

PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE ESCOLAR

*Marco Antonio Tóala Pilay
Aura Janeth García Martínez
Shirley Nataly Zambrano Cedeño
Diana Marisol Escobar Lozano
Javier Alfredo Delgado Moreira*

Medicina y Salud



PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE ESCOLAR

*Marco Antonio Tóala Pilay
Aura Janeth García Martínez
Shirley Nataly Zambrano Cedeño
Diana Marisol Escobar Lozano
Javier Alfredo Delgado Moreira*



Editorial Área de Innovación y Desarrollo,S.L.

Quedan todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, distribuida, comunicada públicamente o utilizada, total o parcialmente, sin previa autorización.

© del texto: **los autores**

ÁREA DE INNOVACIÓN Y DESARROLLO, S.L.

C/ Els Alzamora, 17- 03802- ALCOY (ALICANTE) info@3ciencias.com

Primera edición: **julio 2019**

ISBN: **978-84-120057-3-8**

DOI: <http://dx.doi.org/10.17993/Med.2019.67>

AUTORES



Marco Antonio Toala Pilay, Licenciado en Cultura Física, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Especialista en Dirección Técnica Metodológica del Deporte, Universidad de Cuenca, Magister en Pedagogía de la Cultura Física, Universidad Técnica de Manabí, Doctorante en Educación Universidad Nacional de Rosario - Argentina, Docente de Cultura Física y Entrenador de futsal de la Universidad Estatal del Sur de Manabí.



Aura Janeth García Martínez, Licenciada en Ciencias de la Educación Especialidad Cultura Física, Universidad Técnica de Esmeraldas Luis Vargas Torres; Actualmente estudiante de la Maestría en Pedagogía de la Cultura Física en la Universidad Técnica de Manabí y docente de Cultura Física del Ministerio de Educación del Ecuador.



Shirley Nataly Zambrano Cedeño, Licenciada en Nutrición y Dietética Universidad Técnica de Manabí, Chef en Cocina, Actualmente estudiante en Maestría en Pedagogía de la Cultura Física Universidad Técnica de Manabí, Presta sus servicios Profesionales a Entidades Públicas y Privadas.



Diana Marisol Escobar Lozano, Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Idiomas, Universidad Técnica de Manabí; Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Psicología y Orientación, Vocacional Universidad Técnica de Manabí; Actualmente docente del Ministerio de Educación del Ecuador.



Javier Alfredo Delgado Moreira, Licenciado en Ciencias de la Educación Especialidad Educación Física Deportes y Recreación, Universidad Técnica de Manabí; Futbolista Profesional de Liga de Portoviejo, Espoli, Manta fútbol Club; Director Técnico en la Liga Deportiva Universitaria de Portoviejo; Actualmente estudiante de la Maestría en Pedagogía de la Cultura Física en la Universidad Técnica de Manabí y docente de Cultura Física del Ministerio de Educación del Ecuador.

PRÓLOGO

La práctica del Deporte Escolar encierra, en su esencia, el juego en todas sus manifestaciones como un medio inmejorable para el desarrollo de habilidad y destreza motora, así como de interacción con los demás, logrando niveles de integración que casi ninguna otra actividad puede alcanzar en el desarrollo integral del individuo en sus manifestaciones físico motriz, intelectual cognoscitivo y socio afectivo, además el juego está implícito en la construcción del individuo como ser social ya que el juego es la mejor herramienta para la recreación. En el juego no hay colores, razas, credos o estratos, y por lo general, a los estudiantes y deportistas se les inculca el respeto por las diferencias entre las personas.

Por otra parte, la Psicología del Deporte es una ciencia interdisciplinaria y multidisciplinaria que toma elementos de la psicología, la fisiología, la kinesiología, la sociología y la biomecánica y cuyo objeto es el estudio de cómo los factores psicológicos afectan al desempeño deportivo y cómo la participación en el deporte y el ejercicio influye en el desarrollo psicológico y el estado físico del individuo que desarrolla la práctica de un determinado deporte. Sin embargo, definir el concepto de psicología del deporte no es una tarea fácil ya que es un área de aplicación relativamente nueva, su historia no es muy larga y aún existen diferentes aproximaciones y perspectivas dentro de la especialidad.

Este libro contiene toda la experiencia de más de una década en el Deporte Escolar y por tanto recoge las vivencias más importante del manejo de técnicas y destrezas psicológicas que permiten tanto al deportista como al docente entrenador controlar el pensamiento, emoción y ejecución de la técnica deportiva en el proceso de la iniciación deportiva como el fin de alcanzar un rendimiento óptimo en la etapa de perfeccionamiento.

Además este libro es una guía muy importante para los docentes entrenadores ya que a través de una diversidad de técnicas psicológicas aplicadas al deporte escolar y en general en algunas otras etapas la pueden aplicar, sin embargo se hace énfasis en las etapas de maduración psicomotriz con la finalidad de medir el potencial de la acción y respuesta motora, desarrollo de la personalidad; así como el seguimiento al sistemas de regulación de las acciones motrices considerado patrones básicos para el desarrollo deportivo.

