

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACION FISICA**

**LICENCIATURA EN DEPORTE**

**TRABAJO DE GRADO**

**IDENTIFICACIÓN DE LOS MODELOS DIDÁCTICOS TEÓRICOS, EMPLEADOS  
POR LOS MAESTROS Y/O ENTRENADORES DEL DEPORTE ESCOLAR, A TRAVÉS  
DE SUS DISCURSOS Y SUS PRÁCTICAS.**

**DIEGO FERNANDO CÁRDENAS BELTRÁN**

**PROFESORA LUZ AMELIA HOYOS CUARTAS**

## **Agradecimientos**

Primero que todo agradecer a Dios por todas las bendiciones recibidas durante todos estos años, sin el nada es posible, y gracias a él hoy se finaliza este proyecto, a la Facultad de Educación Física, al programa de Licenciatura en Deporte de la Universidad Pedagógica Nacional, a mi asesora Luz Amelia Hoyos Cuartas quien estuvo siempre pendiente de todo el proceso con sus palabras y apoyo para llegar hasta este punto, a los profesores e instituciones educativas que de manera voluntaria participaron de todo el proceso en este proyecto investigativo y a las personas que de una u otra manera estuvieron involucradas durante todo el proceso. A mis amigos que a pesar de grandes distancias siempre han estado conmigo y saben el proceso para llegar hoy a este punto.

## **Dedicatoria**

En primera instancia a Dios por permitirme culminar una meta más en mi camino, porque sin el nada es posible, a mi mamá por todo el apoyo incondicional que me ha brindado hoy y siempre, sin ella que es mi bastión de vida este día no sería posible. A mi papá y a mi hermano por estar siempre en el momento indicado a mi lado. A mis abuelos Octaviano y Flor Alicia por dar el ejemplo de lucha, unión y perseverancia en la familia. A mis tíos y tías por todo el apoyo incondicional siempre que lo he necesitado tanto en los buenos momentos como en los malos. A mis primos y primas quienes son esa palabra de aliento en el momento indicado, especialmente a Nelson quien más que un primo es un hermano por todo lo que hemos vivido juntos. A todos y cada uno de ellos solo me queda decir gracias!!

## Resumen Analítico en Educación - RAE

1. Información General	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo De Grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Identificación de los modelos didácticos teóricos, empleados Por los maestros y/o entrenadores del deporte escolar, a través De sus discursos y sus prácticas
<b>Autor(es)</b>	Cárdenas Beltrán, Diego Fernando
<b>Director</b>	Hoyos Curtas, Luz Amelia
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2015.154 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional UPN
<b>Palabras Claves</b>	MODELOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE; MODELOS DIDÁCTICOS; DEPORTE ESCOLAR; PRACTICAS; DISCURSOS; ENTRENADORES; PROFESORES

2. Descripción
<p>El trabajo de grado que se propone, busca contrastar el modelo empleado por los maestros y/o entrenadores en sus sesiones de clase y/o entrenamiento, con los diferentes modelos teóricos, con el fin de identificar a cuál de estos modelos se acerca más el implementado por el maestro y/o entrenador... Por lo tanto el abordaje investigativo que se empleo fue cualitativo.</p> <p>Las temáticas que se desarrollaron en el marco teórico fueron modelos pedagógicos y didácticos que sustentan los modelos de enseñanza y aprendizaje utilizados en deporte escolar, historia, concepto, aportes y perfil del docente de deporte escolar y . Para dicho objetivo se utilizaron como insumos principales, entrevistas semi-estructuradas buscando identificar los discursos y el consolidado final de las observaciones no participantes realizadas periódicamente a cada docente y/o para identificar el modelo de enseñanza empelado a partir de las prácticas realizadas por parte de los profesores y/o entrenadores.</p>

3. Fuentes
------------

- Calderón, A., Hastie, P. & Martínez, D. (2010). Aprendiendo a enseñar mediante el Modelo de Educación Deportiva (Sport Education Model). Experiencia inicial en Educación Primaria. *Cultura, ciencia y Deporte*, 5 (15), Pp. 169-180.
- Cuellae, M. & Carreiro de Costa (2001) Estudio de las variables de participación del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Digital Lecturas: educación física y deporte*, 7(41).
- Díaz, R. (2012). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de educación física en la E.U. magisterio de Segovia. Universidad de Valladolid España.
- Escartí, A., Gutierrez, M., Pascual, C., & Llopis, R. (2010): Implementation of the Personal and Social Responsibility Model to Improve Self-Efficacy during Physical Education Classes for Primary School Children. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 10( 3) Pp. 387-402
- Felicitas, M (2012). Educar, enseñar, escolarizar: el problema de la especificación en el devenir de la pedagogía (y la transmisión). *Tendencias pedagógicas* 20 (1). Pg. 93105
- Fernández, J. & González, C. (2003). La enseñanza del deporte desde una metodología cooperativa. *Revista Tándem*, 10, Pp. 93-100.
- Flórez, R. (1994). Modelos pedagógicos y enseñanza de las ciencias. En Flórez, R. *Hacia una pedagogía del conocimiento* (pp.152-174). Bogotá, Colombia: McGraw-Hill Interamericana S.A.
- Fraile, A. (2008). El aprendizaje cooperativo como metodología para el desarrollo de los ects: una experiencia de formación del profesorado de educación física. *Revista Fuentes*, 8, Pp. 22-35.
- Hellison, R. D. (2003): *Teaching Personal and Social Responsibility. Through physical activity*. United States of America: Human Kinetics.
- Jimenez F, (2010). Los modelos de enseñanza de los juegos deportivos. *Revista iniciación deportiva*. Pp. 1-19

#### **4. Contenidos**

En el marco teórico se desarrollaron dos grandes temáticas:

1. Deporte escolar, donde hablamos de la historia, conceptos, aportes, perfil del docente.

## 2. Modelos de enseñanza en deporte escolar

Los objetivos de esta investigación son:

1. Definir características de los modelos teóricos de enseñanza en deporte escolar. Con el fin de poder diferenciarlos de manera acertada.
2. Identificar características de los modelos teóricos de enseñanza en deporte escolar, dentro de las sesiones de clase y/o entrenamiento de los maestros. Esto a partir de las observaciones y entrevistas hechas por Montealegre, Castro, Garzón, Marín y Esguerra (2013).
3. Comparar la información recolectada entre las entrevistas y las observaciones hechas en la investigación por Montealegre, Castro, Garzón, Marín y Esguerra (2013), con las características encontradas de cada modelo teórico, para contrastar e identificar el modelo teórico de enseñanza en deporte escolar usado por cada maestro presente en la investigación.

## 5. Metodología

La intención del estudio convoca el abordaje de la investigación cualitativa que permita una profundización en los discursos y prácticas de los maestros y/o entrenadores de deporte escolar en la ciudad de Bogotá que den cuenta de las características de/los modelo(s) didácticos que son empleados por ellos para la enseñanza del deporte escolar, es preciso aclarar que la información se obtendrá a partir de la aplicación de entrevistas semi-estructuradas y observaciones sistemáticas; una fuente de información que complementara el presente estudio son los resultados obtenidos por el cuestionario para la caracterización del deporte escolar (CCDE), que fue empleado en el estudio de Hoyos (2012), el cual se constituye en un insumo fundamentalmente cuantitativo sobre los modelos didácticos para la enseñanza del deporte escolar en Bogotá.

## 6. Conclusiones

- Durante el proceso se encontraron características específicas de cada modelo, las cuales fueron fundamentales para realizar el análisis adecuado de toda la información registrada.

- De los modelos que fueron analizados durante la investigación, se encontró una mayor afinidad con el modelo de Sport Education, desde el discurso y la práctica de los diferentes docentes y/o entrenadores.
- Al finalizar el análisis de todos los resultados, y comparar el discurso y prácticas de los docentes y/o entrenadores, se evidencia que con el modelo basado en la técnica hay poca afinidad desde el discurso.
- A pesar de no tener en su discurso y en su práctica el mismo modelo, los entrenadores y/o docentes, buscan acercar los distintos modelos para el mejor desarrollo de sus sesiones.
- Al momento de realizar el análisis del discurso y las observaciones se desechó información irrelevante, puesto que eran palabras que no daban cuenta adecuada del registro de información y que no iba a fin con la investigación.
- Aunque en los resultados se evidencia que desde el discurso y la práctica de cada docente y/o entrenador, la diferencia de frecuencia de palabras entre los modelos es mínima, no se puede determinar si a nivel estadístico esta diferencia es realmente significativa, con el fin de identificar la afinidad por los modelos.
- Esta investigación cumplió con los objetivos propuestos permitiendo así una comparación, identificación y análisis, adecuado de toda la información recolectada, dando así evidencia de las diferentes características de los modelos, en el discurso y practica de los docentes y/o entrenadores.
- Al realizar un análisis cualitativo de la información, se reconoce que hay falencias en el manejo de la información, la cual se obtiene a través de diferente software especializado para esto.
- El método de investigación utilizado fue pertinente con respecto de los propósitos de la investigación, teniendo en cuenta que fue posible identificar las características de los modelos teóricos, desde el discurso y las prácticas de cada docente y/o entrenador, sin darle evidencia previa de los modelos.

<b>Elaborado por:</b>	Diego Fernando Cárdenas Beltrán
<b>Revisado por:</b>	Luz Amelia Hoyos Cuartas

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	23	11	2015
--	----	----	------

## Tabla de Contenido

1.	Introducción .....	1
2.	Descripción del problema .....	2
2.1	Pregunta Problema .....	3
2.2	Objetivo General .....	3
2.3	Objetivos específicos.....	3
3.	Justificación .....	4
4.	Marco teórico.....	5
4.1	Teoría de aprendizaje y modelos pedagógicos.....	5
4.2	Conducta.....	7
4.3	Teorías conductistas .....	8
4.4	Condicionamiento operante: .....	14
4.5	Teoría cognositivista .....	19
4.6	Cultural.....	28
4.7	Teoría culturalismo .....	28
4.8	Modelos pedagógicos.....	31
4.8.1	Antecedentes de los modelos pedagógicos.....	33
4.8.2	Características de los modelos pedagógicos.....	37
4.8.3	Modelo pedagógico tradicional.....	42
4.8.4	El transmisionismo conductista.....	43
4.8.5	Romanticismo pedagógico.....	45
4.8.6	El desarrollismo pedagógico.....	46
4.8.7	Pedagogía socialista.....	48
4.9	Modelos didácticos.....	49
4.9.1	Modelo didáctico tradicional o transmisivo:.....	49
4.9.2	Modelo didáctico tecnológico:.....	50
4.9.3	Modelo didáctico espontaneísta-activista: .....	50
4.9.4	Modelo socrático:.....	51
4.9.5	Modelo comunicativo-interactivo:.....	51

4.9.6	Modelos didácticos alternativos o integradores:.....	51
4.9.7	Modelo activo-situado: .....	52
5.	Deporte escolar .....	53
5.1	Historia del deporte escolar.....	55
5.2	Deporte escolar y deporte en edad escolar.....	56
5.3	Función del docente a cargo del deporte escolar.....	59
6.	Modelos pedagógicos y didácticos en deporte escolar .....	62
6.1	Modelo de enseñanza basado en la técnica .....	62
6.2	Modelo técnico o tradicional de la enseñanza deportiva.....	65
6.3	Teaching Games for Understanding (Enseñanza comprensiva de los juegos deportivos)72	
6.3.1	Juego .....	74
6.4	Sport Education. (Deporte Educativo) .....	77
6.5	Modelo de responsabilidad social .....	78
6.6	Enseñanza cooperativa .....	84
6.6.1	Características del aprendizaje cooperativo.....	85
6.6.2	Principios del aprendizaje cooperativo. ....	86
6.6.3	Responsabilidad personal.....	87
6.6.4	Beneficios del aprendizaje cognitivo .....	90
6.6.5	Metas del aprendizaje cooperativo.....	92
6.7	Modelos didácticos de enseñanza en deporte escolar desde el contexto educativo de Colombia.....	94
6.7.1	Modelo de enseñanza tradicional.....	96
6.7.2	Modelos de enseñanza alternativos.....	98
7.	Metodología de la investigación .....	105
7.1	Muestra de estudio .....	105
	Muestra .....	105
7.2	Proceso de análisis de resultados .....	106
7.3	Proceso de interpretación de resultados .....	112
7.4	Proceso de interpretación de la información de cada docente .....	113
8.	Conclusiones.....	128
9.	Lista de referencias .....	131

10. Anexos ..... 140

## Lista de tablas

Tabla. 1. Diferencias entre acondicionamiento .....	14
Tabla. 2. Reforzamiento positivo .....	16
Tabla 3 Cuadro comparativo en las teorías de Piaget y Vygotsky.....	25
Tabla 4 Docentes participantes en el proyecto .....	101
Tabla 5. Características identificadas para cada modelo.....	104
Tabla 6. Ejemplo tabla de palabras clave.....	105
Tabla 7. Ejemplo tabla de frecuencias de palabras.....	106
Tabla 8 Entrevista docente DR .....	107
Tabla 9 Observación Docente DR.....	107
Tabla 10 Entrevista docente GC .....	109
Tabla 11 Observación Docente GC.....	109
Tabla 12 Entrevista docente JC .....	110
Tabla 13 Observación .....	110
Docente	JC
Tabla 14 Entrevista .....	112
docente	FD
Tabla 15 Observación Docente FD.....	112
Tabla 16 Entrevista docente CR .....	13
Tabla 17 Observación Docente CR .....	114
Tabla 18 Entrevista docente JC .....	115

Tabla 19 Observación Docente JC .....	.115
Tabla 20 Entrevista docente MD .....	116
Tabla 21 Observación Docente MD.....	117
Tabla 22 Entrevista docente CF .....	117
Tabla 23 Observación Docente DR.....	118
Tabla 24 Entrevista docente JR .....	119
Tabla 25 Observación Docente JR .....	119
Tabla 26 Cuadro general de análisis de entrevistas .....	121
Tabla 27. Cuadro general de análisis de observaciones.....	122
<b>Lista de figuras</b>	
Figura. 1 Mapa conceptual modelos de enseñanza.....	5
Figura. 2 Acondicionamiento de Pavlov.....	9
Figura. 3 Proceso de Acomodación .....	20
Figura.4.Subestadios de Piaget.....	22
Figura.5. Modelo pedagógico tradicional.....	41
Figura.6.Modelo conductista.....	43
Figura.7. Modelo romántico .....	44
Figura.8. Modelo desarrollista.....	46
Figura. 9. Modelo técnico.....	65
Figura. 10. Comparación del modelo técnico. Sánchez.....	66
Figura.11.Game Sense Model tomado de Kirk, D & Mac Phail, A.....	71

Figura 12. Ejemplo de análisis atlas ti.....103

## **1. Introducción**

El presente trabajo es el resultado de la investigación desarrollada como trabajo de grado en el programa Licenciatura en Deporte, el cual fue desarrollado en el énfasis de deporte escolar durante los semestres octavo, noveno y décimo del programa curricular de la Licenciatura.

La investigación se centra en identificar los modelos de enseñanza y aprendizaje empleados en el deporte escolar en Bogotá, a través de la mirada que se realizó sobre los discursos y prácticas de los maestros y/o entrenadores, bajo la perspectiva didáctica.

Este tema de la enseñanza y del aprendizaje del deporte escolar se ha convertido en uno muy discutido y estudiado en el ámbito universitario, tanto a nivel local como internacionalmente. Los modelos de enseñanza que se han usado en este campo de estudio han sido estudiados a nivel internacional por ejemplo por Bunker y Thorper (1982), Siedentop (1994) y Hellison (1983), y en el ámbito nacional se conocen los estudios de Devis y Peiro (1991) y Blázquez (1999).

Este trabajo investigativo se relaciona con la línea de Deporte escolar de la Universidad Pedagógica Nacional. El conocimiento que se deriva de este estudio permitirá que la formación de los profesionales se haga con mejor conocimiento de la realidad del entrenamiento de los niños y jóvenes. Es también una oportunidad de conocer las características del trabajo profesional al que los futuros licenciados tendrán acceso. El impacto sobre los aspectos metodológicos es importante, puesto que se observaron distintos enfoques didácticos, que enriquecieron a los participantes de la investigación.

En el contexto Colombiano se han realizado varias investigaciones en el campo del Deporte escolar y más específicamente referentes a los modelos empleados para su enseñanza. En este sentido el estudio realizado en Bogotá, por Hoyos (2012), que caracteriza los programas de deporte escolar ofertados en la ciudad, y los modelos didácticos empleados para su enseñanza, plantea una necesidad importante de continuar estudios que formulados desde el enfoque cualitativo, permitan profundizar en dichos modelos.

Uno de los objetivos de esta investigación es:

- Determinar en las prácticas de los maestros y/o entrenadores los modelos didácticos empleados para la enseñanza del deporte escolar.
- Develar en los discursos de los maestros y/o entrenadores las concepciones y teorías que condicionan el modelo didáctico empleado por los maestros y/o entrenadores del deporte escolar.

## **2. Descripción del problema**

En el ámbito local existe una falta de caracterización de la metodología a utilizar por los docentes y/o entrenadores que desarrollan programas de deporte escolar. Además de ignorar cuál debe ser el modelo didáctico teórico con el que el docente tiene mayor afinidad. Escasos antecedentes en trabajos de investigación en esta rama de la docencia, denotan la carencia de investigaciones previas en los modelos, su cercanía con el discurso de los docentes y/o entrenadores y sus prácticas.

En la universidad Pedagógica Nacional este tema ha sido considerado importante por su carácter pedagógico, se considera un campo de énfasis en la formación de los licenciados y está representado en la estructura curricular de la Licenciatura en Deporte. En esta misma dirección, se han desarrollado algunos trabajos entre los que se destaca el trabajo de la profesora Hoyos y la configuración de un grupo de investigación alrededor del tema en el desde el año 2009 y hasta la fecha.

La preocupación por optimizar los procesos de aprendizaje generados a partir de la práctica deportiva realizada por niños y jóvenes escolares, se evidencia una amplia gama investigaciones realizadas en las últimas décadas como lo mencionan Blasco y Pérez (2007), quienes especifican a partir de otros trabajos, desarrollar estudios centrados en determinar la eficacia de los modelos y estilos de enseñanza.

### **2.1 Pregunta Problema**

¿De qué manera se pueden evidenciar rasgos característicos de alguno de los modelos teóricos de enseñanza de deporte escolar, en las sesiones de clase y/o entrenamiento de los maestros de Bogotá, partiendo de su discurso y lo analizado en las observaciones?

### **2.2 Objetivo General**

- Identificar los rasgos característicos de los modelos didácticos de enseñanza de deporte escolar, empleados por los maestros y/o entrenadores, en sus sesiones de clase. Desde de su discurso y sus prácticas.

### **2.3 Objetivos específicos**

- Identificar las características de cada uno de los modelos didácticos empleados en deporte escolar, a partir de los elementos teóricos y conceptuales propuestos por los autores.
- Determinar los rasgos principales del modelo didáctico empleado por cada maestro, a partir de la comparación de la información recolectada en las entrevistas y las observaciones.
- Comparar la información recolectada de cada uno de los maestros con las características teóricas y conceptuales de cada modelo didáctico, para identificar atributos similares.

### **3. Justificación**

Ahora bien, aun teniendo contadas investigaciones en Bogotá (Hoyos 2012, Montealegre, Castro, Garzón, Marín y Esguerra 2013), enfocadas en identificar los modelos de enseñanza empleados en el deporte. Surge la necesidad de identificar cuales modelos son aplicados en las sesiones de entrenamiento de cada docente y/o entrenador, esto a través de observaciones y entrevistas realizadas a cada uno de ellos en sus prácticas, y así caracterizar las metodologías.



#### 4. Marco teórico

El siguiente es el mapa conceptual donde se muestran los tres ejes principales en que se sustenta la presente investigación, teorías del aprendizaje, deporte escolar y los estudios sobre modelos de enseñanza que se han desarrollado.

Figura 1 Mapa conceptual, modelos de enseñanza del Deporte Escolar

##### 4.1 Teoría de aprendizaje y modelos pedagógicos

Desde tiempos remotos, los estudiosos del aprendizaje han tratado de explicar la forma en que aprendemos, pero elaborar una sola teoría que explique esta actividad humana no es tarea fácil, ya que los seres humanos no responden de la misma manera a los diferentes estímulos a los que son expuestos. Las diferentes teorías han realizado grandes aportes para la

elaboración de modelos de instrucción. Las teorías de aprendizaje describen la manera o forma en que los teóricos creen que los individuos aprenden nuevas ideas y conceptos.

Las teorías de aprendizaje son modelos dinámicos y cambiantes en el proceso de desarrollo de validez. Sin embargo, a medida que avanza la investigación, las teorías de aprendizaje se van revisando de manera inevitable para poder explicar las nuevas evidencias que van apareciendo. En este sentido ninguna teoría puede ser considerada “definitiva” (Ormrod, 2005, p.

9).

Los procesos de aprendizaje nos permiten tener mayores grados de adaptación respecto a cualquier otra especie del planeta, puesto que es tanto lo que tenemos que aprender que de esta manera somos capaces de obtener beneficio de nuestras experiencias de vida.

Según Ormrod (2005) Los psicólogos definen y conciben el aprendizaje de manera diferente. Hay 2 definiciones que muestran dos representaciones comunes pero diferentes de lo que es el aprendizaje:

- El aprendizaje es un cambio relativamente permanente en las asociaciones o representaciones mentales como resultado de la experiencia.
- El aprendizaje es un cambio relativamente permanente en las asociaciones o representaciones mentales como resultado de la experiencia.

Estas dos definiciones difieren principalmente respecto a lo que cambia cuando tiene lugar al aprendizaje. La primera definición se refiere a un cambio en la conducta, Las teorías conductistas se centran en el aprendizaje de conductas tangibles y observables, denominadas respuestas. Por el contrario, la segunda definición se centra en un cambio en las representaciones o asociaciones mentales, Las teorías cognitivas no se centran en la conducta sino en los procesos de pensamiento (en ocasiones denominados acontecimientos mentales) implicados en el aprendizaje del ser humano.

El aprendizaje es el proceso a través del cual se pueden adquirir habilidades y conocimientos o también conductas o valores como el resultado del estudio y la observación. Para Ormrod (2005, p. 5): “el aprendizaje es el medio mediante el que no solo adquirimos habilidades y conocimiento, sino también valores, actitudes y reacciones emocionales”.

Autores como Ormrod, (2005), En Santoianni y Striano (2006) entre otros describen varias teorías de aprendizaje, de las cuales se mencionaran las más relevantes, entre ellas están: **El conductismo**, Otra teoría es la **cognitivista** También está la teoría **constructivista**, Esta también la teoría de aprendizaje **ecléctica**, Y la última de ellas es la teoría de **cambio conceptual**.

## 4.2 Conducta

Según García & García (2005, pág 386) el significado original de la conducta se puede expresar como “la *reacción manifiesta de los organismos vivos a los estímulos del medio ambiente*”, de igual manera este autor mencionan la definición de Watson sobre la conducta “*como lo que el organismo hace o dice*”. Mirando lo anterior podemos definir la conducta como toda acción que da respuesta a un estímulo.

Sin duda alguna fueron grandes los aportes que le hizo el conductismo a la psicología teniendo en cuenta que para la época el único método que se tenía para estudiar el aprendizaje y algunos fenómenos de la psicología era mediante el método denominado “la **introspección**”. Que caracteriza por solicitar a las personas que describan su mente y pensamientos observando su interior (Ormrod, 2005: p. 38). Debido a la subjetividad de este método y falta de carácter científico que se le atribuía se originaron nuevas teorías y métodos que dieron origen al **conductismo** en el siglo XX.

### **4.3 Teorías conductistas**

Esta teoría parte de un estudio realizado por el fisiólogo ruso **Iván Pavlov** sobre el condicionamiento en animales, estudiando los reflejos de salivación de los perros, trataron de relacionar comportamientos sociales similares en los seres humanos (Ballanti, 1998). A partir del estudio antes mencionado determino que se llama acción **incondicionado(I)** cuando la este no requiere de adiestramiento, en el caso de los perros comenzaron a salivar simplemente al presentarle comida, lo que conlleva a una **respuesta incondicionada (RI)**, este cambia cuando después de un **estímulo neutro (N)** , es decir que más de una vez le presenten la comida al perro y el perro salivaba cada una de ellas, se denomina **estímulo condicionado(C)**

y por lo tanto el organismo emite una **respuesta condicionada (RC)**; generando así la teoría del **condicionamiento clásico**. Gutiérrez (2005) en Santoianni y Striano (2006, p: 12) la define como:

“un principio común entre las dos perspectivas es que las manifestaciones del comportamiento son aprendidas desde el exterior y no autogeneradas por una realidad interna de los organismos; las dos, entonces, retienen la idea de que los estímulos se reciben pero las respuestas se aprenden”.

Figura 1. Acondicionamiento de Pavlov Tomado de Ormold (2005, p. 41)

Un análisis del condicionamiento clásico de los perros de Pavlov

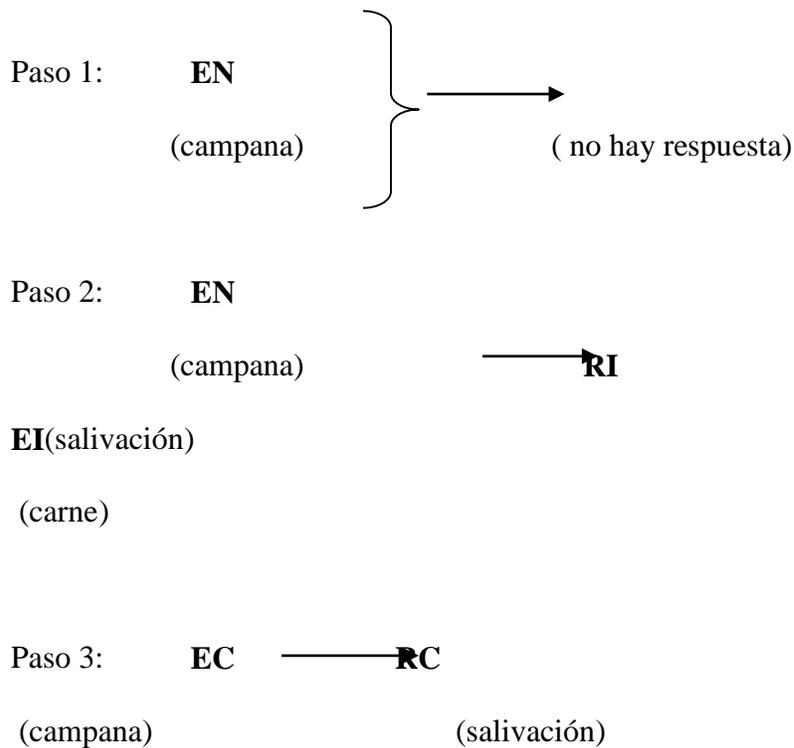


Figura 2. Acondicionamiento de Pavlov Tomado de Ormold (2005, p. 41)

- **Estímulo Neutro (EN):** estímulo ante el cual el organismo no responde.
- **Estímulo Incondicionado (EI):** el organismo siempre responde al sin necesidad de haber aprendido hacer.
- **Respuesta Incondicionada (RI):** la respuesta al estímulo incondicionado.
- **Estímulo condicionado (EC):** el organismo ha aprendido a emitir una respuesta.
- **Respuesta Condicionada (RC):** la respuesta al estímulo condicionado.

