

**INSTITUTO UNIVERSITARIO ASOCIACIÓN CRISTIANA DE JÓVENES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE**

**INFLUENCIA DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA EN EL
APRENDIZAJE MOTRIZ EN SALTOS CON NIÑOS DE 1^{er}
AÑO ESCOLAR.**

**UN ESTUDIO REALIZADO EN UN COLEGIO PRIVADO DE LA
CIUDAD DE SAN JOSÉ DE MAYO**

Investigación presentada al Instituto Universitario de la Asociación Cristiana de Jóvenes, como parte de los requisitos para la obtención del diploma de graduación en la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte.

Tutor: Mag. Virginia Rodríguez
Co-tutor: Mag. Sofía Rubinstein

ROSANA DOTTA

MONTEVIDEO

2012

INDICE

RESUMEN	3
1. INTRODUCCIÓN	4
2. MARCO TEÓRICO.....	7
2.1. CONCEPCIONES DEL APRENDIZAJE	7
2. 2. APRENDIZAJE MOTOR.....	10
2.2.1. Precisión del movimiento.....	12
2.2.2. Fluidez de movimiento.....	13
2.2.3. Acoplamiento de movimientos	13
2.3. ESTILOS DE ENSEÑANZA.....	13
2.4. CREATIVIDAD EN LA MOTRICIDAD.....	15
2.5. CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS DE 1º AÑO ESCOLAR (6 Y 7 AÑOS).....	16
2.6. LOS SALTOS EN LA PRIMERA ETAPA ESCOLAR	18
3. METODOLOGÍA.....	20
3.1. MODELO DE INVESTIGACIÓN	20
3.2. UNIVERSO DE ESUTDIO	20
3.3. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS Y ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	21
4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS	23
5. CONCLUSIONES.....	39
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41
7. ANEXOS	44

LISTADO DE ILUSTRACIONES

CUADROS

Cuadro 1: Resultados de la 1º clase experimental de saltos de ambos estilos	23
Cuadro 2: Resultados 2º clase, camino de aparatos	27
Cuadro 3: Resultados 3º Clase, cuento motor	30
Cuadro 4: Resultados 4º y última clase de ambos estilos, serie de saltos	34

GRÁFICOS

Gráfica 1: Fluidez en saltos unipodales	31
Gráfica 2: Acoplamiento de movimientos en serie de saltos.	36

RESUMEN

La siguiente investigación tiene como finalidad estudiar la influencia que tienen los estilos de enseñanza - asignación de tareas y resolución de problemas - en la familia de movimientos saltos, en alumnos de 1º año del Colegio Our School de la ciudad de San José de Mayo. Dada la importancia de la intervención didáctica en el aprendizaje de los alumnos, se plantearon los siguientes objetivos específicos: análisis de la evolución motriz mediante la indagación del nivel inicial y final para determinar la efectividad de los estilos y la comparación de los resultados en los dos grupos de estudio a nivel motriz, actitudinal y afectivo. El universo de la investigación estuvo compuesto por 15 niños de 1º año escolar, que se dividieron en dos subgrupos A y B formados por 7 y 8 alumnos respectivamente. El trabajo de campo se llevó a cabo en 4 clases curriculares de una hora de duración, en la cual se le aplicó durante 30 minutos el estilo de enseñanza asignación de tareas al grupo A y los restantes 30 minutos el estilo resolución de problemas al grupo B. Es importante aclarar, que los grupos no se vieron entre sí, sino que mientras uno trabajó en función de los objetivos del estudio, el otro lo hizo en actividades recreativas y viceversa. Se utilizaron medios visuales como la observación a través de filmaciones, para tener un claro registro de las ejecuciones y un cuestionario autoadministrado para la recolección de datos relacionados con lo afectivo y actitudinal de los alumnos. El principal resultado obtenido es que los estilos influyeron de diferente forma en cada momento del aprendizaje, pero que ambos lograron una mejora significativa en el mismo. Por un lado, podemos afirmar que el estilo asignación de tareas fue el más efectivo en la estimulación y desarrollo de la bilateralidad y que la resolución de problemas arrojó resultados favorables en lo que refiere al acoplamiento de movimientos. Por otro lado, en lo que tiene que ver con los parámetros actitudinales y afectivos, pudimos identificar menor cantidad de niños con alteraciones en la conducta en el estilo de enseñanza resolución de problemas. Es importante destacar que no debemos limitarnos a la utilización de un estilo de enseñanza único, sino complementarlos y articularlos de forma tal que beneficien el aprendizaje de los alumnos, en la etapa correspondiente. Con este estudio pretendemos defender la importancia de las investigaciones en aspectos didácticos relevantes, que favorezcan la eficacia docente a la hora de enseñar.

Palabras-clave: Aprendizaje motriz. Estilos de enseñanza. Evolución motriz. Efectividad. Niños escolares.

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación surgió a partir de la trascendencia que tiene el rol docente en la clase de Educación Física y sus consecuencias en el aprendizaje motriz de los alumnos. En esta línea, Ruiz (1997) afirma que el aprendiz activa una serie de procesos cognitivos en función de las situaciones que el profesor le propone y a partir de ella se genera una respuesta motora.

Los autores, Grosser y Neumaier (1986) definen al aprendizaje motor como el proceso de obtención, mejora y automatización de habilidades motoras, como resultado de prácticas repetidas.

Es fundamental destacar la importancia de los estilos de enseñanza que intentan identificar el comportamiento docente y su influencia en el aprendizaje, tratando de definir y caracterizar el rol de la conducta del docente y su influencia directa sobre el alumno (MOSSTON, 1982).

Esta investigación está incluida dentro del área de formación profesional y prácticas pedagógicas, centrada en la línea “desarrollo y aprendizaje motor en la educación escolar”, buscando determinar la efectividad de la aplicación de los estilos de enseñanza en el aprendizaje motriz de los escolares de primer grado.

Como docentes de Educación Física enseñamos a través del movimiento, donde las distintas experiencias en cada una de las etapas del desarrollo del niño, permitirán su maduración en la incorporación de posturas y patrones motores que se constituirán en la base de la conquista del mundo (GONZÁLEZ DE ÁLVAREZ; RADA DE REY, 1996).

En este sentido, Bucher (1976) afirma que al experimentar con su cuerpo, el niño engloba todo su campo experimental: lo percibido, lo consciente o no, lo vivido, lo hecho, lo conocido, lo dado y lo recibido, todo lo cual va constituyendo los datos significativos sobre los cuales ha de ir estructurando su personalidad.

Los estilos de enseñanza serán de suma importancia al momento de transmitir conocimientos, cada uno de ellos generará determinados efectos motores en los alumnos que serán fundamentales en la investigación.

Por su parte, Mosston y Ashworth (2001, p. 17) afirman que “la experiencia del alumno en las sesiones de Educación Física refleja directamente lo que el profesor hace y dice durante su interacción”.

Por otra parte, Cuellar y Delgado (1997) explican que existen grandes diferencias en la aplicación de los variados estilos de enseñanza y que cada uno con su estructura favorece diferentes aprendizajes. Mencionan también, que es necesario que se instruya a los profesores de Educación Física para que las prácticas sean más provechosas.

Las investigaciones en esta área según Sicilia y Delgado (2002), carecen de credibilidad dado que los estilos de enseñanza llevados a la práctica en esos estudios no eran los definidos teóricamente. En las investigaciones se encuentra una gran limitación: la ignorancia de la dimensión social, emocional y cognitiva del alumno debido a la enorme variedad de los contenidos a enseñar. Esta investigación considerará estos factores y se especificará en el estudio de la habilidad motora básica saltos, teniendo en cuenta la influencia de los estilos de enseñanza en su desarrollo. Vale destacar, que no existen intenciones de generalizar para su aplicación en otros contextos.

Haciendo referencia a estudios anteriores, en muchas de las investigaciones el mismo profesor es el investigador, donde la misma interacción genera el cambio de comportamiento del docente en relación a las acciones de los alumnos. Se quiere decir con esto, que no se han tomado en cuenta condiciones externas a la situación de la clase específica y que el error radica en la búsqueda de leyes generales para aplicar los estilos en cualquier situación (SICILIA; DELGADO, 2002).

En este sentido, Cuellar y Delgado (2000) explican que numerosos investigadores deben realizar estudios y experiencias sobre los estilos de enseñanza, ya que estos no son productos acabados, sino que varían, cambian y deben adaptarse a los contenidos, a los alumnos y al medio en el que se desarrollan.

En esta línea, Arjona (2007) establece que el estilo utilizado determina la calidad del gesto y con el descubrimiento guiado, el aprendizaje motor es más eficaz a diferencia del mando directo.

De lo mencionado anteriormente surgen interrogantes que se constituyen en el **punto de partida** de la investigación.

- ¿Existen diferencias en el aprendizaje motriz en saltos en dos grupos de 1º año escolar en un colegio privado en la Ciudad de San José, dependiendo del estilo de enseñanza utilizado en la clase de Educación Física?
- En caso de que existan, ¿cuáles son esas diferencias?
- ¿Cómo se manifiestan?

Del punto de partida se desprende el **objetivo general** de este estudio.

- Analizar la influencia de los estilos de enseñanza en el aprendizaje motor en saltos comparando la asignación de tareas y la resolución de problemas en el contexto específico.

Además, los **objetivos específicos** planteados se escriben a continuación.

- Analizar la evolución motriz y la influencia que tiene cada estilo de enseñanza en el aprendizaje de los alumnos.
- Indagar el nivel motriz inicial y final de los alumnos para analizar la efectividad de los estilos en el aprendizaje motriz.
- Comparar los resultados obtenidos en los dos grupos del estudio, luego de la aplicación de los estilos de enseñanza.
- Determinar en cada estilo aspectos actitudinales y nivel de involucramiento afectivo de los alumnos en las propuestas y con respecto a la docente.

2. MARCO TEÓRICO

Como futuros docentes de Educación Física debemos transmitir conocimientos sustanciales y significativos para el desarrollo de los alumnos y crear situaciones de construcción para que elaboren sus propios proyectos de acción, que beneficiarán la interacción con el mundo que los rodea.

A la hora de transmitir estos conocimientos necesitamos una participación activa de los niños, teniendo en cuenta aspectos internos relacionados a la realización de la tarea como: recordar, elegir y el tiempo de respuesta del gesto motor y externas, referidas a la manifestación motriz que podemos observar (GONZÁLEZ DE ÁLVAREZ; RADA DE REY, 1996).

Surgen a nuestro entender entonces varias interrogantes ¿cómo debemos enseñar?, ¿hay formas más eficaces de llegar al alumno?, ¿depende el aprendizaje de la relación establecida entre el profesor y el alumno?

2.1. CONCEPCIONES DEL APRENDIZAJE

Al hablar de enseñanza en Educación Física y estilos, debemos definir al aprendizaje.

Existen dos concepciones del aprendizaje que abordaremos a continuación para llegar a su vinculación con el aprendizaje motriz.

El **modelo conductista** entendido también como asociacionismo conductual, consiste en la asociación de estímulos y respuestas, siendo los mecanismos asociativos, la contigüidad, la contingencia y la repetición (POZO, 2000).

Está fundamentado en las respuestas y no en su proceso interno, explicando el comportamiento mediante tres tipos de conductas: adquiridas, reflejas e instintivas.

Aunque en varios aspectos los modelos conductistas varían entre sí, existen dos principios modelos básicos, el principio de correspondencia que explica que todo lo que hacemos y conocemos es un fiel reflejo de la estructura del ambiente (se corresponde con la realidad) y el principio de equipotencialidad que expresa que los procesos de aprendizaje son universales y que son los mismos en todas las personas, en todas las tareas y en todas las especies, dejando explícito el aprendizaje en algunas leyes universales (POZO, 2000).

Desde el **modelo constructivista**, el mismo autor explica que el conocimiento es una construcción entre la nueva información que se presenta y la que ya se poseía previamente. Aprender, en esta teoría significa entonces, construir modelos para interpretar la información recibida.

Existen para este modelo dos procesos de construcción del conocimiento:

- la construcción estática, donde la nueva información se asimila a las estructuras de conocimiento ya existentes.
- la construcción dinámica, procesos mediante los que el conocimiento cambia.

En esta línea, Piaget (1983) con su teoría educativa psicológica y epistemológica ofrece la visión más completa del desarrollo cognitivo.

Este autor, estudió desde el nacimiento del sujeto hasta la edad adulta la evolución del conocimiento y de sus esquemas.

En este sentido, define al desarrollo cognitivo como la adquisición sucesiva de estructuras lógicas cada vez más complejas que subyacen a las distintas áreas y situaciones que el sujeto es capaz de ir resolviendo a medida que crece (PIAGET, 1983).

El nivel de desarrollo cognitivo está determinado por la capacidad de comprensión y de aprendizaje de la nueva información, mediante las estructuras lógicas, las adquisiciones de cada estadio tienen un orden jerárquico.

Lo que cambia durante el desarrollo, son las estructuras y no el mecanismo básico de adquisición de conocimiento, que consiste en un proceso de equilibrio de la asimilación, referido a la incorporación de nueva información a los esquemas que ya se poseen y la acomodación, dada por la modificación de los esquemas (PIAGET, 1983).

Define a su vez tres estadios, que coinciden con cambios en los comportamientos observables en el desarrollo del sujeto:

1. estadio sensorio motor, que se extiende desde el nacimiento hasta al final de los dos años.
2. estadio de operaciones concretas, que se divide en dos sub-estadios el preoperatorio desde los dos años a los siete y el sub-periodo de las operaciones concretas desde los siete a los doce años.
3. estadio de las operaciones formales que se extiende desde los doce a los quince años.