Los autores

ÍNDICE

CAPÍTULO I: PSICOLOGIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE ESCOLAR	15
1.1. Conceptos básicos	15
1.2. Concepto de Psicología de la Educación Física	15
1.3. Importancia de la Educación Física para el desarrollo de la personalidad....	16
1.4. Principios psicológicos básicos que rigen la Psicología de la Educación Física.....	18
1.5. Métodos de investigación de la Psicología de la Educación Física	18
1.6. Sistema de regulación de las acciones motrices.....	20
CAPÍTULO II: BASES PSICOLÓGICAS DE LAS ACCIONES MOTRICES EN LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE	23
2.1. Motivos	23
2.1.1. <i>Caracterización de los motivos hacia las actividades físicas</i>	23
2.1.2. <i>Tareas para el desarrollo de los motivos</i>	28
2.2. Voluntad	32
2.2.1. <i>Caracterización de la voluntad en la Educación Física y el deporte</i>	32
2.2.2. <i>Tareas para el desarrollo de la voluntad en la Educación Física y los deportes</i>	42
2.3. Sensaciones propioceptivas	44
2.3.1. <i>Caracterización de las sensaciones propioceptivas en la Educación Física y los deportes</i>	44
2.3.2. <i>Tareas para el desarrollo de las sensaciones propioceptivas</i>	46
2.4. Representación motora	48
2.4.1. <i>Caracterización de las representaciones motoras en la Educación Física y el Deporte</i>	49
2.4.2. <i>Variables de la información de corrección de errores</i>	53
2.4.2.1. <i>Contenido de la información de corrección de errores</i>	54
2.4.2.2. <i>Momento de la información de corrección de errores</i>	55
2.4.2.3. <i>Frecuencia de la información de corrección de errores</i>	57
2.4.3. <i>Tareas para el desarrollo de las representaciones motoras en la Educación Física y el deporte</i>	57
2.5. Percepciones especializadas	62
2.5.1. <i>Sentido del balón</i>	62
2.5.1.1. <i>Tareas para el desarrollo del sentido del balón</i>	63
2.5.2. <i>Percepción de la distancia central en la Educación Física y el deporte</i> ..	65
2.5.2.1. <i>Caracterización de la percepción de la distancia central</i>	65
2.5.2.2. <i>Tareas para el desarrollo del sentido de la distancia</i>	67
2.5.2.3. <i>Percepción de distancia periférica</i>	68
2.5.2.3.1. <i>Tareas para el desarrollo de la visión periférica</i>	72
2.5.3. <i>Sentido del tiempo y del ritmo en la Educación Física y el deporte</i>	73
2.5.3.1 <i>Caracterización del sentido del tiempo y del ritmo</i>	73
2.5.3.2. <i>Tareas para el desarrollo del sentido del tiempo y del ritmo</i>	75
2.5.4. <i>Caracterización de la atención en las actividades físicas</i>	77
2.6. Tareas para el desarrollo de la atención en la Educación Física y el deporte ...	80

2.7. Tensiones psíquicas	82
2.7.1. Caracterización de las tensiones psíquicas en la Educación Física y el Deporte escolar.....	82
2.7.1.1. Temores en la Educación Física y el deporte escolar.....	83
2.7.1.2. Tensiones psíquicas en víspera y durante la competencia.....	84
2.7.1.3. Tensiones psíquicas post - competitivas.....	87
2.7.2. Aspectos generales sobre los medios de regulación de las tensiones psíquicas.....	89
2.8. Temperamento	95
2.8.1. Caracterización del temperamento.....	96
2.8.2. Tareas para el control de las manifestaciones negativas del temperamento.....	98
2.9. Carácter	99
2.9.1. Peculiaridades del carácter.....	99
2.9.2. Tareas para el desarrollo del carácter.....	101
CAPÍTULO III: EL GRUPO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA	103
3.2. Aspectos psicosociales del grupo de Educación Física	104
3.2.1. Cohesión grupal.....	105
3.2.1.1. Caracterización de la cohesión grupal en la Educación Física	105
3.2.2. Estructura social del grupo	107
3.2.2.1. Caracterización de la estructura social del grupo.....	107
3.2.2.2. Tareas para el desarrollo de la cohesión y estructura social.....	108
3.2.3. Liderazgo	110
3.2.3.1. Caracterización de los líderes	110
3.2.3.2. Tipos de líderes	111
3.2.4. Clima sociopsicológico de la clase.....	113
3.2.4.1. Caracterización	113
3.2.4.2. Conducta del docente	113
3.2.5. Comunicación del maestro con los alumnos en la Educación Física y los deportes. Caracterización general	114
3.2.5.1. Dirección de la crítica.....	116
3.2.5.2. Comunicación del maestro con los alumnos “problema”	116
3.2.5.3. Tareas para el desarrollo de las habilidades de comunicación del docente	119
3.3. Tipos de control del docente sobre sus estudiantes	120
3.4. Grado de implicación del maestro en sus tareas.....	122
3.5. Dificultades de la personalidad del maestro para con los niños del grupo	123
CAPÍTULO IV: EVOLUCIÓN DEL DESARROLLO PSÍQUICO Y PSICOMOTRIZ	125
4.1. Diferentes enfoques en la concepción del desarrollo psíquico	125
4.1.1. Enfoque biogenético.....	125
4.1.2. Enfoque socio genético.....	126
4.1.3. Aportes de Vigotsky.....	126
4.2. El problema de la periodización en el desarrollo psíquico	129
4.3. Sobre el problema de la inteligencia infantil.....	130

4.4. Psicomotricidad	133
4.4.1. Esencia de la psicomotricidad	133
4.4.2. Crisis del desarrollo	134
4.5. Caracterización por etapa del desarrollo	134
4.5.1. Primer año de vida	134
4.5.1.1. Características psicológicas de la etapa	135
4.5.1.2. Desarrollo psicomotor	137
4.5.2. Infancia temprana: (Segundo y tercer año de vida)	139
4.5.2.1. Características psicológicas de la etapa	139
4.5.2.2. Desarrollo psicomotor	141
4.5.3. Edad preescolar	142
4.5.3.1. Características psicológicas de la etapa	142
4.5.3.2. Desarrollo psicomotor	145
4.5.4. Edad escolar menor (6 – 10 – 11 años).....	146
4.5.4.1. Características psicológicas de la etapa	146
4.5.5. Principales adquisiciones motrices hasta los 7 años de vida	149
4.5.6. Adolescencia	151
4.5.6.1. Características psicológicas de la etapa	151
4.5.7. Tercera edad	157
4.5.7.1. Caracterización del adulto mayor.....	158
4.6. El juego y su contribución psicológica y psicomotriz	161
4.7. Dislexia y su repercusión en el proceso de aprendizaje motor	165
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	173