Desde esta teoría la interacción entre Estimulo (E) y Respuesta (R) arrojan como resultado el comportamiento, colocando el organismo en un segundo plano (sea hombre o animal). (Santoianni y Striano, 2006) en el mismo sentido Ormrod (2005, p. 38) dice:

“los procesos de aprendizaje se pueden estudiar con más objetividad cuando el análisis se centra en los estímulos y las respuestas, y la manera de mantener la objetividad necesaria es centrarse en dos aspectos que pueden observarse y medirse con facilidad, como son los estímulos del entorno y las respuestas que los organismos producen ante estas respuestas”.

Teniendo en cuenta lo anterior Ormold (2005), explica postulados como:

“Tradicionalmente el aprendizaje o el condicionamiento es un cambio en la conducta”, Por lo anterior podemos decir que si no hay cambios en la conducta, no se genera ningún aprendizaje, pues este se encuentra ajustado a los condicionamientos que se generan a su alrededor. Según el cual una respuesta se asocia a un estímulo que inicialmente no la genera.

Santoianni & Striano (2006, p.15) analizando las teorías conductistas afirman que *“Pavlov llamo condicionado al estímulo neutro que obra solo en condiciones asociativas e incondicionado al estímulo específico que no necesita de asociaciones para obrar”*. De lo cual deducen Hilgard, Atkinson y Atkinson (1976) citados por Santoianni y Striano (2006, p.15), que el comportamiento puede ser modificado a través del condicionamiento clásico; definiendo la asociación entre un estímulo y un respuesta, por razón de un estímulo condicionado de forma repetitiva con dependencia al estímulo incondicionado que brinda una

respuesta; considerando la respuesta condicionada como un hábito simple, en cuanto se genera una relación entre un estímulo y una respuesta.

Pero el enfoque de interés científico sobre el comportamiento y el origen formal del programa conductista tuvo su origen en el artículo llamado “Psychology as the behaviorist views it”, el cual se debe a John B. Watson en 1913. El artículo se publicó en Psychological Review por primera vez. En este artículo el autor propone la psicología como una ciencia natural, partiendo desde la conducta como el centro natural de estudio de la psicología, contrastando con teorías antes propuestas como las de Wundt (1858) *quien propuso un programa desde la experiencia racional o irracional y subjetiva consciente, dispuesto al análisis científico* según (Manrique, 2009). Con base a esto y con el fin de sacar a la psicología de esta tendencia en el artículo antes descrito Watson *propone ver la psicología como una ciencia natural básica, desde la mirada del conductista. Siendo esta objetiva y experimental, teniendo como propósito teórico el control de la conducta y la predicción.*

También mencionando el organismo (hombres y animales) *como un hecho observable que encaja a su entorno por medio de los hábitos y elementos hereditarios*, mostrándolos como componentes o muy válidos o muy insuficientes, casi imperceptibles para mantenerse sin hacer distinción entre los dos. En segundo lugar, que *algunos estímulos conducen a los hombres o animales a realizar la conducta.* (Watson, 1913).

De lo antepuesto podemos decir que este programa conductual se convirtió en la base de los lineamientos para la construcción de una psicología científica, *los cuales dieron sin duda*

*alguna muchos aportes en el plano conceptual, metodológico clínico y educativo.* En el último caso la educación y la instrucción son el resultado de establecer nuevas “*conexiones nerviosas,*” a través, de un estímulo relacionado a una respuesta, que da como resultado el entendimiento de los mecanismos del comportamiento. Pavlov, (1927:26) en Santoianni y Striano (2006, p.15).

También diríamos que Pavlov comprendió por conducta la respuesta de un organismo al estímulo del ambiente, esto quiere decir una respuesta biológica y Watson hace referencia a las relaciones del organismo y el medio desde una mirada *mecanicista*, que presenta cambios en la conducta a partir de la fisiología del organismo (hombre -animal), primando en las variables que producen en el desplazamiento de un organismo y no en lo que consigue con dichas conductas.

Diríamos que todo lo anterior que Watson convirtió la psicología en ciencia en el momento que adopto el concepto de Pavlov sobre la asociación del perro con el sonido de la campana y la comida, pues estos componentes fueron conjugado cierto número de veces y dio como resultado la respuesta de los perros y la relación con la conducta de los seres humanos.

#### 4.4 Condicionamiento operante:

En busca de algo menos mecanicista nace el *condicionamiento operante* creado por B.F Skinner nació en Pennsylvania, en 1904. Ingreso a la facultad de psicología de la Universidad de Harvard y pocos años después obtuvo allí mismo el doctorado en psicología.

busca manifestar una distinción entre la conducta y sus desempeños habla del condicionamiento operante, basado en una forma genérica en la teoría de la conducta de Watson incluyendo la conducta como una aplicación por medio de selección natural, que sucede en un contexto que la origina y va seguida de ciertas consecuencias. Al pensar la conducta desde una mirada funcionalista distingue la posibilidad de ver el origen de la significación de la realidad de una forma natural, de manera que esta se pueda conectar con un organismo por medio de la conducta que esté presente.

Según Pérez, (2009) “El condicionamiento operante requiere hacer tres distinciones conceptuales:

- Relacionada con la estructura de donde proviene la conducta. La conducta tiene su origen en la totalidad del organismo, es una propiedad de este organismo y en esto concuerda con Watson en conclusión, es el organismo entero el que actúa, no sólo alguna de sus partes.
- Se refiere a lo que se entiende por conducta. Por conducta se entiende la interacción del organismo con el medio (material o abstracto), punto en el que se aparta de Watson, quien consideraba la conducta más como un producto de las actividades internas del organismo;

Esta distinción vendrá a delimitar de manera definitiva lo estructural de lo conductual, hecho este que además permite un análisis legítimo de la conducta como evento psicológico y distinto de un tratamiento biológico.

- Se refiere al fenómeno psicológico propiamente dicho y que se define como la conducta que las contingencias delimitan como evento psicológico, no como condiciones externas a la conducta misma, sino como las condiciones que hacen de la conducta un evento que va más allá de ella y la convierte en evento psicológico que busca una actividad con un propósito.

Tabla. 1. **Diferencias entre acondicionamiento** Tomado de **Ormold (2005, p. 65)**

Diferencias entre el condicionamiento clásico y el condicionamiento operante		
	<b>Condicionamiento clásico</b>	<b>Condicionamiento operante</b>
	Se emparejan dos estímulos (EI y EC)	Una respuesta (R) va seguida por un estímulo reforzante (Erf)
	Involuntaria; provocada por un estímulo	Voluntaria; emitida por el organismo.

Sucedee cuando	EC → RC→	R → Erf→
Naturaleza de la respuesta		
Asociación que se requiere		

Por otro lado, otra interpretación del conductismo operante es la del conexionismo desarrollada por Thorndike (1874-1949), que hace hincapié en la promoción de la adquisición de las conexiones deseadas estímulo-respuesta (E-R). Thorndike sostiene que el aprendizaje se logra por la asociación entre las impresiones sensoriales y los impulsos a la acción.

La forma característica de aprendizaje es por ensayo y error, esta formulación la presento en 1898 en un informe sobre el aprendizaje por *Ensayo y Error* en el que formula la ley del efecto lo que constituye una de las principales regularidades que fueron halladas en el comportamiento de la especie animal.

Thorndike (1898) en Antón (s. a, p. 4) llegó a identificar varias leyes y principios básicos del aprendizaje, entre los cuales se señalan:

- *La ley del ejercicio o de la formación de hábitos alude al fortalecimiento de las conexiones E-R mediante la práctica (ley del uso) y el debilitamiento de las conexiones u olvido cuando la práctica se interrumpe (ley del desuso).*
- *ley del efecto, que corresponde al fortalecimiento de sus consecuencias. Si un estímulo es seguido por una respuesta y después por un factor de satisfacción se fortalece la conexión E-R. Si un estímulo es seguido por una respuesta y después por un factor perturbador la conexión E-R se debilita.*

Muchas de las leyes que propuso Thorndike han servido y se reflejan en el campo educativo, como por ejemplo el uso de los recursos didácticos sensoriales que pueden ser gráficos, muestras naturales o muchas de las veces las imágenes que los profesores utilizan en el tablero.

Antón (s. a p.5) dice que “*Thorndike define el aprendizaje como la adquisición de modos de comportamiento producto de la asociación entre las impresiones sensoriales y los impulsos de la acción. A esta relación, asociación o vínculo le denomino conexión*”.

Entonces podríamos decir que las condiciones más relevantes que caracterizan el condicionamiento operante se identifican por que el reforzador tiene que seguir la respuesta,

pues cuando pasa el efecto contrario en pocas ocasiones ejercen efecto sobre ella y por consiguiente produce muy poco aprendizaje. También se debe brindar de manera inmediata el reforzador, de lo contrario resulta menos eficiente cuando se retrasa su presentación, porque el organismo puede estar realizando otras conductas y en ese caso ser las que generan un aprendizaje y por ultimo ser adecuado con la respuesta, si el reforzamiento no es consistente puede que no genere ninguna respuesta o que por el contrario esta no sea la esperada.

**Tabla. 2. Reforzamiento positivo. Tomado de Ormold (2005, p. 72)**

Reforzamiento positivo, reforzamiento negativo y castigo			
el estimulo es	Agradable	Aversivo	
Se presenta tras la respuesta	Reforzamiento positivo (incrementa la respuesta)	Castigo (disminuye la respuesta)	
Se elimina tras la respuesta	Castigo II (disminuye la respuesta)	Reforzamiento negativo (incrementa la respuesta)	

Se puede decir que el condicionamiento operante o mejor dicho las ideas de Skinner respecto al condicionamiento operante, no sufrieron grandes cambios durante su vida. Pero en la actualidad los conductistas presentan nuevas ideas que se contra ponen de la idea original: *“La conducta se comprende mejor observando un contexto más amplio y un periodo de tiempo más largo de lo que tradicionalmente se ha hecho”*. (Herrnstein, 1990; Rachilin, 1900, 1991).

Según Ormold (2005, p. 85), Otros autores como (Colwill, 1993; Rachlin, 1991; Schwartz y Reisberg, 1991; Vaughan, 1988) *“sugieren el condicionamiento operante también incluye la cognición y no solo la conducta, por tal motivo el condicionamiento operante se comprende mejor cuando tomamos en consideración procesos mentales no observables, además de las respuestas y los estímulos observables”*.

#### **4.5 Teoría cognositivista**

El cognitivismo es una teoría del conocimiento que certifica que la comprensión que uno tiene de las cosas se basa en la percepción que uno tiene de los objetos. Además establece que la apreciación de la realidad es apropiada cuando se pueden establecer vínculos entre los sujetos u objetos.

*El cognitivismo es un enfoque estructuralista de la psicología, que surge en los años 50 y 60, “pretende explicar el aprendizaje humano como un proceso integral en el que entran a funcionar mecanismos mentales complejos como la comprensión, el análisis y la propia aplicación del saber en un contexto social” (Arboleda, 2005, p. 180 en Orozco, 2009). En la Psicología Cognitiva, el procesamiento de la información, además, pone énfasis en la influencia en que el procesamiento de la información tiene sobre la conducta y afirma que el aprendizaje lo que hace es comparar la información nueva con su “esquema” o estructura cognitiva preexistente. (Orozco, 2009, p. 181).*

Esta es una teoría que tiene varios representantes como: Jean Piaget, David Ausubel, Lev Vygotsky, entre otros, esta teoría plantea que el aprendiz o alumno construye sus conocimientos en etapas mediante una reestructuración de esquemas mentales diría Piaget. Jean Piaget, es el principal exponente del enfoque del desarrollo cognitivo, y dice que los niños construyen activamente el conocimiento, y se interesa en los cambios cualitativos que tienen lugar en la formación mental de la persona desde que nace hasta su madurez. Para Piaget *el desarrollo cognoscitivo encuentra sus orígenes en la habilidad innata que tiene el niño para adaptarse en su entorno social*. (Papalia; Wendkos-olds, & Duskin, (2005) en Mejías, (2012).

El desarrollo cognitivo ocurre mediante la interrelación de los procesos: Organización, Adaptación y Equilibrio. Definiremos cada una de estas, para Mejías (2012) la organización *“es la integración de la información en sistemas o estructuras mentales”* mientras que para Rafael, (2009) la organización *“es la predisposición innata de la especie”*. Adaptación es una función básica del ser humano. Es la forma en que emplea la nueva información a raíz de lo que ya conoce. (Mejías, 2012). La adaptación se interrelaciona con procesos de Asimilación y Adaptación. La Asimilación para Alexander; Roodin y Gorman, (1984) citado por Mejías (2012) *“es la acción del organismo sobre el ambiente que lo rodea. Es el proceso mediante el cual el ser humano ajusta la información que recibe de su entorno social a sus sistemas psicobiológicos*.

La acomodación se da cuando una persona debe cambiar los esquemas para responder a una nueva situación (Rafael 2012). En el mismo sentido Mejias (2012), afirma que la acomodación es

el proceso por el cual el organismo se modifica para ajustar la información recibida de su entorno social.

Figura. 3. **Proceso de Acomodación.** Tomado de Mejias (2012)



Entonces para que todo lo anterior se pueda dar hay que tener un proceso que equilibro. Los seres humanos tendemos a la búsqueda del equilibrio: integración de las nuevas experiencias en nuestros esquemas, nuestra forma de relacionarnos con las ideas y el entorno. Rafael (2009) y Piaget (1981) citado por Mejias (2012 pag, 16) la equilibración como un mecanismo interno es una construcción que se logra mediante un proceso autoregulatorio. En otras palabras, es un mecanismo de compensaciones por la cual el ser humano crea estados de equilibración entre sus necesidades fisiológicas y mentales y su entorno social.

Para concluir con este apartado podemos decir que en el proceso de adaptación por asimilación se incorporan nuevos conocimientos en el esquema previo. Y en el proceso de adaptación por acomodación el esquema que ya se posee tiene que ajustarse o modificarse a la nueva experiencia.

Rafael (2009), dice que Piaget fue un teórico que dividió el desarrollo cognoscitivo en cuatro grandes fases o estadios: Estadio sensorio motor, (de 0 a 2 años), estadio preoperatorio (de 2 a 7 años), estadio de las operaciones concretas (de 7 a 12 años) y estadio de las operaciones formales (a partir de la adolescencia). En el mismo sentido, Schwartz (1979), dice que Piaget determina longitudinalmente distintos estadios, ya que considera que estos constituyen el instrumento indispensable de análisis de los procesos formadores, pero aclara especialmente, que estos no deben convertirse en un fin en sí mismo (...) estos estadios son:

En el primer estadio aparece la inteligencia sensorio motora, que está ligada al desarrollo sensorio motor.

*Él bebe se relaciona con el mundo a través de los sentidos y la acción:*

- *Estableciendo relaciones entre objetos y acciones (casualidad)*
- *Distinguiendo entre medios y fines (intencionalidad)*
- *Construyendo la noción de permanencia del objeto.*
- *Elaborando una idea del espacio.*
- *Elaborando las primeras representaciones y accediendo a la función*

*simbólica. (Rafael, 2009 pág., 18)*

Para Piaget en el primer estadio, la inteligencia sensoria motora tiene seis subestadios que son:

**Figura.4.Subestadios de Piaget tomado de Rafael (2009)**

## Los seis subestadios de la inteligencia sensoriomotora

- Subestadio 1 (0-1 meses) ↗ Adaptaciones innatas y ejercicio de los reflejos
- Subestadio 2 (1-4 meses) ↗ Primeras adaptaciones adquiridas, esquemas simples y reacciones circulares primarias
- Subestadio 3 (4-8 meses) ↗ Coordinación de esquemas simples, reacciones circulares secundarias y procedimientos destinados a prolongar espectáculos interesantes
- Subestadio 4 (8-12 meses) ↗ Coordinación esquemas secundarios y su aplicación a situaciones nuevas (intencionalidad y medios-fines)
- Subestadio 5 (12-18 meses) ↗ Reacciones circulares terciarias y descubrimiento de nuevos medios por experimentación activa
- Subestadio 6 (18-24 meses) ↗ Interiorización de las acciones, primeros símbolos e invención de nuevos medios a través de combinaciones mentales

Por otro lado, otro de los representantes del cognitivismo es Lev Vygotsky, con su teoría del aprendizaje sociocultural de cada individuo y por lo tanto en el medio en el cual se desarrolla. Según Pérez (2009, p.2) *“el desarrollo cognitivo está ligado a la interacción social entre las personas, y que el desarrollo se origina a partir de las relaciones sociales y culturales”*, en el mismo sentido Rafael (2009, p. 51) afirma que *“los patrones del pensamiento del individuo no se deben a factores innatos, son producto de las instituciones culturales y de las actividades sociales”*.

Vygotsky afirma que el conocimiento no se construye de modo individual como lo había propuesto Jean Piaget, sino por el contrario se construye entre las personas a medida que

interactúan; mediante esta interacción ya sea con compañeros, adultos que tengan más conocimiento, estas habilidades innatas se transformaran en funciones mentales superiores.

*Lucci (2006) citado por Dávila, Carazas, Leyva, Morales, Santander y Stohmann (2013). Afirma que La Teoría Sociocultural sostiene que el desarrollo y el aprendizaje son dos procesos que van de la mano en el ser humano. Para entender la relación entre estos dos, cabe esclarecer que Vygotsky buscó entender el funcionamiento intelectual humano combinando las estructuras mentales detrás de la formación y desarrollo de los procesos mentales y el medio en el que ocurren.*

Para Vygotsky, hay seis conceptos fundamentales que son: las funciones mentales, las habilidades psicológicas, la zona de desarrollo próximo, las herramientas del pensamiento, la mediación y el andamiaje. Según Bernal (2011, p. 3) “**las funciones mentales se dividen en Inferiores, aquellas con las que nacemos, y las Superiores, se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social**”. El punto central de esta distinción entre funciones es que el individuo no se relaciona solamente en forma directa con el ambiente, sino también a través de la interacción con los demás. **Las herramientas psicológicas** son las funciones mentales que se desarrollan y aparecen en dos momentos:

*El primero las habilidades psicológicas se manifiestan en el ámbito social y luego en el ámbito individual, en el proceso cultural del niño, toda función aparece dos veces, primero a escala social, y más tarde a escala individual.*

*Primero entre personas (inter-psicológica) y después en el interior del propio niño (intra-psicológica).* (Rafael, 2009, p. 55).

**La zona del desarrollo proximal (ZDP)** según Pérez (2009) ZDP, *“se refiere a la distancia que hay entre las actividades que puede realizar un aprendiz sin ayuda y las actividades que puede realizar ese mismo bajo la guía de un experto.”*

**Las herramientas del pensamiento**, para Rafael (2009, p. 56) *“toda cultura posee sus propias herramientas técnicas y psicológicas que transmite a los niños por medio de las interacciones sociales, y a su vez las herramientas culturales moldean la mente.”* **La mediación**, es el hecho central de la psicología de Vygotsky, sostiene que el aprendizaje es mediado. Para Bernal (2011, p. 7) *“lo que aprendemos depende de las herramientas psicológicas que tenemos, las herramientas psicológicas dependen de la cultura en que vivimos, consiguientemente, nuestros pensamientos”*, nuestras experiencias nuestras intenciones y nuestras acciones están culturalmente medidas.

Y por último **el andamiaje**, para Pérez (2009) es una técnica que consiste en modificar el nivel de apoyo que se le brinda al aprendiz para realizar una tarea. A medida que mejore el desempeño del alumno el profesor brindará menos ayuda y la ZDP irá disminuyendo.

En la siguiente tabla se explica las diferencias que hay entre los autores Piaget y Vygotsky y sus aportes en la teoría cognitivista.

**Tabla.3. Cuadro comparativo en las teorías de Piaget y Vygotsky. Tomado de: Pérez (2009, p.10)**

Aspecto de la teoría	Vygotsky	Piaget
----------------------	----------	--------

<b>Contexto Socio-cultural</b>	fuerte énfasis	Poco Énfasis
<b>Etapa</b>	No propuso etapas	Poco Énfasis (sensorio motriz, preoperacional, operaciones concretas, operaciones formales
<b>Procesos importantes</b>	Zona de desarrollo próximo, lenguaje, diálogo interno, cultura	Esquema, asimilación, acomodación, conservación, clasificación, seriación, razonamiento hipotético-deductivo
<b>papel del lenguaje</b>	Primordial en el desarrollo del pensamiento	Mínimo, el pensamiento dirige el lenguaje
<b>Perspectiva de la educación</b>	Tiene papel central, ayuda al niño a aprender en su cultura	Solo refina habilidades de pensamiento que van surgiendo en el niño
<b>implicaciones en la enseñanza</b>	El profesor promueve que el niño aprenda con su ayuda o con ayuda de otros niños más hábiles	El profesor apoya al niño para que explore su mundo y descubra sus conocimientos
<b>Enfoque</b>	Constructiva social	Constructivista cognitivo

Otro de los máximos representantes es Jerome Bruner, nacido en New York en 1915, con su teoría de aprendizaje por descubrimiento, que implica dar al aprendiz las oportunidades para que se involucre de manera activa y que de la misma forma construya su propio aprendizaje.

*El máximo exponente en este campo, Jerome S. Bruner, nacido en New York en 1915, plantea su “Teoría de la Categorización” en la que coincide con Vygotsky en resaltar el papel de la actividad como parte esencial de todo proceso de aprendizaje. Sin embargo Bruner añade, a la actividad guiada o medida en Vygotsky, que la condición indispensable para aprender una información de manera significativa, es tener la experiencia personal de descubrirla: “el descubrimiento fomenta el*

*aprendizaje significativo*”. (Zarza, 2009, p.8).

Según Bruner (S.A), podemos hablar de tres tipos de descubrimiento:

- **Descubrimiento inductivo:** implica la colección y reordenación de datos para llegar a una nueva categoría, concepto o generalización.
- **Descubrimiento deductivo:** implicaría la combinación o puesta en relación de ideas generales, con el fin de llegar a enunciados específicos, como en la construcción de un silogismo.
- **Descubrimiento transductivo:** en el pensamiento transductivo el individuo relaciona o compara dos elementos particulares y advierte que son similares en uno o dos aspectos.

En otras palabras, el aprendizaje por descubrimiento se produce cuando el docente le presenta todas las herramientas necesarias al alumno para que este descubra por sí mismo lo que quiere aprender.

*Bruner distingue tres sistemas de procesamiento de la información, con los cuales el alumno transforma la información que le llega y construye modelos de la realidad.*

- *La acción*
- *Las imágenes mentales*
- *El lenguaje*

*Estos tres sistemas derivan tres modalidades de Bruner:*

- *Representación en activa: representación de cosas mediante la reacción inmediata de la persona (presentación por acción).*
- *Representación icónica: representación de cosas mediante una imagen, independientemente de la acción (representación por imágenes).*
- *Representación simbólica: representa objetos y acontecimientos por medio de características formales o simbólicas como el lenguaje. (Grau, S.A. pp. 7, 8).*

#### **4.6 Cultural**

En este caso se dará la definición del autor Bruner, (1988, pág. 17) sobre La cultura humana, donde nos dice que en una de las formas por las cuales se transmite la instrucción. Respecto al crecimiento del ser humano de generación en generación, también identifica el genoma humano como transmisor de esa cultura, pues culturalmente es allí donde nace el individuo, *“La cultura humana simplemente proporciona maneras de desarrollo entre las muchas que hace posibles nuestra herencia genética plástica. Esas maneras son prescripciones sobre el uso canónico del crecimiento humano”*.

#### **4.7 Teoría culturalismo**

Esta teoría surge en gran Bretaña a mediados de los años cincuenta, como una rebelión en parte por los conflictos sociales y políticos de los años sesenta, en la universidad Birmingan en el “center forcontemporaty cultural Studies”, donde se realizaron los principales estudios sobre cultura. Teniendo como objetivos principales captar la explicación que se debía brindar

sobre cultura entendida como producción social del sentido, la conciencia de ella, *la economía como producción y la política como las relaciones sociales*. Según Burham y Kellner (2001). El objetivo específico de Cultural Studies es dar una definición del estudio de la cultura de la sociedad presente con una fundamentación conceptual y teórica pertinente e importante (Wolf, p.121).

Según Hall (2006) desde otra mirada que coincide con la anterior los estudios culturales, surgen como problemáticas diferenciadas y se identifica por dos libros que ayudaron a delimitar esta nueva teoría *Uses of Literacy* de Richard Hoggart y *Culture and Society* de Raymond Williams. Hoggart tomando como referencia de discusión cultural los argumentos en torno *a la sociedad de masas y a la tradición de trabajos identificados*. Leavis y Scrutiny, refieren a *los cambios en nuestra vida social, económica y política, por medio del cual se puede buscar y llegar la naturaleza de los cambios*. En un mismo movimiento Williams, en el libro *The Long Revolution*, expreso en un análisis sustantivo un aporte sobre cultura y sociedad. Donde resalta los acontecimientos de la cultura, la economía y la experiencia. También muestra en forma de ruptura *de la evolución tecnológica, del reduccionismo económico y de un determinismo organizacional*. Estas tres lecturas se identificaron por ser el surgimiento de los estudios culturales.

Desde otra perspectiva el mismo autor define cultura con un enfoque antropológico, basado en las prácticas sociales, como una forma de vida:

“Es en este contexto que la Teoría de la cultura es definida como “el estudio de las relaciones entre elementos en una forma total de vida”. La cultura no es una práctica; ni es simplemente la suma descriptiva de los “hábitos y costumbres” de las sociedades,

como tiende a volverse en ciertos tipos de Antropología. Está imbricada con todas las prácticas sociales, y es la suma de sus interrelaciones. Se resuelve así la cuestión de qué es lo estudiado, y cómo se estudia. La cultura viene a ser todos aquellos patrones de organización, aquellas formas características de la energía humana que pueden ser detectadas revelándose, “en inesperadas identidades y correspondencias”, así como en “discontinuidades de tipo imprevisto” (p. 63) en, o bajo, todas las prácticas sociales”.

Desde la mirada de otros autores Grandi (1995) en Hall, S (2006) hace referencia y menciona las diferencias entre Hoggart, Williams y Thopson, *sobre todo en relación de la noción de cultura. Denomina el concepto de Hoggart como pasivo, Williams como voluntarista y dinámico, pero su radicalismo esta frenado por una visión de la cultura global y por ultimo Thopson se basa en la autonomía, el desafío, el conflicto y sobre todo la lucha de clases.*

Bruner, J. (1998) nos da su concepto sobre postura cultural basado en una teoría de desarrollo que se evidencia en el momento que el lenguaje es asignado en el proceso del crecimiento. Refiriéndose a postura corporal, como la forma en la cual la teoría que habla del individuo en crecimiento con la cultura en general, mostrando el lenguaje como esa forma que lleva la sincronización entre los dos. También hace la relación de este postulado teórico en la educación y relaza una reflexión sobre el ambiente simbólico y como nos desarrollamos en el. En busca de brindar barios postulados sobre esta teoría menciona la influencia de tres autores, para él, los más importantes sobre las teorías en el crecimiento humano, definiendo cada una la realidad cultural viable:

Entonces para Freud en relación con la teoría de la cultura su punto clave se encuentra relacionado con la lucha informada en contra del pasado, en ese mismo orden para Piaget está basada en la alimentación adecuada del presente y para Vygotsky como idea central la concepción de dos corrientes que siguen juntas: una de lenguaje y otra del pensamiento, siendo la primera la encarnación de la historia cultural. Por otra parte a nuestro parecer el punto importante que reposa en esta teoría es la interacción constante entre los elementos o las acciones sociales normales que se encuentran sujetos a la separación. Entonces podríamos decir que el análisis de cultura, es la búsqueda de la naturalidad en las organizaciones, que inicia con ciertas características que lo identifican en una organización general, tratando de captar los patrones y prácticas que la muestran como un todo.

