me castigan a mí porque les desobedecí.

85- Nellys: Yo digo que si porque si Ana Maria llega a la una de la mañana, la castigan y en un juego también, por que si comete una falta le hacen tarjeta amarilla y tarjeta roja, ósea que eso sería un castigo para Ana María. Haber también me parece cuando el profesor está haciendo "ficha" por una pelea o algo, que el profesor vio la pelea, entonces, si por alguno tiene preferencia, entonces, él vera cual buscó la pelea y cual no. (Indagador aclara que no es preferencia, sino que esta impartiendo la ley).

86- Ana María: Cualquiera de nosotros puede ser juez. ¿Porqué?, Porque nosotros podemos juzgar a un compañero. Por ejemplo nosotros a veces juzgamos mucho a Edin, porque Edin hay veces en la clase es muy cansón, muy brusco y muy individualista, entonces nosotros vamos y la decimos a la profesora: Profe, mire Edin, me pegó, o tal cosa. Entonces nosotros también podemos ser juez.

Indagador : Cuándo usted o alguno juzga a un compañero, ¿qué está buscando, haciendo con ese juzgamiento?.

Otro niño: Estamos buscando que lo castiguen.

87- Ana María: No que lo castiguen!, Estamos buscado que él cambie, no estamos buscando que lo regañen, que le hagan ficha ni nada de eso, estamos buscando que usted cambie, que se relacione mejor con todos los compañeros y no solamente con unos.

Indagador : Ahorita, cuando decíamos que alegaste y te pusiste furiosa, que por arquero, que por no-arquero y yo estaba de juez, hicimos un consenso sí?. ¿Que consecuencias tiene para ti y para el equipo, que vos asumas una posición radical y no querrás escuchar lo que dicen los otros, si o que todo tenga que ser como vos decís? (Pregunta Carlos).

88- Yuli Andrea: No es que no fue eso. Lo que pasa es que yo dije que con arquero porque el del equipo de Ana María, se habían metido muchos en la bomba y entonces, vea, por ejemplo, primero estaba Cristina y Cristina estaba tapando, después se metió otro y después se metieron todos y dijeron que yo primero me había metido. (Alegato, intranscribible).

Indagador : ¿Has asumido en tu vida, papel de juez y en que situación?.

89- Oscar: Sí. A veces me ponen a pitar un partido de fútbol, o a juzgar un compañero como dicen ellos.

Indagador : Distinto a un partido de fútbol o de balón cesto, etc.

Oscar : Ah! Sí. Cuando a alguien le ayudamos a hacer la tarea y decimos por ejemplo: Arreglémosle esto porque cometió el errorcito, yo aquí le estoy quitado una falta.

90- Mónica: Yo a veces soy juez de pañuelito, porque uno tiene que apuntar los puntos y uno dice por ejemplo el que lo coje y el que no y si lo toco. Por ejemplo si usted está jugando pañuelo entonces yo digo punto para esté y se forma una pelea porque soy injusta y yo también cometo errores por...

Indagador : Yuli, has un cierre de lo que venimos hablando.

91-92- Yuli Andrea: Yo a veces hago el papel de juez con mi hermanito. Mi mami me pone a cuidar a mi hermanito y yo le tengo que hacer algo si él hace un daño, le tengo que pegar, si él me desobedece le tengo que decir a mi mamá pa' que lo castigue. (Agrega además) Me pareció muy buena la C.I. que hicimos hoy porque reflexionamos sobre todo, todo lo que hicimos, le hemos puesto nombre al juego, que todos hablamos y participamos, ninguno se quedó sin participar.

93- Ana María: A mí me parece que nosotros, a nosotros nos gusta mucho esta comunidad de indagación porque hablamos de todo lo que hacemos, como del ser juez, aprendemos cosas nuevas como que todos podemos ser juez, también corregimos algunas cosas de las que hacemos en el juego, Yuli, yo, Oscar, Diego, todos! Todos corregimos lo que hicimos en el juego, mal.

94- Oscar: Esto nos sirve para corregir los errores de los demás y los de uno, también hasta el profesor comete errores.

Mónica : Yo quiero decirle a todos que chao!.