Es de relevancia para este proyecto de investigación hacer énfasis en el estadio operacional concreto, dado que los niños que serán estudiados tienen entre 6 y 7 años. Los podemos categorizar dentro del sub-estadio de preoperatorio o inteligencia preoperativa o intuitiva.

Por otra parte, Vigotsky (1979) también considera el aprendizaje como factor fundamental del desarrollo, pero a diferencia de Piaget, toma en cuenta el ambiente en el cual se desarrolla, básicamente el aprendizaje sociocultural, donde la interacción social tiene un rol muy importante.

Introduce el concepto de zona de desarrollo próximo a través de la estimación del coeficiente intelectual y de factores que modifican el aprendizaje, las ayudas. La zona de

desarrollo próximo es el área comprendida entre el nivel real del desarrollo, a lo que el niño llega sin ayuda, y el nivel potencial, lo que el niño realiza con ayuda. El área que queda comprendida es donde el niño posee las mayores posibilidades de aprendizaje, donde el educador debe intervenir, pero teniendo en cuenta que es individual y que debe tomar en cuenta cada realidad diferente.

Explica también que las situaciones colectivas que dan lugar a la imitación favorecen a las situaciones de aprendizaje.

Es fundamental para esta investigación desarrollar la teoría de Ausubel (1976) que trata principalmente al aprendizaje cognitivo, como la forma de adquisición y empleo de los conocimientos, dándole fundamental importancia al aprendizaje afectivo. Explica que la información que se almacena en los centros informacionales del cerebro es el resultado de señales internas que interactúan en el aprendizaje cognitivo, en que el que desempeñan una importante función.

El aprendizaje significativo consiste en relacionar la nueva información con aspectos relevantes de la estructura cognitiva. A su vez la incorporación de la nueva información y su relacionamiento con la que ya se poseía, se vinculará con experiencias, objetos y hechos, donde existe una implicación afectiva en el significado.

Por otra parte, en este tipo de aprendizaje es más difícil incorporar conocimientos, se demora más, pero dura más en el tiempo. En nuestra área de trabajo este aprendizaje podemos relacionarlo directamente con la táctica, pero debemos alimentarlo junto con el aprendizaje memorístico, que no involucra al sujeto y en donde la información se sustituye o se acumula, siendo éste una herramienta fundamental a la hora de enseñar técnicas.

Propone además, que ambos aprendizajes y enseñanzas se pueden dar simultáneamente, siendo el significativo más eficaz (AUSUBEL, 1976).

Para el autor el aprendizaje significativo presenta tres fases:

- la inclusión obliterativa, donde existe un paralelismo con la asimilación de Piaget (1983). El concepto inclusor ya existe en la red cognitiva, sirve de enlace y se modifica con la nueva información.
- la diferenciación progresiva, donde se da la afirmación de conceptos en la estructura cognitiva, se diferencian las ideas y se hacen más precisas. Se disputan los conceptos y se dan nuevos enlaces entre el nuevo aprendizaje y la vieja información que se poseía.
- la reconciliación integradora donde se puede armar un nuevo mapa conceptual y se establecen aún más vínculos.

2. 2. APRENDIZAJE MOTOR

El concepto de aprendizaje motor, como el aprendizaje en general, ha originado numerosos intentos de definición (RUIZ PEREZ, 1997).

Debemos tener en cuenta los conceptos que se puede emplear de acuerdo a la edad, a la experiencia motriz y al nivel cognitivo de los alumnos (MEINEL; SCHNABEL, 1978).

Podemos mencionar a Meinel (1960) quien explica que el movimiento corporal tiene carácter cognoscitivo, junto con el lenguaje es un medio importante para la adquisición de conocimientos.

Según el autor antes mencionado, aprender significa en general, adquirir experiencias para poder desarrollar mejor y de forma más efectiva el futuro comportamiento. El aprendizaje de nuevos movimientos no se limita en el saber, sino en el poder (MEINEL, 1960).

El aprendizaje de nuevos movimientos se complementa más convenientemente cuantos más conocimientos estén a disposición del alumno acerca de la naturaleza de las cosas que se le enseñan y sobre la estructura básica de los movimientos (MEINEL, 1960).

Grosser y Neumaier (1986) conceptualizan al aprendizaje motor como el proceso de obtención, mejora y automatización de habilidades motrices, como resultado de la repetición de una secuencia de movimientos de manera consciente, consiguiéndose una mejora en la coordinación entre el sistema nervioso central y el sistema muscular. Explican además, que el objetivo es la creación de nuevas estructuras de coordinación y la optimización y fijación de las mismas.

En esta línea, Meinel y Schnabel (1978), explican que el aprendizaje motor, consiste en apropiarse, perfeccionar y estabilizar las acciones, destrezas motoras y formas de conducta, siendo un componente inminente del desarrollo total de la personalidad, que se lleva a cabo con la adquisición de conocimientos, con el desarrollo de las capacidades físicas y coordinativas, y con el desarrollo de convicciones, disposiciones y cualidades volitivas y conductivas.

El aprender es siempre un proceso activo del alumno, condicionando por la motivación y la concentración activa. Solo se puede aprender un movimiento si se ha entendido correctamente la tarea motora, que deberá ser comprensible, concreta y tener sentido (MEINEL; SCHNABEL, 1986).

Por su parte Ruiz Pérez (1997 p. 17), afirma que “el aprendizaje motor no es solamente un aprendizaje ejecutivo de respuestas motrices, es también un aprendizaje discriminativo y de tomas de decisión”.

El aprendizaje motor según Meinel y Schnabel (1978), consta de tres etapas.

La primera, la denominan **adquisición de coordinación global**, donde el gesto se realiza en situaciones facilitadas, es el primer encuentro del alumno con el movimiento, las sensaciones kinestésicas son indeterminadas y donde el receptor óptico es un factor muy importante. En esta etapa el docente de Educación Física deberá corregir constantemente y buscar herramientas para afianzar el gesto con demostraciones, videos, cinegramas, etc.

La segunda etapa, es el **perfeccionamiento de la coordinación fina** donde el movimiento es más diferenciado y se puede realizar casi sin errores. El receptor kinestésico y la expresión verbal estarán más desarrollados que en la etapa anterior. El gesto motor deberá realizarse ahora si en situación normal, presentándose más armónico y regulado.

La última etapa es la **búsqueda de automatización y aplicación variable**, donde existe una amplia precisión en el movimiento y se puede expresar claramente las sensaciones de movimiento. El alumno puede realizar ahora el gesto motor en forma segura, fluida y con efectividad en situaciones dificultadas. Se debe trabajar bajo cargas físicas y con presencia del cansancio (MEINEL; SCHNABEL, 1978).

Vale destacar que como explica Meinel (1960), que el aprendizaje motriz se desarrolla a lo largo de la vida de forma espontánea, cósmica, no dirigida sistemáticamente y por el contrario de forma sistemática, dirigida o planificada metódicamente.

El aprendizaje de nuevos movimientos a lo largo de la vida está influido por diversas condicionantes, está unido en primer lugar a la madurez funcional del organismo, a los órganos y especialmente a la madurez de la función del sistema nervioso central. Pero por otra parte, el logro de los nuevos movimientos está condicionado por las experiencias adquiridas hasta ese momento (MEINEL, 1960).

Entre la maduración y la formación del movimiento existe una mutua relación dialéctica, se producen en el proceso de la actividad, por lo tanto el aprendizaje motor no se realiza solo en base a la cierta madurez funcional del organismo sino que condiciona y activa esta maduración (MEINEL, 1960).

Nos centramos en esta investigación en la etapa de la adquisición global de la coordinación que según Meinel y Schnabel (1987) abarca el período que va desde que el alumno toma contacto con el movimiento a aprender, hasta que logra ejecutarlo en condiciones favorables.

Nuestro objetivo dentro de este proceso, será centrarnos en la conducta motora o resolución motriz de las propuestas, para valorar lo enseñado.

Explican estos autores, que la duración de las ejecuciones va a depender del nivel motor inicial de los alumnos, de la disposición de los mismos para aprender y del estilo de

enseñanza, esperándose para esta etapa aplicaciones desproporcionadas e intensidades erróneas por la incorrecta aplicación de la fuerza (MEINEL; SCHNABEL, 1978).

Autores como Oña *et al.* (1999) explican que el aprendizaje genera un proceso de modificación de la conducta como consecuencia de la práctica. En este sentido, definen al comportamiento como aquello que un organismo hace o dice, determinando el concepto funcional como el resultado de una interacción entre un organismo y su entorno, constituyéndose por tres elementos básicos: autonomía propia, estímulos de potencial de acción y la conducta (OÑA *et al.*, 1999). Siguiendo con el concepto de comportamiento motor, Parlebas (2001, p. 85) establece que es «conjunto de manifestaciones motrices observables de un individuo que actúa, definiéndose de acuerdo a lo que se percibe desde el exterior. Apoyándose en estos comportamientos se intenta captar las capacidades y de modo más general las dinámicas de las conductas motrices.

En esta misma línea Parlebas (2001, p. 85) define a la conducta motriz como “la organización significativa del comportamiento motor”, estableciéndose una clara relación entre conducta motriz, movimiento y acto, simplificándose como los elementos visibles de la acción y sus procesos internos. Podemos decir entonces que debemos considerar los elementos de tipo cognitivo, afectivo, relacional y motor.

Es importante destacar que a través del comportamiento motor, se pretende comprender las variables que determinan la eficacia de la ejecución motora y el aprendizaje de esa ejecución o conducta específica (OÑA *et al.*, 1999).

Tendremos en cuenta para esta investigación los siguientes ítems relacionados con el movimiento que serán de trascendencia para hacer la valoración de las ejecuciones de los niños.

Mencionaremos a continuación en relación a la planificación de las clases, los parámetros de la conducta motora que tendremos en cuenta:

2.2.1. Precisión del movimiento

Es la diferencia real entre el gesto ideal y lo ejecutado expresados en una distancia o en un tiempo. Es el grado de coincidencia entre los objetivos finales o parciales reales y lo ejecutado, teniendo en cuenta los parámetros espacio-temporales y los dinámicos del propio movimiento (MEINEL; SCHNABEL, 1978). Se atenderá si el alumno controla la intensidad de cada uno de los saltos, teniendo relación con la velocidad y también la cantidad de fuerza aplicada.

2.2.2. Fluidez de movimiento

Los autores Meinel y Schnabel (1978, p. 163) definen este ítem fundamental como “el grado de continuidad en el desarrollo de un acto motor, siendo esta el resultado de un proceso de adaptación motor, y por lo tanto una forma de expresión de la coordinación de movimientos.

Este grado de continuidad mencionado se refleja en el recorrido espacial, en los cambios de dirección y en la velocidad (se producen frenos o interrupciones).

2.2.3. Acoplamiento de movimientos

Para que se pueda cumplir con cada una de las tareas motoras es necesario alcanzar impulsos mediante el trabajo dinámico de las diferentes y grandes cadenas musculares que incluye la participación de todas las articulaciones.

Observando directamente la ejecución motora podemos ver si la sucesión de dichos movimientos se realiza de forma correcta, si la utilización de cada una de las partes corporales involucradas es correcta en el momento y dirección de la acción (MEINEL; SCHNABEL, 1978).

2.3. ESTILOS DE ENSEÑANZA

La forma de jugar de un niño refleja lo que piensa y lo que siente, nos demuestra cómo se enfrenta a la realidad y como crea su propia historia de vida, interactuando con las personas y resolviendo de forma original las diferentes situaciones que se le plantean (BUCHER, 1976).

Es necesario abordar entonces sobre los estilos de enseñanza que se aplican en la Educación Física y la consecuencia motora que genera en los niños.

Podemos definirlos como la herramienta fundamental con la que contamos como docente para comunicarnos, organizar las clases y educar a nuestros alumnos.

Los estilos de enseñanza apuntan a la relación profesor alumno y los factores influyentes en el proceso enseñanza-aprendizaje en la clase de Educación Física. Las experiencias del alumno reflejan directamente las acciones y lo que verbaliza el docente (MOSSTON; ASHWORTH, 2001).

Al hablar de la relación docente-alumno podemos citar a González de Álvarez y Rada de Rey (1996) quienes nos plantean que debemos asegurar un clima de confianza, donde la observación nos permitirá entender lo que ocurre en el niño durante el aprendizaje,

adaptando y creando nuevos materiales y metodologías para enriquecer las experiencias motoras. Ofrecer situaciones que beneficien la interacción social, la responsabilidad individual y la autonomía mediante objetivos y metas progresivas y alcanzables.

En esta línea, Coll (1991) sostiene que la actividad constructiva mental del profesor es una condición necesaria para una enseñanza de calidad. Los alumnos han de construir sus propios significados con ayuda del profesor, pero los profesores han de construir sus estrategias.

Por su parte, Delgado (1996) explica que el estilo de enseñanza es el modo o forma que adoptan las relaciones entre los elementos personales del proceso didáctico y que se manifiestan precisamente en el diseño instructivo y a través de la presentación por el profesor, en la forma de corregir (interacción didáctica de tipo técnico) así como en la forma individual que tiene cada profesor de organizar la clase y relacionarse con los alumnos (interacciones de socio-afectivas y organización-control de la clase).

En este sentido, Sicilia y Camacho (2002) proponen que no se puede hablar de una relación unilateral sino que debemos tener en cuenta al docente y al alumno, estableciéndose entonces una bilateralidad.

A su vez, Delgado (1996) establece que el estilo de enseñanza aplicado por el docente de Educación física determina su relación con los diferentes elementos del acto didáctico y determina las diferentes relaciones entre los mismos.

Podemos entonces hacer una clasificación entre estilos de enseñanza tradicionales, como son el mando directo y la asignación de tareas basados en la instrucción directa, donde todas o la mayor parte de las decisiones son tomadas por el docente, y los estilos que implican una participación cognitiva y creativa más activa por parte del alumno: como son el descubrimiento guiado y la resolución de problemas. Estos estilos pretenden abordar un aprendizaje más significativo, dando lugar a la resolución y creación de nuevas respuestas para situaciones específicas.