#### **4.8 Modelos pedagógicos**

Para lograr una mejor comprensión de qué es un modelo pedagógico, siendo el eje principal de este documento, es preciso referirse a una serie de conceptos teóricos que brindaran una mejor perspectiva. Por lo tanto es importante comprender con claridad las definiciones de pedagogía y de modelo.

Para poder aclarar que es la pedagogía se hará referencia a varios conceptos, en este sentido para Meirieu (1996, p 85):

(...) la pedagogía reflexiona la educación, los aprendizajes, la enseñanza y la escuela. Cada categoría remite a dimensiones específicas, las cuales dan

cuenta de su formación en el campo de las ciencias humanas. El terreno de reflexión se encuentra en las ciencias de la educación y la pedagogía diferenciada, lugar donde logra producir un nuevo discurso pedagógico.

Por otra parte para März (1965) la pedagogía viene del vocablo griego que significa formación, *paideía*, derivada de la palabra *país*: niño. Al esclavo que se le confiaban los niños para llevarlos a la escuela, o a quienes él mismo educaba, se llamó entonces *paidagogós*, conductor de muchachos, o educador.

El término pedagogía es relativamente moderno, inicio su uso lingüístico durante siglo XVIII, y distingue el conjunto del pensar y hacer educativo e instructivo.

De esta manera el proceso pedagógico se podría delimitar como todos aquellos conocimientos conscientes organizados y encaminados hacia la formación de la personalidad, que a su vez constituye relaciones sociales activas entre profesor y estudiante. Para que la pedagogía cumpla su función y logre transmitir el conocimiento como se espera, debe cumplir con una serie de funciones que le son asignadas por el hecho de ser la base de un aprendizaje.

Desde otra mirada vemos que un modelo es una abstracción teórica del mundo real, que tiene dos utilidades fundamentales:

- Reducir la complejidad, permitiéndonos ver las características principales que están detrás de un proceso, ignorando detalles de menor importancia que harían el análisis innecesariamente laborioso.
- Hacer predicciones concretas, que se puedan discutir mediante experimentos u observaciones. De esta forma, los modelos dirigen los estudios empíricos en una u otra dirección, al sugerir qué información es más importante conseguir.

Sin embargo, debemos tener en cuenta que un modelo no siempre es la verdad absoluta, puede contener fallas y errores y que se puede refutar, cambiar, mejorar o transformar. Todo esto se da gracias a los resultados empíricos (Bermon, s.a).

Existen tres tipos de modelos: verbales, de simulación y analíticos. De acuerdo con los anteriores postulados se puede construir un concepto general de modelo y una pedagogía.

#### **4.8.1 Antecedentes de los modelos pedagógicos.**

La educación como proceso de socialización, de asimilación de las nuevas piezas a las reglas, valores, saberes y prácticas del grupo social es tan antigua como el hombre. Este proceso educativo ha sido objeto de estudio para muchos filósofos desde la antigüedad hasta el siglo XX. La reflexión se intensifica y transforma al ritmo del desarrollo tecnocientífico, a partir del momento en que la educación se generaliza mediante la transformación de la enseñanza planificada e intencional que genera experiencias facilitadoras para que los individuos se formen en la modernidad. Según Flores (1994) la reflexión sobre la enseñanza, denominada pedagogía, se da a principios del siglo XX, para abrirse un espacio disciplinario propio. Con propósitos científicos, determinados por los propios fundadores del movimiento pedagógico más significativo del siglo XX, quienes fueron los creadores de los elementos que

determinaron las corrientes pedagógicas contemporáneas, con el propósito ya no de reproducir la sociedad en la escuela, sino de precisar así misma su propia misión y metas de formación de la pedagogía.

A través de la historia se ha evidenciado como el hombre por sus propias necesidades se obliga a crear, innovar, planear, sustentar y mantener procesos enfocados en mejorar su nivel de vida y su estatus. Por lo tanto es importante considerar procesos educativos que rodean al hombre en cada uno de sus ámbitos, y que buscan mejorar sus condiciones de vida.

En la época del renacimiento, con el desarrollo económico se evidenciaron elites al interior de los pueblos, entre quienes trabajaban y quienes manejaban el dinero de los que trabajaban, de esta manera y para no romper la unión entre la población surgen ideas entre miembros de las minorías privilegiados, convertidos en sacerdotes y maestros, quienes difundían ideas no involucradas con la vida ni con la producción material, pero que sin duda alguna armonizaban a los grupos sociales. Es desde entonces cuando surge la reflexión pedagógica del como de la educación. En este punto nace la educación aristocrática, cuya finalidad era la formación del carácter mediante una enseñanza religiosa y moral donde primaba un ideal trascendente, que se basó en el orden del universo, como aseguraban los chinos o los hindúes, o en la esencia humana existente en el mundo de las ideas, como profesaban los griegos, o representada en Jesucristo, como proyecta el cristianismo. La educación tuvo que perfeccionarse a partir de la demanda de funcionarios del estado con formación literaria, oratoria y retórica, la formación clásica, memorística por costumbre oral al principio, y posterior a esto el estudio de textos de autores. Esta educación en vez de evolucionar se fue empobreciendo durante más de veinte

siglos hasta el punto de remplazar el arte de vivir por el arte de manejar vocablos (Flórez, 2005).

Durante ese periodo se crean espacios de discusión donde se puede hablar con diferentes clases sociales de un mismo tema sin ser tildado o separado por sus ideas o posturas, donde el hecho de querer aportar y de conocer mejor sobre un tema es la prioridad, se denota la importancia del saber común y de la retroalimentación entre diferentes puntos de vista, y es a partir de este momento donde varias convergen con el único fin de dar más y mejores respuestas a muchas dudas, comenzando a trabajar juntas. Desde allí se crea un universo alrededor de un bien común y poco valorado por el ser humano, el conocimiento.

Solo hasta el siglo XIX se evidencia un nuevo tipo de educación para la producción social, en su principio subordinada por el modelo tradicional, esencialista e individualista y posteriormente polarizada por la clase trabajadora. El movimiento de la escuela rompe entonces con el verbalismo repetitivo tradicional, con la formación del carácter mediante la disciplina, con el autoritarismo y la dócil indiferencia del niño, es entonces donde se plantea una educación hacia la vida y la producción social, con el propósito de crear una humanidad única y pluralista al mismo tiempo. “Entonces se propone la posibilidad de formar para la vida, la meta es un individuo pleno para una sociedad plena” (Flórez, 2005:152).

Con el pasar del tiempo se comienza a dar una estructura clara a los espacios educativos para todas las clases sociales, quitando el rotulo que la educación era para los de la alta sociedad, permitiendo así que los menos favorecidos económicamente también puedan

participar del proceso y tener un conocimiento más amplio y más puntual sobre muchos temas, dando paso al perfeccionamiento de muchas labores.

De forma similar VitusDröscher citado por Zubiria (2002) menciona algunos comportamientos que se podrían tomar como ejemplos históricos que permiten identificar un modelo pedagógico o una forma de educar. A modo de ejemplo: las manadas de elefantes estas siempre dirigidas por un jefe o una jefa del grupo que sobresale por su liderazgo, asumiendo responsabilidades como conducir la manada por lugares donde las posibilidades de encontrar cazadores sea mínima y en las épocas de sequia orientar al grupo a lugares donde puedan encontrar agua. Generalmente el trabajo de líderes es realizado por los elefantes ancianos, ellos deben saber escoger los caminos adecuados y conocer con claridad los lugares de la región donde se encuentran. La vida de la manada depende en gran medida de su experiencia, si llegaran a morir la manada quedaría desorientada y sin saber qué hacer.

En el caso de las sociedades es muy evidente este tipo de comportamientos, un país dirigido por un presidente o algo más cercano el líder de una familia, de esta manera se podría pensar que las huellas de los animales se evidencian en nuestra sociedad actual.

Por otra parte Avanzini (1998) menciona que la educación y por ende la enseñanza es un invento continuo, aleatorio y arriesgado, siempre y cuando se pongan a prueba dispositivos que permitan determinar el proceso educativo y de enseñanza para finalmente poder evaluarlos y determinar su pertinencia. Desde luego su aplicación cotidiana conllevara al perfeccionamiento de procedimientos y técnicas de acuerdo a la pertinencia necesaria.

Avanzini (1998) plantea dos ejemplos donde los procesos utilizados muestran la implementación de un método de enseñanza manejado para alcanzar un objetivo determinado. El primero fue planteado por Granereau quien puso en práctica a partir de 1937 las casas familiares rurales, primero porque apuntaba a la formación de agricultores capaces de modernizar sus tierras y a su vez los programas contenían las habilidades tácticas necesarias para lograr el objetivo planteado. Se tiene entonces un proceso caracterizados por la interacción de la teoría y de la práctica. Y el segundo es un movimiento llamado matemáticas modernas. Este movimiento surge por el afán político de favorecer el desarrollo industrial de Francia frente a la competencia internacional y de promover la investigación científica; para ello había que aumentar el número de alumnos con conocimientos en estas áreas. Por último la representación del alumno había evolucionado bajo la influencia de la psicología genética.

Con lo anterior se reconoce el proceso de formación y transformación continuo que ha vivido la educación, la sociedad, la cultura y el enseñar a través de la historia, dando paso a nuevas formas para realizar dichas tareas de la mejor manera, siendo mucho más eficientes, activos, claros, y significativos a la hora de ejecutar todo el intercambio de datos e información, tanto al momento de enseñar como de aprender.

#### **4.8.2 Características de los modelos pedagógicos**

Hasta este punto se ha ido estructurando un concepto a partir de una histórica de los modelos pedagógicos, estos antecedentes permiten entonces explicar y definir que es un modelo pedagógico. Para realizar esta tarea es necesario entender lo que los autores plantean al respecto.

Bermon (s.a) afirma que:

El uso de modelos no es algo nuevo. El hombre siempre ha tratado de representar y expresar ideas y objetos para tratar de entender y manipular su medio. Un requerimiento básico para cualquier modelo, es que debe describir al sistema con suficiente detalle para hacer predicciones válidas sobre el comportamiento del sistema. Más generalmente, las características del modelo deben corresponder a algunas características del sistema modelado. Un modelo se utiliza como ayuda para el pensamiento al organizar y clasificar conceptos confusos e inconsistentes. Al realizar un análisis de sistemas, se crea un modelo del sistema que muestre las entidades, las interrelaciones, etc. La adecuada construcción de un modelo ayuda a organizar, evaluar y examinar la validez de pensamientos. Al explicar ideas o conceptos complejos, los lenguajes verbales a menudo presentan ambigüedades e imprecisiones. Un modelo es la representación concisa de una situación; por eso representa un medio de comunicación más eficiente y efectivo. Bermón, (s.a.).

Por otra parte la definición de modelos pedagógicos que hace Flórez (2005, p. 175), es:

(...) la presentación del conjunto de relaciones que describen un fenómeno o una teoría. Un modelo pedagógico es la presentación de las relaciones que predominan en una teoría pedagógica, es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía

Para entender un poco la relación sobre la teoría pedagógica con el modelo pedagógico que menciona Flórez (2005) en el apartado anterior, donde afirma que una teoría pedagógica

debe responder de manera clara y coherente a algunas preguntas como: ¿Qué tipo de ser humano se quiere formar? ¿Con que experiencia crece y se desarrolla un ser humano? ¿Qué debe impulsar el proceso educativo? ¿Con qué métodos y técnicas puede alcanzarse mayor eficacia?, algunos especialistas podrían responder alguna de estas preguntas, pero no a todas, en cambio el pedagogo debe afrontar todas las preguntas de forma trans-disciplinaria.

Flórez (2005) plantea cinco criterios de identificación y elección de una pedagógica u otra que no lo es, de esta manera es posible que estos criterios pudieran llegar a identificar también un modelo pedagógico de otro:

- Definir el concepto de ser humano que se pretende formar, o la meta esencial de formación humana.
- Caracterizar el proceso de formación del ser humano, en el desarrollo de las dimensiones constitutivas de la formación, en su dinámica y secuencia.
- Describir el tipo de experiencias educativas que se privilegian para afianzar e impulsar el proceso de desarrollo, incluyendo los contenidos curriculares.
- Describir las regulaciones que permiten cualificar las interacciones entre el educando y el educador en la perspectiva del logro de las metas de formación.
- Describir y prescribir métodos y técnicas de enseñanza que pueden utilizarse en la práctica educativa como modelos de acciones eficaces

Retomando las teorías pedagógicas y la importancia que estas pueden tener sobre un modelo pedagógico se desarrollan los cinco parámetros de elegibilidad además de las cinco

preguntas que se formulan los pedagogos de todos los tiempos: ¿en qué sentido se humaniza un individuo? ¿Cómo se desarrolla este proceso de humanización? ¿Con qué experiencias? ¿Con qué técnicas y métodos?, y ¿cómo se regula la interacción maestroalumno? De esta manera se está en la capacidad de diferenciar una teoría pedagógica de otra teoría como: la psicológica, sociológica, lingüística o de comunicación (Flórez, 2005).

De forma similar Avanzini (1998) define el método a partir de tres componentes, el primero y más relevante es proporcionado por los propósitos que caracterizan el tipo de hombre, de sociedad y de cultura y la concepción que una institución educativa (la escuela), lucha por cumplir y alcanzar.

Se considera que las generalidades que se deben obtener de cada una presentan dificultades diversas, que requieren un ajuste al orden en que se presentan. De ahí surge la progresión didáctica que enseña la serie de las lecciones y los programas de las clases.

Por último encontramos la concepción del alumno y su postura frente al trabajo escolar; ¿cómo se percibe la receptividad, en función de su edad, de los rasgos comunes de los niños y de las características personales de cada sujeto? La escuela participa de manera directa situando al alumno en una serie de contextos que evidencian sus aptitudes, sus posibilidades, sus ordenamientos intelectuales y sus dependencias culturales (Avanzini, 1998).

De esta manera se encuentran algunas similitudes entre lo que plantea Flórez (2005) sobre las características de un modelo pedagógico y lo componentes que presenta Avanzini (1998) sobre lo que es un modelo de enseñanza. De tal manera se pondría pensar que lo que para algunos autores es un modelo pedagógico para otros es un método de enseñanza.

Los distintos modelos pedagógicos que se han ido dando como una mejor solución a las diferentes necesidades de la educación de formar a personas con mejores valores y cualidades, con el único fin de que sean críticos y aporten desde sus convicciones y conocimiento propio. Al mejorar los modelos, se dan la oportunidad de optimizar en si todo el proceso que se lleva a cabo al momento de enseñar, cabe resaltar que en un comienzo, dicho conocimiento se transmitía de manera oral, pero a medida que el ser humano fue evolucionando todos sus procesos, por tanto se especializaron.

De esta manera, la especialización y diferenciación de los conocimientos aporta a la formación de los diversos oficios y profesiones. Así se pueden identificar y diferenciar en la educación modelos particulares de enseñanza para la formación de los clérigos, políticos, obreros, agricultores, profesores, artistas, etc. Estos son los primeros desarrollos de la pedagogía, como una reflexión sobre la educación, fundamentalmente en procesos de investigación, de las metodologías y el cumplimiento de los objetivos trazados. Todos estos elementos conforman un sistema educativo, que puede fijar de manera consciente y relativamente autónoma sus objetivos. En medio de un sistema, aparece entonces el concepto de Modelo pedagógico, como la representación teórica de una experiencia de investigación educativa que ha facilitado el reconocimiento y la obtención de información sobre el educativo, generando unas nuevas perspectivas y posibilidades.

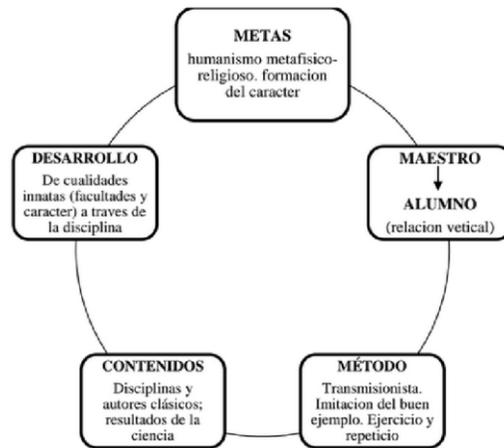
A continuación se presentan los modelos pedagógicos definidos por los autores. En este caso se presenta el modelo pedagógico desde una postura clara y sintética: el modelo tradicional, conductista, romántico, desarrollista y socialista. Es importante saber que el

contenido de la enseñanza, los procesos didácticos, el tipo de institución educativa, etc. definen el tipo de modelo pedagógico.

#### **4.8.3 Modelo pedagógico tradicional.**

Este modelo resalta la formación del carácter de los sujetos que se puede moldear a través de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina, un ideal humanista y ético. En este modelo el contenido se puede confundir en la imitación y emulación del buen ejemplo, del ideal propuesto y cuya representación más cercana se evidencia en el maestro. Se busca promover las facultades del alma como: entendimiento, memoria y voluntad y una visión un poco ingenua de la transferencia del dominio logrado en disciplinas clásicas como el latín o las matemáticas. En este caso el método básico de aprendizaje es el academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina a un grupo de sujetos o estudiantes que son receptores. Un ejemplo de este modelo es la forma como los niños aprenden la lengua materna: oyendo, viendo, observando, y asiendo el ejercicio de repetir muchas veces. Es de esta forma como el niño adquiere la herencia cultural de la sociedad en la cual crece (Flórez, 1994).

**Figura.5.** Modelo pedagógico tradicional (Flórez, 1994)



A pesar de las críticas que ha tenido y que sigue teniendo este modelo o método tradicional como lo plantea Avanzini (1998) ha sido el más empleado a lo largo de este siglo XX. Se puede decir que este método confía al maestro la iniciativa para la organización del trabajo sin importar si se trata de los conocimientos por adquirir o del ritmo de adquisición; es el docente quien tiene el control total de la materia y quien organiza la progresión didáctica en función de la lógica de las nociones tal y como las percibe, además de tener una actitud de presión frente a los ojos del niño. Desde finales del siglo XIX el método tradicional se enfrentó a la fuerte oposición de la corriente internacional de la educación nueva.

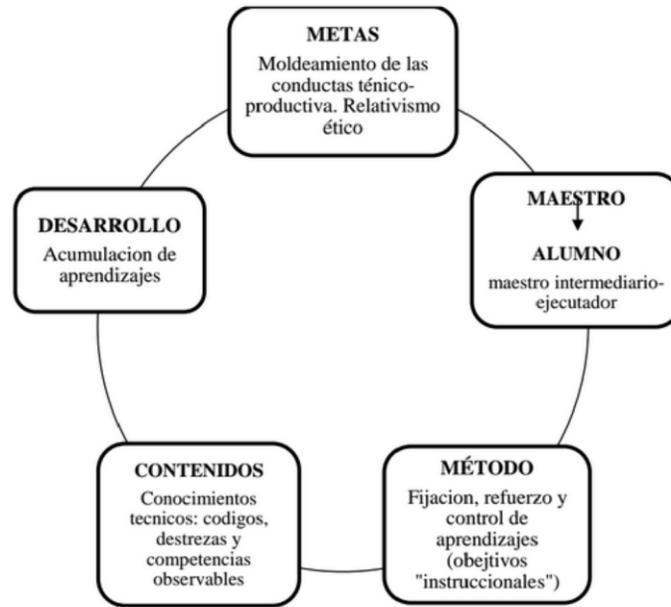
#### **4.8.4 El transmisionismo conductista.**

Este modelo surge paralelamente con la creciente racionalización y planeación económica de los recursos en la fase superior del capitalismo, bajo la mirada del moldeamiento de la conducta productiva de los sujetos. Este modelo es básicamente la fijación y control de los

objetivos instruccionales expresados con precisión y fortificados minuciosamente. Se busca adquirir unos conocimientos, códigos impersonales, destrezas y competencias bajo unas conductas observables. Se trata de una transmisión de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental que utiliza la tecnología educativa. En la psicología ya mencionada conductista de Pavlov y Skinner, quienes consideran que el aprendizaje como un resultado de los esquemas estímulo-respuesta, que se puede expresar en conductas observables programadas a voluntad del profesor en los llamados objetivos cognitivos, afectivos y psicomotores (Flórez, 1994).

Este pensamiento tiene su enfoque primordial, a partir del movimiento de la revolución industrial, en donde la transmisión pedagógica se especializa por áreas y saberes; se calcula la conciencia de los estudiantes con respecto a ser futuros trabajadores. Privilegia la adquisición por parte del educando los conocimientos, valores y destrezas vigentes en la sociedad tecnológica moderna. De ese modo, la enseñanza programada se convierte en la técnica que genera los conocimientos en el aprendiente, de manera operante, siempre esperando la respuesta que el maestro ya ha programado.

**Figura.6 Modelo conductista (Flórez, 1994)**



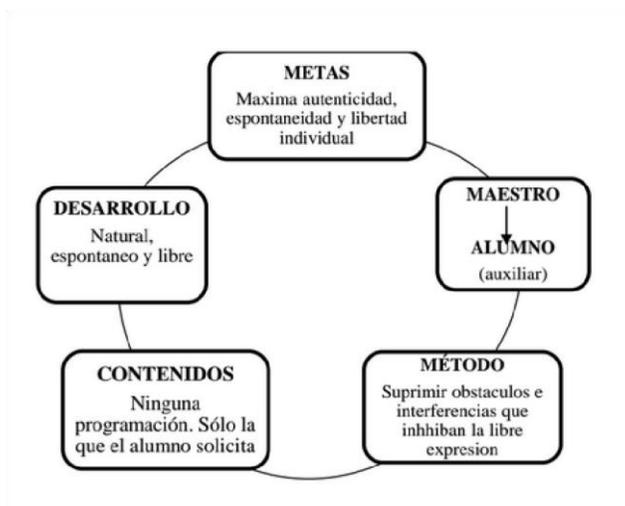
#### 4.8.5 Romanticismo pedagógico.

Este modelo define que el contenido más importante del desarrollo del niño es lo que proviene de su interior y por consiguiente el centro de la educación es el interior del mismo.

El ambiente pedagógico debe ser maleable para que el niño despliegue su interioridad, sus cualidades y habilidades naturales, y se pueda proteger de lo proveniente del exterior, cuando se le inculca o se le trasmite conocimientos, ideas y valores estructurados por los demás mediante presiones que terminan por forzar su espontaneidad. El desarrollo natural del niño se convierte en la meta y a la vez en método de la educación. De esta manera el maestro debe liberarse, él mismo, de los fetiches del alfabeto, de las tablas de multiplicar y de la disciplina y convertirse solamente en un auxiliar o un amigo que promueva la expresión libre original y espontánea de los niños (Flórez, 1994).

Por tal motivo se pretende rescatar el interior del niño, manifestando que este es el aspecto más importante del desarrollo. Es por ello que el mundo debe ser el eje central de la educación con un ambiente pedagógico dócil, que permita el despliegue del niño hacia el conocimiento. Esto se presenta gracias a los centros de interés ideados por Decroly y Montessori, la enseñanza parte de los intereses del niño, los cuales se deben orientar a ambientes diseñados de tal manera que los contenidos, la planeación y la evaluación pasan a un segundo plano. El niño debe ser el centro y la educación es parte de la vida (Cabezas, 2011).

**Figura.7** Modelo romántico (Flórez, 1994)



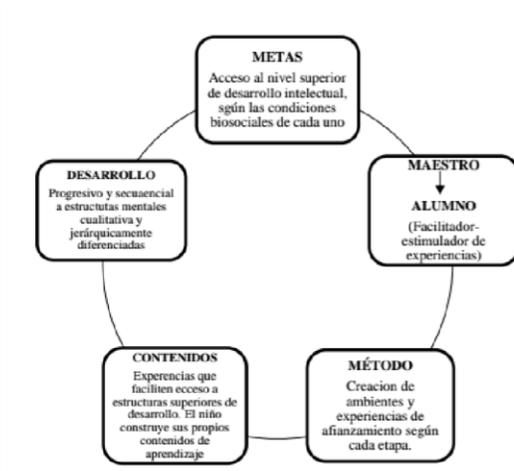
#### **4.8.6 El desarrollismo pedagógico.**

En este modelo pedagógico el objetivo educativo es buscar que cada individuo acceda, gradualmente, a una etapa superior del desarrollo intelectual, de acuerdo con las necesidades

y condiciones de cada sujeto. De esta manera el maestro debe crear un ambiente estimulante donde se evidencien experiencias que faciliten y permitan en el niño un acceso a las estructuras cognitivas de la etapa superior. De esta manera el contenido de las experiencias es secundario; no importa que el niño no aprenda a leer y escribir, siempre y cuando se contribuya al afianzamiento y desarrollo de las estructuras del niño. Los autores que han sido los mayores exponentes de este modelo son Piaget y Dewey, (Flórez, 1994)

De esta manera Cabezas (2011) afirma que este modelo se caracteriza por la meta educativa, ya que esta se considera como el avance individual a formas de pensamiento óptimo. Así mismo el profesor mediante las experiencias problemáticas las cuales deben apuntar a un cambio activo en la manera de pensar del estudiante, pero que este acorde con cada etapa de su desarrollo. Por tal motivo enseñar para un profesor desarrollista significa formar en sus alumnos la capacidad de resolver problemas prácticos y no el de transmitirles conocimientos y contenidos sistemáticos. Un profesor que promueva este tipo de pensamiento en los niños se transforma en un trabajador de la cultura, cuyo propósito está encaminado a transformar las diferentes realidades, mediante la función educativa, la concepción y praxis del hombre que la cultura y momento social exige.

**Figura.8** Modelo desarrollista (Flórez, 1994)



#### 4.8.7 Pedagogía socialista.

Este modelo propone el desarrollo máximo y multifacético de los intereses y capacidades de cada sujeto. Este desarrollo está determinado por la sociedad, por la colectividad en la cual el trabajo productivo y la educación están profundamente unidos para garantizar el desarrollo del espíritu colectivo, el conocimiento pedagógico polifacético y politécnico y el fundamento para las prácticas para la formación científica de las nuevas generaciones. El desarrollo intelectual no se identifica con el aprendizaje como mencionan los conductistas, ni se produce independientemente del aprendizaje de la ciencia como consideran los desarrollistas. Los representantes más significativos de este modelo son

Makarenko, Freined y Paulo Freire.

En la pedagogía socialista el modelo asume una posición crítica, frente a cualquier explotación económica y tiende más por un modelo educativo independiente, en donde la enseñanza genera valores como la solidaridad y la búsqueda del bien común, mediante el trabajo colectivo para la solución de las necesidades sociales. Basado en el Makarenko y la escuela rusa, este modelo concibe la sociedad como la historia de la lucha de clase y la

abolición del capitalismo como el ideal de la educación, en donde el principio esencial de identifica por amalgamar el trabajo y la educación en donde se puede garantizar la educación tecnológica y el fundamento practico para la instrucción política (Cabezas, 2011).

#### **4.9 Modelos didácticos**

Un modelo didáctico es una abstracción anticipadora que se puede representar en el que hacer de la enseñanza y el aprendizaje, además nosotros como docentes debemos realizarla para justificar y entender la práctica educativa, para comprender el conocimiento y la transformación que debemos asumir como docentes. Los modelos didácticos muestran la diversidad de acciones, técnicas y medios que podemos utilizar.

De esta manera se hace necesario abordar los modelos didácticos ya que estos surgen de los modelos pedagógicos mencionados en el apartado anterior, donde es posible caracterizar el que hacer de los maestros que utilizan uno o varios modelos didácticos para el aprendizaje de los estudiantes y con ello determinar el propósito al que se quiere llegar.