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Métodos de investigación en Psicología de la Educación Física	19
Tabla 2. Tipos de motivos hacia la práctica de las actividades físicas	24
Tabla 3. Eficiencia del voleo con balón por encima de la red con motivos Sociales e individuales (Subgrupo 1 – A, 5º Grado)	25
Tabla 4. Ejemplo de fijación de aspiración de rendimiento y comparación con rendimiento alcanzado (efectividad alcanzada en tiros libres).....	32
Tabla 5. Clasificación de los automandatos	42
Tabla 6. Etapas de la formación de las imágenes de movimiento (Kunath, 1978) ..	52
Tabla 7. Variables de la corrección del error, según Klix, Pohlman y Bauer	54
Tabla 8. Momento de la información de corrección de errores.....	55
Tabla 9. Cualidades de la atención y deportes en que más se manifiestan	77
Tabla 10. Relación atención – temperamento según Rodionov (1900)	79
Tabla 11. Variaciones en el grado de intensidad de las vivencias de éxito y de fracaso	88
Tabla 12. Medios de regulación de las tensiones psíquicas competitivas	89
Tabla 13. Puntos de partida para la relajación.....	92
Tabla 14. Puntos de partida para la movilización	92
Tabla 15. Tipos de temperamentos (Petrovski)	96

Tabla 16. Manifestaciones típicas de los temperamentos estudiados.....	97
Tabla 17. Manejo de la comunicación con el alumno problema.....	117
Tabla 18. Procedimientos concretos individuales de comunicación con los estudiantes “problemas”	118
Tabla 19. Conductas reactivas del maestro de Educación Física	121
Tabla 20. Grado de implicación del maestro de Educación Física en la clase	122
Tabla 21. Génesis de las formas elementales de movimiento de 0 a 7 años (Roth, 1982)	152
Tabla 22. Caracterización de los períodos de desarrollo en las edades infantiles, campos de actividad dominante e influencia social (según Winter 1987; Baur, 1989) (directivos de aula, secciones deportivas, círculos culturales, etc), intervienen como miembros	154
Tabla 23. El adulto mayor, según la Organización Mundial de la Salud (OMS)	158

ÍNDICE DE DIAGRAMAS

Diagrama 1. Importancia de la Educación Física para el desarrollo de la personalidad	17
Diagrama 2. Sistema de regulación de las acciones motrices.....	21
Diagrama 3. Componentes de la representación motora y fuentes fundamentales que la nutren.....	49
Diagrama 4. Tensiones psíquicas post- competitivas	88
Diagrama 5. Tipos de grupo	103
Diagrama 6. Grupo clase en Educación Física	104
Diagrama 7. Aspectos psicosociales básicos para un buen desenvolvimiento de la clase de Educación Física.....	105
Diagrama 8. Tipos de estructura social del grupo	107
Diagrama 9. Tipos de líderes.....	112
Diagrama 10. Reacciones ante el contenido de la crítica.....	116
Diagrama 11. Tipos de control psicosocial del maestro sobre el grupo – clase	120
Diagrama 12. Cuando Predomina el Control Aversivo	121
Diagrama 13. Grado de implicación del maestro en sus tareas.....	123
Diagrama 14. Crisis del desarrollo	134
Diagrama 15. Características psicológicas de la etapa	140
Diagrama 16. Características psicológicas de la etapa	148

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Demostración gráfica de las tareas	27
Gráfico 2. Valores promedios de la diferencia entre la talla y la altura del salto (con y sin precisión de objetivos)	27
Gráfico 3. Puntos de rebote de la pelota en la diana en grupo experimental (con precisión de Objetivos) y grupo de control, (sin precisión de objetivo)	28
Gráfico 4. Ejemplo de objetivación gradual del logro realizado en grupo, utilizando pequeñas banderas	29
Gráfico 5. Alegría en las clases	29

Gráfico 6. Ejemplo de partitura verbal en Educación Física	38
Gráfico 7. Caracterizar la intensidad del esfuerzo	39
Gráfico 8. Utilizar la frecuencia óptima.....	40
Gráfico 10. Caracterización de las sensaciones propioceptivas en la Educación Física y los deportes.....	45
Gráfico 11. Bloqueo de información visual.....	47
Gráfico 12. Vínculo entre el componente externo e interno del movimiento deportivo.....	48
Gráfico 13. Situación de los centros implicados al terminar el alumno la acción....	56
Gráfico 14. Percepción de la distancia central en la Educación Física y el deporte.....	65
Gráfico 15. Representación gráfica del campo visual de deportistas de variadas ...	69
Gráfico 16. Representación gráfica de la zona de indiferenciación cromática ante vestuario deportivo verde. (gris: percep. del sujeto en movimiento; verde: percep. del color del uniforme)	71
Gráfico 17. Representación gráfica de la teoría de Niedeffeffer	79
Gráfico 18. Relación circular del temor hacia las actividades de Educación Física y deportes en “Niños miedosos en el deporte” (Schack, 1997).....	85
Gráfico 19. Dinámica de las tensiones psíquicas pre-competitivas y competitivas (según Gorbunov)	86
Gráfico 20. Duchas o baños	91
Gráfico 21. Peculiaridades del carácter	101
Gráfico 22. Destacar y estimular el éxito alcanzado en colectivo	109
Gráfico 23. Pirámide de la evolución del tiempo de juego y el volumen de motricidad	163

CAPÍTULO I: PSICOLOGIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE ESCOLAR

1.1. Conceptos básicos

Entre las actividades humanas que más contribuyen al desarrollo multilateral del individuo encontramos aquellas vinculadas a la Educación Física. A través de esta los niños, adolescentes, jóvenes y adultos, incluyendo dentro de ellos a los pertenecientes a la tercera edad, desarrollan habilidades motrices, psicológicas y psicosociales, perfeccionan su cultura de movimientos, mantienen el estado de salud, así como también, embellecen y le dan sentido a su vida, en un ambiente que estimula la movilización de lo mejor de cada sujeto y su inserción adecuada en la sociedad.