Según Boyce, (1992) la esencia de los estilos de enseñanza debe entenderse como:

- colaboración con los docentes para brindarle una sólida estructura como base para planificar las clases;
- colaborar con los investigadores brindándole un modelo al cual dirigir los estudios;
- colaborar con los inspectores para que puedan brindar un feedback a los docentes.
- cuando el docente proporciona la respuesta sobre la resolución de un problema motor, podemos establecer que estamos ante un estilo de instrucción directa como lo explica Contreras (2004), del cual parte nuestro primer estilo de enseñanza a aplicar en la investigación.

La asignación de tareas si bien es uno de los estilos tradicionales de reproducción según Mosston y Asworth (2001) supone un paso más adelante en la autonomía del alumno.

Parte de la mencionada instrucción directa, pero deja al alumno la posibilidad de resolver ciertos aspectos que tienen que ver con las ejecuciones, como el momento de iniciar el movimiento, el número de veces, el tiempo y la finalización del mismo (CONTRERAS, 2004).

El tiempo de información dada por el profesor es muy reducido en comparación al tiempo de acción que tiene el alumno, pero no está implicado en casi ninguna tarea para el desarrollo del área cognitiva (MOSSTON; ASWORTH, 2001).

Por otra parte, este autor explica que este estilo supone una automotivación y una mayor responsabilidad, ya que cada uno adapta los movimientos a sus capacidades individuales, liberando al docente de la dirección constante y exhaustiva, aplicando este tiempo ganado en correcciones necesarias (CONTRERAS, 2004).

En la resolución de problemas, el alumno es quien descubre y toma todas las decisiones dentro del tema elegido por el docente. “Este estilo involucra al alumno en la capacidad humana de la diversidad, le invita a ir más allá de lo conocido” (MOSSTON; ASHWORTH, 2001, p. 221). Admite entonces varias respuestas válidas, el alumno se tomará su tiempo para descubrir y el profesor aceptará nuevas combinaciones de movimiento, existiendo una gran producción cognitiva.

En este estilo se enfrenta al alumno con sí mismo y se persigue el encontrar de la o las respuestas que sirvan de solución a un problema determinado, motivando a encontrar diferentes alternativas, evaluarlas y elegir las más apropiada. (MOSSTON, 1982).

2.4. CREATIVIDAD EN LA MOTRICIDAD

El autor Mosston (1982), establece que existe otro nivel fundamental que tiene que ver con la creatividad y el nivel creador del hombre. Se trata de un nivel donde el alumno logra percibir lo que otros no ven, oír lo que otros no oyen, sentir lo que otros no sienten, pensar lo que otros no piensan y hacer lo que otros no hacen.

El autor plantea varios cuestionamientos que es trascendente transcribir “¿no es cierto que cada uno de nosotros tiene ideas que jamás expresa, un deseo que no cumple nunca, una afirmación que no sale de su boca, una imagen motriz que no se transforma en realidad? (MOSSTON, 1982, p. 24).

El ser humano es creativo por naturaleza, siendo esta la principal diferencia con los animales. Autores como Trigo *et al.* (2000, p. 120) la definen como “el buscar dentro de uno

lo que puede ofrecer de sí mismo, a su propia construcción, a los que lo rodean y al futuro ideal que pensamos como nuestro”.

Cuando el comportamiento se alimenta sobre una base creativa las inhibiciones se disminuyen, las ideas se logran expresar y las preguntas se formulan, surgiendo de manera inevitable, nuevos e innovadores movimientos, donde el alumno se siente libre e independiente. Debemos enseñar a aprender de formas nuevas y diferentes, siendo los estilos de enseñanza el camino para ello (MOSSTON, 1982).

Explica también que pone en diálogo al cuerpo y a la corporeidad, al movimiento y a la motricidad, al ser y al poder ser, al pensar, hacer, sentir y relacionar.

Vale destacar a Trigo *et al.* (2000), quienes explican que la creatividad en el ámbito escolar no debe de entenderse como un elemento “más” de la motricidad, sino que es un eje transversal de la misma, es la manifestación expresiva de la corporeidad humana. No quiere decir con esto que deba de planificarse como objetivo principal “es simplemente respetar al ser humano que queremos educar, más allá de un cuerpo que queremos adiestrar” (TRIGO *et al.*, 2000, p. 130).

Estos mismos autores determinan algunos indicadores de la creatividad en la motricidad, siendo estos: la fluidez (cantidad de ideas), originalidad (diferente y valioso), elaboración (complementar una idea, trabajarla); sensibilidad (ver más allá); redefinir (utilizaciones inusuales); analizar (búsqueda de nuevas relaciones y sentidos entre los elementos de un todo); sintetizar (enlazar varios elementos para formar nuevos elementos) y comunicación (dar a conocer nuestras ideas) (TRIGO *et al.* 2000).

Le Boulch (1982) explica que en la expresividad del movimiento se distinguen dos aspectos: la opinión espontánea, traducción del dinamismo del organismo sin ninguna intención u objeto consciente; y la expresión como comunicación, implicando que el ser quiere significar alguna cosa a través de sus gestos o mímica. O sea, en la expresividad, las reacciones afectivas y emocionales, son exteriorizadas a través de reacciones tónico-motrices, que pueden ser conscientes o inconscientes, espontáneas o controladas.

2.5. CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS DE 1º AÑO ESCOLAR (6 Y 7 AÑOS)

Debemos tener en cuenta a su vez, las características de los niños que participarán en nuestra investigación. Estos niños recién comienzan la etapa escolar y es por esto que Grosser y Neumaier (1987) afirman que, tienen aún una gran inquietud y vivacidad, sus movimientos desinhibidos hacen que respondan a gran cantidad de estímulos ambientales que permiten su constante actuar. Explican tales actos, haciendo referencia a que están pocos desarrollados los procesos corticales inhibitorios que evitan reacciones motoras

inmediatas y la capacidad de concentración. Existe un gran aumento también en las capacidades de velocidad y fuerza.

Según Bucher (1976), aparece en esta etapa el juego simbólico colectivo, donde varios niños deben resolver y participar de una misma situación, aprender a jugar y a convivir con el otro, concientizándose de la relación que genera el mismo con los demás.

Explica también, que aparece la adaptación a juegos más complejos, donde se da una necesidad implícita de obedecer a las reglas.

Esta etapa del desarrollo del niño se caracteriza por el perfeccionamiento de las formas motoras y de las primeras combinaciones de movimiento.

Este destacado progreso se manifiesta por: el aumento cuantitativo del rendimiento, un mejoramiento cualitativo evidente y por un aumento considerable de la utilización de las formas motoras en situaciones cambiantes. (MEINEL; SCHNABEL, 1987).

Debemos tener en cuenta también que el perfeccionamiento de las distintas formas motoras se manifiesta también por la capacidad del niño de lograr asociaciones motoras como por ejemplo: la marcha y la tracción, correr o caminar con pique de balón simultaneo, caminar y correr en combinación con el subir, trepar, hacer equilibrio o saltar, etc. (MEINEL; SCHNABEL, 1987).

Estos mismos autores, afirman que las ejecuciones motoras de los niños mejoran notablemente en cuanto a la estructura básica, el ritmo, el acoplamiento y la elasticidad de los movimientos.

En este primer periodo escolar Rodríguez (2006) nos explica que existen grandes cambios morfológicos. En particular a los 6 años se observa una gran extensión de los segmentos en comparación con el tronco y comienzan a desacelerarse los procesos de crecimiento.

En este ciclo se consolida la estructura básica, que nos permite la aplicación de juegos diversos con participación global como carreras, saltos, cuadrupedias, giros, trepa y reptaciones. Tienen una buena coordinación dinámica de miembros inferiores y los movimientos son armónicos y fluidos pero todavía imprecisos (RODRIGUEZ, 2006).

A nivel cognitivo Rodríguez (2006) también nos explica que tienen dificultades para preservar por un tiempo prolongado una actividad, debido a la necesidad de movimiento constante y se fatigan rápidamente. Mejoran notablemente la coordinación y afianzan la lateralidad terminando esta etapa

Según González de Álvarez y Rada de Rey (1996) entre los 5 y los 7 años los niños tienen un buen dominio de su cuerpo, siendo los movimientos económicos y eficaces, logrando orientarse fácilmente en el espacio. Pero finalizando esta etapa, no logran por el contrario economizar el esfuerzo, siendo la motricidad, pensada, lenta, graciosa y elegante.

De la carrera nos explican que es veloz y con una técnica adecuada, logran esquivar, cambiar de dirección fácilmente y reaccionar rápidamente. Trepan, se suspenden y balancean con mucha seguridad y de elevadas alturas (GONZÁLEZ DE ÁLVAREZ; RADA DE REY, 1996).

En cuanto a los lanzamientos en general, lanza con seguridad y potencia, logrando al finalizar la etapa combinarlos con carreras. Recibe con dos manos y anticipa la trayectoria de los objetos.

2.6. LOS SALTOS EN LA PRIMERA ETAPA ESCOLAR

Los saltos en particular son una forma motora que los niños disfrutan, los aprovechan en todas sus posibilidades: saltos en profundidad, desde varias alturas y saltos en alto.

En esta etapa los niños tienen la posibilidad de correr, saltar con un pie y caer con los dos, así como saltar en profundidad. Pueden a su vez, lograr la extensión total de la pierna de pique, ayudándose con la otra pierna para el impulso y acompañamiento de brazos. Es fundamental que los juegos y ejercicios estén orientados a gestos globales (MAZZEO; MAZZEO, 2008).

El tema de los saltos en la primera etapa escolar es abordado por Incarbone (2003) quien explica que los niños van desarrollando progresivamente esta capacidad e integran las diferentes acciones combinadas. En los saltos en profundidad se puede observar claramente una mejora en la caída y en la amortiguación, mientras que en el salto en alto se denotan la utilización de uno o los dos pies para el impulso, como también pueden incluir sin dificultad la carrera y combinarla con el gesto.

En este tema, Meinel y Schnabel (1987, p. 322) plantean ciertos logros que son capaces de realizar los niños a los 7 años: “carrera de saltos, salto en largo y alto con carrera (alturas de 50 cm), triple salto, multisaltos, combinación de carrera y salto con dos piernas, juegos de salto, etc.”.

Explican además que al comienzo de la etapa escolar se pueden visualizar gran variedad de formas de saltos (pero sin constancia espacial, temporal ni dinámica) utilizando para el salto en largo y en alto, casi exclusivamente el salto en posición de “paso” y el salto “bolita”, llevando las rodillas al pecho después del despegue (MEINEL; SCHNABEL, 1987).

En este sentido, González de Álvarez y Rada de Rey (1996) explican que logran saltar en profundidad alrededor de 80 cm, equilibrando la caída, coordinando la carrera con el salto en largo y en alto.

El programa del Consejo de Educación Inicial y Primaria (C.E.I.P.) establece los contenidos que se deben trabajar en cada uno de los niveles, en particular para esta etapa

escolar tiene en cuenta: saltos con y sin desplazamientos, saltos en largo y alto con carrera previa y amortiguación de las caídas, con y sin elementos, de forma individual y en pequeños grupos.

Debemos considerar también en este nivel de aprendizaje la espacialidad, la temporalidad y la percepción corporal que son también desarrollados en el programa del C.E.I P. Por un lado, en la espacialidad se hace referencia a la estructuración de los espacios propios y de los objetos, orientación y lateralidad; en la temporalidad, a la estructuración del tiempo, nociones de orden, organización y duración, exploración de ritmos propios y colectivos, apreciación de ritmos y ejecuciones. Por último, tiene en cuenta en la percepción corporal a la noción de “cuerpo global”, diferenciación segmentaria, apoyos y formas corporales posibles (Programa CEIP p. 254).

Es importante mencionar dos conceptos de suma importancia para la transmisión de conocimientos en el área corporal: corporeidad y motricidad, en los cuales se basa el programa de C.E.I.P. La motricidad está entendida como un “proceso adaptativo, evolutivo y creativo de un ser prático” donde queda implicado la personalización y humanización del movimiento (SERGIO, 2000, p. 81). Por otra parte la corporeidad es definida como una construcción a partir del accionar, sentir, pensar, querer y comunicar, que dan lugar a la identidad y subjetividad de los demás.

Podemos establecer entonces que son dos conceptos muy difíciles de distinguir, que la motricidad es la que acompaña a la corporeidad, dado que es el cuerpo el que se mueve y la corporeidad la quien se manifiesta (TRIGO *et al.*, 2000).

3. METODOLOGÍA

3.1. MODELO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación se encuentra dentro de un modelo mixto, lo que permite interrelacionar y acomodar atributos de los paradigmas tanto positivista como interpretativo y combinarlos de forma tal, que aporten a la resolución del problema en estudio.

En este sentido, Cook y Reichardt (2000) explican que no existe razón para que los investigadores se limiten a uno de los paradigmas cuando es posible obtener lo mejor de ambos en forma conjunta. Por un lado, el paradigma interpretativo se fundamenta sobre una base holística y humanista, donde se desprende la necesidad de estudiar el fenómeno en el contexto en donde ocurre, pretendiendo comprender e interpretar la realidad. Por el otro, el paradigma positivista da una concepción general del objeto de estudio, lo que persigue un modelo cuantitativo y objetivo del estudio en cuestión (THOMAS; NELSON, 2007).

En este caso se investiga el aprendizaje motriz de los alumnos con parámetros cuantificables del movimiento, pero se tuvo en cuenta elementos del contexto y conductuales que coinciden con las características de análisis de un modelo cualitativo.