Autores como García, (2000) y Fernández, Elórtégui, Rodríguez y Moreno (1997), hacen una caracterización de los modelos didácticos, desde la perspectiva de estos autores dichos modelos se pueden agrupar en cuatro grupos:

##### **4.9.1 Modelo didáctico tradicional o transmisivo:**

Este modelo didáctico se centra en el profesor y sus contenidos, los aspectos metodológicos y el contexto, dejando al niño en un segundo plano. En este modelo el alumno debe estudiar los conocimientos acumulados a lo largo de la historia y de ahí se pueden crear

nuevos conocimientos. Por tal motivo no se toma en consideración los pensamientos o opiniones de los alumnos, de esta manera se puede evidenciar que los intereses de los alumnos no son tomados en cuenta, sino que dichos intereses deben venir ya definidos por la finalidad social, culturalmente.

#### **4.9.2 Modelo didáctico tecnológico:**

En este modelo hay una combinación de la preocupación por transmitir un conocimiento acumulado con el uso de metodologías activas. Se evidencia la preocupación por la teoría y la práctica. De esta manera se buscan conocimientos más vinculados a los problemas sociales de la actualidad. La metodología utilizada para este modelo son las exposiciones y los ejercicios prácticos específicamente, pero también en algún momento se puede evidenciar un trabajo con tareas muy abiertas y poco programadas. Así se llega a dar una mezcla entre los contenidos disciplinares y las mencionadas metodologías activas.

#### **4.9.3 Modelo didáctico espontaneísta-activista:**

Este modelo tiene como finalidad educar al alumno incardinado en la realidad que le rodea, donde se busca que el contenido verdaderamente importante que debe aprender el alumno está determinado por sus intereses y experiencias y que se encuentra en el entorno que en vive. Es más importante que el alumno aprenda a observar, a buscar información, a descubrir, la curiosidad por el entorno, cooperación en el trabajo común, etc. la metodología emplea procesos donde el alumno realice actividades de carácter abierto, poco programadas y flexibles, donde el protagonista sea el propio alumno y la intervención del maestro sea mínima.

#### **4.9.4 Modelo socrático:**

En este modelo el docente busca armonizar la pregunta más adecuada al contenidoescenario cultural en el que se puede evidenciar el significado y la respuesta a la pregunta, y que estimula la posible nueva pregunta.

#### **4.9.5 Modelo comunicativo-interactivo:**

En este modelo se requiere el dominio y desarrollo de la capacidad comunicativa, en sus dimensiones semánticas, sintáctico y pragmático.

#### **4.9.6 Modelos didácticos alternativos o integradores:**

Este modelo también ha sido llamado modelo didáctico de investigación en la escuela, la metodología está basada en la investigación escolar, es decir no es un proceso espontaneo, este se desarrolla por el alumno con la ayuda del profesor y de esta manera se asegura una construcción del conocimiento, a partir del planteamiento de problemas se desarrolla una secuencia de actividades dirigida al tratamiento de los mismos, lo que además propicia la construcción del conocimiento en relación con los problemas en sí. El proceso de construcción del conocimiento es recursivo, donde se puede realizar el tratamiento de una temática en distintas ocasiones con diferentes niveles de complejidad, favoreciéndose a sí mismo el tratamiento de distintos aspectos de un mismo tema o asunto dentro de un proyecto curricular.

Dentro de este modelo para Mayorga & Madrid (2010) es posible integrar otros más, como:

#### **4.9.7 Modelo activo-situado:**

Este modelo caracteriza al alumno como un ser autónomo y responsable, que adopta las decisiones y tareas que mejor responden a su condición vital.

##### **4.9.7.1 Aprendizaje para el dominio:**

En este modelo se afirma que el aprendizaje está en función del aprovechamiento real y profundo que cada persona hace en su tiempo.

##### **4.9.7.2 Modelo contextual:**

Se requiere un espacio educativo donde se busque emerger y completar el modelo socio comunicativo con los más amplios y expresivos modelos ecológico-contextuales, este modelo está ligado al análisis de tareas y a los procesos dialectico-constructivos, cuyo papel de las escuelas es ofrecer un ecosistema cultural emancipador, que reconozca la visión de los agentes y donde se apliquen modelos totalizadores e innovadores, conscientes de su compromiso transformador.

##### **4.9.7.3 Modelo colaborativo:**

Es la representación de la actividad de enseñar como una práctica colegiada, interactiva y considerada en equipo, como función compartida, en la que el educador y los estudiantes son agentes corresponsables y protagonistas de la acción transformadora.

Se puede afirmar que un modelo didáctico constituye un marco de referencia sobre el diseño del proceso de enseñanza y aprendizaje, además es un medio que posibilita la orientación de la educación en el aula, teniendo en cuenta las necesidades de cada individuo y la sociedad

en la que se encuentra, para poder desarrollar en cada uno el propósito al que se quiere. Los modelos didácticos presentan dos dimensiones fundamentales: la dimensión estructural donde se evidencia el carácter descriptivo de los elementos intervinientes y, por otro lado, la dimensión funcional donde se evidencia la dinámica del modelo en la realidad. Dentro de la dimensión funcional sobresalen dos aspectos, uno de ellos es de índole descriptivo-explicativo vinculada directamente con la perspectiva de la realidad educativa y el segundo de índole normativa quien tiene como función orientar el actuar en el ámbito educativo. En este marco, es posible reconocer como distintos "tipos" de modelos didácticos: la educación tradicional, las tendencias transformadoras y los proyectos alternativos en construcción (Requesens& Díaz, 2009).

## **5. Deporte escolar**

El deporte es una conducta humana, que está determinada por una actitud lúdica o de carácter competitivo, representada como manifestación social, que permite la formación integral de cada sujeto. Autores como Antón, citado por Chamero & Fraile (2001), afirma que:

El deporte es una actividad específica motriz que puede tener carácter competitivo o recreativo, en la que se valoran fundamentalmente las formas de practicar los ejercicios físicos, a nivel individual o grupal, que permitan un perfeccionamiento de las posibilidades morfo funcionales y psíquicas, concretadas por récord, una superación de sí mismo o del contrincante, o la simple diversión y placer. (p. 27)

Autores como Castejón (2004) justifican la práctica deportiva en escolares, desde los aportes que este puede hacer a su proceso de desarrollo. La infancia representa una etapa decisiva en el desarrollo de las capacidades físicas, intelectuales y emotivas de cada niño y joven, por lo tanto, ésta etapa es considerada un período sensible para el crecimiento y desarrollo del sujeto.

Para una práctica deportiva en los escolares, la escuela debe ser el eje principal en la formación de los niños y jóvenes, en este sentido se deben plantear estrategias que sensibilicen y motiven a los estudiantes, a la práctica divertida y lúdica del deporte dentro de un marco pedagógico y técnico, que le brinde un desarrollo físico óptimo y un amplio crecimiento deportivo. Desde este punto, nos referimos a un primer período en la formación deportiva en niños y jóvenes que se puede denominar: “Educación Deportiva o Deporte Escolar”, que permite un primer acercamiento del individuo con el deporte en la escuela de manera orientada a la formación integral del mismo.

La práctica deportiva que realizan los niños y jóvenes en la escuela es una práctica neutra, donde la intervención del docente cobra mayor relevancia, en el sentido de darle a estos espacios una orientación realmente formativa. En este orden de ideas algunos autores cuestionan la función del docente a cargo del deporte en la escuela, por considerar que habitualmente, sus funciones están determinadas principalmente por estos dos intereses: ***uno la competencia y otro la formación integral del sujeto.***

Teniendo en cuenta lo anterior, Vázquez, (2003) afirma la importancia de una enseñanza deportiva, orientada por profesionales que aseguren de alguna manera, que la práctica deportiva que se realiza en la escuela, permita una formación integral de los niños y jóvenes.

### **5.1 Historia del deporte escolar**

El deporte moderno tuvo sus inicios dentro del currículo escolar a mediados del siglo XIX, principalmente en las *Publics Schools Inglesas*, y se empleó como un medio para potenciar algunas cualidades morales de los hijos de la alta burguesía, y controlar las actividades que ellos realizaban en su tiempo libre. Por su parte en España, y según lo describe Velásquez (2001), desde este período toma relevancia el deporte en la escuela, por encima de las asignaturas tradicionales que se desarrollaban en este tiempo.

La evolución que obtuvo el deporte en la escuela a partir de 1847, se vio influenciado por las políticas que regían en su momento, que determinó que la Educación Física perdiera importancia en la escuela, teniendo un carácter predominantemente intelectual. El intento de reconocer el valor de la Educación Física y de incorporarla al sistema educativo español, como se estaba haciendo en otros países europeos, se ve frenada debido a la poca importancia que se atribuía a la Educación Física en el entorno social y educativo de la época (Velásquez, 2001).

Por otra parte, en la actualidad se debate profundamente en relación con la capacidad del deporte como medio educativo. Así, para Muñoz (2004) el deporte puede ser considerado

como un medio de educación, siempre y cuando esté pensado, estructurado y organizado, en función de las características de la asignatura de Educación Física. El deporte constituye uno de los medios de los que dispone la Educación Física, para poder proporcionar al individuo una educación integral. Por lo que, para este autor, las razones que justifican la inclusión del deporte, dentro del currículum de Educación Física son las posibilidades educativas que tiene el deporte, desde un punto de vista motriz, afectivo o social.

## **5.2 Deporte escolar y deporte en edad escolar**

Es necesario, tener en cuenta, el origen del deporte, para entender justamente en dónde nacen las prácticas deportivas para las instituciones, al tener en cuenta lo mencionado por diversos autores, como habla Barbero (1993):

La progresiva transformación de determinados juegos tradicionales en «deportes», que se dio en el seno de estas instituciones escolares tuvo mucho que ver con sus propias características de organización y de funcionamiento, con la tradicional autonomía que se concedía al alumnado en dichas instituciones y con las necesidades de control del mismo (p. 14).

En general, se puede decir, que el inicio y el desarrollo del deporte, en el ámbito escolar, se da en la segunda mitad del siglo XIX; en que se le confiere en principio una función en pro de una formación moral y de control, que lo convierte en un elemento formativo básico para alcanzar objetivos educativos.

En cuanto a su participación en el sistema escolar, el deporte escolar, a nivel internacional, muestra las características propias de la cultura de cada país, exponiendo que en algunos de ellos, se le reconoce al deporte y a las prácticas deportivas una capacidad para fortalecer las cualidades morales. Al respecto autores como, Arnold, (1991, p. 56);

Seirul-lo, (1992, p. 8); Maraj, (1965), en Gutiérrez, (1995, p. 64); Bredemeier (1985 y 1987) citado por Devís (1996, p. 24) sostienen que: “el deporte ofrece un contexto con un alto potencial educativo para la adquisición de valores y el desarrollo de actitudes necesarias socialmente”.

Viendo el deporte en la edad escolar, se puede decir, que el movimiento es la expresión de la inteligencia y la Educación Física permite el desarrollo de la inteligencia a través del movimiento. Estas peculiaridades sólo deben desarrollarse con criterios educativos y dentro del contexto escolar, porque en él, es donde se integran explícitamente los objetivos educativos de los niños y adolescentes en edad escolar como lo afirma Parrado (2006).

Para lograr un movimiento fluido y eficaz en el niño, se utilizan dos perfiles. El primero es el técnico, éste consiste en solo patrones, es decir, la técnica específica de cada deporte, según Sánchez-Bañuelos (2003). A partir de los 11-13 años, creen conveniente el comienzo del desarrollo de las habilidades específicas de cada deporte, entre otros motivos, porque es adecuado a su nivel de desarrollo, tanto físico como psicológico y, además, los niños y niñas se suelen haber inclinado ya por su “deporte favorito”, estando preparados para especializarse en él.

Allí de fondo se utiliza mucho la repetición, entre más se realice ésta, mucho mayor será el aprendizaje. De esta manera, se puede evaluar al deportista que pueda realizar muy bien su gesto técnico y el entrenador va corrigiendo individualmente. *El otro es el táctico*, donde se buscan deportistas que sean capaces de decidir la mejor acción en cada momento de la práctica deportiva, se usa una metodología dinámica donde los deportistas participan y se relacionan entre ellos (Rueda, 2010).

De igual manera, para Ruíz (1997), *existen otros factores* a tener en cuenta, que van *más allá* de la *técnica* y la *táctica* como: *familiares, pares, establecimiento educacional, expectativas sociales, capacidades condicionales, coordinativas, perceptivas y cognitivas*, deben manifestarse íntegramente en una actitud competitiva acorde a cada exigencia de enfrentamiento deportivo (Ruíz & Sánchez, 1997):

Nunca puede perderse de vista que la práctica del deporte constituye un acontecimiento social, por lo que la misma, en la mayoría de los casos, desvinculada del entorno social carece de sentido. En consecuencia, una aproximación correcta al fenómeno de la práctica deportiva, debe tener en cuenta, que el deporte se desenvuelve estrechamente vinculado al entorno sociocultural donde se produce su práctica (padres, hermanos, amigos, entrenadores, colegio y clubes, entre otros), por lo que consecuentemente, está influido por los modelos que se establecen de acuerdo a la propia dinámica social de cada entorno cultural. (p. 23).

### 5.3 Función del docente a cargo del deporte escolar

El deporte que se realiza en la escuela y el deporte en general se pueden ver como un medio para transmitir en los jóvenes o niños herramientas necesarias para el desarrollo personal y en algunos casos el profesionalismo deportivo, por tanto Vázquez, (2003) afirma que:

Los pretendidos valores educativos del deporte no se transfieren automáticamente, porque las prácticas deportivas pueden transmitir tanto valores positivos como negativos, e incluso los ídolos deportivos no son frecuentemente modelos a seguir; el hecho de someterse a las reglas y mostrar honestidad en el terreno de juego no implica que se actúe así en la vida (p. 2).

Por tanto, es indispensable una pedagogía deportiva encargada de regular la educación de los escolares, *“siendo la educación deportiva el proceso mediante el que se adquiere los hábitos, actitudes, habilidades y recursos propios de las distintas actividades deportivas”*. Sin duda, es de vital importancia vincular profesionales deportivos en estos espacios, ellos deben cumplir una función de educadores, porque el deporte en estas edades debería ser un proceso exclusivamente educativo” (Vázquez, 2003).

Para Chamero & Fraile (2012), la mayoría de los docentes encargados de orientar los espacios deportivos en la escuela desarrollan una enseñanza deportiva meramente competitiva, dejando de lado otros aspectos que se pueden desarrollar mediante la misma

como: lo formativo, lúdico y socializador. Desde este punto de vista, Trepal (1995) en López, (2006), afirma que la práctica deportiva bien orientada por profesionales consolida algunas de las actitudes, valores y normas, que permiten en los niños y jóvenes un mejor desarrollo personal y deportivo.

Entre tanto, a diario se reclama una práctica deportiva que genere un desarrollo cognitivo, motriz, social, afectivo y moral. Todos los docentes deberían orientar estas prácticas para la adquisición de un conocimiento deportivo verdadero y válido para la formación integral de la persona. Como lo menciona Sáenz-López (2005) en Chamero & Fraile (2012) *“el deporte puede ser un excelente medio de educación para transferir actitudes positivas y necesarias para desenvolvernos socialmente”* (p. 34).

Para autores como López (2006), el deporte puede ser pernicioso o favorable dependiendo del manejo que se dé del mismo. Desde su punto de vista algunos docentes, plantean que en el deporte debe primar lo educativo y formativo, sobre la obtención de resultados. Para ello, se debe dar más importancia a aspectos como actitudes y valores y no reducirlo a elementos meramente motrices. El deporte que se realiza en la escuela, es uno de los medios que se puede aprovechar para enseñar a los niños y jóvenes, a ser personas íntegras que aporten a la sociedad. El contenido que tiene el deporte, permite generar valores que seguramente otros contenidos no lo admiten.

En la educación deportiva se ha evidenciado, como algunos docentes en los espacios deportivos escolares *prestan mayor interés a la diversión*, ello no está mal, solo que el deporte en la escuela debe formar al niño o joven, desde todos los aspectos y no limitarlo a uno en

especial. Esto cambiará cuando los docentes se apoyen en principios, estrategias y metodologías de enseñanza que les permita integrar elementos como: los aspectos recreativos, reglamentación, táctica, técnica, estrategias y construcción de valores y actitudes, que le permitan desenvolverse en la sociedad que vive (Chamero & Fraile, 2012).

Blázquez, (1999), identifica uno de los factores por los que los docentes o entrenadores, le dan más importancia a la obtención de resultados sobre otros aspectos de la misma:

El entrenador o el técnico deportivo, (...) vinculado, generalmente, a una sola práctica deportiva y con una visión más restringida, está más influenciado por la consecución de un resultado, que por el desarrollo del potencial personal de sus alumnos. Para él, el entrenamiento ocupa un lugar primordial, organizado con seriedad y aplicación, orden y método, no deja lugar a la improvisación, a la espontaneidad. Así, entendida, la iniciación deportiva supone la primera fase de un itinerario orientado al éxito; en consecuencia, el eje de su preocupación lo constituye la transmisión operacional de técnicas y los modos más rentables para su enseñanza (p. 21).

Según Valdivia (2009), es responsabilidad de la persona a cargo de la actividad deportiva que se realiza en la escuela, tener en cuenta: el acondicionamiento del área deportiva, de un clima de conexión agradable, amistosa, que permita la individualidad y la auto expresión, al mismo

tiempo, que se respetan los intereses del grupo, además de propiciar una situación estimulante, y de valor tanto para el colectivo, técnico, como para cada sujeto.

Lo anterior, debe interpretarse desde la gestión pedagógica de un entrenador deportivo, que evidencia mediante la planificación, organización, ejecución y evaluación del proceso, sistematicidad y en lo posible intervenciones eficientes y oportunas. Dando igual importancia a la noción en profundidad del sujeto deportista que está a su cargo. Como lo afirma Blázquez (1999): *“El conocimiento del sujeto que aprende, considerado como persona que tiene peculiaridades individuales e irrepetibles, que posee una experiencia propia que le condiciona la adquisición de nuevas experiencias, constituye un aspecto fundamental para cualquier propuesta de enseñanza”* (p. 253).

## **6. Modelos pedagógicos y didácticos en deporte escolar**

A continuación se explicaran los diferentes modelos pedagógicos y didácticos que son usados en el deporte escolar.

### **6.1 Modelo de enseñanza basado en la técnica**

Para ampliar el tema en el deporte basado en la técnica como uno de los modelos de enseñanza, debemos tener presente los términos pedagógicos y procesos de enseñanza en el cual interviene como un proceso técnico en el aprendizaje motor para el desarrollo en el deporte escolar: En el proceso de enseñanza en el deporte escolar intervienen un elemento

importante como lo es la técnica, la pedagogía como se conocen en este contexto modelos de enseñanza basados en la técnica.

Según Ruiz (1996,p145) en este modelo nos permite ver la capacidad que tiene el ser humano, como una maquina biológica que nos lleva al proceso de enseñanza donde permita lograr una percepción centrada hacia la coordinación por una serie de habilidades motoras específicas.

*En términos generales, desde este enfoque de la enseñanza del deporte, se considera que el aprendizaje de los componentes técnicos debe preceder a la introducción de los alumnos y alumnas en los contenidos tácticos o estratégicos, considerando de suma importancia que éstos adquieran correctamente los fundamentos técnicos, aun a costa de sacrificar sus propios estilos e iniciativas (Ruiz, 1996, p125).*

En este modelo de enseñanza como plante Blázquez (1995) “Pretende que el niño aprenda de lo particular y preciso (la técnica) a lo general y complejo (situación real del juego) por acumulación, por ello se tiene en cuenta que en el deporte específico se separa la parte táctica de la técnica y esta última permite lograr y llegar a un juego real. A través de la enseñanza se organiza por unas series de habilidades o secuencias del ejercicio que ira de los más simple a lo más complejo con el fin de que el estudiante cada vez se adapte a su motricidad realizando diferentes actividades en los deportes para ir mejorando sus habilidades. Para Romero (2001: 44) citado por Jiménez (2010) este modelo basado en la técnica se orienta más por la persona que está encargada en este caso el profesor “experto” ya que la mayoría de veces brindar informaciones descriptivas como se realiza en un gesto técnico para este modelo se muestra

la propuesta como la enseñanza de gestos, para ello se ha utilizado diferentes estrategias que participen en diferentes deportes de forma individual o colectiva.

Es importante tener en cuenta que el modelo de enseñanza basado en la técnica nos muestra que se puede realizar a través del gesto, para Wein (1991) citado Jimenez (2010) se considera que el gesto técnico es importante para la iniciación deportiva y lograr una adaptación o ejecución correcta de los movimientos más importantes en el momento de practicar alguna práctica deportiva.

En esta orientación técnica que se la da al modelo en el ámbito deportivo y la educación física permita abordar la comprensión de contenidos tácticos deportivos que colabora al desarrollo del niño. Por otro lado supone olvidar o reducir a la mínima expresión aspectos tales como el sentido lúdico que debe caracterizar la práctica deportiva, el desarrollo de los aspectos cognitivo-motrices y la formación de determinados valores y actitudes (Ruiz, 1996:143-146).

Asimismo para mostrar las tareas que se presentan en este modelo de enseñanza como parte central es el estudiante hay que tratar de configurar su parte motora sin causar alguna con función ya que el profesor le ayudara a especificar cuál es la situación que hay que resolver o cual es el resultado que se debe obtener (Gentile, citado por.Famose, 1992:292).

Retomando la naturalidad que debe tener el estudiante al momento de realizar alguna práctica deportiva para (Blázquez 1995) menciona que esta *“pedagogía deportiva se ha basado en una concepción instrumentalista del movimiento: el niño al servicio del movimiento”* y por ello la adaptación de su respuesta a la imitación del modelo del gesto

eficaz por lo tanto permite al niño organizar su propia acción de juego de una manera autónoma.

Para Biley y Almond (1983; citado por Ruiz, 1996 pag, 3) *“esta forma de enseñar los deportes divide a los escolares entre los que son capaces de realizar los gestos técnicos y los que no lo son, alimentando muchos sentimientos de incompetencia entre el alumnado”* en este modelo se caracteriza por que promueve un desarrollo en el sujeto basándose solo en el ámbito motor no le permite relacionar la parte cognitiva ni afectiva, se debe tener presente el concepto sobre el modelo tradicional o técnico que es la base del modelo basado en la técnica por esto según (García 1990) este modelo manifiesta las necesidades de una sociedad industrial que busca obtener rendimiento, con esto permite acondicionar las actividades deportivas para centrarlas en conseguir resultados por ello fue separándose la táctica para enfocarse en el aprendizaje técnico

Por otra parte Ruiz, García y Casimiro (2001) mediante el planteamiento del modelo de enseñanza tradicional separa las necesidades intereses de los niños por que las tareas son poco motivan tes, ya que ellos no pueden desarrollar esas habilidades o destrezas por los pasos que se utilizan en dicho modelo ya sea repetitivo y decisivo como la creatividad de ellos. Blasquez (1998) *“afirma que el sujeto no es capaz de adaptar los aprendizajes a las características de dicho contexto, por lo que los mismos carecen de significa.”*

## **6.2 Modelo técnico o tradicional de la enseñanza deportiva**

En la enseñanza de la iniciación deportiva hace parte de la vida del niño en esta parte podemos decir que él aparece el modelo técnico o tradicional surge según García (1990) a causa de las necesidades de una sociedad industrial para así lograr un mayor rendimiento y con ello al desarrollar las prácticas deportivas permite centrarse en conseguir mejores resultados por lo cual se va apartando la parte táctica para que sea centrado solo en habilidades técnicas, en el ámbito de la educación física se puede desarrollar este modelo basándose en un proceso de enseñanza donde participe diferentes elementos como conseguir objetivos, hacer contenido, y así sacar unos criterios de evaluación un proceso guiado hacia el estudiante.

Este modelo nos muestra siguiendo a Devis y Sánchez(1996) a separar la parte práctica de la teórica basándonos de lo técnico a lo táctico ya como tal a la hora del juego produciendo una orientación técnica en el enseñanza deportiva, podemos decir que el modelo tradicional basado como modelo técnico se realiza por gestos motrices, o habilidades donde se van realizando y a medida que las aprenda se van utilizando en situaciones de juegos modificados para después entrar a la práctica del deporte como tal sin importar la edad o las características de los jugadores.

Blázquez (1995) menciona una serie de críticas en el modelo tradicional muestra que se realiza de una forma directa , la hace ver poco divertida para el niño y esto afecta el aprendizaje ámbito deportivo por que se centraría más en conseguir el éxito.

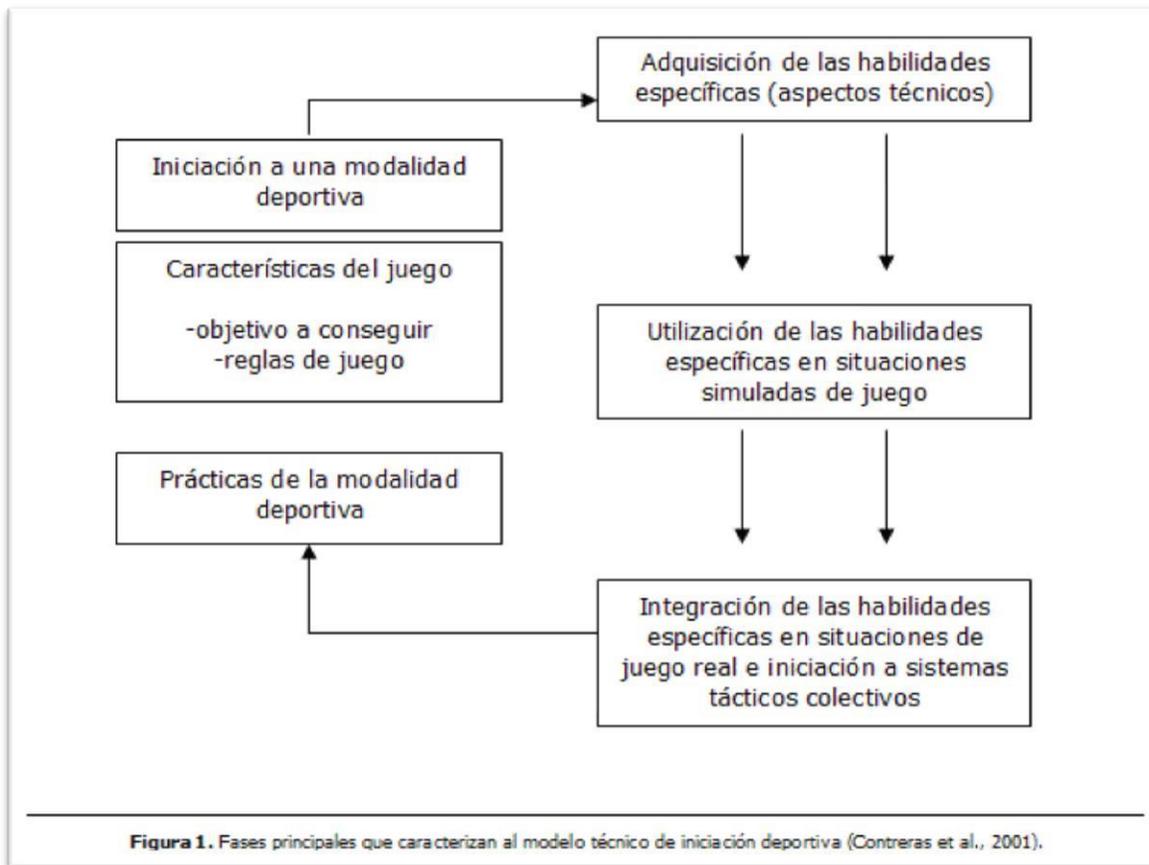
Para ejecutar este modelo de enseñanza Contreras (2001) menciona tres fases de este modelo técnico:

**A: *Adquisición de las habilidades específicas (aspectos técnicos)*** En esta fase de aprendizaje se realiza el trabajo en clase y se va dividiendo parte por parte de una práctica deportiva hasta lograr llegar a lo más simple que se pueda, se van aprendiendo por separado después se va creando un conjunto de la actividad.