1.2. Concepto de Psicología de la Educación Física

La Psicología aplicada a la Cultura Física comprende un conjunto de disciplinas afines que poseen cada una su objeto de estudio y por lo tanto sus especificidades. Las mismas son:

- Psicología de la Educación Física.
- Psicología Del Deporte.
- Psicología de las actividades recreativas y de tiempo libre.
- Psicología de la rehabilitación física.
- Psicología de los discapacitados físico – motores.

Todas estas ramas de la Psicología vinculadas al ejercicio físico han tomado, al mismo tiempo, sus principios, métodos y valiosos contenidos de otras esferas de la ciencia psicológica como son la Psicología General, la Psicología Infantil y del desarrollo, la Psicología social, la Psicología clínica, la Psicología del trabajo, etc.

En general encontramos una mayor cantidad de especialistas vinculados con la Psicología de la Educación Física y es justo. Mientras que el grupo de sujetos que dedican gran parte de su niñez y juventud a la práctica de un deporte, con el objetivo de alcanzar altos rendimientos competitivos no es tan grande en la sociedad, mientras que los lesionados físicos o los discapacitados constituyen un grupo de necesaria e imprescindible atención por parte de instituciones sociales, pero son – felizmente – una minoría, o mientras que el estudio de cómo hacer para que el tiempo libre de las personas lo puedan utilizar en actividades cada vez más enriquecedoras para

la vida de éstas, la tarea de formar a millones de niños en cada país a través de las diferentes etapas de su desarrollo evolutivo, en bien de sus adquisiciones cognitivas, motivacionales, emocionales, etc. apoyándonos en la actividad física organizada en programas sabiamente elaborados, posee una importancia social priorizada en cada nación y por ello se requiere la mayor cantidad de especialistas para ello.

La Psicología de la Educación Física es la ciencia que estudia las características psicológicas del sujeto inmerso en la práctica de las actividades físicas sistemáticas y organizadas en la escuela y las particularidades psicológicas de las propias acciones motrices. Por lo tanto, su objeto de estudio serán las características psicológicas del practicante en las diferentes edades a partir de las cuales acuden a instituciones educacionales – por lo general en la etapa preescolar – y las características del conjunto de actividades físicas que componen el contenido de los programas de Educación Física de nuestras escuelas.

1.3. Importancia de la Educación Física para el desarrollo de la personalidad

La práctica sistemática de actividades físicas en cualquier edad permite, ante todo:

- Desarrollar procesos, cualidades y funciones psicológicas necesarias para alcanzar el éxito en las propias acciones motrices y en otras actividades cotidianas.
- Profundizar la convicción de que somos capaces de controlar con efectividad nuestro propio cuerpo.
- Aumentar nuestras vivencias de éxito, lo que favorece el desarrollo de la autoconfianza y la autovaloración.
- Disfrutar de la práctica de actividades que provocan una gran saturación emocional y satisfacción personal.
- Sentirnos aptos para alcanzar resultados concretos, en unión de otros, lo cual profundiza la identificación a determinado grupo.
- Vivenciar positivamente la capacidad de mantenernos activos.

El niño, al enfrentarse a las actividades de la Educación Física en la escuela, en la mayoría de los casos, adopta una posición de liberación de las regulaciones existentes en las tareas del aula, donde se ve sometido a las exigencias que les plantean las diferentes asignaturas y que le obligan durante horas a permanecer sin moverse y en silencio, someterse a diferentes tensiones provocadas por la obligación de contestar correctamente las preguntas formuladas por el maestro, acudir a la pizarra a dar

solución a un problema, tomar dictados, resolver incógnitas que les serán evaluadas, y todo ello, por muy interesantemente expuesto o por mucha atención que le desee prestar, va en contra de sus deseos de expansionarse, actuar libremente y dar rienda suelta a su vitalidad interior.

La clase de Educación Física, desarrollada por lo general en un terreno amplio, la cual brinda a los niños posibilidades de correr, saltar, jugar y divertirse, constituye un equilibrio necesario en el proceso de instrucción y educación del escolar. Aunque para muchos estas actividades son solo eso: ejercitación física, libertad y alegría, en la actualidad se reconoce el inmenso aporte que brindan los ejercicios físicos organizados y comprendidos en un programa bien estructurado, atendiendo a los requerimientos y posibilidades de cada niño según la etapa de desarrollo psicomotor en que se encuentre, sobre la formación de su personalidad.

Jurgen Nitsch (1991), destacado psicólogo de la Cultura Física alemán señala que la Educación Física apunta hacia tres grandes campos, necesarios para la existencia del ser humano: el rendimiento, la calidad de vida y la salud y que la confluencia de dichos campos permite así mismo disfrutar de la aventura, la alegría y la agilidad que se obtiene. Ello es cierto, pues en una clase de Educación Física bien estructurada se vinculan todos estos aspectos.

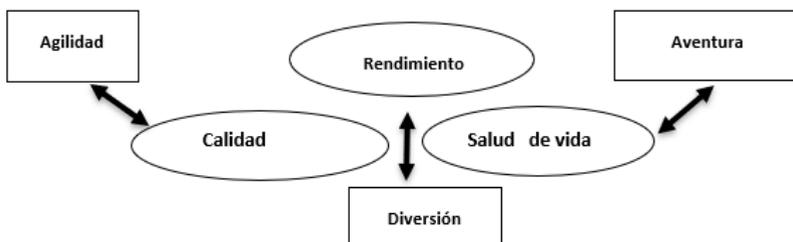


Diagrama 1. Importancia de la Educación Física para el desarrollo de la personalidad.