En este sentido, los autores Cook y Reichardt (2000) afirman que al evaluar el desarrollo de un niño, quien cambia a lo largo del tiempo es el niño y no el instrumento que se utiliza para medir su evolución. La elección de un modelo estadístico que concuerde con los datos, la interpretación de los resultados y la generalización de los hallazgos se hallan basados en un conocimiento cualitativo. Se pretende explicar, que los investigadores no pueden beneficiarse de la utilización de cuantificaciones si no conocen, en términos de sentido común, lo que estos significan (COOK; REICHARDT, 2000).

3.2. UNIVERSO DE ESTUDIO

El universo de la investigación estuvo formado por 15 niños del grupo de 1º año escolar del Colegio Our School, (ver anexo 1) quienes tenían en el momento del estudio entre 6 y 7 años. Dado el tamaño reducido del universo no extrajimos muestra.

Dividimos al universo en dos subgrupos (A y B) de 7 y 8 niños respectivamente, asignados cada uno de los participantes de forma aleatoria. Cabe destacar, que el grupo en su conjunto desde hace 4 años participa de las mismas actividades en el colegio y como docente, podemos afirmar que presentan un nivel motriz similar.

El colegio Our School ubicado en la ciudad de San José de Mayo, no cuenta con una infraestructura adecuada para las clases de Educación Física, razón por la cual se llevan adelante en los gimnasios cerrados de la Asociación Cristiana de Jóvenes.

Cada subgrupo trabajó solamente con uno de los estilos de enseñanza que se mantuvo durante toda la investigación. Para que esto fuera posible, mientras a un subgrupo se le aplicó el estilo de enseñanza en función de los objetivos planteados, el otro trabajó con una docente colaboradora en actividades recreativas y viceversa. Vale aclarar, que cada una de las clases constó de dos momentos de media hora de duración para la aplicación de cada estilo, llevándose a cabo el estudio en las 4 clases curriculares.

Establecimos la misma estructura de planificación (como se puede apreciar en el anexo 2) para cada uno de los estilos, que generó el planteamiento de similares objetivos para la posterior comparación y análisis.

3.3. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Los instrumentos de recolección de datos son los recursos que tiene el investigador para obtener información de los fenómenos (SABINO, 1986). El instrumento principal que utilizamos en esta investigación fue la **observación semi estructurada**, donde se delimitan algunas pautas, pero no se cierra al registro de otras incidencias que puedan ocurrir a lo largo del proceso (NEGRINE, 1999).

Las observaciones fueron indirectas dado que se realizaron mediante filmaciones, con una cámara fotográfica móvil. La maestra del grupo fue quien se encargó de filmar en cada una de las clases en colaboración con la investigación.

En una primera etapa, las observaciones tuvieron una menor cantidad de pautas, dado que al comienzo buscamos ampliar el espectro de elementos para considerar y luego ir acotando y estableciendo parámetros para que fueran más objetivas y siguieran claramente los lineamientos de la investigación.

En este sentido, Thomas y Nelson (2007, p. 309) explican que “el número de observaciones de cada actividad depende del grado de aprendizaje de cada unidad, de cómo sea la fase de introducción, el grado de práctica, el grado de actividad [...]”.

Las observaciones a través de las filmaciones nos permitieron realizar una evaluación más precisa y rigurosa, ya que las imágenes sobre los movimientos realizados se pueden detener y volver a revisar todas las veces que sea necesario.

Luego de las filmaciones, procedimos a realizar el registro de lo observado mediante planillas de observación que permitieron registrar, valorar y sistematizar los resultados (ver pautas en anexo 3).

Otro instrumento que utilizamos para recolectar datos fue el cuestionario autoadministrado, (ver anexo 4) que como explican Casas; Repullo y Donado (2003) suponen un gran ahorro de tiempo y recursos, dado que cada uno de los encuestados contesta individualmente el cuestionario.

Cada uno de los alumnos participantes de la investigación completó el cuestionario de forma individual y sin la influencia de compañeros ni docentes. Elaboramos un cuestionario sencillo acorde a las características de los alumnos, el cual debían colorear con las opciones elegidas, tal como se muestra en el anexo 5.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

En primer lugar cabe destacar que las clases se llevaron a cabo en el horario curricular asignado para Educación Física. Cada uno de los subgrupos en las 4 clases, realizó las actividades durante media hora con un estilo de enseñanza en saltos, mientras el otro trabajó en actividades recreativas. Vale aclarar, que a cada subgrupo se le aplicó el mismo estilo durante toda la investigación y que las planificaciones y estructuras fueron similares.

El análisis comprenderá por un lado la cuantificación de los resultados y por otro su interpretación, teniendo en cuenta parámetros motores y actitudinales.

El cuadro que se presenta a continuación corresponde a la primera clase de ambos estilos, donde se experimentan diferentes tipos de saltos. En el lado izquierdo se encuentran los indicadores del aprendizaje motor y en la parte superior diferenciado por estilo de enseñanza, cada uno de los niños participantes del estudio.

Estuvieron presentes en esta primera clase 6 niños en cada estilo de enseñanza, de un total de 15 que participaron de la investigación.

Saltos	ESTILO DE REPRODUCCIÓN							ESTILO DE PRODUCCIÓN							
	ASIGNACIÓN DE TAREAS							RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS							
	FC	GV	CM	CC	AG	FM	JH	JC	MM	AB	GG	MC	GF	CD	MV
Logra utilizar ambas piernas en saltos unipodales	SI	NO	SI	SI	AV	..... ....	SI	SI	NO	NO	NO	..... ...	..... .	NO	NO
Mantiene el equilibrio en las caídas	SI	AV	AV	SI	AV	..... ...	SI	SI	AV	AV	AV	..... ...	..... ...	AV	AV
Existe precisión en los saltos	SI	AV	SI	SI	AV	..... ...	SI	SI	AV	SI	AV	..... ...	..... ...	AV	SI
Resuelve rápidamente y ejecuta	SI	SI	SI	SI	SI	..... ....	SI	NO	SI	SI	SI	..... ...	..... ...	AV	SI
Respeto turnos	SI	AV	AV	SI	SI	..... ...	SI	SI	SI	SI	SI	..... .	..... ...	SI	SI
Observaciones															

Cuadro 1: Resultados de la 1^{er} clase experimental de saltos de ambos estilos.

Fuente: Elaboración propia (2012).

Claramente podemos afirmar que en esta primera clase, el estilo de enseñanza que permitió trabajar la bilateralidad fue la asignación de tareas. De los 6 niños que participaron de la misma, 4 (66,6%) consiguieron utilizar la pierna derecha y la izquierda, mientras que

en la resolución de problemas solamente uno lo consigue (16,7 %). Vale destacar que el trabajo con la pierna izquierda genera en los niños grandes dificultades, demuestran pérdidas de equilibrio e inseguridad.

Debemos resaltar que la asignación de tareas se dirige a un único y claro objetivo, que permite ir hacia un gesto determinado, en cambio la resolución de problemas admite más de una respuesta válida.

En lo que tiene que ver con el equilibrio en las caídas, la asignación de tareas fue más efectiva, ya que de 6 alumnos, el 50% logró estabilizar el apoyo en el suelo, mientras que en la resolución de problemas de 6 alumnos participantes solo 1 lo logra (16,7%). Es importante destacar que en los estilos tradicionales el alumno intenta reproducir un gesto ideal y dirigirse rápidamente hacia él, teniendo la posibilidad de evaluar en cada caso el acercamiento al mismo, mientras que en el modelo cognitivo, al crear o realizar un gesto nuevo y desconocido puede generar en el alumno inseguridad, inestabilidad y afectar directamente en las caídas.

El resto de los alumnos del estudio en ambos estilos, logran equilibrar las caídas solamente en algunas oportunidades, justificando esta realidad debido a varios factores que pueden estar interfiriendo: la constante motivación y ansiedad que generan las propuestas, (observación de movimientos muy acelerados), incorrecta aplicación de fuerza (caídas muy abruptas) y la necesidad de combinar la velocidad con el salto y otras formas de movimiento como el rolar, rodar y girar.

Meinel y Schnabel (1987) explican que en estas edades se puede observar un marcado interés por la resolución de tareas motoras, pero la búsqueda de rendimiento es algo desequilibrada y se expresa de forma diferente en cada uno de los alumnos. Por su parte Grosser y Neumaier (1987) agregan que tienen una gran vivacidad e inquietud, haciendo que respondan a gran cantidad de estímulos ambientales.

Es por eso que de los 12 niños participantes de ambas clases, solo 5 logran movimientos acertados y efectivos, mientras que los otros 7 presentan dificultades y pérdidas de equilibrio en las caídas.

Tomando esta primera clase como “experimental y diagnóstica” debemos considerar que si bien los resultados arrojados no reflejan excelentes ejecuciones, se notó claramente que los alumnos ya poseían experiencias previas, ya sea de la Educación Física preescolar o incluso de la misma actividad cotidiana que influyó en los movimientos.

En este sentido, González de Álvarez y Rada de Rey (1996) explican que el aprender es un proceso continuo, donde los niños llegan a resolver las situaciones a partir de experiencias anteriores, relaciones, sentimientos de frustración, ansiedad, satisfacción,

errores y dudas. Todos ellos implicados en el movimiento y en las conductas, razón por la cual deben tomarse como un punto de partida y reflexión, para posteriores propuestas. Podemos relacionarlo directamente con los conceptos de motricidad entendido como la capacidad del hombre para moverse en el mundo y la corporeidad como el modo del hombre de estar en el mundo (TRIGO *et al.*, 2000).

Haciendo referencia al control de intensidades o más específicamente en la precisión en los saltos, podemos decir que en el estilo de enseñanza asignación de tareas, 4 niños logran regularla (66,6%) y 2 (33,4%) en algunas oportunidades. Este ítem en particular es independiente al tipo de salto y está relacionado como lo explican Meinel y Schnabel (1978) con la aplicación de la fuerza.

En la resolución de problemas la mitad de los niños (50%) logra regular la intensidad y los otros en la mitad de las ocasiones (50%).

En esta primera clase de experimentación no existió ningún tipo de dificultad en los saltos, dado que se plantearon patrones básicos y aislados de movimiento.

Es importante tener en cuenta además del rendimiento motor, algunos parámetros intervinientes en la clase como el tiempo en que se genera la respuesta motora.

En la resolución de problemas, uno de los alumnos (16,6%) demora unos minutos en realizar cada gesto motor y otro demora en algunos casos, lo que genera que el 33,3% no resuelva de forma inmediata.

Por otra parte, el 100% de los alumnos en la asignación de tarea ejecuta rápidamente después de haber escuchado la consigna.

Podemos establecer entonces, que el estilo de enseñanza resolución de problemas tal como lo explicamos anteriormente es un estimulador cognitivo, hace que los niños en la medida de sus posibilidades reflexionen y se tomen un tiempo determinado para construir su respuesta motriz. En este sentido Ruiz Pérez (1997) explica, que debemos considerar al alumno como actor y constructor de sus aprendizajes, dando lugar a algún tipo actividad cognitiva para que elabore sus respuestas mediante un análisis de la situación respecto de sus competencias, lo que tiene que ver con una concepción actual del aprendizaje motor.

En lo referido con el tiempo de clase y el respeto por los turnos, 2 de los alumnos en la asignación de tareas, no logran o les cuesta en determinadas situaciones esperar a que llegue su momento de trabajo, lo que genera que el 33,3% presente alguna dificultad actitudinal.

Con relación a esto, Meinel y Schnabel (1978) manifiestan que al comienzo de la etapa escolar se deben de tener en cuenta en gran medida la aparición de alteraciones de la

atención y de la capacidad de concentración para determinadas tareas. Por el contrario en la resolución de problemas, el 100% de los alumnos responden correctamente a las normas de clase y logran respetar los tiempos de espera que se generan en las propuestas.

Es necesario explicar que coincidiendo con los autores antes mencionados, en ambos estilos cuesta mucho captar la atención en las explicaciones, las cuales deben ser claras, breves y concretas, porque se distorsionan fácilmente.

Tanto en la asignación de tareas como en la resolución de problemas se puede observar que en los momentos de trabajo de los compañeros, los niños están constantemente en movimiento, jugando en conjunto o de forma individual ya sea rodando en el suelo, levantándose entre ellos, realizando cuadrupedias, juegos de manos, etc. Esto coincide claramente con las características de las edades tal como hacíamos referencia en el marco teórico, mencionando a Grosser y Neumaier (1986) quienes afirman la gran inquietud, la respuesta a diversos estímulos ambientales, la falta de concentración y la constante necesidad de movimiento.

Nos parece trascendente mencionar a Meinel y Schnabel (1987) quienes explican que los niños se muestran rápidamente fascinados por cualquier tipo de actividad motora y expresan su alegría sin inhibiciones, pero decae fácilmente si tienen que realizar muchas repeticiones del mismo movimiento, razón por la cual en la asignación de tareas se presentan algunos niños con dificultades en las reglas de clase y los tiempos de espera.

Es importante destacar, que si bien en el caso de la asignación de tareas, no se les da explícitamente la posibilidad de crear, buscan alternativas naturalmente y adoptan formas variadas de movimiento ya sea en la tarea misma o durante el trabajo de los compañeros. Tirarse al suelo, rodar, girar en el aire, etc. genera mucha motivación y placer, razón por la cual los saltos pierden precisión.

Es interesante cómo González de Álvarez y Rada de Rey (1996) explican que las aspiraciones educativas de mayor actualidad proponen el respeto hacia el niño, abordando un acompañamiento intencional y sutil para el descubrimiento del mundo, despertando niños curiosos, atentos, reflexivos, libres, perseverantes en sus logros y en constante competencia con sus miedos y ansiedades: en definitiva un superador de conflictos.