**B: *Utilización de las habilidades específicas en situaciones simuladas de juego*** después de haber aprendido los medios tácticos y técnicos de la simulación de juego se van uniendo permitiéndole al niño que vaya comprendiendo la situación de juego real, casi siempre en esta etapa suele repetirse mucho alguna jugada para mayor comprensión del niño.

**C: *Integración de las habilidades específicas en situaciones de juego real e iniciación a sistemas tácticos colectivos*** en esta etapa una vez que ya el niño haya aprendido su habilidad motriz se pasaría ya al juego como tal centrándose ya en los diferentes aspectos tácticos o colectivos donde se puede realizar en la práctica de cualquier deporte.

**Figura. 9. Modelo técnico. Tomado de Contreras (2001)**



Teniendo presente las siguientes fases podemos decir que se utiliza el modelo en la técnica de enseñanza se realiza por instrucción directa y se puede utilizar en cualquier estilo de enseñanza.

Por otra parte para Sánchez (1986) menciona una serie de fases de enseñanza manejándolo en este tipo de modelo para la intervención técnica mostrando en siete fases las cuales se mencionara a continuación : Presentación global del deporte, familiarización perspectiva enseñanza de los modelos técnicos de ejecución, integración de los fundamentos técnicos en las situaciones básicas de ampliación, formación de los esquemas básicos de decisión, enseñanza de esquemas tácticos colectivos , y acoplamiento técnico táctico de conjunto, a continuación se explicara la relación que hay entre Blázquez y Contreras en la siguiente tabla:

**Figura. 10:** Comparación del modelo técnico. Sánchez, 1986 & Contreras 2001

**Tabla 1.** Relación entre las fases del modelo técnico de Sánchez (1986) y Contreras et al., (2001).

<b>Fases del modelo técnico o tradicional (Sánchez, 1986)</b>	<b>Fases del modelo técnico o tradicional Contreras et al., (2001).</b>
1. Presentación global del deporte.	1. Adquisición de las habilidades específicas (aspectos técnicos)
2. Familiarización perceptiva.	
3. Enseñanza de los modelos técnicos de ejecución.	
4. Integración de los fundamentos técnicos en las situaciones básicas de aplicación.	2. Utilización de las habilidades específicas en situaciones simuladas de juego
5. Formación de los esquemas básicos de decisión.	3. Integración de las habilidades específicas en situaciones de juego real e iniciación a sistemas tácticos colectivos
6. Enseñanza de esquemas tácticos colectivos.	
7. Acoplamiento técnico-táctico de conjunto.	

En este modelo se justifica en utilizar esta intervención didáctica por que se respeta la parte metodológica donde se desarrolla la parte evolutiva del jugador ya que se realiza de lo más simple a llegar a lo más complejo, por otro lado permite favorecer que haya una automatización para realizar esos los elementos técnicos facilitando así el aprendizaje táctico (Morante, 1995).

Para la aplicación de este modelo se tuvo en cuenta en el ámbito de la iniciación deportiva que se ha establecido como un modelo de enseñanza centrándose esencialmente en la parte técnica, disminuyendo patrones de movimientos para lograr una mayor eficacia al niño, pero cada vez se ve más como un disciplina propia para educar, al trascurso del tiempo se ha logrado crear nuevas formas en la cual como elemento importante debe ser el niño hacia el juego destacando que es esencial saber captar la información, aprenderla para así poder que

el niño se desenvuelva y pueda solucionar los problemas en las diferentes actividades lúdicas (Valero, 2005).

En el trascurso del texto hasta el momento conduce a Valero y Conde (2003) a implementar un modelo de enseñanza llamado ludo técnico en el que da importancia a la adquisición de las habilidades técnicas desde la parte de la comprensión habiendo formas jugadas llamadas ludo técnicas (Valero 2006) “*es la herramienta clave de todo proceso*” para Méndez (1999) este modelo se caracteriza por el compromiso que los niños muestran al momento que se les asigna una tarea conozcan destacando un tiempo de ejecución suficiente para que puedan desarrollarlo en diferentes actividades de diversión y pasarla bien, en la estructura.

Del modelo ludo técnico esta propuesta como primera fase se basa en la Presentación global y planteamiento de desafíos: en esta etapa el profesor realiza una disciplina deportiva en este caso el atletismo a través de un ejemplo práctico y lo repasa durante la clase al momento el suelta una pregunta a los niños de cómo pueden resolver en el problema durante la sesión con el fin de hacer propuestas ludo técnicas que tiene que ver con la realización de juegos modificados pero incluyen alguna regla técnica de la disciplina que se están viendo por ejemplo juegos donde se aplique la parte practica en el atletismo lo llaman como una ”reflexión y puesta en común” su profesor puede reunir a su grupo y comentar si entre todos pueden encontrar la respuesta que se realizó al inicio en la sesión de clase y resuelve dudas que se hayan salido durante la práctica de la clase (Valero 2004) .

Para el modelo dentro de la segunda fase en su parte metodología que quiere inicialmente que aparezca una regla técnica permitiéndole al profesor que durante otras sesiones de clase él pueda implementar otra serie de elementos técnicos en cada tarea que coloque, ya para la

tercera fase se utiliza la exigencia técnica en la cual va creciendo a manera que vaya teniendo dominio de sus habilidades requeridas, a cambio si los estudiantes se les pone alguna tarea puede haber algo de progresión pero esta debe ser apoyada por la motivación o de otra manera se podrá ver pérdidas de interés por el niño y no realiza la actividad.

Generalmente se comienza por tener una serie de propuestas ludo técnicas que comiencen a desarrollar las actividades en forma individual que les brinde a todos los estudiantes, al mismo tiempo, luego se realizara un trabajo por parejas, y después pasan a pequeños grupos, en el cual al finalizar la actividad se implementa a trabajar con grupos grandes.

Es conveniente hablar de una “estrategia de la práctica” entendido por Sánchez (1990) y Delgado (1991, pág 24)” *como la forma particular de abordar las diferentes tareas que componen la progresión de enseñanza de una determinada habilidad motriz*” en el caso del modelo ludo técnico en la que enseña una serie de habilidades con unas características específicas por movimientos precisos y de muy alta coordinación, como estrategia se busca la parte analítica y progresiva a través de reglas que ellos puedan cumplir y así poder realizar la tareas. Durante las sesiones de clase los estudiantes no pueden realizar preguntas a la deriva si no que el profesor mira en qué momento va permitir esos espacios llamados desafíos, y cuestiones a los estudiantes para que ellos puedan dar una respuesta.

La interacción en el modelo es muy importante ya que en las fases los estudiantes van desarrollándola por una unidad didáctica que el profesor coloca facilitando las reglas técnicas y normas pueden solucionar más rápido, que interfiera el profesor a la ayuda para estimular esas habilidades ellos puedan realizar otra serie de movimiento.

El profesor ya debe saber que es lo que se va realizar durante la clase de que habilidades técnicas se van a ocupar y que dificultad se le va presentar en las formas jugadas o desafíos que se realice, todo el grado de satisfacción es que el profesor como elemento principal de la clase pueda lograr que esas formas jugadas sean de gran interés para los estudiantes que puedan desarrollar las diferentes actividades sin perder la atención y el interés por la clase ya que los estudiantes mientras van practicando se sienten activos y concentrados en los juegos donde el profesor puede intervenir cuando ve que la actividad no ha funcionado y se va perdiendo el interés por qué no hay una motivación lo primordial es progresar de una actividad hacia otra que influye la parte motivacional y no en dominar la actividad en el ámbito educativo.

### **6.3 Teaching Games for Understanding (Enseñanza comprensiva de los juegos deportivos)**

El Teaching Games for Understanding (TGFU) es un modelo didáctico basado en los juegos deportivos, este entendido como juegos enfocados a la enseñanza de un deporte en específico, TGFU es un modelo ideal para potenciar una mayor comprensión del deporte, al igual que el aumento en los niveles de actividad física, compromiso, motivación y disfrute del juego deportivo en sus practicantes (Webb, Pearson &Forrest 2006).

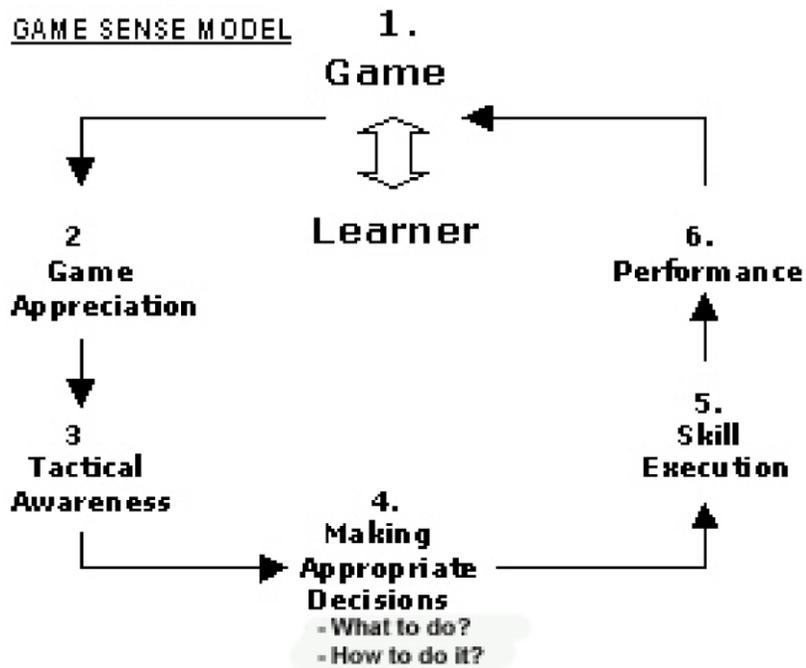
Desarrollado a partir de las obras de Thorpe y Bunker en la Universidad de Loughborough, Inglaterra, durante los años 1970 y principios de 1980 (Dyson, Griffin &Hastie, 2004). Un término que describe la evolución de este enfoque es el modelo centrado en los juegos tácticos; Thorpe y Bunker observaron que muchas de las enseñanzas de juegos deportivos y entrenamiento estuvieron dominadas por clases muy estructuradas centradas en la enseñanza de la técnica. Incluso cuando el juego deportivo fue incluido en las clases, los

profesores y entrenadores raramente hacían las conexiones entre el aprendizaje de técnicas y cómo y cuándo estas técnicas deben aplicarse en el juego deportivo. (Kirk & MacPhail 2002).

TGFU es un método de enseñanza integral basado en la resolución de problemas que da mayor relevancia a la participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje; este modelo se centra en la enseñanza de los juegos deportivos a través de un enfoque conceptual, táctico y estratégico en lugar de una base de habilidad. (Webb, & Pearson, 2008). TGFU está dirigido a motivar a los estudiantes a ser más conscientes tácticamente y tomar mejores decisiones durante el juego deportivo. Desde esta perspectiva se anima a los estudiantes a pensar estratégicamente acerca de conceptos de juego

De igual manera TGFU se ocupa en la enseñanza de la naturaleza y forma del juego deportivo modificado, en este modelo se hacen modificaciones a las reglas, al campo y a los implementos deportivos. Desde este modelo una técnica sólo se introduce cuando los jugadores llegan a un nivel de juego deportivo que les obliga a aprender la técnica luego de tener un conocimiento y apreciación táctica del mismo (Kirk & MacPhail 2002).

**Figura. 11.** Game Sense Model tomado de Kirk, D & Mac Phail, A. (2002) *Teaching Games for Understanding and Situated Learning: Rethinking the Bunker-Thorpe Model.*



Como se aprecia en la figura 11 este modelo está constituido por 6 elementos, explicados a continuación:

### 6.3.1 Juego

Como indica el modelo, el aprendizaje se basa en el juego deportivo por lo que siempre hay algún tipo de oposición. Es decir, se juega con la obstrucción por lo que sería apropiado utilizar un juego con un oponente. Los estudiantes deben primero ser capaces de entender la forma del juego en particular y luego reconocer los problemas que hay que resolver. Por ejemplo, para jugar fútbol los estudiantes deben entender la dinámica del juego en general, y luego la dinámica del juego por una posición específica, como lo es, defensa, delantero, portero, volante.

### **6.3.1.1 Apreciación del juego**

Al reconocer los efectos del juego se debe dar a los estudiantes el objetivo del juego deportivo. Poco a poco, los estudiantes deben lograr la comprensión de las reglas principales que dan forma al juego. Por ejemplo cuando los estudiantes comprenden y se involucran cada vez más en el juego del baloncesto del mismo modo van aprendiendo las normas y reglas que permiten el óptimo desarrollo del deporte.

### **6.3.1.2 Táctica**

La resolución de problemas es una aproximación crítica a la enseñanza comprensiva de los juegos deportivos. Los autores de este modelo sostienen que así como habilidades técnicas, como lanzar, pueden ser transferidos a otros juegos deportivos, también sucede con el conocimiento táctico que puede aplicarse a distintos deportes, por ejemplo la táctica utilizada para la defensa o ataque en fútbol, puede ser utilizada de igual manera en rugby, baloncesto, fútbol de salón entre otros.

### **6.3.1.3 Toma de Decisiones**

¿Qué hacer? ¿Cómo hacerlo? y ¿cuándo hacerlo? Los estudiantes muestran una mayor comprensión de cuando pasar, disparar, golpear y entender cada uno de los factores que influyen en la toma de decisiones durante el juego, entre estos factores se pueden identificar: la posición de compañeros y de los oponentes, así como el tiempo y el espacio disponible. Por ejemplo en deportes como el voleibol, fútbol, baloncesto, rugby, tenis es posible decidir en qué momento atacar, defender, por zonas del campo.

#### **6.3.1.4 Ejecución de la habilidad**

El modelo también hace hincapié en la ejecución de habilidades propias del juego, pero sólo después de que los estudiantes reconocen la necesidad de un tipo particular de habilidad. Por ejemplo cuando en el voleibol, los estudiantes aprenden el remate y la recepción, la ejecución de la habilidad se debe dar en el juego real.

#### **6.3.1.5 Rendimiento**

Este último elemento se da muy de la mano de la ejecución de la habilidad, debido a que cuando los estudiantes aprenden ciertas habilidades y son ejecutadas en el juego real, el rendimiento va enfocado a la eficiencia y calidad en la ejecución de estas habilidades. Por ejemplo los estudiantes aprenden durante el juego modificado la técnica del pase, dominio, control; en el momento que se enfrentan al juego real, el rendimiento es cuando ejecutan esas habilidades de la mejor manera.

El Teaching Games for Understanding se emplea para cuatro tipos de deportes: deportes de invasión, deportes de arte y precisión, deportes de red o pared y deportes golpear o faldear.

Los deportes de Invasión son juegos de equipo, donde el propósito es invadir el territorio del opositor con la intención de sumar puntos en el campo del equipo contrario, al tiempo que trata de mantener su puntuación a un mínimo, por ejemplo el rugby, futbol, baloncesto. El objetivo de los deportes de red o pared es tanto para deportes individuales como deportes grupales, donde los estudiantes pasan un objeto específico al campo del equipo contrario

dentro de los límites del campo de juego; tenis y voleibol son ejemplos de juegos en red, mientras squash y racquetball son ejemplos de deportes de pared. En los deportes de golpear o faldear el propósito es anotar una mayor puntuación que el otro equipo con el número de entradas y el tiempo permitido. Al igual que ubicar un objeto en específico cerca de o en un objetivo con el fin de tener la mejor puntuación posible. Por ejemplo, golf, tiro con arco, bolos. (Webb, & Pearson, 2008).

#### **6.4 Sport Education. (Deporte Educativo)**

El modelo deporte educativo (Sport Education) es un modelo diseñado para la enseñanza de los deportes en la educación física. El programa del modelo de Sport education fue desarrollado por Siedentop, quien quería cambiar el ajuste disfuncional en la educación física y de igual forma crear un modelo de enseñanza que se diera a los estudiantes basado en una experiencia significativa para mejorar la calidad de la educación física. (Stockly, 2008)

Siedentop, (1994) citado por Wallhead y Ntoumanis, (2004) diseño un modelo dentro de la educación física basado en la enseñanza del deporte. Han demostrado con este modelo la posibilidad de potenciar la motivación en los alumnos de dicho programa, el modelo deporte educativo fue diseñado para motivar todos los estudiantes en la clase de educación física. Además este modelo ayuda a los estudiantes a mejorar sus habilidades en la enseñanza del deporte, permitiendo cumplir con otras funciones relacionadas con el deporte, como árbitro, entrenador del equipo, capitán o juez. (Wallhead, & Ntoumanis, 2004).

Dentro de la estructura de instrucción de este plan de estudios los estudiantes asumen progresivamente una mayor responsabilidad para el aprendizaje mientras que los profesores delegan funciones a los alumnos. Después de que las actividades se han puesto en marcha, el profesor a menudo actúa como facilitador para el desarrollo de habilidades sociales de los estudiantes y la habilidad de aprendizaje a través de una serie de estrategias de enseñanza centradas en el estudiante (Wallhead, & Ntoumanis, 2004)

El modelo de deporte educativo tiene tres objetivos principales: primero, que los alumnos adquieran competencias en el deporte, tercero que los estudiantes lean y escriban sobre deporte, y tercero que los estudiantes se convertirán en deportistas entusiastas. Un deportista competente es capaz de demostrar dominio de las destrezas utilizadas en el deporte, y comprender las estrategias de juego. Por ejemplo, en el tenis un estudiante podría golpear la pelota a un lugar del campo contrario donde sería difícil para su oponente llegar (Stockly, 2008). Un deportista alfabetizado entiende las reglas y la etiqueta de este deporte. Un deportista entusiasta tiene respeto por su oponente y los organizadores, y muestra una buena práctica deportiva. Por ejemplo, un estudiante podría mostrar respeto por el juego siguiendo las reglas y celebrando los éxitos sin ofender al equipo contrario.

### **6.5 Modelo de responsabilidad social**

Según Jiménez (2006) menciona que el modelo es propuesto por Donald Hellison, profesor de la Universidad de Illinois (Chicago), quien viene realizando trabajos desde los años 70 en internados, cárceles, reformatorios, escuelas alternativas, barrios marginales, etc. con “jóvenes en riesgo” a través de las actividades físicas y los deportes. A partir de este Modelo

de Educación en Valores cuyo objetivo es favorecer la responsabilidad personal y social de estos jóvenes se pretende encontrar en la educación física y el deporte como una salida a los problemas propios de su marginalidad.

El modelo de responsabilidad social se realiza a nivel práctico hace más de 35 años. Se estableció en los Estados Unidos para el mejoramiento de las relaciones entre los jóvenes a través de diferentes programas como escuelas alternativas, clases de educación física y deporte, los jóvenes de riesgo se hallan en diferentes niveles y se identifica por sus formas de conducta como por ejemplo su irresponsabilidad, el desinterés de que tenga un futuro. Para que puedan desarrollar el programa a través de los valores y mejorar sus conductas los jóvenes realizaran las siguientes etapas para superar esas dificultades que se les presentan Hellison (1978, 1985, 1995).

En este modelo las siguientes 5 etapas se basan en: 1 Respetar los derechos y sentimientos de los demás (ayuda al autocontrol y manejar el temperamento, unir a todos que participen en el grupo e ir resolviendo los conflictos que se presentan, prestarle atención al profesor. 2 Esfuerzo/Participación (incluye en la participación y la realización de actividades nuevas en clase, cumpliendo normas y respetando el turno de sus compañeros. 3 Auto Gestión (ayuda en ser independiente, lograr las metas que le permita organizar su tiempo.). 4 Ayuda: Este permite apoyar a los demás, a realizar actividades como cuidar el material, aprender a cuidar a sus compañeros. 5 Aplicar fuera del contexto del programa (este permite que todo lo que ha aprendido y realizado lo aplique en cualquier contexto en el que se encuentre.)

Este modelo de (PRS) es importante al momento de ponerlo en práctica teniendo en cuenta algunas ideas. El profesor puede ser ejemplo de respeto cuando se encuentre reunidos con sus

estudiantes, dialogando con los alumnos que espera de la clase y si hay normas o reglas sobre el mismo, es importante realizar la clase con diferentes actividades para motivar a los estudiantes y así puedan desarrollarlas con mayor éxito, independientemente de sus diferencias, permitiendo actividades que interactúen los alumnos a relacionarse de forma positiva donde haya un trabajo en equipo, realizando trabajos específicos a los estudiantes para que vayan adquiriendo esa responsabilidad en ellos.

Por lo tanto el objetivo principal de esta investigación es aplicar el modelo de (PRS) Hellinson (1985) se realizó una la propuesta a un grupo de jóvenes adolescentes en riesgo, en el transcurso de las sesiones se estuvo evaluando los comportamientos y las relaciones de responsabilidad de estos jóvenes, para realizar el instrumento que se implementó en las sesiones se tuvo en cuenta a Rappoport (1977 pag15), *quien considera ayudar a desarrollar una intervención, es necesario identificar a quién va dirigida, de qué manera se va a realizar y cuáles son los materiales que se emplearán en su implantación.*

Este estudio se realizó a un grupo de jóvenes de alto riesgo durante las clases de educación física analizando los comportamientos en las clases a través de la observación directa esta permite mirar todo lo que sucede en clase de forma natural y los comportamientos no verbales al momento de interactuar los estudiantes (Anguera 1999).

Con el fin de mejorar las responsabilidades sociales de los estudiantes.

Los estudiantes que participaron en la investigación fueron 13 adolescentes hombres y 2 adolescentes mujeres entre 15 y 16 años de secundaria de la comunidad de valenciana fueron escogidos por sus profesores teniendo en cuenta que a estos estudiantes se les dificulta la adaptación a las actividades del colegio en la parte de aprendizaje se veía una serie de dificultades, en la convivencia con sus compañeros y tenían una mala conducta en el colegio, sus estrato social medio bajo; en el transcurso de la intervención las niñas y u niño no quisieron participar en este estudio por motivos familiares y personales.

Los instrumentos que se tuvieron en cuenta para la aplicación del (PRS) un hoja de registro de los comportamientos de responsabilidad social se observaba las actitudes y relaciones positivas o negativas con las 5 etapas de Hellison (1995-2003): 1 Respeto a los derechos y sentimientos a los demás primeras, 2 participación y esfuerzo, 3 autogestión, 4 ayudar a los demás.5 aplicar lo aprendido fuera del gimnasio. En el cual solo se tuvo presente las etapas 1, 2,4 ya establecidas en la hoja de registro al momento de observar aparecía unas sub categorías como agredir, interrumpir estas dos hacia relación con las actitudes negativas y están relacionadas con el nivel 1, en cambio se observa otras situaciones como el colaborar, el ayudar este nos mostraba la parte positiva con el nivel 4.

Después de realizarla hoja como instrumento se tuvo en cuenta en realizar una ficha de registro por cada sesión para la implementación del (PRPS) por fases, en la primera fase se realizó la selección de los estudiantes quien los escogió los profesores fue en un colegio que les tenía la los espacios adecuados con diferentes implementos deportivos y materiales didácticos para realizar la investigación en la 2 fase se asignó una serie de monitores

encargado de aplicar el (PRPS) sobre contenido y metodologías las personas encargadas fueron personas que tuvieran experiencia y varios estudios profesionales en el contexto de trabajar el grupo de jóvenes de riesgo y tenían que reunirse cada 15 días para mirar l progresión de los jóvenes.

En el transcurso de la investigación en la 3 fase se optó por la implementación del (PRSP) en la que se realizó 3 veces por semana y cada clase duraba una hora al realizar esta práctica deportiva como objetivo del profesor enseñar habilidades físicas y como habilidades sociales que les permitiera integrarse en el colegio utilizando diferentes formas didácticas como pegar en todas las clases las etapas del programa de ( PRSP); y mostrándole a sus estudiantes dándoles ejemplos fáciles para que comprendan los comportamientos relacionados a cada etapa.

En la participación de este proceso se inició de manera positiva ya que todos los estudiantes participaban y colocaban ejemplos dentro de la clase de educación física como fuera de ella y fueron recapacitando de las actitudes y responsabilidades que deberían tener, la actitud del profesor es importante para los estudiantes y el material didáctico que utiliza el en una clase invito a los alumnos a ver un video del circo del sol, después escucho las apreciaciones y la participación de los estudiantes que creo en ellos crear un circo donde podían implementar cosas que ya se habían visto en clase de educación física como la gimnasia varios movimientos que han realizado durante las clases.

Después de tener los formatos y sacar unos criterios de implemento la estructura de la clase como un formato de diario teniendo en cuenta el objetivo educativo de la sesión, otro ítems

la responsabilidad en la acción el docente les expresaba como se iba a desarrollar la clase y que reglas tenía durante el desarrollo de la clase se pretendía lograr que cada estudiante asumiera su responsabilidad a comportarse de acuerdo a lo que se estaba realizando con la utilización de diferentes implementos que tenga un aprendizaje significativo y los motive a participar en las clases que es lo el programa de (PRP) permite involucrar al estudiante en el ámbito escolar mejorando su contexto social.

Al ir desarrollando las actividades guiadas por el profesor realiza un encuentro del grupo los reúne y les pregunta que cual era el objetivo de la clase y si tienen algunas ideas que aportar o brindar opiniones sobre lo que se ha trabajado y así permite la participación y la interacción de los estudiantes con sus compañeros, después el profesor les hace una evaluación y una autoevaluación en la que el niño vea cómo fue su comportamiento durante el desarrollo de la clase por medio de un gesto con la mano –el dedo pulgar hacia arriba indicaba una evaluación positiva, el dedo pulgar en horizontal una evaluación media y el dedo pulgar hacia abajo una evaluación negativa.

En el proceso de investigación la siguiente etapa es la recolección de datos, de todos los comportamientos observados, se utilizaron las grabaciones de todas las clases en total fueron 20, se realizó una hoja en Excel marcando el número de clases los participantes, por último hicieron unos códigos asignados para los comportamientos que se describían en el registro este proceso fue continuo en las observaciones la mayoría de conductas hubo acuerdos los observadores visualizaron conjuntamente la escena en el ordenador hasta llegar a un consenso en la evaluación del comportamiento (Anguera, 1990).

## **6.6 Enseñanza cooperativa**

Durante mucho tiempo se ha considerado, el aprendizaje como el resultado de la interacción entre maestro y alumno, en los últimos años y a la par de lo que ocurre con otras áreas, la educación física escolar está prestando una mayor atención al valor educativo de la relación entre alumnos. Es evidente, por otra parte, que las interacciones entre compañeros dentro de las clases de educación física son numerosas y variadas y suelen llevar un alto grado de implicación motriz, cognitiva, afectiva y social (Ruiz, 2008). Los alumnos pasan mucho más tiempo jugando entre sí, sin la presencia de un maestro, que participando en actividades propuestas por éste. Dentro de este marco se sitúan los juegos cooperativos. Pero no siempre se puede promover en alumnos el desarrollo de distintas capacidades utilizando, de forma exclusiva, una metodología lúdica (Ruiz, 2008).