Fuente: elaboración propia.

Es necesario que los niños entreguen lo mejor de sí teniendo como objetivo el desarrollo de su cuerpo y funciones vitales, las cuales se ven favorecidas en grado sumo por la ejercitación corporal, unido al alcance de resultados concretos que, en este caso, no es un rendimiento olímpico, sino un resultado determinado – por ejemplo, ganar en un juego de habilidades – lo cual reafirma su autoestima y al propio tiempo mejora indiscutiblemente su calidad de vida. Pero la clase debe estar colmada de sorpresas, que movilicen su imaginación y su alegría por lo nuevo por conocer y experimentar, de actividades que le permitan disfrutar la maravilla de ser niño, adolescente o joven, al sentirse dueños del mundo por estar cada vez más aptos.

1.4. Principios psicológicos básicos que rigen la Psicología de la Educación Física

Tomado de la Psicología General y válido para todas sus ramas, encontramos el principio de la unidad entre conciencia y actividad. Ambos aspectos, señala Rubinstein (1971), no se encuentran opuestos entre sí, sino que conforman una unidad dialéctica, ya que, mientras que la conciencia surge ontogenética y filogenéticamente debido a la actividad que los sujetos realizan, la calidad de la propia actividad está condicionada por el perfeccionamiento de todos los componentes que conforman la conciencia humana.

El principio del determinismo por su parte significa que lo psicológico se determina por el modo de vivir y se modifica al transformarse dicho modo de vida. El mismo expresa la comprensión del carácter histórico – social de la conciencia humana.

Ambos principios sustentan a la Psicología de la Educación Física. Las actividades físicas que se llevan a cabo dentro de la clase conducen al desarrollo de todos aquellos componentes psicológicos que conforman la personalidad del sujeto, mientras que, al propio tiempo, dichas actividades no podrían llevarse a cabo sin la base psicoreguladora que le permiten estos componentes. En la práctica ello nos quiere decir que, si deseamos desarrollar la motivación del niño hacia la práctica de determinadas actividades motrices, su voluntad o su orientación espacial, por ejemplo, se requiere organizar acciones encaminadas a este objetivo y, por el contrario, para que las actividades programadas se ejecuten con fluidez y cultura de movimientos, se requiere que aquellos componentes psicológicos que le sirven de base presenten un grado adecuado de perfeccionamiento. Por otra parte, todo el ambiente material y social que rodea al niño, teniendo como trasfondo el momento socio histórico que le ha tocado vivir en su país y localidad, determinará sus actitudes hacia las actividades a desarrollar en su casa, en su escuela, etc. incluyendo a las orientadas en nuestras clases.

1.5. Métodos de investigación de la Psicología de la Educación Física

Para determinar la calidad del proceso de aprendizaje motor, las posibles dificultades dentro del mismo, los problemas que presentan los alumnos en el área cognitiva, motivacional, volitiva, conductual, social, etc., el maestro puede valerse de variados métodos de investigación que a continuación se enumeran:

Tabla 1. Métodos de investigación en Psicología de la Educación Física.

Métodos de investigación en Psicología de la Educación Física	
Observación	<ul style="list-style-type: none"> - Es el método más universal de investigación. - Nos permite registrar conductas, calidad de ejecución, reacciones, actitudes, comunicación y cooperación entre los niños, etc. - Para que sea valiosa debe realizarse de forma sistemática. - Se apoya en un protocolo de observación previamente elaborado. - Puede ser abierta (cuando los niños saben que están siendo observados) y encubierta (cuando lo ignoran). También se clasifica en incluida (cuando el observador forma parte activa del proceso que observa) y no incluida (cuando permanece ajeno a éste). - Es uno de los métodos más utilizados con los niños pequeños.
Experimento	<ul style="list-style-type: none"> - Es el instrumento fundamental cuando deseamos modificar el proceso de aprendizaje a través de la introducción de algo novedoso (un medio, tarea, estrategia, método de enseñanza, etc.), con el objetivo de demostrar su eficacia. - Puede desarrollarse en lugares creados especialmente para ello (experimento de laboratorio) o en los mismos terrenos donde día a día realizamos las clases, en el lugar acostumbrado por el grupo (experimento natural). - Para la aplicación del mismo se requiere precisar el tipo de diseño (son diferentes, exista uno o más grupos experimentales y grupos de referencia o control) y las variables que serán controladas.
Medición	<ul style="list-style-type: none"> - Se requiere de equipos o instrumentos que permitan obtener en determinadas unidades de medida, la calidad del parámetro investigado. Por ejemplo, con una sencilla cinta métrica podemos determinar la calidad de la percepción de la distancia de los niños de la clase, con un campímetro, la posibilidad de los mismos de percibir periféricamente cualquier compañero del grupo en movimiento. Con ayuda de un cronómetro, tomamos la exactitud individual en la estimación del tiempo, etc
Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Permite conocer numerosos criterios, aspiraciones y preocupaciones de los niños, etc. sobre la realidad del proceso o fenómeno que se estudia. - Puede ser individual o grupal. - Se requiere de la elaboración de un protocolo, en el cual las preguntas deberán ser ordenadas de las más generales a las más específicas. - Es imprescindible crear un vínculo de confianza entre entrevistador y entrevistado, de lo contrario las respuestas pueden no poseer el valor requerido.
Encuesta	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario con preguntas organizadas en una determinada estructura que nos permite ganar en información sobre numerosos aspectos que intervienen en el objeto de estudio. - Las preguntas pueden ser cerradas (se brindan posibilidades de respuesta) y abiertas (se permite la expresión libre de los criterios). - La encuesta (al igual que la entrevista) posee ventajas como instrumento investigativo, pero al mismo tiempo numerosas desventajas.