ANEXO 6

ESTRATEGIAS PRYCREA

EJE DE CREACION LIBRE

El eje de creación libre es una estrategia que busca cultivar la lecto-escritura, es por lo tanto uno de los objetivos básicos donde se parte de la reflexión para después escribir enriqueciendo así la experiencia y logrando una escritura creativa, no sólo en los aspectos gramaticales. Los principales elementos que soportan el eje de creación libre son la escritura, la expresión creativa, el desarrollo de la creatividad, concepto de creatividad, diferenciar entre conceptos como crear, imaginar, pensar, resolver problemas pero creativamente.

Las sesiones en el eje de creación libre se inician en el ámbito de la ciencia ficción, con el tema de un planeta desconocido, partiendo de las siguientes preguntas que son realizadas en bloques:

Bloque 1

¿Cómo es el planeta misterioso?

Se trata de describir sus características generales de flora, fauna, apariencia visual para un terrícola visitante, etc.

Bloque 2

¿Cómo es la vida en el planeta misterioso?

Se trata de concebir los seres que habitan el planeta misterioso, su apariencia, su colorido, sus hábitos, su forma de alimentarse, de trasladarse, medio en el que viven (tierra, agua, aire).

Bloque 3

¿Cuáles son las peripecias de la criatura del planeta misterioso?

Las actividades de este bloque se centran en las peripecias que ocurren a las criaturas del planeta misterioso.

Bloque 4

Traducir lo creado al lenguaje musical.

En este bloque las actividades primordiales serán la música y la danza vinculadas al desarrollo del lenguaje escrito.

Bloque 5

Narrando con diálogos.

Consiste en darles diálogos a los protagonistas envueltos en una acción compartida. Se realiza a través de la escritura, que debe enfrentar requerimientos formales y de estructura específica para este tipo de narración.

Bloque 6

Integrando Lenguajes en el Drama.

Este bloque encamina sus esfuerzos a una integración de los diferentes lenguajes con los que el niño ha trabajado hasta entonces, mediante las dramatizaciones. Representa por lo tanto un momento de síntesis expresiva y con él da fin a una primera etapa del Eje de Creación Libre.

Cada uno de éstos bloques son apoyados por el trabajo individual, grupal y la C.I.

Aprendizaje por Transferencia Analógica A.T.A.

Las analogías son herramientas para poder pensar y explicar el mundo. Es una estrategia que se utiliza para desarrollar las habilidades de pensamiento metafórico, consiste en aprehender un contenido a partir de la elaboración de una analogía.

La analogía es una relación de semejanza entre dos elementos que se correlacionan de acuerdo a una función. Las hay de:

- (a) de semejanza, lindo es a bonito como
Feo es a horrible. (Sinonimia).
- (b) de oposición, gordo es a flaco como
Alto es a bajo.
- (c) causa-efecto, tirar la piedra es a vidrio roto como
el golpe de la campana es a sonido.
- (d) parte-todo, piñón es a motor como
Abeja es a panal.
- (e) de función, botones son a abrigo como
Cordones son a zapatos.

La estructura de la analogía, por lo tanto tiene cuatro términos. Los dos primeros guardan relación entre sí y son los que se desean aprender, "A es a B" pero esa relación es semejante a la existente entre los dos términos restantes "como C es a D", siendo estos dos últimos los conocidos, dando mayor comprensión sobre lo que se quiere aprender.

Es decisivo darse cuenta de lo siguiente.

- Toda analogía es una comparación de semejanza.
- Las analogías están compuestas por relaciones semejantes
- Por tanto, al comparar analogías lo que se comparan son relaciones.

Sugerencias Metodológicas

1º El profesor es quien presenta inicialmente la analogía para que los estudiantes comprendan su estructura.

2º Desmonte la estructura de la analogía para mostrar sus componentes.

3º Mostrar los tipos de analogías. Empezando por las analogías de semejanza y de función.

4º generación de analogías por parte de los alumnos: - presentación de las analogías, - quitar partes a las analogías para que los alumnos las completen.

Las analogías se pueden utilizar para:

- Introducir un tema.

- Desarrollarlo.
 - Evaluarlo.
- 5º Puesta en común y análisis en la C.I. de las analogías.
 6º Evaluación.
 7º Conclusiones.

INDAGACION CRITICO CREATIVA.