El aprendizaje cooperativo tiene ya una larga historia y posiblemente un largo futuro. Su historia de teoría, investigación y práctica en el aula lo convierte en una de las prácticas educativas más distinguidas (Johnson & Johnson, 1999) citado por Díaz, (2012). Dentro del campo de la Pedagogía encontramos como antecedentes del aprendizaje cooperativo autores relevantes como J.J. Rousseau quien propone en su obra el “Emilio” el predominio del principio de igualdad entre todos los alumnos. De una forma más explícita Díaz (2012) considera a Rousseau como antecedente del aprendizaje cooperativo en su rechazo radical a la competición, a pesar de que en su época y en épocas anteriores estaba muy en popularidad como estímulo de las capacidades del individuo

El aprendizaje cooperativo cuenta con una larga tradición, en 1949 Deustch citado por Díaz (2012) formuló su teoría de la cooperación y la competición. En este momento

Deustch definía una situación social cooperativa como: Aquella en la que las metas de los individuos separados van tan unidas que existe una correlación positiva entre las consecuciones o logros de sus objetivos, de tal forma que un individuo alcanza su objetivo si y sólo si también los otros participantes alcanzan el suyo (Goikoetxea & Pascual, 2002). Esta teoría dio lugar a lo que hoy se conoce como aprendizaje cooperativo y que puede definirse como una metodología educativa que se basa en el trabajo en pequeños grupos, principalmente heterogéneos, en los que el alumnado trabaja junto para mejorar su propio aprendizaje y el del resto de compañeros y compañeras del grupo. (García, Traver & Candela, 2001).

De un modo global, el aprendizaje cooperativo hace referencia a un conjunto de métodos de organización del trabajo en los que los alumnos participan de forma independiente y coordinada, realizando actividades de carácter educativo, habitualmente planificadas y propuestas por el maestro. En todos estos métodos los alumnos trabajan para aprender y son responsables de los aprendizajes de sus compañeros. (Ruiz, 2008). Estas definiciones hacen ver aspectos importantes que tiene el aprendizaje cooperativo, desarrollando dos fases: por una parte podemos decir que estamos hablando de una metodología que se realiza en grupo pero no por ello todo el trabajo grupal se puede considerar aprendizaje cooperativo y por otra parte el principal componente del aprendizaje cooperativo es la dependencia positiva, es decir, la preocupación del propio aprendizaje pero también el de los demás, condición indispensable para poder lograr las metas.

(Goikoetxea & Pascual, 2002).

### **6.6.1 Características del aprendizaje cooperativo.**

Maset, (2004) citado por Díaz, (2012) menciona que un grupo de aprendizaje cooperativo presenta algunas características como:

- El grupo está unido por la necesidad de aprender juntos, de ayudarse unos a otros para aprender. No se trata de saber más que los demás, sino de que cada uno llegue a saber tanto como pueda. El objetivo es que formen una “pequeña comunidad de aprendizaje” en la existe una doble responsabilidad: aprender y ayudar a aprender.
- A pesar de que existe heterogeneidad en los grupos, existe una relación de igualdad entre todos. La diversidad en el grupo es beneficiosa para el equipo y enriquecedora. En un grupo de aprendizaje cooperativo nadie se siente superior a otro, ya que todo el mundo puede aportar a los demás alguna cosa valiosa. En un grupo de aprendizaje cooperativo no hay unos que “enseñan” y otros que “aprenden” sino que por el contrario, todos enseñan y aprenden.
- Entre los miembros de un grupo de aprendizaje cooperativo existe una clara interdependencia. Por ello en un grupo de aprendizaje cooperativo si alguien no progresa los demás no pueden desentenderse de él. Esta es la principal diferencia entre un grupo tradicional y un grupo de aprendizaje cooperativo.
- Las relaciones que se producen entre los estudiantes es de ayuda mutua y no por la competencia o la indiferencia. Gracias a las ayudas que unos aportan a otros, el alumno que ayuda se da cuenta de si sabe o no y de las falencias que posee en el aprendizaje. □ En los grupos de aprendizaje cooperativo se crean unos vínculos de amistad que lleva a todo el grupo a celebrar los éxitos individuales como si fueran grupales.

### **6.6.2 Principios del aprendizaje cooperativo.**

La cooperación consiste en trabajar juntos para conseguir objetivos comunes, pero no basta con decir a los estudiantes que trabajen juntos, cooperen o sean un equipo. Es necesario seguir

unos principios fundamentales de forma rigurosa para que los grupos realmente sean grupos cooperativos y no sea un grupo tradicional. Por esto diferentes autores han enunciado una serie de principios que debe tener el aprendizaje cooperativo.

**Principios del aprendizaje cooperativo.** Según Johnson y Johnson (2006), citados por Díaz (2012) establecieron cinco principios, recogidos en múltiples trabajos de investigación en aprendizaje cooperativo que son condición indispensable para que el aprendizaje cooperativo sea realmente efectivo:

**Interdependencia positiva.** La interdependencia positiva consiste en que cada uno de los miembros del grupo interiorice que el esfuerzo de cada uno de los miembros del grupo es imprescindible para el buen funcionamiento del mismo. La disciplina de un grupo cooperativo comienza porque exista consciencia de grupo entre los miembros del mismo. En las situaciones de aprendizaje cooperativo todos y cada uno de los alumnos y alumnas tienen dos responsabilidades: por un lado, desarrollar las tareas propuestas para lograr un aprendizaje personal; y por otro, asegurarse de que todos los miembros del grupo deben conseguir un aprendizaje personal

### **6.6.3 Responsabilidad personal.**

La responsabilidad individual es una de las principales diferencias entre el trabajo en grupo tradicional y el aprendizaje cooperativo. En estos últimos no puede existir estudiantes que rehúsen de realizar las tareas asignadas, mientras que en los primeros si suele ser posible. Existe responsabilidad grupal cuando se evalúa el desempeño general del grupo y se

devuelven los resultados a sus integrantes para que sean comparados con el objetivo propuesto. Hay responsabilidad individual cuando se evalúa el desempeño de cada integrante y se le devuelven los resultados tanto a él como a su grupo para compararlos con el objetivo y cada uno es responsable de aportar su parte de éxito al grupo.

- Interacción promotora cara a cara:

La interacción promotora significa animar en vez de insultar, incluir en vez de discriminar y pensar en términos de nosotros en lugar de términos de yo (Díaz, 2012). La estructura que sigue el aprendizaje cooperativo, exige que los integrantes de un grupo estén cara a cara cuando trabajen juntos para realizar las actividades y para estimular el éxito de los demás. Debe existir apoyo interpersonal para lograr mayores resultados grupales y personales de todos los miembros del grupo. La interacción promotora es muy importante, ya que, da como resultado la ayuda entre las diferentes personas del grupo, el intercambio de los recursos necesarios, el procesamiento eficiente de la información, el debate de ideas y pensamientos, el consenso de soluciones, el estímulo mutuo, el desarrollo de la empatía y la confianza, la motivación para esforzarse, etc.

- Habilidades interpersonales y en grupos pequeños:

El simple hecho de poner a los estudiantes en grupo y decirles que cooperen no siempre es signo de eficiencia, ya que, en ocasiones el alumnado carece de habilidades sociales de trabajo en grupo. Si quiere que los grupos cooperativos sean eficientes y el alumnado no posee las habilidades sociales necesarias para trabajar en grupo será necesario enseñarlas y motivarlos para que las usen. El aprendizaje cooperativo es en sí más complejo que el competitivo y el

individualista, ya que, el alumnado no sólo aprende contenidos académicos, si no que simultáneamente realizan actividades y trabajan en equipos

- Procesamiento grupal o autoevaluación

La eficacia del trabajo cooperativo depende de que el grupo reflexione y procese sobre su funcionamiento. El procesamiento grupal puede definirse como “la reflexión sobre una actividad grupal para que las acciones de sus integrantes resultan útiles y cuáles no lo fueron y para tomar decisiones sobre qué acciones se deben conservar y cuáles se deben cambiar” (Johnson & Johnson, 1999) citado por Díaz (2012).

**Principios del aprendizaje cooperativo.** Millis (1996) citado por Díaz (2012) también enuncia cinco características, relacionadas con las anteriores pero expresadas en términos más concretos:

- Los estudiantes trabajan juntos en una tarea común o en actividades de aprendizaje que se desarrollan mejor a través del trabajo en grupo que de forma individualista o competitiva.
- Los estudiantes trabajan en pequeños grupos de entre dos y cinco miembros.
- Los estudiantes desarrollan comportamientos cooperativos, “pro-sociales” para completar sus tareas o actividades de aprendizaje comunes.

- Los estudiantes son positivamente interdependientes. Las actividades se estructuran de tal forma que los estudiantes se necesitan los unos a los otros para completar sus tareas o actividades de aprendizaje comunes.
- Los estudiantes son evaluados individualmente y son responsables de su trabajo y aprendizaje.

**Principios del aprendizaje cooperativo.** Maset (2008) citado por Díaz (2012) ha establecido que el aprendizaje cooperativo se debe basar en dos presupuestos fundamentales:

- Nadie puede aprender por otro, se puede ayudar a aprenderlo, pero no lo puede suplir en el aprendizaje.
- El conflicto cognitivo que se produce cuando chocan dos puntos de vista diferentes u opuestos no sólo nos permite aprender nuevas cosas de los demás, si no también, rectificar, consolidar o reafirmar los aprendizajes ya alcanzados.

#### **6.6.4 Beneficios del aprendizaje cognitivo**

##### **6.6.4.1 Beneficios cognitivos**

El aprendizaje cooperativo es más eficaz que el individualista y el competitivo, en algunos de ellos no se encuentran diferencias significativas en este aspecto y en una gran minoría existen diferencias negativas con respecto al aprendizaje competitivo y el individualista. El aprendizaje cooperativo es superior a la competición a la hora de fomentar el rendimiento en

todas las áreas (incluida Educación Física), en todas las edades y niveles educativos para tareas que implicaran la adquisición de conceptos, resolución de problemas, retención y memoria, ejecución motora y tareas de suposición y predicción. La cooperación es superior al aprendizaje individualista a la hora de promover logro y productividad cuando la tarea no es rutinaria o cuando no se requiere una división del trabajo. (Goikoetxea & Pascual, 2002)

#### **6.6.4.2 Beneficios sociales**

El aprendizaje cooperativo produce mejoras en variables sociales de la persona. Algunos de los beneficios que se consiguen a nivel social son: Motivación, pues ha encontrado que el aprendizaje cooperativo fomenta la motivación intrínseca, mientras que en una estructura competitiva o individualista se fomenta la motivación extrínseca. La motivación fomentada por las situaciones cooperativas incluye motivación intrínseca, altas expectativas de éxito, alto incentivo para rendir basado en el beneficio mutuo, interés continuado por el rendimiento. (Díaz, 2012). Atracción interpersonal: diferentes estudios han encontrado que el aprendizaje cooperativo fomenta la atracción interpersonal. Cuanto más pura sea la cooperación más fuerte será su impacto sobre la atracción interpersonal. Incluso cuando los integrantes de un grupo se desagradan, el aprendizaje cooperativo fomenta más agrado que las situaciones competitivas e individualistas. Autoestima: la autoestima es la apreciación que se tiene sobre uno mismo para realizar una tarea. Es importante tener una alta autoestima para evitar los posibles problemas que genera una baja autoestima: problemas emocionales que llevan a un mayor nerviosismo y ansiedad; un bajo rendimiento académico; rechazo por parte de los demás y muy susceptibles a la influencia social

### **6.6.4.3 Beneficios motrices**

En el área de Educación Física se encuentran estudios relacionados con los efectos motrices del aprendizaje cooperativo frente a otras metodologías. Existen diferentes estudios que demuestran que en el área de Educación Física la calidad del trabajo es igual o superior que con otros métodos (García, Traver & Candela, 2001).

### **6.6.5 Metas del aprendizaje cooperativo.**

Según Bund (2007) las exigencias a los profesores y estudiantes de colegio han sido modificadas de manera fundamental en los últimos años. El desarrollo social exige la apropiada educación de cualificaciones extras como competencias sociales, flexibilidad, capacidad de cooperación, además del aprendizaje independiente durante toda la vida. La clase de educación física tiene por esta razón, desde hace varios años, una doble función: Esta no solo debe cumplir con la "educación al deporte", sino también y de la misma manera una "educación a través del deporte". Esto significa de manera concreta: Los estudiantes deben no solo conocer las diferentes disciplinas deportivas y aprender las diferentes técnicas del movimiento sino adquirir también las competencias sociales y la capacidad de trabajar conjuntamente para alcanzar sus metas.

El método del aprendizaje conjunto representa estos dos objetivos de manera ideal, ya que, tanto el aprendizaje de los contenidos de la materia como el aprendizaje social son combinados equitativamente en el proceso de trabajo en grupo. Los estudiantes aprenden, por

ejemplo la parada de manos, discuten y ensayan entre tanto y al mismo tiempo diferentes formas de ejercicios, se apoyan mutuamente y reflejan el resultado en la discusión con el compañero de equipo. El aprendizaje cooperativo abre así la posibilidad, a través de la clase de educación física, de aportar a la educación integral personal en una mayor medida que otros métodos de enseñanza o aprendizaje

Finalmente Ruiz (2008), Las situaciones de aprendizaje cooperativo deben cumplir algunas condiciones para propiciar verdaderos procesos de cooperación y, a través de ellos, avances en el desarrollo personal de cada alumno. La primera de estas condiciones hace referencia a la disposición, por parte de los alumnos, de los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan progresar tanto en las relaciones interpersonales que se establecen entre los miembros del grupo como en el desarrollo de capacidades motrices. En segundo lugar, el grupo como tal, ha de disponer de los recursos necesarios para avanzar en relación con su propia dinámica interna y con los objetivos planteados en la tarea motriz. En tercer lugar, el fin de la actividad ha de llevar implícita la necesidad de que los alumnos trabajen conjunta y coordinadamente para conseguirlo.

En cuarto lugar, los alumnos han de tener una idea clara de lo que se trata de conseguir a través de la situación cooperativa de aprendizaje. En quinto lugar, todos los alumnos, deben ser conscientes de que tienen algo importante que aportar al grupo y, también, algo importante que recibir de éste. Sólo así se conseguirá el equilibrio entre el deseo de contribuir a las metas grupales y el deseo de obtener una mejora personal a través de las situaciones cooperativas de aprendizaje. En sexto y último lugar, el reconocimiento de los logros alcanzados ha de hacerse a todo el grupo, pues estos logros son el resultado de la contribución de todos los miembros del equipo de trabajo. (García, Traver & Candela, 2001).

## **6.7 Modelos didácticos de enseñanza en deporte escolar desde el contexto educativo de Colombia**

Con el paso del tiempo, el concepto de deporte escolar se ha transformado paulatinamente enfrentándose a diferentes momentos para abarcar diferentes contextos educativos particularmente en Colombia, en la actualidad se ha consolidado en todas aquellas actividades motrices tanto deportivas como recreativas que se presentan en talleres deportivos, equipos representativos, escuelas de formación deportiva entre otros, que tienen lugar dentro de las instituciones educativas a partir una estructura organizada fuera del área de educación física, por tanto el deporte escolar se lleva a cabo en el horario extracurricular y en la mayoría de los diversos ámbitos socio-económicos y culturales que se presentan en Colombia contribuyendo en la formación integral de niños, adolescentes y jóvenes.

Así como se reconoce la existencia de los diversos ámbitos en donde puede incursionar el deporte escolar, también es importante destacar las diferentes manifestaciones que pueden tener los procesos de enseñanza y en la mayoría de los casos tienen una directa relación con el contexto y el ámbito socio-económico donde se encuentra la población donde se pretende intervenir a través del deporte escolar, es el caso de las poblaciones en condición de discapacidad, las poblaciones que presentan altos índices de agresión y violencia, las poblaciones en condición de desplazamiento forzoso, las poblaciones que desean mejorar su calidad de vida y las poblaciones que desean obtener altos logros deportivos entre otros. Entonces cabe preguntarse, ¿Cuáles son las diferentes formas de enseñanza que se pueden emplear para intervenir en cada una de las poblaciones que se han mencionado con anterioridad a través del deporte escolar en el contexto educativo colombiano?

De forma similar al concepto de deporte, el concepto de enseñar es de carácter polisémico y se sitúa según la intención del ejecutante en este caso del profesor/entrenador, sin embargo el concepto de enseñar se puede enmarcar en cada una de las acciones organizadas, planificadas y sistematizadas que pretenden poner en acto la responsabilidad por educar (Felicitas, 2012), enseñar es una intervención sistemática con objetivos concretos que el profesor/entrenador pretende llevar a cabo en sus estudiantes con el fin de constituir un conjunto de saberes propiciando ambientes óptimos para el aprendizaje y se puede ejecutar a través de los modelos didácticos de enseñanza.

Conceptualmente los modelos didácticos de enseñanza son construcciones que representan de forma simplificada un fenómeno con el fin de delimitar algunas de sus dimensiones que permiten establecer mediaciones y articulaciones entre la teoría y la práctica en este caso recaen sobre la enseñanza así mismo, permiten enfrentar al estudiante ante problemas que sean estimulantes, pueden ser verbales o desde la experiencia, cuando los estudiantes se adentran en la confrontación entre las dificultades y sus saberes es allí, donde el profesor/entrenador debe mediar e inducirlos a que ellos mismos formulen y estructuren una posible solución ante el problema, finalmente se lleva a cabo una evaluación que permita evidenciar el proceso; los modelos didácticos de enseñanza permiten delimitar y encauzar la enseñanza en conjunto a los aprendizajes sobre los que se desea hacer un énfasis en particular (Joyce, Weil &, Calhoun, 2002).

Como se mencionaba con anterioridad, cada una de las poblaciones que puede llevar a atender un profesor/entrenador cuenta con unas condiciones propias al igual que los procesos de enseñanza, en consecuencia se puede afirmar que la elección de los modelos didácticos de enseñanza por parte del profesor entrenador están mediadas por las características que

presenta el contexto. Dentro de los modelos didácticos de enseñanza en deporte escolar que se presentan se encuentran dos grandes corrientes los modelos de enseñanza tradicionales que envuelven al modelo de enseñanza basado en la técnica y por otra parte, la segunda corriente hace referencia los modelos de enseñanza alternativos y comprende al modelo de Educación deportiva (Sport education), el modelo de enseñanza cooperativo, el modelo de enseñanza para la comprensión o también conocido como Teaching games for Understanding (TGfU) y por último se encuentra el modelo de enseñanza de responsabilidad personal y social (MRPS) reconocidos como cada una de manifestaciones que han surgido a partir del modelo de enseñanza tradicional.

#### **6.7.1 Modelo de enseñanza tradicional.**

Es el modelo de enseñanza por excelencia que se ha empleado en su mayoría por los profesores y entrenadores no solo en el área de educación física también en el contexto del deporte escolar, en términos conceptuales Prieto (2011) indica que el modelo de enseñanza tradicional también ha sido denominado:

(...) también denominado: analítico, pasivo, directivo o mecanicista, utiliza como referencia teórica la anatomía y biomecánica. Descompone la totalidad de la práctica deportiva en multitud de destrezas o técnicas que serán instruidas a los alumnos según un supuesto principio de complejidad creciente (...), donde se parte de la enseñanza de las acciones motrices básicas del deporte, para pasar posteriormente a la técnica (que en algunos deportes coinciden con las denominadas posiciones fundamentales, desplazamientos fundamentales, en otro con desplazamientos, pases (...)) y de aquí a la táctica hasta llegar a la ejecución total de la práctica real (...). Este procedimiento mantiene un criterio de enseñanza

que va de lo simple a lo complejo, con el convencimiento de que lo simple es el gesto particular y concreto (técnica, gesto-tipo) y lo complejo la práctica global (actividad real) (p. 6)

La característica fundamental del modelo tradicional se encuentra en la forma de enseñar y cómo se aprende principalmente un deporte porque los roles que se presentan tanto en la comunicaciones como en las relaciones de poder ya se encuentran preestablecidos, limitando ciertas condiciones a nivel cognitivo en el estudiantes. Sin embargo a nivel técnico logra tener grandes avances y resultados concretos, porque permite identificar rápidamente las falencias que se pueden estar cometiendo en cada una de las fases de la enseñanza.

Dentro del modelo tradicional se encuentra el Modelo de enseñanza basado en la técnica condiciona al hombre bajo una mirada mecanicista y por tanto la enseñanza del deporte está orientado a una serie de habilidades motrices específicas encaminadas a un objetivo concreto (Jiménez 2010).

Este modelo de enseñanza fue empleado inicialmente para perfeccionar la técnica en deportes como la natación, gimnasia y atletismo, tiene como principal prioridad establecer huellas motoras en el niño de forma muy general y posteriormente particularizarlas hacia a la técnica, gracias a la acumulación de movimientos que se consolidan en estructuras complejas encaminadas hacia las situaciones de reales del juego. Este modelo de enseñanza está apoyado en la experiencia del profesor/entrenador y no en el conocimiento del estudiante, por tanto está centrado en la ejecución de los gestos motrices y/o técnicos (Jiménez, 2010).

El modelo de enseñanza basado en la técnica requiere ciertos pasos metodológicos, una enseñanza estricta para lograr un buen aprendizaje se debe cumplir con una explicación clara del docente de cada una de las fases que pretende enseñar, así mismo debe llevar a cabo una demostración, seguido a ello habrá una imitación o ejecución por parte del alumno, luego el profesor/entrenador corregirá los elementos que crea pertinentes, el estudiante deberá repetir la ejecución del movimiento y finalmente el profesor/entrenador realizará una evaluación de carácter cuantitativo o cualitativo que dé cuenta de la eficiencia técnica.

Ya que el modelo de enseñanza basado en la técnica se encuentra dentro del modelo de enseñanza tradicional, es común que comparta similitudes en el proceso de enseñanza, así mismo comparte similares deficiencias porque el modelo de enseñanza basado en la técnica limita las relaciones interpersonales entre los estudiantes a pesar que anteriormente se empleaba en grupos poblacionales numerosos porque la atención estaba centrada en los saberes del profesor/entrenador.

### **6.7.2 Modelos de enseñanza alternativos.**

Por otra parte se encuentran los modelos de enseñanza alternativos aparecieron en escena para suplir algunas de las deficiencias que estaban presentando los modelo de enseñanza tradicional ya que la eficiencia técnica disminuyó debido a la baja motivación de los estudiantes hacia la práctica deportiva. A la par que los modelos tradicionales entraban en un cierto estado de obsolencia, los modelos de enseñanza alternativa se hacía populares ya que permitían implementar procesos de enseñanza para mejorar la participación del estudiante en su proceso de aprendizaje, así mismo propiciaban la búsqueda de la comprensión del aprendizaje (Jiménez, 2010).

El primer modelo de enseñanza alternativo se denomina el Modelo de Educación deportiva (Sport education) su objetivo principal es propiciar las experiencias deportivas de forma positiva a partir de formar en el estudiante los siguientes tres principios fundamentales: el primero indica que el estudiante debe ser competente a nivel técnico y táctico según los requerimientos de la disciplina deportiva; en el segundo principio permite fomentar la cultura deportiva, promoviendo el respeto por el contrario, el respeto hacia las reglas y normas que rigen la disciplina deportiva; y finalmente el tercer principio el estudiante debe tener una actitud entusiasta con el fin de incentivar a su comunidad educativa hacia la práctica del deporte. (Calderón, Hastie & Martínez, 2010).

El modelo de enseñanza de educación deportiva tiene como centro de interés el aprendizaje del alumno, de tal manera que se otorgan distintas tareas y roles con tareas específicas que se desarrollan en grupos con pocos integrantes, con el objetivo de enfatizar en el liderazgo a partir la toma de decisiones paralelo a ello, facilita la participación activa por parte de los estudiantes y promueve actitudes que en la mayoría de los casos son de esperarse en deporte escolar (Calderón, Hastie & Martínez, 2010).

Este tipo de modelo de enseñanza no solo incrementa la comunicación, también promueve actitudes deportivas saludables y lleva a cabo mediaciones entre los grupos reducidos gracias a que se emplean roles definidos, se puede emplear principalmente en algunos grados de primaria y de bachillerato de las instituciones educativas, sin embargo es dispendioso ejecutarlo cuando se presentan alto índices de violencia y agresión porque los jugadores constantemente querrán ser líderes de equipo y es posible que no se respeten entre sí cuando presentan disputas personales.

El segundo modelo de enseñanza se denomina Teaching Games For Understanding (TGFU) tiene como propósito promover una mayor participación de la práctica deportiva, mientras produce un sentido placentero hacia la práctica misma con un particular énfasis en la resolución de problemas tácticos por parte de los estudiantes a través de actividades propuestas que faciliten la participación y la toma activa de decisiones. Para estimular la experticia técnica y táctica en los jugadores novatos se requiere el uso de los juegos modificados que le permitan al estudiante tomar decisiones tácticas acordes a su propia comprensión del juego.

El TGFU es un modelo de enseñanza que pretende apuntar hacia la comprensión de cada uno de los elementos que componen el juego incrementando la práctica de actividad física, la motivación y los sentimientos placenteros hacia la práctica deportiva. Para ello, cada una de las actividades se proponen a partir del juego modificado y estructurado donde se planteen problemas tácticos y estratégicos alrededor de un ambiente que sea modificado y la resolución de problemas se produzca por parte del estudiante (Webb & Pearson, 2008).

El modelo de enseñanza TGFU permite reducir las exigencias de la técnica, facilita una mayor independencia a nivel motriz en cada uno de los deportes donde se aplica mientras que los juegos y las actividades planteadas le exigen al estudiante que tome decisiones, reflexione y analice las diferentes circunstancias del juego deportivo (Peña, 2013).

Como se pudo observar son grandes los aportes que genera el modelo de enseñanza TGFU a nivel cognitivo cuando le permite al estudiante resolver problemas que se plantean a partir de juegos modificados encaminados hacia la naturaleza propia del juego; a nivel social el

estudiante requiere establecer canales abiertos de comunicación continua para poder instaurar soluciones que den respuesta a problemas de la táctica, así mismo cuando se mejoran los canales de comunicación es posible que la cohesión grupal se vea afectada de forma positiva; y desde luego a nivel físico, el modelo de enseñanza le provee herramientas al estudiante para que logre una mayor independencia dentro del campo de juego. A pesar que el modelo de enseñanza muestra grandes ventajas, es difícil que sea aplicado en poblaciones en condición de discapacidad cognitiva moderada y profunda debido al alto grado de comprensión y percepción que se requiere, así mismo el modelo de enseñanza presenta dificultades para ser aplicado en poblaciones que únicamente buscan mejorar su calidad de vida porque los grados de motivación para participar a nivel competitivo son bajos ya que ese no es su interés principal.

El tercer modelo de enseñanza alternativo es el modelo de enseñanza cooperativo que busca generar un ambiente participativo y colaborativo para el aprendizaje surja a partir del trabajo en equipo promoviendo valores como el respeto, la tolerancia y la integración para beneficiar a cada uno de los integrantes de un grupo deportivo, para ello se requiere que las actividades propuestas por el profesor/entrenador sean a partir de juegos modificados y simplificados mientras conserva la naturaleza propia del deporte elegido.

Varios autores como Fernández y González (2003) y Fraile (2008) indican que el modelo de enseñanza cooperativo apunta hacia las finalidades propias del ámbito escolar porque busca la participación de cada uno de los integrantes del grupo deportivo que conlleve a una sana diversión, mientras se propende por el desarrollo de habilidades sociales, en conjunto a las habilidades motoras y en términos generales permite un ambiente de bienestar dentro de la comunidad escolar mientras se intenta se generar un clima de cooperación donde el

aprendizaje está basado en el trabajo en equipo, donde las actitudes de tolerancia y la valoración por las relaciones sociales se pueden transferir a cada uno de los ámbitos de la vida cotidiana a partir de la planeación de tareas y objetivos específicos, para poder mejorar los niveles de motivación en los estudiantes es indispensable emplear materiales que facilite el trabajo en grupo.

Así como se plantea la importancia del modelo de enseñanza cooperativo, también es relevante considerar las dificultades que presenta el modelo de enseñanza en sí mismo, es posible que cuando se aplica en una comunidad en condición de desplazamiento forzoso las relaciones sociales pueden afectar directamente los canales de comunicación según el tipo de impacto psicológico que haya generado el desplazamiento forzoso y en poblaciones que desean alcanzar altos logros a nivel competitivo podría funcionar según la fase de preparación en la que se encuentre el grupo y el carácter del deporte.