Entendemos que estos parámetros tan importantes en el desarrollo del niño deben ser independientes al estilo de enseñanza e ir más allá de gestos motores específicos, abordando una educación integral que contemple al ser en su conjunto, atendiendo individualidades y procesos personales.

Claramente en esta primera etapa del aprendizaje podemos afirmar que el estilo de enseñanza asignación de tareas fue más efectivo para desarrollar la bilateralidad y en lo que

tiene que ver con la corrección de patrones básicos como los saltos unipodales y bipodales, mediante la repetición, el énfasis en la amortiguación y la demostración.

Debemos destacar también que la resolución de problemas generó diversas formas válidas de movimiento y especialmente la combinación con otros patrones motores, pero generalmente eran saltos imprecisos que generaban inestabilidad y pérdida de equilibrio en las caídas.

En el programa del C.E.I.P, la lateralidad y la diferenciación segmentaria son tenidas en cuenta como contenidos transversales de la Educación Física, siendo difícil su desarrollo con este estilo.

Un dato muy importante es que el 33,3% de los niños participantes en la resolución de problemas se toman un tiempo necesario para elaborar las respuestas que ejecutarían posteriormente, lo que coincide con los procesos cognitivos fundamentales en la concepción actual del aprendizaje.

A continuación, se encuentran los resultados correspondientes a la segunda clase de ambos estilos, participando de la misma los 15 niños del universo.

Saltos	ESTILO DE REPRODUCCIÓN ASIGNACIÓN DE TAREAS							ESTILO DE PRODUCCIÓN RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS							
	FC	GV	CM	CC	AG	FM	JH	JC	MM	AB	GG	MC	GF	CD	MV
Logra fluidez en saltos unipodales	SI	NO	SI	AV	AV	SI	SI	SI	SI	SI	NO	NO	SI	AV	SI
Mantiene el equilibrio en las caídas	SI	AV	SI	AV	AV	SI	SI	SI	AV	AV	AV	AV	SI	AV	AV
Existe precisión en los saltos	SI	AV	AV	AV	AV	SI	SI	SI	AV	AV	AV	AV	SI	AV	SI
Resuelve rápidamente y ejecuta	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	AV	SI	SI	AV	SI
Respeto turnos	AV	AV	SI	SI	SI	AV	SI	SI	AV	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Observaciones															

Cuadro 2: Resultados de las 2^{da} clase, camino de aparatos.

Fuente: Elaboración propia (2012).

En la segunda clase de cada uno de los estilos, comenzamos con el desarrollo de diferentes formas de saltos, en profundidad, extensión, en largo, etc.

En cuanto a la fluidez de los saltos unipodales, los resultados arrojaron que de 7 niños participantes en la asignación de tareas, 4 lo logran, 2 a veces y 1 no lo consigue. De

los 8 niños a los cuales se les aplicó el estilo de enseñanza resolución de problemas, 5 (62,5%) logran continuidad, 1 a veces y 2 no lo logran. Si vamos a los porcentajes, en el estilo de enseñanza asignación de tareas, el 57,1% lo consigue, mientras que en la resolución de problemas lo logra el 62,5%.

Podemos decir entonces, que los alumnos que realizaron las tareas a través de la resolución de problemas fueron más efectivos en la continuidad de los saltos unipodales, pero si vamos a los videos, vemos que no involucran la pierna inhábil en casi ningún salto, mientras que en la asignación de tareas estuvo contemplado en la consigna. Una vez más podemos afirmar que para la estimulación de la bilateralidad el estilo de enseñanza asignación de tareas fue más efectivo.

En este sentido, Ruiz (1997) afirma que para una metodología de enseñanza basada en la resolución de problemas, sólo existe problema motor cuando hay diferencia entre las demandas de las tareas y la disponibilidad de sus propios recursos. Los saltos son habilidades motoras básicas que se vienen desarrollando desde niveles de preescolares y al proponer la utilización de una sola parte del cuerpo, conocen por experiencias anteriores la dificultad y el desequilibrio que les genera la pierna inhábil y por ese motivo pueden elegir no utilizarla.

En cuanto al equilibrio en las caídas, en la segunda clase, orientada al desarrollo de diferentes tipos de saltos y ya alejados de una clase meramente experimental como en el primer caso, la asignación de tareas arrojó que 4 alumnos lo consiguen y 3 en algunas ocasiones. Queremos decir con esto que el 57,1% logra mantener el equilibrio en las caídas (caer en el suelo parado y sin desequilibrios como por ejemplo dar un paso adelante) y el 42,9% lo consigue solamente en algunas oportunidades. Por otra parte, como podemos ver en el cuadro, de 8 niños participantes en la resolución de problemas solamente 2 (25%), consigue mantenerlo, mientras que el resto lo logra con efectividad solamente en algunas ejecuciones (75%).

Una vez más podemos relacionarlo con la creatividad en la motricidad, tal como exponíamos a Mosston (1982) en nuestro marco teórico, quien explica que al trabajar sobre la creación de nuevos movimientos las inhibiciones disminuyen y el alumno logra sentirse más libre e independiente, razón por la cual los niños reflexionan y actúan de manera incierta y efímera, dado que el gesto no es repetido ni mejorado en ningún caso. El salto es válido tal cual lo realizó el alumno.

Si tomamos en cuenta la precisión en los saltos, en la asignación de tareas el 42,9% lo consigue, mientras que en la resolución de problemas es el 37,5% que logra. El resto de

los alumnos en ambos estilos lo consigue en algunas oportunidades siendo el 57,1% para el primer estilo mencionado y 62,5 % para el segundo.

En lo que tiene que ver con el tiempo entre que se plantea la consigna y que el alumno ejecuta, en la resolución de problemas hay 5 niños (62,5%) que realizan inmediatamente el gesto al escuchar la tarea, 2 (25%), que en algunas propuestas en particular reflexionan antes de ejecutar y el mismo niño que se reitera en ambas clases, que se toma el tiempo necesario de elaborar la respuesta (12,5%). Es importante destacar que este niño, ejecuta sin ningún tipo de dificultades los gestos motores que produce. Como podemos observar en los cuadros anteriores, equilibra en las caídas, controla las intensidades e incluso es el único caso en donde se puede visualizar el desarrollo del trabajo con la pierna inhábil.

Fue una clase en donde no existieron problemas de conducta, pero hay algunos factores que tuvimos en cuenta como la falta de paciencia en la espera debido a la ansiedad y la motivación por trabajar. En la asignación de tareas, 3 niños (42,9%) no logran respetar turnos por las causas antes expuestas y en la resolución de problemas solo 1 no lo consigue (12,5%). Este punto en particular puede estar relacionado con las estructuras de clase y las formas organizativas, ya que en la resolución de problemas se plantean formas de trabajo más “libres” y propuestas menos regladas, que permiten una mayor autonomía, donde el alumno inicia el descubrimiento y producción de opciones con relación a los contenidos (MOSSTON; ASWORTH, 1992).

Es importante destacar que la ansiedad por trabajar lleva a que los niños se apuren entre ellos, incluso mostrándose alternativas para que imiten y ejecuten más rápidamente, siendo ellos mismos los que marcan los tiempos de trabajo en la clase.

Como explican González de Álvarez y Rada de Rey (1996) partiendo de los objetivos de la Educación Física debemos ponderar el desarrollo de la autonomía, estableciéndose relaciones de respeto, afecto y confianza, tanto entre compañeros como con el docente y el logro del equilibrio emocional, la posibilidad de auto valorarse, de ser responsable, de reducir ansiedades y frustraciones, de compartir y vincularse, permitiendo una cierta estabilidad afectiva necesaria para toda situación de aprendizaje.

Es importante destacar que sería relevante en situaciones normales de clase introducir momentos de reflexión y conversar la importancia del respeto, de la posibilidad y necesidad de equivocarse, de la responsabilidad, del escuchar para poder comprender y del establecimiento de vínculos cordiales con todos y cada uno de los compañeros y docentes.

Esto coincide claramente con la evolución del concepto de aprendizaje motor como explica Ruiz Pérez (1997) desde una orientación basada en el producto a otra basada en el proceso, resaltándose la importancia del componente cognitivo. Expresa también, que el profesor puede combinar la búsqueda de soluciones inmediatas a los problemas surgidos en el aprendizaje, en el intento de comprensión de dicho fenómeno.

A continuación se encuentra el cuadro con los resultados de la tercera clase de ambos estilos con su posterior análisis e interpretación.

Saltos	ESTILO DE REPRODUCCIÓN ASIGNACIÓN DE TAREAS							ESTILO DE PRODUCCIÓN RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS							
	FC	GV	CM	CC	AG	FM	JH	JC	MM	AB	GG	MC	GF	CD	MV
Logra fluidez en saltos unipodales	SI	NO	AV	AV	NO	SI	AV	SI	NO	AV	NO	NO	SI	AV	AV
Mantiene el equilibrio en las caídas	SI	AV	AV	AV	SI	SI	SI	SI	AV	SI	SI	AV	SI	SI	SI
Existe precisión en los saltos	SI	NO	AV	NO	AV	AV	SI	SI	AV	AV	AV	AV	SI	AV	SI
Salta el momento indicado para atrapar el objeto	SI	AV	NO	NO	AV	SI	SI	NO	AV	SI	AV	NO	SI	AV	SI
Resuelve rápidamente y ejecuta	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Respeto turnos	SI	AV	SI	SI	SI	AV	SI	SI	AV	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Observaciones															

Cuadro 3: Resultados de la 3^{ra} clase, cuento motor.

Fuente: Elaboración propia (2012).

En esta tercera clase involucramos dificultades mayores en las propuestas, combinamos los saltos con otras familias de movimiento como la recepción, los recorridos en zigzag, en altura y creamos un mundo mágico para el desarrollo de ambas clases que influyó de manera diferente en la aplicación de cada uno de los estilos.

Se puede observar que en la resolución de problemas los niños forman parte de la historia y se compenentran de forma tal, que integran nuevos personajes, disfrutan e incluso crean un final. En la asignación de tareas, les agrada la historia pero no llegan a involucrarse de igual modo que en el estilo antes mencionado.

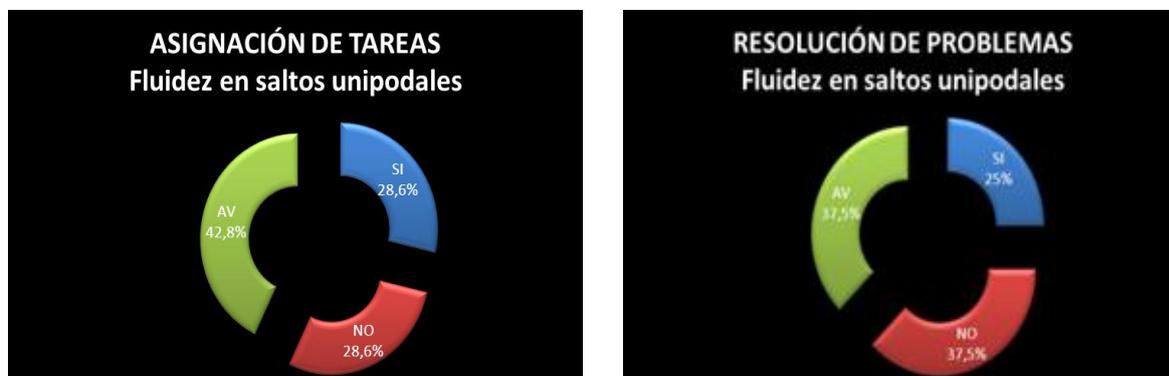
Tal como Bucher (1976) explica, teniendo en cuenta las características propias de estas edades, aparece aquí el juego simbólico colectivo, donde varios niños logran participar, resolver e interactuar con los compañeros, en una misma situación.

Creemos que en estas edades la creación de una historia que acompañe las propuestas de la clase es muy provechoso, ya que los alumnos disfrutan del cambio de roles y de la simulación de diversos personajes. Tal como exponíamos en el marco teórico según Meinel y Schnabel (1986), el aprender es siempre un proceso activo condicionado por la motivación y concentración constante, a partir de tareas motoras comprensibles, concretas y con sentido.

Si vamos específicamente a las conductas motoras observadas tal como Oña *et al.* (1999) explica, vemos que se manifiestan claramente, más específicamente en la resolución de problemas, la autonomía propia en cada ejecución y estímulos constantes de potencial de acción. Debemos destacar además, que en este estilo la autonomía queda expuesta por las inmensa cantidad de variantes motoras que los alumnos son capaces de crear, en función del problema planteado, de las experiencias y habilidades anteriores.

En lo que refiere a la fluidez en saltos unipodales en zigzag, tanto en la asignación de tareas como en la resolución de problemas 2 alumnos lo consiguen (lo que genera el 28,6% y 25% respectivamente), siendo esta una muy poca diferencia como para ponderar un estilo sobre otro. En proporción similar, encontramos los resultados para el resto de los alumnos: en la asignación de tareas 2 no lo consiguen (28,6%) y 3 en algunas oportunidades (42,8%), mientras que la resolución de problemas arroja que 3 niños no lo consiguen (37,5%) y 3 en algunas ocasiones (37,5%).

Podemos establecer entonces, que en ambos estilos se lograron obtener resultados muy parecidos, existiendo una diferencia muy escasa a favor de la asignación de tareas, como se puede apreciar más claramente en la gráfica que se presentan a continuación.



Gráfica 1: Fluidez en saltos unipodales.

Fuente: Elaboración propia (2012).

Si tenemos en cuenta el equilibrio en las caídas, todos los niños lo consiguen aunque sea en algunas oportunidades, lo que hace que se logre visualizar una evolución positiva en los dos estilos trabajados.

En la asignación de tareas 4 niños lo logran y en la resolución de problemas 6 lo consiguen, lo que arroja porcentajes de 57,1% y 75%.