Métodos de investigación en Psicología de la Educación Física	
Test psicológicos	<ul style="list-style-type: none">- Se utilizan para determinar las cualidades psicológicas de un sujeto dado.- Es una actividad breve que, gracias al grado de cumplimiento de una tarea, permite revelar la presencia o ausencia de determinadas cualidades, habilidades, etc., así como valorar el desarrollo de procesos, funciones psicológicas y formaciones de la personalidad.- Encontramos test valorativos, sociométricos, proyectivos, etc.

Fuente: elaboración propia.

Para algunos autores, tanto la encuesta como la entrevista y los test psicológicos son formas de la medición. Para numerosos psicólogos, la entrevista y la encuesta no se consideran métodos sino técnicas auxiliares de investigación. Para otros, los test psicológicos forman parte del experimento como método. No es nuestra intención casarnos con uno de estos criterios. Solamente deseamos exponer las amplias posibilidades de instrumentos investigativos con que cuenta la Psicología de la Educación Física para poder determinar el estado actual de los componentes psicoreguladores de los sujetos que practican esta actividad, así como para hallar nuevos escalones en el conocimiento científico en esta rama del saber.

1.6. Sistema de regulación de las acciones motrices

Si aplicamos al fenómeno de la práctica de la Educación Física el principio de la unidad entre conciencia y actividad, se impone ante todo precisar cuáles elementos de conciencia – en otras palabras y por extensión, cuáles elementos de carácter psicológico – determinan la calidad de la ejecución de las acciones motrices del sujeto. Ello es un importante conocimiento para nuestros maestros, pues al precisar dichos elementos, podemos incorporar dentro de las clases actividades específicas que favorezcan su desarrollo, lo cual, a su vez, garantizará la calidad de esas acciones motrices posteriormente.

Ante todo, se debe conocer que cualquier acción motriz del hombre se encuentra sustentada por un sistema psicoregulador que le permite primero, el impulso para realizarla, el deseo de hacerla; segundo, los componentes que aseguran la claridad de su programa de acción y tercero, las habilidades suficientes para llevarlas a cabo. Es por eso por lo que, antes de comenzar a transitar el camino que nos conduzca a la comprensión de los múltiples aspectos psicológicos que intervienen en el logro de una práctica de la Educación Física enriquecedora para los distintos grupos de edades que conforman sus practicantes más asiduos, se debe analizar la unidad que conforma el sistema psicoregulador de las acciones motrices.

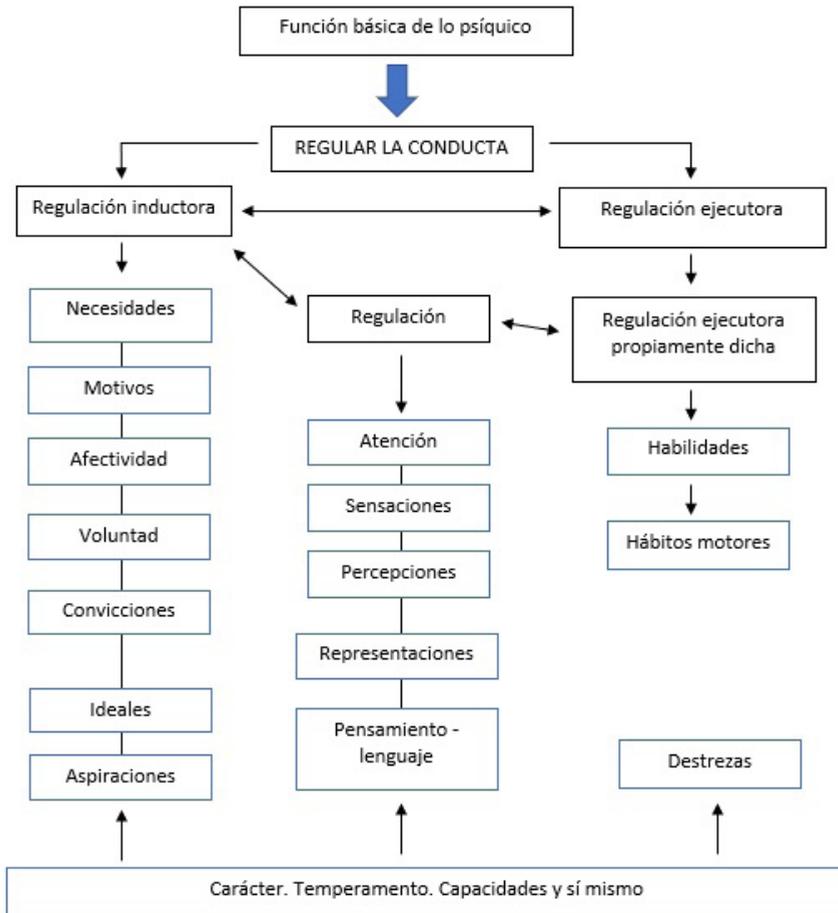


Diagrama 2. Sistema de regulación de las acciones motrices.

Fuente: elaboración propia.

Se debe tener en cuenta, ante todo, que lo psíquico surge y se desarrolla en el ser humano con el objetivo de regular su conducta. De hecho, cuando el sujeto presenta anomalías que afectan la estructura de la personalidad, se manifiestan de una u otra forma desequilibrios que impiden el control adecuado de la conducta.