Y por último, se encuentra el Modelo de enseñanza de responsabilidad personal y social (MRPS) surgió ante la necesidad de responder ante la necesidad de los niños y adolescentes que se encuentran expuestos ante el fenómeno asociados con la violencia, la drogadicción y dificultades dentro del núcleo familiar con el objetivo principal de efectuar un cambio de los paradigmas particulares hacia el mundo real mientras se produce una regulación en el comportamiento de los estudiantes para trabajar en el desarrollo, el autocontrol y la responsabilidad (Hellison, 2003).

Para que el modelo genere cambios importantes al nivel cognitivo que se evidencien en las nuevas relaciones dentro del núcleo familiar entorno que rodea al estudiante, es necesario que

el modelo de enseñanza esté basado en la responsabilidad particular a partir de asumir una posición moral respecto a sí mismo y a los demás que coincida con la identificación con el otro y asumir una actitud que busque favorecer el bien común (Escartí, Gutiérrez, Pascual & Llopis, 2010).

El MRPS ofrece una amplia gama de posibilidades donde puede ser aplicado, sin embargo se deben tener ciertas consideraciones iniciales para que tenga un impacto positivo; es el caso de aplicarse en deportistas que busquen obtener altos logros deportivos porque ellos presentan otros intereses diferentes a querer mejorar las relaciones familiares y sociales.

A modo de conclusión, se puede destacar que existe un espectro amplio de posibilidades para facilitar la enseñanza deportiva, los modelos de enseñanza que se presentan en el contexto escolar en Colombia se han extendido y evolucionado en la medida que la comunidad académica ha demostrado interés por conocer nuevas tendencias educativas que permitan transformar la enseñanza. En algunos casos, las relaciones de poder, los roles y la comunicación se turnan entre el estudiante y el profesor/entrenador según como el contexto lo requiera y las necesidades propias de cada población; como se pudo observar cada uno de los modelos didácticos de enseñanza cuenta con unas características singulares que mejoran condiciones que de otro modo no se podría lograr, es tarea del profesor/entrenador estar capacitado para leer el contexto, identificar las necesidades de cada población y así mismo elegir el modelo de enseñanza que permita formular soluciones y desarrollar los objetivos propuestos para la población a intervenir.



## 7. Metodología de la investigación

### 7.1 Muestra de estudio

La población objeto de estudio está constituida por maestros y/o entrenadores que dirigen los programas de deporte escolar en Bogotá, y que participaron en el estudio Caracterización de los programas de deporte escolar en Bogotá, durante el periodo 2009 a 2012.

#### Muestra

Por su parte, la muestra del estudio estará constituida por 9 maestros y/o entrenadores que de manera voluntaria tengan la intención de participar en el estudio.

**Tabla.4 Docentes participantes en el proyecto**

<b>Institución</b>	<b>Entrenador o profesor</b>	<b>Formación académica</b>	<b>Cantidad</b>
Colegio San Carlos	FD	Licenciado en Edu. Física	8 Observaciones
		Especialista en Alta Gerencia	1 Entrevista
Colegio San Carlos	GC	Licenciado en Edu. Física	8 Observaciones
		Maestría en Admón. de Educación	1 Entrevista
Corazonistas	MD	Licenciado en Edu. Física	8 Observaciones
		Diseñador Grafico	1 Entrevista
Corazonistas	CF	Licenciatura en Edu. Física	8 Observaciones 1 Entrevista

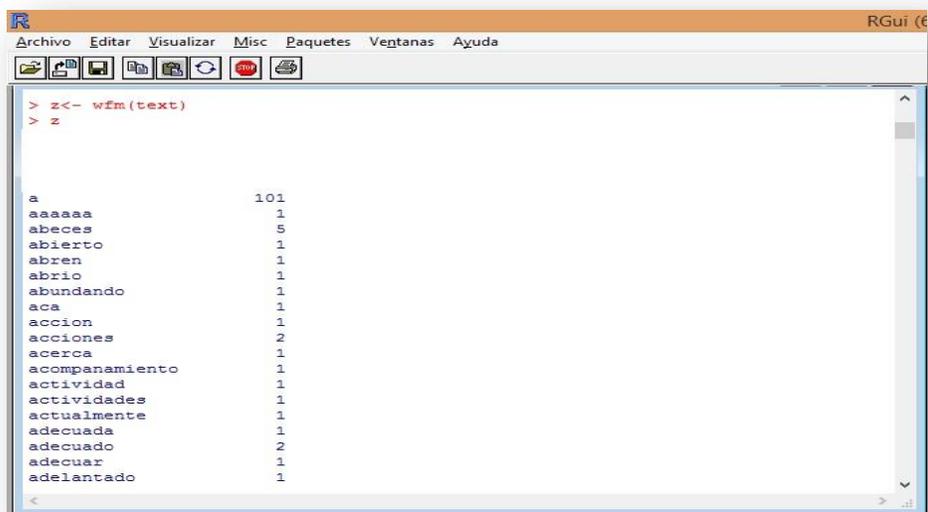
IED	DR	Licenciado en Edu. Física	8 Observaciones
Bravo Páez		Maestría en Admón. de Empresas	1 Entrevista
IED JC		Licenciatura en Edu. Física	8 Observaciones
Porvenir			1 Entrevista
IED	JR	Ingeniero Civil	8 Observaciones
Agustín Fernández		Egresado De La Escuela De Técnicos De La Asociación De Futbol Argentino	1 Entrevista
Instituto Técnico CR		Licenciado en Formación	8 Observaciones
Don Bosco			1 Entrevista
English School	JC	Licenciado en Edu. Física	8 Observaciones
		Maestría en Admón. de Educación	1 Entrevista

## 7.2 Proceso de análisis de resultados

Para el proceso de análisis de resultados del estudio se utilizó el programa de análisis Atlas Ti versión 5.0. Este programa es un software de análisis de contenido que resulto fundamental para la identificación de las palabras claves en el discurso y en el registro de las observaciones de los maestros y/o entrenadores.

Luego se realizó la codificación de cada una de las entrevistas y observaciones, este proceso consiste en pasar los documentos en Word a un block de notas para posteriormente alimentar esta información en el atlas ti.

Se le solicitó al atlas ti, que realizará un conteo general de palabras. Este proceso arroja unas tablas que pueden pasarse al programa Excel para su mejor comprensión. (Ver



```
> z<- wfm(text)
> z

a                101
aaaaaa           1
abeces           5
abierto          1
abren            1
abrio            1
abundando        1
aca              1
accion           1
acciones         2
acerca           1
acompanamiento   1
actividad        1
actividades      1
actualmente      1
adecuada         1
adecuado         2
adecuar          1
adelantado       1
```

ejemplo en la figura 12).

Figura. 12. Ejemplo primer análisis Atlas ti

Posteriormente se alimentó el atlas ti, con las palabras claves, que fueron determinadas en la tabla de características de cada uno de los modelos didácticos empleados para la enseñanza y aprendizaje del deporte escolar. (Ver tabla 5 y tabla 6).

**Tabla 5. Características identificadas para cada modelo**

<b>MODELO BASADO EN LA TÉCNICA</b>	<b>TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING</b>	<b>SPORT EDUCATION</b>	<b>MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL</b>	<b>MODELO COOPERATIVO</b>
Proceso técnico en el aprendizaje motor para el desarrollo en el deporte escolar.	El modelo se centra en la enseñanza de los juegos deportivos a través de un enfoque conceptual, táctico y estratégico en lugar de una base de habilidad.	Es un modelo centrado y diseñado para la enseñanza de los deportes en la educación física	El Modelo se basa en la Educación en Valores cuyo objetivo es favorecer la responsabilidad personal y social de estos jóvenes.	Hace referencia a un conjunto de métodos de organización del trabajo, en los que los alumnos participan de forma independiente y coordinada.
Pretende que el niño aprenda de lo particular y preciso (la técnica) a lo general y complejo (situación real del juego)	Pretende que se aumenten los niveles de actividad física, compromiso, motivación y disfrute del juego deportivo, en sus practicantes.	Pretende un modelo de enseñanza en el que los estudiantes basados en una experiencia significativa mejoren la calidad de la educación física.	Pretende el mejoramiento de las relaciones entre los jóvenes a través de diferentes programas como escuelas alternativas, clases de educación física y deporte, los jóvenes de riesgo son el mejor escenario	Pretende los estudiantes a que trabajen en grupo para aprender y su vez ser responsables de los aprendizajes de sus compañeros.
En esta orientación técnica que se le da al modelo en el permite abordar la comprensión de contenidos tácticos deportivos en el desarrollo del niño	Se da un orientación conceptual que modelo permite al modelo una enseñanza integral, basada en la resolución de problemas que da mayor relevancia a la participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.	Este modelo permite la posibilidad de potenciar la motivación en los alumnos en la clase de educación física.	En el modelo Se pretende encontrar en la educación física y el deporte como una salida a los problemas propios de su marginalidad.	Este modelo permite unos beneficios de aprendizaje cognitivo, la retención de memoria unos beneficios sociales como la motivación, y unos beneficios motrices en el desarrollo de la clase de educación física.
Mediante el planteamiento del modelo de enseñanza tradicional separa las necesidades de los intereses de los niños, por que las tareas son poco motivantes, desarrollar habilidades y destrezas.	Es un modelo ideal para potenciar una mayor comprensión del deporte, este entendido como juegos enfocados a la enseñanza de un deporte en específico	Este modelo ayuda a los estudiantes a mejorar sus habilidades en la enseñanza del deporte, permitiendo cumplir con otras funciones relacionadas con él, como árbitro, entrenador del equipo, capitán o juez	Es un modelo donde se pueden desarrollar programas a través de los valores y mejorar las formas de conductas en los jóvenes.	El conocimiento no solo de las diferentes disciplinas deportivas y aprender las diferentes técnicas del movimiento sino adquirir también las competencias sociales y la capacidad de trabajar conjuntamente para alcanzar sus metas
En el ámbito de la educación física se puede desarrollar este modelo basándose en un proceso de enseñanza, usando elementos como conseguir objetivos, hacer contenido, para desarrollar los procesos guiados hacia el estudiante.	Se puede emplear para cuatro tipos de deportes: deportes de invasión, deportes de arte y precisión, deportes de red o pared y deportes golpear o faldear.	El modelo de deporte educativo tiene tres objetivos principales: 1 los alumnos adquieran competencias en el deporte, 2 los estudiantes lean y escriban sobre deporte, 3 los estudiantes se convertirán en deportistas entusiastas.	Se puede emplear en las clases de educación física teniendo en cuenta las siguientes etapas por Hellinson como: 1 respetar los derechos y los sentimientos de los demás, 2 esfuerzo y participación, 3 autogestión, 4 ayuda	Se puede implementar en la clase de educación física, Los estudiantes deben no solo conocer las diferentes disciplinas deportivas y aprender las diferentes técnicas del movimiento sino adquirir también las competencias sociales y la capacidad de trabajar conjuntamente para alcanzar sus



**Tabla 6. Ejemplo tabla de palabras clave**

PALABRA	OBSERVACION	PALABRA	OBSERVACION	PALABRA	OBSERVACION
ENTRENADOR	27	ASPECTOS	2	DEFENSA	2
JUGADORES	17	MANEJO	2	TÉCNICOS	2
ESTUDIANTES	9	MANERA	2	TIEMPO	2
TACTICO	6	MENSAJE	2	JUEGA	2
JUEGO	6	MOTIVADOR	2	COLEGIO	2
PARTIDOS	6	DISTINGUE	2	JUEGUEN	2
ORGANIZACION	5	EDADES	2	TRANSICIÓN	2
EVALUA	5	BUENO	2	AUTONOMIA	2
JUGADOR	5	ATAQUE	2	COMPORTAMIENTO	2
DECISIONES	5	PARTICIPACION	2	UNIFORMES	2
EQUIPO	5	PARTICIPAR	2	VIDEOS	2
JUGADAS	4	ERRORES	2	DISENADOS	1
DESEMPEÑO	4	ESTUDIANTE	2	DISENAN	1
ENTRENAMIENTO	4	PRACTICAS	2	DISPONE	1
COMUNICACION	4	PROCESOS	2	DISPONGAN	1
PARTIDO	3	PROPOSITO	2	BALONCESTO	1
NIVEL	3	RECURSOS	2	DISTINTOS	1
ACTITUD	3	RELACION	2	DOMINANTE	1
DESARROLLO	3	RELACIONES	2	EJERCER	1
SESION	3	RENDIMIENTO	2	ADVERSARIOS	1
BARRA	3	RIVALES	2	ELEGIDOS	1
CATEGORIAS	3	FILMACIONES	2	ELEMENTOS	1
TECNICA	3	SILBATO	2	ELIJEN	1
CARACTER	3	FRATERNIA	2	ELONGACION	1
ACTIVIDADES	2	FUNCION	2	EMOCIONAL	1
JUGAR	2	FUNDAMENTOS	2	ADECUARSE	1
DETERMINAR	2	TACTICA	2	ENCARGAN	1
IMPRESIONAR	2	GRUPO	2	ENCIMA	1

Después de solicitarle al atlas ti, este proceso, el **programa arroja un conteo de palabras** y una identificación de estas palabras en cada uno de los modelos teóricos.

Ya con la **tabla de frecuencias** consolidada se realizó de manera manual **un proceso de filtro** para eliminar palabras como conectores o muletillas dichas por los entrevistados, que no son relevantes durante el análisis. (Ver ejemplo tabla 7)

**Tabla 7. Ejemplo tabla de frecuencias de palabras**

Palabra	ENTREVISTA	MODELO	TEACHING	SPORT	MODELO	MODELO	TODOS
academica	1	1	1	1	1	1	1
academicame	2	2	2	2	2	2	2
academico	3	3	3	3	3	3	3
academicos	2	2	2	2	2	2	2
aprender	2	2	2	2	2	2	2
aprendizaje	2	2	2	2	2	2	2
aprendizajes	2	2	2	2	2	2	2
deporte	12	12	12	12	12	12	12
deportes	1	1	1	1	1	1	1
deportista	3	3	3	3	3	3	3
deportistas	1	1	1	1	1	1	1
deportiva	5	5	5	5	5	5	5
deportivamen	2	2	2	2	2	2	2
deportivas	4	4	4	4	4	4	4
deportivo	6	6	6	6	6	6	6
deportivos	5	5	5	5	5	5	5
desarrolla	3	3	3	3	3	3	3
desarrollaba	1	1	1	1	1	1	1
desarrollado	1	1	1	1	1	1	1
desarrollamos	1	1	1	1	1	1	1
desarrollando	2	2	2	2	2	2	2
desarrollar	5	5	5	5	5	5	5
desarrollarlas	1	1	1	1	1	1	1
desarrollas	1	1	1	1	1	1	1
desarrollo	2	2	2	2	2	2	2

Ya con estas tablas se realizó una sumatoria general de las palabras específicas seleccionadas para cada uno de los modelos, que permitió **determinar cuáles palabras correspondían de manera exclusiva a cada uno de los modelos**. Para finalizar así el proceso de identificación.

### 7.3 Proceso de interpretación de resultados

A continuación se presenta la interpretación de los datos finales que arrojó el estudio a través del programa atlas ti versión 5.0, respondiendo a los objetivos planteados en la investigación, para ello se tomó como base el proceso de construcción de las tablas de frecuencia, el proceso de filtro y las tablas de sumatoria que se explicaron anteriormente. En el mismo sentido se presenta el ejercicio de contrastación que permite determinar si el docente

se acerca o no a un modelo, y si desde la entrevista y desde las observaciones ese modelo es el mismo.

#### 7.4 Proceso de interpretación de la información de cada docente

En principio se realizó el análisis de cada docente con su entrevista y observaciones, finalmente se presentó la relación existente entre el número de palabras de la entrevista y de las observaciones, y su correspondencia con cada modelo.

**Tabla 8. Entrevista DR**

<b>PALABRA</b>	<b>ENTREVISTA</b>	<b>BASADO EN LA TÉCNICA</b>	<b>TGFU</b>	<b>SPORT EDUCATION</b>	<b>RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL</b>	<b>COOPERATIVO</b>	<b>TOTAL</b>
<b>TOTAL</b>	10968	618	615	704	649	652	599
<b>FRECUENCIA</b>				105			
<b>A</b>		19	16		50	53	

A partir de la sumatoria de las palabras de mayor frecuencia de un modelo, es posible identificar que desde el discurso del docente se ve una clara tendencia hacia el modelo de sport education, debido a que se repiten con mayor frecuencia palabras tales como: trabaja, selección, practica, normas, fortalecer, flexible, espectáculo, disciplina, carrera, amistad, entre otras; que dan cuenta de las características expresadas en la propuesta teórica del modelo.

**Tabla 9. Observaciones DR**

<b>PALABRA</b>	<b>OBSERVACION</b>	<b>BASADO EN LA TÉCNICA</b>	<b>TGFU</b>	<b>SPORT EDUCATION</b>	<b>RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL</b>	<b>COOPERATIVO</b>	<b>TOTAL</b>
<b>TOTAL</b>	486	46	47	50	54	48	43
<b>FRECUENCIA</b>		3	4	7	11	5	

En cuanto a la identificación de palabras a través de la información registrada en las observaciones, es posible identificar una tendencia hacia el modelo de responsabilidad personal y social, teniendo 11 palabras de mayor frecuencia de este modelo, entre ellas: encuentro, financiarlos, competencia, competitivamente, campeonato, semifinal, temporada, temporadas, tiempo y elegir.

Al contrastar las palabras identificadas tanto en la entrevista como en el registro de la observación, es posible determinar que no existen una relación expresa en el modelo didáctico empleado por el maestro y/o entrenador, debido a que desde su discurso es posible determinar una mayor cercanía con el modelo sport education, mientras que a partir de la información de sus prácticas de identifica una mayor cercanía con el modelo de responsabilidad personal y social. Sin embargo al revisar los elementos teóricos que caracterizan a cada uno de estos modelos es posible afirmar que existen elementos conceptuales y procedimentales comunes entre los dos modelos empleados por este maestro.

**Tabla 10. Entrevista GC**

<b>PALABRA</b>	<b>ENTREVISTA</b>	<b>BASADO EN LA TÉCNICA</b>	<b>TGFU</b>	<b>SPORT EDUCATION</b>	<b>RESPONSABILIDAD SOCIAL Y PERSONAL</b>	<b>COOPERATIVO</b>	<b>TOTAL</b>
<b>TOTAL</b>	6144	354	383	459	404	395	329
<b>FRECUENCIA</b>		25	54	130	75	66	

Desde la sumatoria de las palabras con una mayor frecuencia de cada modelo, es posible evidenciar que en el discurso del docente se observa una mayor tendencia hacia el modelo de sport education, debido a que se repiten con mayor frecuencia palabras tales como: trabaja, selección, practica, normas, fortalecer, flexible, espectáculo, disciplina, carrera, amistad, entre otras; que van de acuerdo a las características expresadas en la propuesta teórica del modelo.

**Tabla 11. Obvservaciones GC**

<b>PALABRA</b>	<b>OBSERVACIONES</b>	<b>BASADO EN LA TÉCNICA</b>	<b>TGFU</b>	<b>SPORT EDUCATION</b>	<b>RESPONSABILIDAD SOCIAL Y PERSONAL</b>	<b>COOPERATIVO</b>	<b>TOTAL</b>
<b>TOTAL</b>	675	59	60	68	70	68	58
<b>FRECUENCIA</b>		1	2	10	12	10	0

En cuanto a la identificación a la información registrada en las observaciones y al realizar el conteo de palabras de cada modelo, se puede evidenciar una predilección al modelo de responsabilidad personal y social, teniendo de este modelo las palabras: encuentro,

financiarlos, competencia, competitivamente, campeonato, semifinal, temporada, temporadas, tiempo y elegir, que permite identificar una predominancia de este modelo.

Al comparar el resultado final del conteo de palabras identificadas tanto en la entrevista como en el registro de la observación, es posible establecer que no existe una concordancia expresa en el modelo didáctico usado por el maestro y/o entrenador, ya que desde su discurso es posible establecer una cercanía con el modelo sport education, mientras que desde sus

<b>PALABRA</b>	<b>ENTREVISTA</b>	<b>BASADO EN LA TÉCNICA</b>	<b>TGFU</b>	<b>SPORT EDUCATION</b>	<b>RESPONSABILIDAD SOCIAL Y PERSONAL</b>	<b>COOPERATIVO</b>	<b>TOTAL</b>
<b>TOTAL</b>	8304	411	452	471	435	463	405
<b>FRECUENCIA</b>		6	47	66	30	58	

prácticas se identifica una mayor cercanía con el modelo de responsabilidad personal y social.

De igual manera al revisar los elementos teóricos que caracterizan a cada uno de estos modelos es viable afirmar que existen elementos conceptuales y procedimentales frecuentes entre los dos modelos empleados por este maestro. **Tabla 12.** Entrevista **JC**

Desde el proceso de identificación final de palabras de los modelos, es posible concluir que desde el discurso del docente se ve una disposición hacia el modelo de sport education, debido a que se repiten con mayor frecuencia palabras tales como: trabaja, selección, practica, normas, fortalecer, flexible, espectáculo, disciplina, carrera, amistad, entre otras; que dan cuenta de las características expresadas en la propuesta teórica del modelo.

**Tabla 13. Observaciones JC**

<b>PALABRA</b>	<b>OBSERVACIONES</b>	<b>BASADO EN LA TÉCNICA</b>	<b>TGFU</b>	<b>SPORT EDUCATION</b>	<b>RESPONSABILIDAD SOCIAL Y PERSONAL</b>	<b>COOPERATIVO</b>	<b>TOTAL</b>
<b>TOTAL</b>	580	65	70	73	72	71	59
<b>FRECUENCIA</b>		6	11	14	13	12	

En cuanto a la tipificación de palabras a través de la información adquirida en las observaciones, es posible identificar una inclinación hacia el modelo de sport education, teniendo en mayor frecuencia de este modelo, palabras como: fortalecer, flexible, espectáculo, disciplina, carrera, amistad, entre otras.

Al contrastar el conteo total de las palabras identificadas tanto en la entrevista como en el registro de la observación, es posible establecer que existe una coherencia entre el modelo didáctico usado por el maestro y/o entrenador tanto en el discurso como en la práctica. Esto evidencia que el trabajo realizado es constante y está ligado desde la parte teórica como hacia la práctica del maestro y/o entrenador.

**Tabla 14. Entrevista FD**

<b>PALABRA</b>	<b>ENTREVISTA</b>	<b>BASADO EN LA TÉCNICA</b>	<b>TGFU</b>	<b>SPORT EDUCATION</b>	<b>RESPONSABILIDAD SOCIAL Y PERSONAL</b>	<b>COOPERATIVO</b>	<b>TOTAL</b>
<b>TOTAL</b>	10868	531	600	587	580	547	489
<b>FRECUENCIA</b>		42	111	98	91	58	

Para este docente, es posible concluir que desde su discurso se evidencia una habilidad hacia el modelo de TGFU, debido a que se repiten con mayor frecuencia palabras tales como: articulan, atacar, atacarlas, ataque, central, fundamento, liderazgo, lideres, lógicamente, ofensivo, posibilidades, táctica, entre otras; que dan un recuento y una aproximación de las características enunciadas en la propuesta teórica del modelo.

**Tabla 15. Observación FD**

<b>PALABRA</b>	<b>ENTREVISTA</b>	<b>BASADO EN LA TÉCNICA</b>	<b>TGFU</b>	<b>SPORT EDUCATION</b>	<b>RESPONSABILIDAD SOCIAL Y PERSONAL</b>	<b>COOPERATIVO</b>	<b>TOTAL</b>
<b>TOTAL</b>	965	143	148	145	137	123	111
<b>FRECUENCIA</b>		32	37	34	26	12	

En cuanto a la clasificación de palabras conseguidas en las observaciones, se muestra una aproximación hacia el modelo de TGFU, teniendo una mayor de repetición de palabras tales como: autonomía, análisis, estratégico, independientemente, aprendizaje y seguridad.

De igual manera al cruzar el conteo total de las palabras identificadas tanto en la entrevista como en el registro de la observación, se puede constituir que existe una relación directa entre el modelo didáctico aplicado por el maestro y/o entrenador como en el discurso como en la práctica. Esto demuestra que el trabajo ejecutado es coherente tanto en la teoría como en la práctica del maestro y/o entrenador.

**Tabla 16. Entrevista CR**

<b>PALABRA</b>	<b>ENTREVISTA</b>	<b>BASADO EN LA TÉCNICA</b>	<b>TGFU</b>	<b>SPORT EDUCATION</b>	<b>RESPONSABILIDAD SOCIAL Y PERSONAL</b>	<b>COOPERATIVO</b>	<b>TOTAL</b>
<b>TOTAL</b>	7970	398	373	386	346	395	330
<b>FRECUENCIA</b>		68	43	56	16	65	

El proceso realizado con este docente y/o entrenador, permite observar que desde su discurso se propone un uso hacia el modelo de basado en la técnica, puesto que en su discurso son constantes palabras como: condición, condicionados, corrección, corrigiendo, entrenador, equipo, fundamentación, fundamental, juego, partido, practicas, técnica, técnico, trabajo, entre otras; que dan un recuento y una aproximación de las características de un modelo.

**Tabla 17. Observaciones CR**

<b>PALABRA</b>	<b>OBSERVACIONES</b>	<b>BASADO EN LA TÉCNICA</b>	<b>TGFU</b>	<b>SPORT EDUCATION</b>	<b>RESPONSABILIDAD SOCIAL Y PERSONAL</b>	<b>COOPERATIVO</b>	<b>TOTAL</b>
<b>TOTAL</b>	486	60	49	52	54	50	45
<b>FRECUENCIA</b>		15	4	7	9	5	

Al revisar las observaciones con su respectivo conteo de palabras, se da como resultado un acercamiento hacia el modelo basado en la técnica, teniendo una mayor de reiteración de palabras tales como: nivel, asistencia, conducta, orientadas, confrontarlos, pruebas, realiza, sesión, técnico, usan

Al comparar la cantidad de las palabras identificadas tanto en la entrevista como en la observación, se puede establecer que existe una clara relación tanto en el modelo didáctico aplicado por el maestro y/o entrenador como en el discurso, como en la práctica. Esto expresa que el trabajo desarrollado es ligado tanto en la teoría como en la práctica del maestro y/o entrenador.

**Tabla 18. Entrevista JC**

<b>PALABRA</b>	<b>ENTREVISTA</b>	<b>BASADO EN LA TÉCNICA</b>	<b>TGFU</b>	<b>SPORT EDUCATION</b>	<b>RESPONSABILIDAD SOCIAL Y PERSONAL</b>	<b>COOPERATIVO</b>	<b>TOTAL</b>
<b>TOTAL</b>	7094	375	373	408	365	373	334
<b>FRECUENCIA</b>		41	39	74	31	39	

A partir de la suma de palabras con mayor frecuencia de cada modelo, es permitido distinguir que desde el discurso del docente se ve una clara disposición hacia el modelo de sport education, en cuanto se repiten con mayor frecuencia palabras tales como: trabaja, selección, practica, normas, fortalecer, flexible, espectáculo, disciplina, carrera, amistad, entre otras; que dan cuenta de las características expresadas en la propuesta teórica del modelo.