Si tomamos en cuenta el total de los niños del estudio podemos establecer que el 33,3% lo logra en algunas oportunidades y el 66,7% es preciso en las caídas.

Es necesario afirmar que en la resolución de problemas existe una efectividad mayor, que puede estar relacionada con diversos aspectos de la clase y de su evolución motriz. Podríamos asociarlo y relacionarlo directamente con el involucramiento con la historia, con la estimulación cognitiva constante y con la libertad que siente el alumno para ejecutar y encontrar soluciones variadas para un mismo problema. Como afirman Mosston y Aswirth (2001), este estilo introduce al alumno en la capacidad de la diversidad y lo invita a ir más allá de lo que conoce.

Debemos reconocer que si bien este estilo asume varias respuestas válidas, el docente con la motivación y con las explicaciones mismas, predispone por momentos al alumno para ejecutar y lograr algunos resultados.

Cuando vamos a los porcentajes arrojados en cuanto a la precisión en los saltos, podemos afirmar que en la asignación de tareas el 28,6% logra saltos precisos, en el mismo porcentaje no lo consiguen y el resto de los alumnos (42,8%) logran realizar los saltos con precisión solamente algunas oportunidades. Por el contrario, en el estilo de enseñanza resolución de problemas, el 37,5% logra controlar intensidades y el 62,5% lo consigue en algunas ocasiones. No se presentan en este caso alumnos que no lo consigan. De los datos anteriormente expuestos podemos concluir que la resolución de problemas en esta instancia es más efectiva en parámetros generales.

Teniendo en cuenta a González de Álvarez y Rada de Rey (1996), el movimiento implica para el niño la posibilidad de crecer, madurar y vincularse con el medio, considerándolo como medio de expresión, como descarga de energías acumuladas y como medio insustituible de conocimiento. Por eso es fundamental que desde la Educación Física se contrarreste la tendencia a inhibir el movimiento, con actividades que respondan a los intereses infantiles en cada etapa. Creemos que el mundo mágico fue en este caso un excelente estimulador motor, que motivó y se dirigió claramente hacia las necesidades de los niños, quedando demostrado en los resultados obtenidos.

En esta clase en particular, el salto en profundidad se combinó con la recepción del balón y se valoró si cada uno de los alumnos logró saltar en el momento indicado para atraparlo. Los resultados arrojados fueron similares en ambos estilos, lo que nos lleva a plantarnos que si tomamos en cuenta la evolución motriz ninguno de los estilos tiene predominancia o mayor efectividad sobre el otro. En la asignación de tareas el 42,8% aproximadamente lo consigue, el 28,6% no y el resto 28,6% en algunas oportunidades. En la asignación de tareas el 37,5% lo consigue, el mismo porcentaje lo realiza en algunas oportunidades y el restante 25% no lo logra.

Es importante destacar que el 40% de los alumnos en total, participantes de ambos estilos, logran saltar en el momento indicado, sin tener en cuenta la efectividad en la recepción.

En lo que refiere a los parámetros actitudinales en esta etapa del aprendizaje, los niños ya no se toman el tiempo necesario de elaborar una respuesta en ninguno de los estilos, solamente uno de ellos, más específicamente en la resolución de problemas, es el que reflexiona antes de ejecutar. Vale destacar que si observamos las planillas, es siempre el mismo el que consigue analizar los movimientos que posteriormente ejecuta y lo hace con gran acierto.

Teniendo en cuenta el respeto por los turnos y tiempo de clase, la asignación de tareas arroja que 2 niños de los 7 participantes (28,6%), tienen algunas alteraciones de conducta al momento de esperar su turno, en cambio en la resolución de problemas el 12,5% lo logra por momentos. El resto de los alumnos en ambos estilos (80%) no presenta dificultades para esperar sus momentos de trabajo.

La cuarta y última clase fue planificada en base a una serie de saltos. En la resolución de problemas se les entregó previamente un listado con los saltos que debían ejecutar y organizar a su gusto, mientras que en la asignación de tareas se pactó el orden y la secuencia tal como se pretendía que la realizaran. A continuación se muestran los resultados obtenidos.

Saltos	ESTILO DE REPRODUCCIÓN ASIGNACIÓN DE TAREAS							ESTILO DE PRODUCCIÓN RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS							
	FC	GV	CM	CC	AG	FM	JH	JC	MM	AB	GG	MC	GF	CD	MV
Logra fluidez en saltos unipodales	SI	AV	SI	SI	AV	SI	SI	SI	AV	SI	AV	AV	SI	SI	SI
Mantiene el equilibrio en las caídas	SI	AV	AV	SI	AV	SI	SI	SI	AV	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Existe precisión en los saltos	SI	NO	AV	SI	AV	SI	SI	SI	SI	AV	SI	SI	SI	SI	AV
Logra un correcto acoplamiento de movimientos	SI	AV	AV	SI	AV	SI	SI	SI	AV	SI	SI	AV	SI	SI	SI
Resuelve rápidamente y ejecuta	NO	SI	AV	SI	SI	SI	SI	NO	SI	NO	SI	AV	SI	AV	SI
Respeto turnos	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Observaciones	1) MM COMBINÓ EL GIRO CON EL SALTO EN EXTENSIÓN, 2) EN ALGUNOS CASOS SE TIRAN AL SUELO AL FINALIZAR EL SALTO EN EXTENSIÓN, GESTO QUE ES IMITADO POR VARIOS DE LOS ALUMNOS														

Cuadro 4: Resultados de la 4^{ta} y última clase de ambos estilos, serie de saltos.

Fuente: Elaboración propia (2012).

En relación a la fluidez en saltos unipodales (esta vez sin dificultad), podemos apreciar que en la totalidad de los niños, el 66,7% logra realizarlos correctamente y sin interrupciones en los movimientos, lo que hace que se pueda apreciar una mejora significativa a nivel grupal, fruto del trabajo con ambos estilos.

Específicamente, cada uno de los estilos de enseñanza aplicados arrojaron los siguientes resultados: en la asignación de tareas: 5 niños (71,4%) logran fluidez, mientras que en los otros 2 alumnos (28,5%) se observaron algunos “frenajes” y aumento de saltos o “rebotes en el lugar” para no perder el equilibrio. En la resolución de problemas, de los 8 niños participantes, 5 (62,5%) realizan los saltos con fluidez, mientras que el 37,5% lo consigue en algunas oportunidades.

En esta oportunidad y como evaluación final podemos establecer que la asignación de tareas tuvo una clara superioridad en cuanto a la ejecución y fluidez de saltos unipodales. Es importante destacar que la serie para ambos estilos contó con saltos con pierna izquierda y derecha, lo que puede haber influido de forma negativa en los alumnos que trabajaron con el estilo resolución de problemas, por la escasez de involucramiento de la pierna inhábil que se pudo observar.

En lo que tiene que ver con el mantenimiento del equilibrio, los niños demostraron una mejora sustancial que indica la evolución motora existente. En la asignación de tareas el 57,1% logra una buena recepción en el suelo mientras que en la resolución de problemas

los consiguen en un 87,5%. En términos generales debemos destacar que casi el 75% del total de alumnos participantes de la investigación logran mantener el equilibrio en las caídas.

En cuanto al control de intensidades o precisión en los saltos, hubo datos que realmente nos llamaron la atención. Como se puede observar en el cuadro 4, podemos afirmar que en la resolución de problemas el 75% lo consigue sin dificultades, demostrando saltos seguros y precisos, mientras que en la asignación de tareas es el 42,8 % que lo logra.

Es necesario tener en cuenta aquí que en la asignación de tareas se practicó reiteradas veces la secuencia tal cual se les pedía que la ejecutaran y en la resolución de problemas, ellos mismos ordenaban, elegían y organizaban su serie, en función de los saltos determinados por la docente.

En este sentido, Rodríguez (2006) explica que tienen dificultades para mantener la misma actividad por un tiempo prolongado, y les resulta tedioso y aburrido realizar varias repeticiones de la misma ejecución. Tiene relación directa con lo que Meinel y Schnabel (1978) expresaban acerca de la concentración activa y la motivación.

Es importante destacar, que en la resolución de problemas si bien se les daba el listado de saltos que debían ejecutar, uno de los alumnos, logró integrar la cuota de creatividad que los caracteriza y combinó el salto en extensión con el giro, logrando un nuevo patrón motor. Queremos explicar entonces, que nunca una tarea queda limitada tal cual es propuesta, sino que los niños son capaces de ir más allá de las consignas y personalizar cada movimiento.

Para esta última clase y teniendo en cuenta lo que sería la “evaluación final”, nos pareció interesante determinar si los alumnos ejecutaban sin dificultades, teniendo en cuenta el logro de un correcto acoplamiento de movimientos y valorar la armonía en la secuencia, para englobar en un resultado la acción motriz de los alumnos. Debemos reconocer que los resultados arrojados nos llamaron la atención, dado que en la resolución de problemas el 75% consigue un correcto acoplamiento de movimientos, mientras que en la asignación de tareas se puede ver una cierta exactitud en la ejecución de los saltos en el 57,1%, diferencia sustancial que nos parece de suma importancia resaltar.

La asignación de tareas arroja también como resultados que el 42,9 % presenta por momentos ciertas dificultades para secuenciar y ejecutar los saltos propuestos, a diferencia de la resolución de problemas que arroja un 25% que logra en algunas ocasiones.

Para esclarecer aún más los resultados, se muestra a continuación la gráfica 2.



Gráfica 2: Acoplamiento de movimientos en serie de saltos.

Fuente: Elaboración propia (2012).

Vemos claramente, que la resolución de problemas fue mucho más efectiva en el acoplamiento de los movimientos, el cual podemos relacionar una vez más con las ejecuciones autónomas, el sentimiento de “libertad” (por llamarlo de alguna manera), y las propuestas menos regladas del estilo.

Queda demostrado que en la resolución de problemas existió un aprendizaje mucho más significativo, que permitió que los alumnos obtuvieran resultados favorables.

Debemos en este caso, mencionar a Ausubel (1976) quien describe al aprendizaje significativo como la interacción de tres tipos de aprendizajes: el cognitivo, el motor y el afectivo. Más específicamente define al aprendizaje motor, como el aprendizaje de habilidades, influido directamente por sentimientos almacenados. Además, es importante interrelacionar estos contenidos, con los abordados en el programa de CEIP, de corporeidad como la expresión subjetiva del movimiento y la propia motricidad, como la capacidad humana de movimiento (TRIGO, 2000).

En relación al tiempo de ejecución, vemos que en la asignación de tareas el 71,4% ejecuta rápidamente, el 14,3% demora en ejecutar y el restante 14,4% demora en algunos saltos en particular.

Por el contrario, en la resolución de problemas el 50% logra hacer la serie sin demoras, en igual proporción de 25% algunos demoran en algunos saltos y los otros en prácticamente todos.

Esta clase en particular los alumnos debían recordar la serie de saltos propuesta, lo que pudo generar demoras, no sólo para analizar lo que ejecutarían sino también para recordar qué salto seguía en la serie. Esta dinámica generó que todos los alumnos (100% del universo) trabajaran sin ningún tipo de problema de conducta, lograron respetar el momento de demostrar su serie sin intervenir en la de los compañeros.

Para finalizar el análisis, pero no menos importante, nos interesa destacar los resultados que nos brindaron los cuestionarios auto-administrados aplicados a los niños.

El 86,6% expresó que se divirtió en las clases, dato que nos deja muy satisfechos y seguros que las clases contemplaron sus intereses y dieron lugar a la alegría y disfrute de los alumnos. En la misma proporción de 6,7%, hubo resultados con carita seria y triste, lo que implica que dos de los alumnos no se divirtieron en las mismas.

En este caso en particular es relevante tener en cuenta estos datos y contrastarlos con los resultados arrojados en los cuadros de resultados. Estos alumnos que demostraron disgusto por las clases fueron FM y GF, quienes estuvieron ausentes en la primera clase experimental de saltos. Vale mencionar que no presentaron ningún tipo de dificultad motora a lo largo de las clases, incluso se podría en ambos casos resaltar su desempeño.

Más específicamente FM presenta algunas alteraciones de conducta en 2 de las 3 clases en las que estuvo presente.

Podemos relacionar lo que nos expresan estos niños, con las posibilidades que demostraron en las ejecuciones. En este sentido, es Vigotsky (1979) quien considera fundamental el ambiente en el cual se desarrolla el alumno para el aprendizaje, e introduce el concepto de zona de desarrollo próximo (comprendida entre el nivel real del niño y el potencial). Intentamos explicar, que quizás en este caso en particular el nivel de estos niños en cuestión, es superior y trabajamos por debajo de la zona de desarrollo próximo, lo que generó que los niños se aburrieran y no disfrutaran de las clases.

Continuando con el análisis es necesario resaltar también, que FM expresa que no le gustaron los saltos que realizó al igual que GF que elige la carita seria. Lo que deja más en claro que las clases no se realizaron en función de su nivel e intereses.

La segunda pregunta del cuestionario hizo referencia al agrado de los alumnos hacia los saltos, y arrojó que el 66,7% marcaron la carita feliz, el 26,6% la carita seria y el 6,7%, la carita triste.

Pretendemos ser optimistas con los resultados y considerar que al visualizar las clases, los niños demostraron trabajar motivados, esforzándose para mejorar y crear, disfrutando de las propuestas.

Entre los alumnos que eligieron la carita seria se encuentra GV, quien presentó algunas dificultades motoras y coordinativas para realizar los saltos a lo largo de la investigación, lo que puede haber generado sentimientos de frustración.

Otros alumnos que marcaron esta misma expresión fueron CD y JC, datos que realmente nos llamaron la atención, porque no fue lo que se pudo percibir en las filmaciones.