Se trabaja básicamente sobre el texto y sobre la información escrita; consiste en presentar un tema, hacer recuperación de los conocimientos anteriores relevantes y necesarios para abordar el tema. Los niños leen por sí mismos, solos y en silencio el texto; hay un proceso personal de lectura. Al terminar la lectura los niños formulan preguntas al texto y hacen una valoración de estas en buenas o malas preguntas, estas son recogidas en el pizarrón para luego empezar a resolverlas en comunidad de indagación, a manera de diálogo abierto o en equipos, foros, paneles o mediante “competencias con la mente”, o como actividad a realizar independientemente, para luego dialogar sobre las respuestas en debate abierto.

Descripción general de pasos para la estrategia de “indagación crítico creativa”:

- 1º. Presentación holística, globalizadora del material.
 Conexión de conocimiento que ya se tiene de la experiencia vital, de la asignatura a impartir, o de otras asignaturas.
 Recuperar los conocimientos previos conectándolos con la presentación del nuevo material. Dar prioridad a los alumnos bajos y medios.
- 2º. Realización del proceso de indagación (este proceso se lleva a cabo por el maestro, los alumnos o ambos, dirigido a los textos escritos o simbólicos).
 - a. Indagación en comunidad.
 - b. Indagación en diálogo con el texto.
 - c. Indagación ante preguntas ya elaboradas.
 - d. Propuestas de preguntas.
 - e. Propuestas de relación entre preguntas elaboradas por los alumnos.
 - f. Decisión de por dónde empezar.
- 3º. Elaboración de las preguntas frente a la indagación.
 - a. En comunidad.
 - b. Respondiendo por escrito individualmente.
 - c. Por equipos.
 - d. Otros.
- 4º. Construcción de los criterios de la indagación de más alto orden.
 - Selección de buenas preguntas.
 - Criterios de esas buenas preguntas.

5º. Aplicación de los criterios para enjuiciar las preguntas de los niños, ubicándolas en tres categorías (por ejemplo: altas medias y bajas) con base en la argumentación que ofrecen los niños. Esta argumentación se realiza en comunidad.

6º. Los niños pueden escoger cuáles de sus preguntas podrían pasar a constituir preguntas del texto de clase. Igualmente, las aportaciones que harían ellos a los gráficos, modelos, láminas, esquemas (en suma el material simbólico de ilustración, explicación y apoyo del texto escrito). Estas aportaciones pueden ser asignadas por el trabajo creado en equipo. (Retomado del documento del seminario de herramientas para el desarrollo del pensamiento reflexivo y la creatividad. Profesores: Alexandra Rendón y Bernardo Barragán).

ANTICIPACION CREATIVA A.C.

Es una estrategia que consiste en obviar algunas palabras claves de un texto; dejando el espacio de estas en blanco para que el estudiante complete cuál es la(s) palabra(s) que considere apropiada al contexto del documento.

A partir de esta estrategia se busca generar un conflicto cognitivo posibilitando al estudiante desarrollar algunas habilidades como la atención, analizar, inferir, relacionar, clasificar, comprender, memorizar, accediendo a un aprendizaje más significativo.

(ANEXO 7)

ENTREVISTAS FINALES. EVALUACION DE LA C.I.

Las siguientes intervenciones hacen referencia a lo que manifiestan los niños frente a dos preguntas hechas por el facilitador:

1º ¿ Para qué crees que te ha servido la C.I. durante estas clases?

2º ¿ Cómo crees que ha mejorado el grupo con este tipo de trabajo?

Nellys Acames.” La C.I. a mi me ha servido para reflexionar sobre los juegos, inventar, agilizar la memoria primero que todo porque es lo primero que hacemos en la C.I. En los juegos que hemos venido realizando le hacemos unas agregaciones, para que el juego sea más didáctico y sea más entre el grupo, entonces la C.I. sirve para agilizar más la mente.

Frente al grupo, ya que lo hablamos en el grupo lo retomamos; es como hacer una suma y todas las ideas las sumamos y de ahí sacamos un juego, o sea al grupo si le ha servido porque el grupo está más familiarizado con los juegos, ya no le tienen tanto miedo a la pelota, les gusta más ya la clase de educación física”.

Facilitador, podría comentar algún caso de alguien que haya mejorado.