**Tabla 19. Observaciones JC**

En cuanto a la categorización de palabras por la información adquirida en las observaciones, es posible identificar una inclinación hacia el modelo de sport education,

<b>PALABRA</b>	<b>OBSERVACIONES</b>	<b>BASADO EN LA TÉCNICA</b>	<b>TGFU</b>	<b>SPORT EDUCATION</b>	<b>RESPONSABILIDAD SOCIAL Y PERSONAL</b>	<b>COOPERATIVO</b>	<b>TOTAL</b>
<b>TOTAL</b>	403	66	67	73	69	70	61
<b>FRECUENCIA</b>		5	6	12	8	9	0

teniendo en mayor frecuencia de este modelo, palabras como: fortalecer, flexible, espectáculo, disciplina, carrera, amistad, entre otras.

Al confrontar las palabras identificadas tanto en la entrevista como en el registro de la observación, es posible fijar que existe una relación en el modelo didáctico utilizado por el maestro y/o entrenador, ya que desde su discurso es posible determinar una cercanía con el modelo sport education, al igual que de la información de sus prácticas.

**Tabla 20. Entrevista MD**

<b>PALABRA</b>	<b>ENTREVISTA</b>	<b>BASADO EN LA TÉCNICA</b>	<b>TGFU</b>	<b>SPORT EDUCATION</b>	<b>RESPONSABILIDAD SOCIAL Y PERSONAL</b>	<b>COOPERATIVO</b>	<b>TOTAL</b>
<b>TOTAL</b>	5162	326	323	376	330	315	298
<b>FRECUENCIA</b>		28	25	78	32	17	

En el proceso de caracterización de los modelos, a partir del conteo de palabras, es permitido decir, que a partir del discurso del docente se ve una habilidad hacia el modelo de sport education, en cuanto a que se repiten las palabras tales como: trabaja, selección,

practica, normas, fortalecer, flexible, espectáculo, disciplina, carrera, amistad, entre otras; que dan evidencia de las características expresadas en la propuesta teórica del modelo.

**Tabla 21.** Observaciones MD

<b>PALABRA</b>	<b>OBSERVACIONES</b>	<b>BASADO EN LA TÉCNICA</b>	<b>TGFU</b>	<b>SPORT EDUCATION</b>	<b>RESPONSABILIDAD SOCIAL Y PERSONAL</b>	<b>COOPERATIVO</b>	<b>TOTAL</b>
<b>TOTAL</b>	627	78	86	99	69	66	63
<b>FRECUENCIA</b>		15	23	36	6	3	

En cuanto a la sistematización de palabras adquiridas desde las observaciones, se muestra un acercamiento hacia el modelo de sport education, al tener un mayor de conteo de palabras tales como: autonomía, análisis, estratégico, independientemente, aprendizaje y seguridad.

Al comprobar el conteo de las palabras tanto de la entrevista como en el registro de la observación, es posible formular que hay una relación entre el modelo didáctico usado por el maestro y/o entrenador tanto en el discurso como en la práctica. Esto demuestra que el trabajo realizado es claro y está unido desde la parte teórica como desde la práctica del maestro y/o entrenador.

**Tabla 22. Entrevista CF**

<b>PALABRA</b>	<b>ENTREVISTA</b>	<b>BASADO EN LA TÉCNICA</b>	<b>TGFU</b>	<b>SPORT EDUCATION</b>	<b>RESPONSABILIDAD SOCIAL Y PERSONAL</b>	<b>COOPERATIVO</b>	<b>TOTAL</b>
<b>TOTAL</b>	3375	210	208	236	240	226	205
<b>FRECUENCIA</b>		5	3	31	35	21	

Con la suma de palabras de mayor repetición de cada modelo, es legítimo diferenciar que desde el discurso del docente se ve una clara disposición hacia el modelo de responsabilidad social y personal, en cuanto se repiten con mayor frecuencia las palabras: ciudad, comunidad, experiencia, niños, padres, papá, papás, participación, practicas, responsabilidad y resulta entre otras; que dan cuenta de las características expresadas en la propuesta teórica del modelo.

**Tabla 23. Observaciones CF**

<b>PALABRA</b>	<b>OBSERVACIONES</b>	<b>BASADO EN LA TÉCNICA</b>	<b>TGFU</b>	<b>SPORT EDUCATION</b>	<b>RESPONSABILIDAD SOCIAL Y PERSONAL</b>	<b>COOPERATIVO</b>	<b>TOTAL</b>
<b>TOTAL</b>	403	66	67	81	69	70	61
<b>FRECUENCIA</b>		5	6	20	8	9	0

En cuanto al análisis de las palabras recolectadas desde las observaciones, se observa una aproximación hacia el modelo de sport education, al tener un mayor de conteo de palabras tales como: autonomía, análisis, estratégico, independientemente, aprendizaje y seguridad.

Al comprobar las palabras identificadas en la entrevista y en el registro de la observación, es viable establecer que no existen una relación expresa en el modelo didáctico empleado por el maestro y/o entrenador, debido a que desde su discurso es posible determinar una mayor cercanía con el modelo de responsabilidad social, mientras que a partir de la información de sus prácticas se identifica una mayor proximidad con el modelo de sport education. Aunque cabe aclarar que al revisar los elementos teóricos que caracterizan a cada uno de estos modelos es pertinente decir que existen elementos conceptuales y procedimentales comunes entre los dos modelos empleados por este maestro.

**Tabla 24. Entrevista JR**

<b>PALABRA</b>	<b>ENTREVISTA</b>	<b>BASADO EN LA TÉCNICA</b>	<b>TGFU</b>	<b>SPORT EDUCATION</b>	<b>RESPONSABILIDAD SOCIAL Y PERSONAL</b>	<b>COOPERATIVO</b>	<b>TOTAL</b>
<b>TOTAL</b>	3918	181	153	171	152	159	136
<b>FRECUENCIA</b>		45	17	35	16	23	

Al verificar el proceso realizado con este docente y/o entrenador, en cuanto al conteo de palabras, se puede mostrar que desde su discurso se evidencia una corriente hacia el modelo basado en la técnica, ya que en su discurso son constantes las palabras tales como: condición, condicionados, corrección, corrigiendo, entrenador, equipo, fundamentación, fundamental, juego, partido, practicas, técnica, técnico, trabajo, entre otras; que dan un recuento y una aproximación de las características del modelo.

**Tabla 25. Observaciones JR**

<b>FRECUENCIA</b>		32	44	34	26	12	
-------------------	--	----	----	----	----	----	--

En cuanto al ordenamiento del conteo palabras obtenidas de las observaciones, se encuentra una aproximación hacia el modelo de TGFU, teniendo un constante uso de palabras tales como: autonomía, análisis, estratégico, independientemente, aprendizaje y seguridad.

Finalmente al comparar y relacionar la entrevista con los resultados obtenidos de las observaciones, se evidencia una contradicción en el proceso ejecutado por el docente. Puesto que los modelos de TGFU y el basado en la técnica trabajan elementos conceptuales y procedimentales, que se abordan desde diferentes miradas. Por lo tanto el maestro y/o entrenador hace poca relación entre su discurso y sus prácticas.

**Tabla 26 Cuadro general de análisis de entrevistas**

<b>PALABRA</b>	<b>OBSERVACIONES</b>	<b>BASADO EN LA TÉCNICA</b>	<b>TGFU</b>	<b>SPORT EDUCATION</b>	<b>RESPONSABILIDAD SOCIAL Y PERSONAL</b>	<b>COOPERATIVO</b>	<b>TOTAL</b>
<b>TOTAL</b>	965	143	155	145	137	123	111

DOCENTE	MODELO BASADO EN LA TÉCNICA	TGFU	SPORT EDUCATION	RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL	COOPERATIVO	TODOS
DG	618	615	704	649	652	599
GC	354	383	459	404	395	329
JC	411	452	471	435	463	405
FD	531	600	587	580	547	489
CR	398	373	386	346	395	330
JC	375	373	408	365	373	334
MD	326	323	376	346	330	298
CF	210	208	236	240	226	205
JR	398	181	153	171	152	136

**Tabla 27.**

**Cuadro general de análisis de observaciones**

DOCENTE	MODELO			SPORT EDUCATION			RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL			LA
	BASADO EN	TGFU	COOPERATIVO	TODOS	COOPERATIVO	TODOS	COOPERATIVO	TODOS		
	TÉCNICA									
DG	46	47	50	54	48	43				
GC	59	60	68	70	68	58				
JC	65	70	73	72	71	59				
FD	143	148	145	137	123	111				
CR	60	49	52	54	50	45				
JC	66	67	73	69	70	61				
MD	78	86	99	69	66	63				
CF	66	67	73	69	70	61				
JR	148	158	155	142	128	116				

## 8. Conclusiones

- Durante el proceso de análisis de datos para la identificación de los modelos, se encontraron características específicas de cada modelo, las cuales fueron fundamentales para realizar el análisis adecuado de toda la información registrada.
- De los modelos que fueron analizados durante la investigación, se encontró una mayor afinidad con el modelo de Sport Education, desde el discurso y la práctica de los diferentes docentes y/o entrenadores.
- Al finalizar el análisis de todos los resultados, y comparar el discurso y prácticas de los docentes y/o entrenadores, se evidencia que con el modelo basado en la técnica hay poca afinidad desde el discurso.
- Con los elementos resultantes de la investigación, se puede decir que son pocos los entrenadores y/o docentes que presentan desde su discurso y sus prácticas el mismo modelo.
- A pesar de no tener en su discurso y en su práctica el mismo modelo, los entrenadores y/o docentes, buscan acercar los distintos modelos para el mejor desarrollo de sus sesiones.

- Al momento de realizar el análisis del discurso y las observaciones se desecho información irrelevante, puesto que eran palabras que no daban cuenta adecuada del registro de información y que no iba a fin con la investigación.
- Con la información recolectada se evidencia que los docentes y/o entrenadores, tienen conocimiento de los diferentes modelos, tanto en su discurso como en la práctica, pero siempre va a ver una evidencia de afinidad con un modelo.
- Aunque en los resultados se evidencia que desde el discurso y la práctica de cada docente y/o entrenador, la diferencia de frecuencia de palabras entre los modelos es mínima, no se puede determinar si a nivel estadístico esta diferencia es realmente significativa, con el fin de identificar la afinidad por los modelos.
- Esta investigación cumplió con los objetivos propuestos permitiendo así una comparación, identificación y análisis, adecuado de toda la información recolectada, dando así evidencia de las diferentes características de los modelos, en el discurso y practica de los docentes y/o entrenadores.
- Se identifica desde el discurso y las observaciones, que los docentes que participaron de la investigación, reconocen conceptos de cada modelo, sin saber a cuál corresponden, es decir no distinguen un modelo del otro.

- Al realizar un análisis cualitativo de la información, se reconoce que hay falencias en el manejo de la información, la cual se obtiene a través de diferente software especializado para esto. Es de allí que se marca la importancia de la realización de más trabajos a profundidad del tema.
- Se vio la pertinencia de realizar esta investigación con el método cualitativo, debido al tipo y forma de manejo de la información que se recolecto, entre las observaciones y el discurso de cada docente. Encontrando evidencia de los diferentes modelos didácticos de deporte escolar

## 9. Lista de referencias

- Arruza, J.; Gonzales, I. & Bizcarra, M. (2001-2003). Influencia en el deporte escolar de un programa de iniciación deportiva globalizada. Basado en la enseñanza de valores. Recuperado de [http://www.kirolbegi.net/docs/reports/INFLUENCIA\\_DEPORTE\\_ESCOLAR\\_GLOBALIZADA.pdf](http://www.kirolbegi.net/docs/reports/INFLUENCIA_DEPORTE_ESCOLAR_GLOBALIZADA.pdf)
- Amparo E. Melchor G. Carmina P, Diana M. Cristina M (2006) Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio «observacional» *Revista de Educación*, 341-360.
- Anton, L. (S.A). *Teorías del aprendizaje en educación superior; Teorías contemporáneas del aprendizaje*. pp. 1-15. Aprendizajes Madrid: Gymnos Editorial. pp. 23, 54.
- Avanzini, G. (1998). Los métodos de enseñanza y trabajo. En Avanzini, G. *La pedagogía hoy* (pp. 171- 185). México D.F: Fondo de cultura económica
- Baena, A.; Granero, A. & Ruiz, P. (2012). Procedimientos e instrumentos para la medición y evaluación del desarrollo motor en el sistema educativo. *Revista Journal of Sport and Health Research*, 2(2), pp. 63-76
- Baxter, P (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report Volume 13*. McMaster University, West Hamilton, Ontario, Canada
- Bernal, C. (2011). Enfoque Sociocultural de Vygotsky. Universidad Gran Mariscal de Ayacucho. Recuperado de [TEORIA SOCIO CULTURAL- J. BRUNER Y L. S. VIGOTSKY www.slideshare.net/.../teoría-socio-cultural-j-Bruner-y-l-sVygotsky](http://www.slideshare.net/.../teoría-socio-cultural-j-Bruner-y-l-sVygotsky)

- Bermon, A. (s.a). Definición de modelo. Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales. Recuperado de <http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/sedes/manizales/4060010/lecciones/Capitulo1/modelo.htm>
- Blázquez, D. (1998). *La iniciación deportiva y el deporte escolar (3ª edición)*. Barcelona: INDE.
- Blázquez, D. (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar. (4ª. ed.)* Barcelona: INDE
- Blázquez, S. (1995). *La iniciación deportiva en edad escolar*. Barcelona. INDE
- Boixadós, M.; Valiente, L.; Miembrero, J.; Torregrosa, M. & Cruz, J. (1998). Papel de los agentes de socialización en deportistas en edad escolar. *Revista de Psicología del Deporte*, 7(2), pp. 295-310.
- Bund, A. (2007). Aprendizaje cooperativo en educación física. Facultad de Educación Física. Universidad de Darmstadt. Alemania
- Cabezas, J. (2011). Consideraciones preliminares entorno del pensamiento pedagógico del profesor. *Revista Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 18, pp. 95-112
- Calderón, A., Hastie, P. & Martínez, D. (2010). Aprendiendo a enseñar mediante el Modelo de Educación Deportiva (Sport Education Model). Experiencia inicial en Educación Primaria. *Cultura, ciencia y Deporte*, 5 (15), Pp. 169-180.
- Chamero, M., & Fraile, J. (2012). Educación y Deporte: Relaciones, Construcciones e Influencias Mutuas. Wanceulen ef. digital 9. Contreras, O; De la torre, E. & Velázquez, R. (2001). *Iniciación deportiva*. Madrid: Síntesis.
- Castejón, F. (2004). *Una Aproximación a la Utilización del Deporte en la Educación*.

- Castejón, J. (2007). Calidad de enseñanza en educación física y deportiva y discursos docentes: el caso de la comunidad en Madrid. *Revista de educación*, 344, pp. 447-467.
- Cobo, C. (2012). El deporte escolar: un análisis crítico a través de cuatro historias de vida deportivo. Trabajo máster universidad de Cantabria.
- Cuellae, M. & Carreiro de Costa (2001) Estudio de las variables de participación del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Digital Lecturas: educación física y deporte*, 7(41).
- Dávila, D., Carazas, V., Leyva, D., Morales, M.J., Santander, R. & Stohmann, N. (2013). Fundamentos Psicopedagógicos de la educación, Lev Vygotsky. Universidad Católica Boliviana “San Pablo” Departamento de la educación. Recuperado de [http://www.psicopedagogia.com/definicion/teoria%20del%20aprendizaje%20de...org/docs/VYGOSTSKY\\_04\\_ROMO\\_El\\_enfoque\\_sociocultural\\_del\\_aprendizaje\\_de\\_Vygotsky.Pdf](http://www.psicopedagogia.com/definicion/teoria%20del%20aprendizaje%20de...org/docs/VYGOSTSKY_04_ROMO_El_enfoque_sociocultural_del_aprendizaje_de_Vygotsky.Pdf); Sang Ben, M. (s/a). Teoría y práctica... Teorías del Aprendizaje - Constructivismo.
- Delgado, M. A. (1991). Los Estilos de enseñanza en la Educación Física.
- Devís, J. & Sánchez, R. (1996). “La enseñanza alternativa de los juegos deportivos: antecedentes, modelos actuales de y reflexiones finales”
- Díaz, R. (2012). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de educación física en la E.U. magisterio de Segovia. Universidad de Valladolid. *España Digital*, ISSN-e 1885-5873, N°. 2, 2006.
- Dyson, Griffin & Hastie. (2004). Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: Theoretical and Pedagogical Considerations. National Association

for Kinesiology and Physical Education in Higher Education QUEST, 56,226240.

Dalmua, J.; Gargallo, E. & del Villar, F. (s.a). El interés de la comunidad escolar por el deporte en relación a la valoración de la educación física en el sistema educativo.

Díaz & Ortiz (2005). La entrevista cualitativa. Cultura de investigación universitaria. Universidad mesoamericana. Guatemala.

Escartí, A., Gutierrez, M., Pascual, C., & Llopis, R. (2010): Implementation of the Personal and Social Responsibility Model to Improve Self-Efficacy during Physical Education Classes for Primary School Children. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 10(3) Pp. 387-402

Felicitas, M (2012). Educar, enseñar, escolarizar: el problema de la especificación en el devenir de la pedagogía (y la transmisión). *Tendencias pedagógicas* 20 (1). Pg 93-105

Fernández, J. & González, C. (2003). La enseñanza del deporte desde una metodología cooperativa. *Revista Tándem*, 10, Pp. 93-100.

Fernández, J.; Elórtegui, N.; Rodríguez, J.F.; Moreno, T. (1997). ¿Qué idea se tiene de la ciencia desde los modelos didácticos? *Revista Alambique*, 12, pp.87-99 *Física y Deportes*, 13(130).

Fraile, A. (2008). El aprendizaje cooperativo como metodología para el desarrollo de los ects: una experiencia de formación del profesorado de educación física. *Revista Fuentes*, 8, Pp. 22-35.

Flórez, R. (1994). Modelos pedagógicos y enseñanza de las ciencias. En Flórez, R. Hacia una pedagogía del conocimiento (pp.152-174). Bogotá, Colombia:

McGRAW-HILL Interamericana S.A.

- Flórez, R. (2005). Modelos pedagógicos y enseñanza de las ciencias. En
- Flórez, R. (segunda edición.) Pedagogía del conocimiento (pp.158-199). Bogotá, Colombia: McGRAW-HILL Interamericana S.A.
- Fuertes (2011). El diseño en la investigación cualitativa. Nure Investigación, nº 26, Departamento de Investigación de FUDEN. Madrid, España
- García, F. (2000). Los modelos didácticos como instrumentos de análisis y de intervención en la realidad educativa. Revista bibliográfica y ciencias sociales Universidad de Barcelona, 207.
- García, L. & García, V. (2005). Conducta y conciencia, origen histórico de dos alternativas contrapuestas en los comienzos de la psicología científica. Universidad complutense de Madrid.
- García, R, Traver, J & Candela, I. (2001). Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas. Madrid. España
- Garriga, J. (2001). El aprendizaje cooperativo. Consejería de educación y cultura de Murcia. España.
- Goikoetxea, E. & Pascual, G. (2002). Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. Universidad de Deusto, España
- Grau, S. (s.a.). Teorías del aprendizaje Vygotsky y Bruner. Recuperado de TEORIAS DEL APRENDIZAJE. VYGOSTKY Y BRUNNER.pdf - RUA.
- Gonzales, M. (2010). Evaluación del funcionamiento del primer curso de implementación de un programa integral de deporte escolar en educación primaria en el municipio de Segovia. Tesis doctoral Universidad de Valladolid.
- Hellison, D. (2003). La enseñanza de la responsabilidad través de la actividad física. (2 ed.). Champaign, IL: Human Kinetics. Influencias Mutuas. Wanceulen ef. Digital 9.

- Hellison, R. D. (2003): *Teaching Personal and Social Responsibility. Through physical activity*. United States of America: Human Kinetics.
- Jimenez F, (2010). Los modelos de enseñanza de los juegos deportivos. *Revista iniciación deportiva*. Pp. 1-19
- Jiménez, F. (2010). Iniciación deportiva escolar. Licencia Creative Commons tema 6 vol.
- Joyce, Weil & Calhoun, (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Kirk, D & Mac Phail, A. (2002). Teaching Games for Understanding and Situated Learning: Rethinking the Bunker-Thorpe Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21 (2) January, pp.177-192.
- López, M. (2006). ¿Por qué el deporte en la escuela? : Wanceulen: Educación Física.
- López, M. (2006). Características básicas del deporte en la escuela. [efdeportes.com](http://efdeportes.com)
- Lozano, L.; Viciano, J. & Pieron, M. (2007). Análisis de los instrumentos de observación empleados para el registro de variables temporales en educación física. *Revista apunts educación física y deportes*, 84(2), pp. 22-31
- Manrique, T. (2009). El análisis del comportamiento-quo vadis. *Revista iberoamericana de psicología: ciencias y tecnología*, p. 49-56.
- März, F. (1976). *Introducción a la pedagogía*. Salamanca/España: Ediciones Sígueme, S.A.
- Mayorga, J. & Madrid, D. (2010). Modelos didácticos y estrategias de enseñanza en el espacio Europeo de educación superior. *Revista técnicas pedagógicas*, 18, (1).
- Mejías, J. (2012). Series de teorías Psicopedagógicas: teoría Cognoscitiva de Jean Piaget.  
Recuperado de Teoría Cognoscitiva de Piaget - SlideShare  
[www.slideshare.net/drjrmejiasortiz/teoria-cognoscitiva-de-piaget](http://www.slideshare.net/drjrmejiasortiz/teoria-cognoscitiva-de-piaget)

- Morante, J.C. (1995). "Análisis de las diferentes estrategias de iniciación deportiva en el fútbol". *Revista de entrenamiento deportivo*, 3, 19-24.
- Ormrod, J. (2005). *Aprendizaje humano*. En J.E. Ormrod, *Aprendizaje humano*. p. 9. Madrid: Pearson Education, (s.a.)
- Orozco, E. (2009). Las teorías asociacionistas y cognitivas del aprendizaje: diferencias, semejanzas y puntos en común. *Revista de Docencia e investigación*, 175-191. Doi: 2009, n° 19 – pp. 175/191. ISSN: 1133-9926.
- Pascual, Carbonell, Gutiérrez (2011). La perfección del profesorado de educación física sobre los efectos del programa de responsabilidad personal y social (PRPS) de los estudiantes. *ÁGORA PARA LA EF Y EL DEPORTE* N° 13 (3) septiembre p.341
- Peña, C. (2013). *Análisis de la aplicación de un modelo de enseñanza comprensiva en la enseñanza deportiva en educación primaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid. Segovia.
- Pérez, R. (2009). *Psicología de la educación: teorías del desarrollo cognitivo*. Recuperado de Teoría De Vygotsky - SlideShare [www.slideshare.net/rodroisc/teoria-devigotsky-2046398](http://www.slideshare.net/rodroisc/teoria-devigotsky-2046398)
- Pérez, T. (2009). El análisis del comportamiento. *Revista iberoamericana de psicología: ciencia y tecnología*, 2(2), pp.49-56. Propuesta para una reforma de la enseñanza. Universidad de Granada. Publicaciones. p. 24, 21, 253.
- Prieto M, (2011). La iniciación deportiva *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 38, Pp. 1-9.
- Rafael, A. (2009). *Desarrollo cognitivo: Las Teorías de Piaget y Vygotsky*. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de *Desarrollo Cognitivo: Las Teorías de Piaget y de Vygotsky*

- Requesens, E. & Díaz, G. (2009). Una revisión de los modelos didácticos y su relevancia en la enseñanza de la ecología. *Revista Argentina de Humanidades y Ciencias Sociales*. ISSN 1669-1555
- Romero Granados, S. (2001). *Formación Deportiva nuevos retos en educación*. Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Ruiz, J. (2008). Los métodos cooperativos en educación física. *Revista Digital - Buenos Aires* - Año 13 - N° 12. Argentina
- Ruíz, L. & Sánchez, F. (1997). *Rendimiento Deportivo. Claves para la Optimización*.
- Ruiz, P. (1996). Iniciación en los deportes o el desarrollo de la competencia deportiva en el medio escolar: ideas para una reflexión, en Díaz Suarez, A. (comp.): *El deporte en Educación Primaria*, pp. 143-152, Murcia: DM
- Ruiz, J (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial universidad de Deusto, Bilbao.
- Sánchez Bañuelos, F. (1986). *Bases para una didáctica de la Educación Física y el Deporte*. Madrid: Gymnos.
- Schwartz, L. (1979). El concepto de estadio en la teoría epistemológica de Jean Piaget. *Revista de Psicología*, vol.7, p. 44-46.
- Stockly, S. (2008). *sport education and the traditional ljnit approach: a comparison of studentactivity levels*. Universidad del estado de Sonoma. California-Estados Unidos.
- Valdivia, J. (2009). *El Deporte Escolar en la Institución Educacional*. Lecturas: Educación

- Valero, A. & Conde, J. L. (2003). La iniciación al atletismo a través de los juegos (El enfoque ludo técnico en el aprendizaje de las disciplinas atléticas). Málaga: Aljibe.
- Valero, A. (2006). Las propuestas ludo técnicas: una herramienta metodológica útil para la iniciación deportiva al atletismo en primaria. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y recreación*, 10, 42-49.
- Vázquez, B. (2003). Sin Nombre y sin página.
- Velázquez, R. (2001). Deporte, institución escolar y educación. *Lecturas: Educación Física y Deportes*.
- Viciana, J & Pieron, M (2006). Directrices metodológicas para la observación sistemática del tiempo de clase en la investigación de la educación física. Departamento de educación física y deportiva. Universidad de granada. España.
- Wallhead, T & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in physical education. *Journal of teaching in physical education*, 23, 4-18. University of Birmingham, England.
- Webb, P. & Pearson, P. (2008). *An Integrated Approach to Teaching Games for Understanding (TGFU)*. Australia Facultad de educación. Universidad de Wollongong, NSW 2522.
- Watson, J (1993). Clásicos en la historia de la psicología. *Psychological, review*, 20. P 158177.
- Zambrano, A. (2006). El concepto pedagogía en Philippe Meirieu. Un modelo, un concepto y unas categorías para su comprensión. *Revista Educación y Pedagogía*, 18, (44), pp. 33-50.
- Zarza, O. (2009). Aprendizaje por Descubrimiento. *Innovación y experiencias Educativas*, 1-11. ISSN 1988 – 6047, DEP. LEGAL: GR 2922/2007.

Zubiria, J. (2002). Que son los modelos pedagógicos. En Zubiria, J. Los modelos pedagógicos hacia una pedagogía dialogante. (pp.21-64) Bogotá, Colombia:  
Cooperativo editorial magisterio.

## **10. Anexos**

10.1 Los anexos se encuentran en una carpeta en este mismo cd, por ser un documento de Excel con bastantes datos

El primer documento tiene como título Selección de Modelos, donde se encuentran todas las tablas de frecuencia de palabras por modelo de cada docente desde su entrevista y sus observaciones. El orden del documento es así:

Página 1 Docente DG Entrevista y observación

Página 2 Docente GC Entrevista y observación

Página 3 Docente JC Entrevista y observación

Página 4 Docente FD Entrevista y observación

Página 5 Docente CR Entrevista y observación

Página 6 Docente JC Entrevista y observación

Página 7 Docente MD Entrevista y observación

Página 8 Docente CF Entrevista y observación

Página 9 Docente JR Entrevista y observación

10.2 El segundo documento en Excel tiene como título Cuadro docentes, donde se encuentran las características identificadas de cada docente, además de un cuadro general de características de cada modelo. El orden en Este documento es así:

Página 1 Docente CF

Página 2 Docente FD Entrevista y observación

Página 3 Docente DR Entrevista y observación

Página 4 Docente JC Entrevista y observación

Página 5 Docente MD Entrevista y observación

Página 6 Docente GC Entrevista y observación

Página 7 Tabla de modelos