Un dato muy relevante es que el 93,3 % de los alumnos expresaron que se sintieron felices en lo que tiene que ver con la relación docente-alumno, lo que lleva a considerar que la docente fue capaz de establecer vínculos de confianza y alegría con los niños.

González de Álvarez y Rada de Rey, (1996 p. 127) explican que “naturalidad, espontaneidad, alegría, tolerancia, respeto y reconocimiento por parte de cada uno de los miembros del grupo, originan un clima de clase dentro del cual todo aprendizaje es feliz y posible”. Podemos establecer entonces, que en estas clases quedaron contemplados algunos de estos parámetros que permitieron que los niños expresaran felicidad a través de la relación con el docente.

El alumno GF es quien a diferencia del resto de sus compañeros marca la expresión seria para referirse al vínculo con la docente. Análisis que nos parece importante realizar en función del ya expresado nivel que presentó el alumno en las clases.

En el momento de identificar las clases con dos palabras los niños eligieron alegres, divertidas y entretenidas, mientras que 6 niños (40%) en una de las opciones marcó “cansadoras”, que coincide con las características mencionadas de la edad.

Debemos aclarar que 3 de los niños que eligen la opción “cansadoras” coinciden en marcar “aburridas”, ellos fueron GF, FM y GV, siendo este último el que se contradice a lo expresado en la primera pregunta.

En lo que refiere a los estilos, 2 de los niños pertenecen a la asignación de tareas y uno a la resolución de problemas, lo que genera una muy poca diferencia a favor de la resolución de problemas, que contemplaría con una mayor eficacia emocionalmente al alumno que la asignación de tareas.

5. CONCLUSIONES

Al evaluar cada parámetro en particular de la conducta motora a lo largo de las clases, podemos afirmar que en ambos estilos existió una mejora significativa en el aprendizaje motriz de los alumnos. Todos los niños lograron realizar las propuestas que fueron incrementando en dificultad, atendándose de cerca parámetros actitudes que fueron evaluados en cada caso.

Existieron algunas diferencias en cuanto al desarrollo de los saltos, independientes a cada estilo. Por un lado, la asignación de tareas fue más efectiva para la estimulación y desarrollo de la bilateralidad quedando demostrado con los resultados arrojados en la última clase. Por el otro, en la resolución de problemas pudimos observar una mayor efectividad en el acoplamiento de movimientos, influido directamente por la coordinación segmentaria y la valoración global de los saltos.

Debemos establecer que la resolución de problemas es un estimulador cognitivo por excelencia ya que permitió a diferencia de la asignación de tareas, que los niños elaboraran mentalmente una respuesta mediante un análisis de la situación respecto de sus posibilidades, a pesar de las alteraciones en la atención y ansiedad características de la edad.

En lo que refiere a los parámetros actitudinales, en la resolución de problemas hubo menor cantidad de niños identificados con alteraciones en la conducta, en lo que tiene que ver al respeto por los turnos y los tiempos de clase. Este punto en particular, creemos que está relacionado con la autonomía y la amplia gama de posibilidades que brinda el estilo a los alumnos.

Nos parece interesante destacar, que no debemos limitarnos a la utilización de un estilo de enseñanza en particular, sino articularlos, extraer de ellos lo conveniente y dar lugar a una enseñanza más significativa. Generalmente, los docentes por sus propias características enseñan de una única manera y es por eso que debemos promover las diferentes formas de enseñanza, con sus múltiples posibilidades y combinaciones, con el fin de obtener estrategias para transmitir determinados contenidos.

Si bien las teorías hoy en día se dirigen hacia estilos más participativos, creativos y cognitivos, no estamos de acuerdo con que deban rechazarse los estilos tradicionales, sino utilizarse como herramientas estratégicas en determinadas etapas y objetivos.

Logramos identificar el significado que tuvieron las clases para los alumnos en ambos estilos, y compararlos directamente con los resultados motores.

En lo que refiere al abordaje del área socio-afectivo, casi el 90% de los alumnos expresaron divertirse y estar a gusto en las clases, lo que permite establecer que los niños

estuvieron contenidos emocionalmente, factor que influye de forma positiva en la investigación.

Es fundamental tal como exponíamos en el análisis, que desde la Educación Física se contrarreste la tendencia a inhibir el movimiento, con actividades que respondan a los intereses infantiles en cada etapa, siendo un elemento didáctico fundamental y determinante en el aprendizaje, la creación del mundo mágico en una de las clases para cada estilo.

Tener en cuenta el nivel motor del cual parten los alumnos y acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje es una de las tareas más importantes, que debe ser contenida en cualquiera de los estilos elegidos para desarrollar los contenidos.

Dados los resultados obtenidos, debemos ampliar la concepción de la Educación Física y definirla como una “educación a través del movimiento”, donde no solo se atiende de cerca el desarrollo de habilidades motrices sino al ser humano en un sentido integral.

El movimiento en edades tempranas no debe limitarse a una sola forma de trabajo, sino combinarse con estrategias y modalidades de enseñanza, dado que todas y cada una de las personas son seres individuales y diferentes que reaccionan de distinto modo ante iguales estímulos.

Para finalizar y una vez concluida nuestra investigación debemos reconocer que surgen algunas interrogantes: ¿son tan efectivos los estilos cognitivos en niveles más avanzados?; ¿arrojaría similares resultados esta investigación en un contexto de educación pública o incluso en escuelas de contexto crítico?; ¿cómo vincular la efectividad de los estilos tradiciones con el nuevo modelo de enseñanza basado en un enfoque por competencias?

Estas interrogantes pueden ser el punto de partida de futuras investigaciones orientadoras de nuestra función diaria.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARJONA, Sergio. Efecto del estilo de enseñanza utilizado sobre el tiempo de compromiso motor y sobre la calidad final de un gesto técnico en el esquí alpino. **Revista digital efdeportes**, Buenos Aires, año 11, n. 104, enero 2007. Disponible en: <<http://www.efdeportes.com/efd104/esqui-alpino.htm>> Acceso en: 11 abril 2010.

AUSUBEL, David. **Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo**. Ciudad de México: Trillas, 1976.

BOYCE, B.A. The effects of three styles of teaching on university student's motor performance. **Journal of Teaching in Physical Education**, United States, v. 11, n. 4, p. 389-401, 1992.

BUCHER, Huguette. **Estudio de la personalidad del niño a través de la exploración psicomotriz**. Barcelona: Toray-Masson, 1976.

CASAS J.; REPULLO, J.; DONADO; J. La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (II). **Aten Primaria**, Madrid, v. 31, n. 9, p. 592-600, 2003.

COLL, César. **Psicología y currículum**. Barcelona: Paidós, 1991.

CONTRERAS, Onofre. **Didáctica de la Educación Física: un enfoque constructivista**. Barcelona: Editorial Inde, 2004.

COOK, Thomas; REICHARDT, Charles. **Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa**. Madrid: Morata, 2000.

CUELLAR, María Jesús; DELGADO Miguel Ángel. Estudio sobre los estilos de enseñanza en Educación Física. **Revista digital efdeportes**, Buenos Aires, año 5, n. 25, set. 2000. Disponible en: <<http://www.efdeportes.com/efd25a/estilos.htm>> Acceso en: 23 abril 2011.

DELGADO Miguel Ángel. **Aplicaciones de los estilos de enseñanza en la educación primaria**. Granada: Universidad de Granada, 1996.

GONZÁLEZ DE ÁLVAREZ, María Laura; RADA DE REY, Beatriz. **La educación infantil y su didáctica**. Buenos Aires: Editorial A-Z, 1996.

GROSSER, Manfred; NEUMAIER, August. **Técnicas de entrenamiento: teoría y práctica de los deportes**. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S.A., 1986.

INCARBONE, Oscar. **Del juego a la iniciación deportiva**. Buenos Aires: Editorial Stadium, 2003.

- LE BOULCH, J. **Hacia una ciencia del movimiento humano**. Buenos Aires: Paidós, 1982.
- MAZZEO, Emilio; MAZZEO, Edgardo. **Atletismo para todos: carreras, saltos y lanzamientos**. Buenos Aires: Editorial Stadium S.R.L., 2008.
- MEINEL, Kurt. **Bewegungslehre**. Berlín: Volk und Wissen, 1960.
- MEINEL, Kurt; SCHNABEL, Gunter. **Teoría del movimiento: motricidad deportiva**. Buenos Aires: Editorial Stadium S.R.L., 1987.
- MOSSTON, Muska. **La enseñanza de la Educación Física**. Barcelona: Editorial Paidós, 1982.
- MOSSTON, Muska; ASHWORTH, Sara. **La enseñanza de la Educación Física: la reforma de los estilos de enseñanza**. 4. ed. Editorial Hispano Europea S.A., 2001.
- NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (Org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999, p. 61-93.
- Oña, A. *et al.* **Control y aprendizaje motor**. Madrid: Síntesis, 1999.
- PARLEBAS, Pierre. **Juegos, deporte y sociedad: léxico de praxiología motriz**. Barcelona: Paidotribo, 2001.
- PIAGET, Jean. **Teorías del lenguaje: teorías del aprendizaje**. Barcelona: Ed. Crítica, 1983.
- POZO, Municio. **Aprendices y maestros**. Madrid: Editorial Alianza, 2000.
- RODRIGUEZ, Pedro. **Educación Física y salud en primaria**. Barcelona: Inde, 2006.
- RUIZ PEREZ, Luis. **Deporte y Aprendizaje: procesos de adquisición y desarrollo de habilidades**. 2. ed. Madrid: Editorial Visor, 1997.
- SABINO, Carlos. **El proceso de investigación**. 2. ed. Caracas: Humanitas, 1986.
- SEBASTIANI, Enric María. Itinerario de aprendizajes de Educación Física. Pautas para un diseño que atienda la diversidad. **Tandem**, Barcelona, n. 5, p. 69-75, 2001.
- SICILIA CAMACHO, Álvaro; DELGADO NOGUERA, Miguel Ángel. **Educación Física y Estilos de enseñanza**. Barcelona: Inde, 2002.
- THOMAS, Jerry; NELSON, Jack. **Método de investigación en actividad física**. Badalona: Paidotribo, 2007.
- TRIGO, Eugenia *et al.* **Fundamentos de la motricidad: aspectos teóricos, prácticos y didácticos**. Madrid: Editorial Gymnos, 2000.

VIGOTSKY, L. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Ed. Crítica, 1979.

7. ANEXOS

7.1. ALUMNOS Y DOCENTES PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN



Foto 1: Grupo de 1^{er} año del Colegio Kinder Our School junto a la maestra y profesora del grupo.

7.2. PLANIFICACIÓN DE LAS CLASES

Clase	Estructura de la propuesta	Estilo de reproducción Asignación de tareas	Estilo de producción Resolución de problemas
1	Ejercicio con una sola cuerda a lo largo simulando ser un río	<ul style="list-style-type: none"> - Salto con un pie, con el otro, con los dos, luego más lejos, salto más alto, trato de girar, etc. - Salto largo con pique unipodal. 	<p>Se plantea el problema y se les pide que lo solucionen buscando diferentes formas de saltos</p> <p>Preguntas centrales: ¿de qué forma puedo pasar el río?; ¿existe alguna otra?</p> <p>Cada uno debe pensar en 2 formas diferentes utilizando las piernas para pasar el río.</p> <p>Apoyo de un lado y del otro lado la misma parte</p>
2	Camino de aparatos	<ul style="list-style-type: none"> - Trampolín para saltos en extensión. - Plinto para saltos en profundidad. - Saltos con giro desde steps. - Aros, rayuela, saltos unipodales. <p>Se les explicará la forma en que deben realizar cada gesto</p>	<p>Idem al estilo de reproducción pero se dejará que el niño resuelva en cada caso. Siempre dentro del contenido planteado.</p>
3	Cuento motor	<ul style="list-style-type: none"> - Salto en profundidad con recibimiento de balón. - Saltos unipodal en zig-zag. - Salto en largo con pique en un aro previo al salto mismo. - Saltos en viga baja señalando los lugares donde deben saltar con conitos bajos. <p>Se podrán plantear algunos ejercicios de otras familias de movimiento</p>	<p>Idem pero deben ir resolviendo cada uno para pasar y poder continuar con el cuento.</p>
4	Serie de saltos	<p>Se entrega una lista con imágenes de los saltos que deben de integrar a la serie, con el orden correspondiente.</p> <p>El vocabulario para ellos será más sencillo, incluso podrá ser con imágenes.</p> <p>Está todo determinado, ellos deben ejecutar y responder a ese modelo.</p>	<p>Se les entrega una lista con saltos diferentes, que deben ordenar e integrar a una pequeña serie</p>

7.2.1. Secuencia de saltos planteados para la cuarta clase

7.2.1.1. Asignación de tareas

- 1) 3 SALTO BIPODALES
- 2) 3 SALTO CON PIE DEBECHO
- 3) 3 SALTO CON PIE IZQUIERDO
- 4) SALTO CON GIRO
- 5) SALTO LARGO.