Esta regulación se manifiesta en dos direcciones fundamentales: En el desarrollo evolutivo ontogenético aparecen los procesos que permiten la regulación inductora, que es la que permite impulsar al sujeto a realizar las acciones y, por otra parte, se desarrollan simultáneamente los procesos de la regulación ejecutora, que permiten que dichas acciones se realicen adecuadamente. Esta última abarca dos esferas fundamentales: los procesos y actividades de la personalidad que constituyen el programa de acción, por el cual se guía el sujeto para ejecutar la acción,

pertenecientes a la regulación orientadora y aquellas adquisiciones psicomotrices que hacen posible que se lleven a cabo de forma efectiva, las cuales comprenden a la regulación ejecutora propiamente dicha. Todos los tipos de regulación psicológica se ven influenciadas por las formaciones de la personalidad, ya que las diferentes actitudes que adopta el sujeto ante los demás, ante la tarea específica, ante sí mismo, etc., comprendidas dentro del carácter, la dinámica de su conducta, condicionada genéticamente, determinada por su temperamento, la forma de combinar todas sus habilidades, experiencias y conocimientos en busca del éxito, vinculado a las capacidades y su forma peculiar de auto valorarse y buscar la auto perfección, matizan al resto de los componentes psicoreguladores de su peculiaridad individual y única.

Así se observa que, si un niño va a realizar en clase su papel asignado dentro de un juego escolar dado, primeramente deberá sentirse impulsado a participar, sentir deseos de hacerlo y movilizar conscientemente sus esfuerzos hacia ese fin, pero también deberá no solo atender a las instrucciones y reglas del mismo y comprenderlo, tener bien claro hacia dónde se debe trasladar, que acciones tiene que efectuar, deberá recordar todo ello y además necesitará poseer las habilidades motrices adecuadas para llevarlo a cabo. Al mismo tiempo se verá influenciado por la forma en que se relacione con los otros niños y con el maestro, el grado de responsabilidad que posea ante el cumplimiento de las tareas, si es cooperativo y solidario o egoísta y poco sociable, si es lento o rápido de reacciones, si se puede controlar cuando se disgusta o se encoleriza y encapricha muy fácilmente, si se subestima o sobrevalora, etc. Toda actividad humana y en especial toda actividad física, desde el más elemental movimiento de gimnasia hasta una técnica deportiva depurada de un atleta de altos rendimientos, requiere para su realización del funcionamiento unitario de su sistema psicoregulador que le permita alcanzar el fin propuesto.

Es por ello por lo que, si se desea comprender la forma en que se puede contribuir al desarrollo psicomotor de niños, adolescentes y adultos, primero debemos identificarnos con la esencia de cada eslabón de esta cadena intervencional que constituye el sistema de regulación psicológica de las acciones motrices, con su importancia dentro del contexto de la Educación Física y el deporte escolar y con las tareas principales que permiten su desarrollo.

CAPÍTULO II: BASES PSICOLÓGICAS DE LAS ACCIONES MOTRICES EN LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE

En este capítulo se expondrán aquellos componentes psicológicos más importantes que inciden en el proceso de aprendizaje de las acciones motrices. No se pretende abarcar todos los aspectos que comprende el sistema de regulación psicológica sino sólo los que con mayor frecuencia influyen en el buen desenvolvimiento de las acciones en la Educación Física y el deporte. Aunque el enfoque de esta obra se encuentra dirigido marcadamente hacia los fundamentos psicológicos de las actividades que se desarrollan en la clase de Educación Física, al encontrarse el deporte dentro de los medios de la misma, al constituir éste un contenido importante a desarrollarse con los adolescentes y jóvenes en los programas escolares, se debe incorporar al presente análisis aquellos aspectos que también, desde el punto de vista psicológico, hacen posible las actividades deportivas.

Es nuestro interés que los maestros comprendan la importancia que poseen cada uno de ellos para la consecución exitosa de los objetivos de las clases y por qué se torna imprescindible prestarles atención en el empeño diario. Así mismo se sitúa en manos del lector un conjunto de tareas que permiten el desarrollo acelerado de dichos componentes, las cuales han demostrado su eficacia en múltiples trabajos experimentales, recogidos de la bibliografía especializada y de la propia experiencia de la autora de esta antología. La estructura elaborada en este capítulo pretende captar rápidamente la atención del lector y facilitarle la comprensión de los aspectos más importantes.

2.1. Motivos

Es el componente más importante de la regulación inductora. El niño asiste sistemáticamente a clase, se esfuerza por cumplir las tareas del día, ya que se siente motivado para ello. No solamente para la Educación Física y el deporte, sino para toda actividad humana, la motivación constituye el elemento decisivo que impulsa al sujeto a la acción.

2.1.1. Caracterización de los motivos hacia las actividades físicas

- Gracias a los motivos, los objetivos de la clase devienen conscientes en el cerebro del practicante.
- Existen variados tipos de motivos que impulsan al niño, el adolescente y al adulto a vincularse con la práctica de actividades físicas. Los más analizados

en esta esfera son los personales y sociales y los directos e indirectos (Puni, 1977; Schellenberger, 1979), los cuales pueden observarse ejemplificados en la Tabla 2. Así vemos que si el sujeto se encuentra motivado por la saturación emocional que le provoca participar en un juego con sus compañeros del grupo lo clasificaríamos como social y directo, mientras que, si éste participa en clase con el objetivo de alcanzar un cuerpo armonioso, ello sería personal e indirecto.

Tabla 2. Tipos de motivos hacia la práctica de las actividades físicas.

Tipos	Características	Ejemplos
1) Personales	Apuntan hacia la amplitud del alcance de los objetivos, ¿Benefician sólo al individuo o al grupo, a la escuela, la provincia, el país, etc.?	Me esfuerzo en la clase pues deseo estar entre los más destacados.
2) Sociales	Apuntan hacia el rol que ocupa la actividad física dentro de la estructura de la motivación. ¿Es la Educación Física (o el deporte) un fin en sí mismo o un medio para alcanzar otros fines?	Me esfuerzo para que, en el juego, mi grupo obtenga el triunfo.
3) Directos		Practico actividades físicas, ya que disfruto con ello.
4) Indirectos		Practico actividades físicas para tener mayor cantidad de amigos.