“ haber. Ana María. En el juego que hicimos la clase anterior ella le tenía miedo al balón, entonces ella si le ha servido y a muchas otras personas les ha servido, como a Edin Ferney para no ser tan brusco y egoísta, porque él era antes muy brusco y egoísta”

Mónica Moncada. “en estas clases nos hemos inventado unos muchos juegos y los profesores nos han dado muchas actividades que hacer. cuando terminamos los juegos nos reunimos, reflexionamos y decimos qué problemas tuvimos y cambiamos. Eso nos ha servido mucho para escuchar, para desarrollarnos más, para ser más atentos, más activos en todos esos juegos que hemos hecho. Todos estos juegos que estamos trabajando con los profesores nos ha servido mucho para cambiar, para hacer muchas cosas, a desarrollar la mente, a estar más activos, a no portarnos bruscos con los compañeros porque hay veces jugamos y los estrujamos, para desarrollar más los juegos porque a muchos no les gusta y por eso ahí damos nuestra opinión, opinamos y se hace el juego más creativo, hace que los compañeros no se lleven mucha rabia, hace que seamos más unidos entre todos”.

Juan Pablo: “la C.I. ha servido para que todos reflexionemos sobre lo hemos hecho o dicho, por ejemplo, los juegos que hemos jugado durante los días que hemos estado y hacemos una C.I. mirando a ver cuáles fueron nuestros errores y cuáles reglas eran las que se habían creado o cambiado y por qué”.

Ana María: “yo quiero hablar, como Mónica y yo estábamos hablando ahorita que la C.I. también ha servido para mejorar la rabia, aprender a perder o a ganar, para todas esas cosas. Nos ha servido mucho la C.I. siempre que reflexionamos que esa reflexión no se vaya en vano, que siempre la hagamos realidad, que si nosotros somos malos, podemos ser buenos, que sí nosotros somos bruscos podemos ser más comprensivos”

Laura: “en los juegos nosotros hemos hecho una estrategia pero a mi me parece que los juegos que nosotros hacemos nos han servido mucho porque con eso aprendemos más a pensar y a desarrollar el pensamiento”.

Ana Maria: “nosotros nos integramos al grupo y cada uno pone las normas que va a hacer; pues que va a hacer en el juego, por ejemplo; como el de hoy, yo propuse que el juego fuera más activo, que solamente fuera uno en el centro y el resto todos por fuera para que el juego se hiciera más dinámico. Con estas clases que usted nos ha dado durante que usted llevo, nosotros hemos dado, hemos estado más integrados a la clase, ya participamos más de la educación física, ya nos integramos más, no como antes que nosotros éramos ¡ah! Lo que haga el profesor, ¡no! sino que ya todos participábamos, todos decimos algo, todos aportamos algo para un nuevo juego”.

Facilitador. ¿Cómo ha sido tu participación en las clases?

Clindy Michel: “yo pienso que bien porque yo he mejorado mucho porque yo primero le tenía miedo al balón y no participaba, con la C.I. ya le quite el miedo al balón y participo más.

Facilitador. Qué relación encuentras entre las habilidades de pensamiento, por ejemplo hablar, escribir, como cuando estamos acá en la C.I. y las habilidades motrices; osea las habilidades para correr, saltar, lanzar.

Yuli Andrea: “para mi si hay relación, mire que uno al escribir uno escribe cosas que uno piensa, que uno se inventa, osea que si se relacionan las habilidades con lo que uno escribe o juega, como ahora, inventamos el juego pero también teníamos que pensar qué juego íbamos a inventar”.

Mónica: “yo estoy de acuerdo con lo que dice Yuli y le quiero agregar una cosa , también la mente. También esto nos puede servir para tener más habilidades en todo el cuerpo, para que nuestro cuerpo se caliente y tenga más formas para correr porque uno piensa antes de actuar”.

Juan Pablo: “ahorita cuando estabamos en el juego teníamos que correr, pero yo tenía que imaginar sí iba a parar o no iba a parar. Por ejemplo cuando Yuli me iba a tirar la pelota, yo me quede quieto a ver si ella la iba a tirar, entonces sino pienso ahí, ella la hubiera tirado y me hubiera ponchado ahí mismo”.