7.2.1.2 Resolución de problemas



7.3. FICHAS DE OBSERVACIÓN

7.3.1. Clase 1

Saltos	ESTILO DE REPRODUCCIÓN ASIGNACIÓN DE TAREAS							ESTILO DE PRODUCCIÓN RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS							
	FC	GV	CM	CC	AG	FM	JH	JC	MM	AB	GG	MC	GF	CD	MV
Logra utilizar ambas piernas en saltos unipodales															
Mantiene el equilibrio en las caídas															
Existe precisión en los saltos															
Resuelve rápidamente y ejecuta															
Respetar turnos															
Observaciones															

7.3.2. Clase 2

Saltos	ESTILO DE REPRODUCCIÓN ASIGNACIÓN DE TAREAS							ESTILO DE PRODUCCIÓN RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS							
	FC	GV	CM	CC	AG	FM	JH	JC	MM	AB	GG	MC	GF	CD	MV
Logra fluidez en saltos unipodales															
Mantiene el equilibrio en las caídas															
Existe precisión en los saltos															
Resuelve rápidamente y ejecuta															
Respetar turnos															
Observaciones															

7.3.3. Clase 3

Saltos	ESTILO DE REPRODUCCIÓN ASIGNACIÓN DE TAREAS							ESTILO DE PRODUCCIÓN RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS							
	FC	GV	CM	CC	AG	FM	JH	JC	MM	AB	GG	MC	GF	CD	MV
Logra fluidez en saltos unipodales															
Mantiene el equilibrio en las caídas															
Existe precisión en los saltos															
Salta el momento indicado para atrapar el objeto															
Resuelve rápidamente y ejecuta															
Respeto turnos															
Observaciones															

7.3.4. Clase 4

Saltos	ESTILO DE REPRODUCCIÓN ASIGNACIÓN DE TAREAS							ESTILO DE PRODUCCIÓN RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS							
	FC	GV	CM	CC	AG	FM	JH	JC	MM	AB	GG	MC	GF	CD	MV
Logra fluidez en saltos unipodales															
Mantiene el equilibrio en las caídas															
Existe precisión en los saltos															
Logra un correcto acoplamiento de movimientos															
Resuelve rápidamente y ejecuta															
Respetar turnos															
Observaciones															

Escala de valoración de las ejecuciones

- Si
- No
- A veces

7.4. CUESTIONARIOS AUTOADMINISTRADOS

ALGUNAS COSAS QUE ME GUSTARÍA QUE ME CONTARAN

NOMBRE:

1) ¿TE DIVERTISTE EN LAS CLASES?



2) ¿TE GUSTARON LOS SALTOS QUE HICIMOS EN CLASE?



3) ¿COMO TE SENTISTE EN LA CLASE CON ROSANA?



4) ELIGE Y PINTA DOS DE LAS PALABRAS QUE IDENTIFIQUES CON LAS CLASES

ABURRIDAS

ENTRETENIDAS

DIVERTIDAS

ALEGRES

CANSADORAS

SIEMPRE IGUALES

7.5. CUESTIONARIOS COMPLETOS POR LOS NIÑOS

CM

ALGUNAS COSAS QUE ME GUSTARÍA QUE ME CONTARAN...

NOMBRE:

CAROLINA

1) ¿TE DIVERTISTE EN LAS CLASES?



2) ¿TE GUSTARON LOS SALTOS QUE HICIMOS EN CLASE?



3) ¿COMO TE SENTISTE EN LA CLASE CON ROSANA?



4) ELIGE Y PINTA DOS DE LAS PALABRAS QUE IDENTIFIQUES CON LAS CLASES

ABURRIDAS

ENTRETENIDAS

DIVERTIDAS

ALEGRES

CANSADORAS

SIEMPRE IGUALES

JC

ALGUNAS COSAS QUE ME GUSTARÍA QUE ME CONTARAN...

NOMBRE:

JOSEFINA

1) ¿TE DIVERTISTE EN LAS CLASES?



2) ¿TE GUSTARON LOS SALTOS QUE HICIMOS EN CLASE?



3) ¿COMO TE SENTISTE EN LA CLASE CON ROSANA?



4) ELIGE Y PINTA DOS DE LAS PALABRAS QUE IDENTIFIQUES CON LAS CLASES

ABURRIDAS

ENTRETENIDAS

DIVERTIDAS

ALEGRES

CANSADORAS

SIEMPRE IGUALES

6F

ALGUNAS COSAS QUE ME GUSTARÍA QUE ME CONTARAN...

NOMBRE:

BIA COMO

1) ¿TE DIVERTISTE EN LAS CLASES?



2) ¿TE GUSTARON LOS SALTOS QUE HICIMOS EN CLASE?



3) ¿COMO TE SENTISTE EN LA CLASE CON ROSANA?



4) ELIGE Y PINTA DOS DE LAS PALABRAS QUE IDENTIFIQUES CON LAS CLASES

ABURRIDAS

ENTRETENIDAS

DIVERTIDAS

ALEGRES

CANSADORAS

SIEMPRE IGUALES

AG

ALGUNAS COSAS QUE ME GUSTARÍA QUE ME CONTARAN...

NOMBRE: ANGELA

1) ¿TE DIVERTISTE EN LAS CLASES?



2) ¿TE GUSTARON LOS SALTOS QUE HICIMOS EN CLASE?



3) ¿COMO TE SENTISTE EN LA CLASE CON ROSANA?



4) ELIGE Y PINTA DOS DE LAS PALABRAS QUE IDENTIFIQUES CON LAS CLASES

ABURRIDAS

ENTRETENIDAS

DIVERTIDAS

ALEGRES

CANSADORAS

SIEMPRE IGUALES

FM

ALGUNAS COSAS QUE ME GUSTARÍA QUE ME CONTARAN...

NOMBRE:

FRANCO

1) ¿TE DIVERTISTE EN LAS CLASES?



2) ¿TE GUSTARON LOS SALTOS QUE HICIMOS EN CLASE?



3) ¿COMO TE SENTISTE EN LA CLASE CON ROSANA?



4) ELIGE Y PINTA DOS DE LAS PALABRAS QUE IDENTIFIQUES CON LAS CLASES

ABURRIDAS

ENTRETENIDAS

DIVERTIDAS

ALEGRES

CANSADORAS

SIEMPRE IGUALES

6V

ALGUNAS COSAS QUE ME GUSTARÍA QUE ME CONTARAN...

NOMBRE:

GERONIMO

1) ¿TE DIVERTISTE EN LAS CLASES?



2) ¿TE GUSTARON LOS SALTOS QUE HICIMOS EN CLASE?



3) ¿COMO TE SENTISTE EN LA CLASE CON ROSANA?



4) ELIGE Y PINTA DOS DE LAS PALABRAS QUE IDENTIFIQUES CON LAS CLASES

ABURRIDAS

ENTRETENIDAS

DIVERTIDAS

ALEGRES

CANSADORAS

SIEMPRE IGUALES

JH

ALGUNAS COSAS QUE ME GUSTARÍA QUE ME CONTARAN...NOMBRE: **JUAN IGNACIO**

1) ¿TE DIVERTISTE EN LAS CLASES?



2) ¿TE GUSTARON LOS SALTOS QUE HICIMOS EN CLASE?



3) ¿COMO TE SENTISTE EN LA CLASE CON ROSANA?



4) ELIGE Y PINTA DOS DE LAS PALABRAS QUE IDENTIFIQUES CON LAS CLASES

ABURRIDAS

ENTRETENIDAS

DIVERTIDAS**ALEGRES**

CANSADORAS

SIEMPRE IGUALES

AB

ALFONSO

ALGUNAS COSAS QUE ME GUSTARÍA QUE ME CONTARAN...

NOMBRE:

1) ¿TE DIVERTISTE EN LAS CLASES?



2) ¿TE GUSTARON LOS SALTOS QUE HICIMOS EN CLASE?



3) ¿COMO TE SENTISTE EN LA CLASE CON ROSANA?



4) ELIGE Y PINTA DOS DE LAS PALABRAS QUE IDENTIFIQUES CON LAS CLASES

ABURRIDAS

ENTRETENIDAS

DIVERTIDAS

ALEGRES

CANSADORAS

SIEMPRE IGUALES

FC

ALGUNAS COSAS QUE ME GUSTARÍA QUE ME CONTARAN...

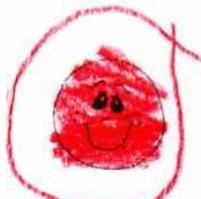
NOMBRE:

FRANCO

1) ¿TE DIVERTISTE EN LAS CLASES?



2) ¿TE GUSTARON LOS SALTOS QUE HICIMOS EN CLASE?



3) ¿COMO TE SENTISTE EN LA CLASE CON ROSANA?



4) ELIGE Y PINTA DOS DE LAS PALABRAS QUE IDENTIFIQUES CON LAS CLASES

ABURRIDAS

ENTRETENIDAS

DIVERTIDAS

ALEGRES

CANSADORAS

SIEMPRE IGUALES

MV

ALGUNAS COSAS QUE ME GUSTARÍA QUE ME CONTARAN...NOMBRE: **MATEO**

1) ¿TE DIVERTISTE EN LAS CLASES?



2) ¿TE GUSTARON LOS SALTOS QUE HICIMOS EN CLASE?



3) ¿COMO TE SENTISTE EN LA CLASE CON ROSANA?



4) ELIGE Y PINTA DOS DE LAS PALABRAS QUE IDENTIFIQUES CON LAS CLASES

ABURRIDAS

ENTRETENIDAS

DIVERTIDAS

ALEGRES**CANSADORAS**

SIEMPRE IGUALES

CD

ALGUNAS COSAS QUE ME GUSTARÍA QUE ME CONTARAN...

NOMBRE:

CONRATO

1) ¿TE DIVERTISTE EN LAS CLASES?



2) ¿TE GUSTARON LOS SALTOS QUE HICIMOS EN CLASE?



3) ¿COMO TE SENTISTE EN LA CLASE CON ROSANA?



4) ELIGE Y PINTA DOS DE LAS PALABRAS QUE IDENTIFIQUES CON LAS CLASES

ABURRIDAS

ENTRETENIDAS

DIVERTIDAS

ALEGRES

CANSADORAS

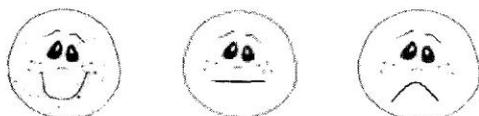
SIEMPRE IGUALES

MM

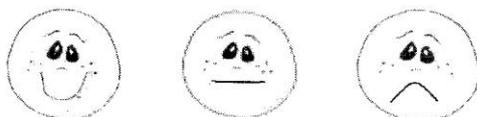
ALGUNAS COSAS QUE ME GUSTARÍA QUE ME CONTARAN...

NOMBRE: _____

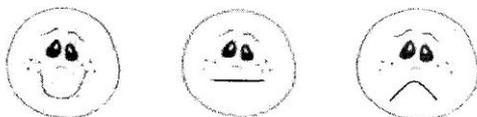
1) ¿TE DIVERTISTE EN LAS CLASES?



2) ¿TE GUSTARON LOS SALTOS QUE HICIMOS EN CLASE?



3) ¿COMO TE SENTISTE EN LA CLASE CON ROSANA?



4) ELIGE Y PINTA DOS DE LAS PALABRAS QUE IDENTIFIQUES CON LAS CLASES

ABURRIDAS

ENTRETENIDAS

DIVERTIDAS

ALEGRES

CANSADORAS

SIEMPRE IGUALES

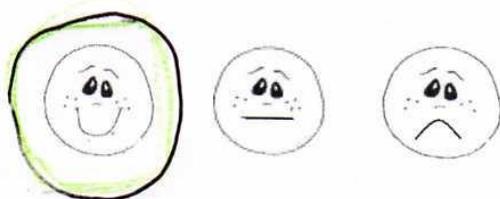
99

ALGUNAS COSAS QUE ME GUSTARÍA QUE ME CONTARAN...

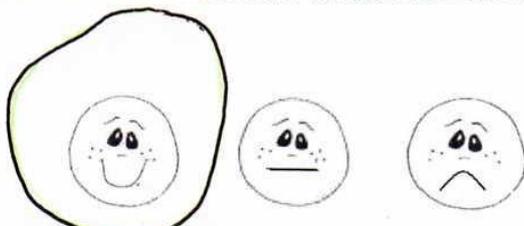
NOMBRE:

GONZALO

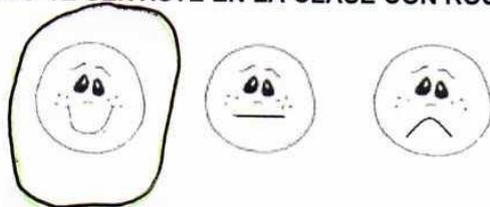
1) ¿TE DIVERTISTE EN LAS CLASES?



2) ¿TE GUSTARON LOS SALTOS QUE HICIMOS EN CLASE?



3) ¿COMO TE SENTISTE EN LA CLASE CON ROSANA?



4) ELIGE Y PINTA DOS DE LAS PALABRAS QUE IDENTIFIQUES CON LAS CLASES

ABURRIDAS

ENTRETENIDAS

DIVERTIDAS

ALEGRES

CANSADORAS

SIEMPRE IGUALES

MC

ALGUNAS COSAS QUE ME GUSTARÍA QUE ME CONTARAN...NOMBRE: **MARTI**

1) ¿TE DIVERTISTE EN LAS CLASES?



2) ¿TE GUSTARON LOS SALTOS QUE HICIMOS EN CLASE?



3) ¿COMO TE SENTISTE EN LA CLASE CON ROSANA?



4) ELIGE Y PINTA DOS DE LAS PALABRAS QUE IDENTIFIQUES CON LAS CLASES

ABURRIDAS

ENTRETENIDAS

DIVERTIDAS

ALEGRES

CANSADORAS

SIEMPRE IGUALES

CC

ALGUNAS COSAS QUE ME GUSTARÍA QUE ME CONTARAN...

NOMBRE: **CATALINA**

1) ¿TE DIVERTISTE EN LAS CLASES?



2) ¿TE GUSTARON LOS SALTOS QUE HICIMOS EN CLASE?



3) ¿COMO TE SENTISTE EN LA CLASE CON ROSANA?



4) ELIGE Y PINTA DOS DE LAS PALABRAS QUE IDENTIFIQUES CON LAS CLASES

ABURRIDAS

ENTRETENIDAS

DIVERTIDAS

ALEGRES

CANSADORAS

SIEMPRE IGUALES