Fuente: elaboración propia.

- Todos estos motivos pueden ayudar a un buen desenvolvimiento de la actividad de Educación Física escolar, pues lo importante de los mismos es su fuerza, la significación personal que posea, pero queremos destacar el valor de los motivos directos y de los sociales. Cuando decimos que un niño posee motivos directos hacia la Educación Física y los deportes es porque le gusta practicar dichas actividades, le agrada medir sus fuerzas, realizar acciones musculares, etc. Ningún ser humano es capaz de mantenerse involucrado en ello durante gran parte de su vida de forma ininterrumpida sino es por amor al ejercicio físico, por la satisfacción de confrontar sus habilidades con los demás, o sea, cuando hay preferencia por el proceso en sí.
- Numerosos autores destacan la importancia de los motivos sociales para alcanzar mejores resultados en el aprendizaje motor, a diferencia del poder movilizador del motivo personal. El niño se siente motivado a demostrar sus habilidades (motivo 1) pero además se refuerza con el objetivo de contribuir a que el grupo al cual pertenece en el juego resulte ganador (motivo 2). Ambos motivos al parecer potencian las energías y las disposiciones del sujeto, ya que por lo general aquellas actividades llevadas a cabo en la clase, en las cuales se han movilizado los motivos sociales, permiten la obtención de mejores resultados en cualquiera de las tareas de que se trate, si se comparan con los resultados que se logran en las mismas tareas, cuando los niños las llevan a cabo de forma individual o defendiendo solo sus intereses personales.

- La participación de los niños, adolescentes y jóvenes en las actividades deportivas, se encuentran matizadas también por los motivos que le impulsen a ello. Así vemos que, para garantizar que el sujeto se vincule durante largos años a la práctica de un deporte dado, se requiere de motivos directos, ya que encuentra satisfacción personal en el propio entrenamiento del mismo. No hay duda de que un adolescente quisiera ser un deportista famoso, obtener medallas, ser conocido por los medios masivos, etc. pero ante todo debe amar su deporte como algo muy importante para su vida, si desea mantenerse largo tiempo vinculado con esta actividad que le exigirá notables sacrificios sistemáticos y le obligará además a respetar un determinado régimen de vida.
- En una investigación llevada a cabo por Toala (1999) con un grupo de niños de sexto grado de la Escuela Isidoro Barriga del cantón Puerto López, a los cuales se les estaba enseñando los fundamentos técnicos básicos del Ecuavoley, se les informó que se evaluaría el progreso del aprendizaje no de forma individual, sino por pequeños equipos. El subgrupo que sumadas todas las evaluaciones obtuviera el mejor resultado, sería el ganador. (Tabla 3) Similares resultados se obtuvieron ante las pruebas efectuadas en el saque a tres metros por encima de la red, en el recibo con desplazamiento, en el voleo con desplazamiento y en el recibo del balón por encima de la red. De esta forma, los mejores resultados siempre se alcanzaron cuando realizaron la tarea en forma competitiva, defendiendo los intereses del subgrupo de pertenencia (motivos sociales).

Tabla 3. Eficiencia del voleo con balón por encima de la red con motivos Sociales e individuales (Subgrupo 1 – A, 5.º Grado).

	Repetic.	Mot. social	Mot. Indiv.	% M. social	% M. indiv.
1	25	22	20	88	80
2	25	24	21	96	84
3	25	23	22	92	88
4	25	24	23	96	92
5	25	25	21	100	84
6	25	25	23	100	92
7	25	25	22	100	88
8	25	24	21	96	84
9	25	25	23	100	92
% Total				96,66	86,66

Fuente: elaboración propia.

- Al parecer, existen dos tendencias fundamentales en las motivaciones humanas:
 - a) Tendencia a buscar el éxito: En este caso los sujetos se manifiestan más seguros de sí mismos y se mantienen optimistas ante el esfuerzo a realizar.

b) Tendencia a evitar el fracaso: Los niños son más temerosos, pesimistas, no se arriesgan con facilidad.

- Los motivos y la voluntad se encuentran estrechamente unidos, mantienen una relación directamente proporcional, por lo que en la medida que se desarrollen los primeros, se podrán movilizar los esfuerzos volitivos e inclusive, perfeccionar los mismos.
- Es muy importante la forma en que se lleva a cabo el establecimiento de objetivos al iniciar la clase. Es necesario, ante todo:
 - Explicar los mismos de forma comprensible para todos los niños del grupo.
 - Precisar qué tienen que hacer para lograrlos.
 - Aclarar cómo será evaluado el alcance de los objetivos.

Con relación a la importancia de la claridad de los objetivos en la Educación Física en función de la calidad de las acciones que realizan los niños en clase, se desea comentar una experiencia muy sencilla, llevada a cabo con un grupo de 20 estudiantes de 9 años del quinto año de educación básica en una escuela del Cantón Jipijapa. Se dividió el grupo- clase en dos, orientándosele al grupo de control dos tareas motoras sencillas: (Gráfico 1).

- a) Dar dos pasos rápidos en dirección a una pared, unir los pies y saltar hacia arriba con el brazo diestro extendido, con el objetivo de tocar con la mano un punto del muro, lo más alto posible.
- b) Realizar la misma secuencia de acciones (dos pasos rápidos, en dirección a una barrera sencilla, conformada por dos postes unidos por una soga, imitando una red de Voleibol, a la altura idónea para los niños de esta edad, unir los pies y saltar con el brazo diestro extendido) pero esta vez con una pequeña pelota de Tenis de campo en su mano y en el momento de máxima altura, intentar lanzar dicha pelota hacia el círculo central de una diana situada en el piso, al otro lado de la barrera.

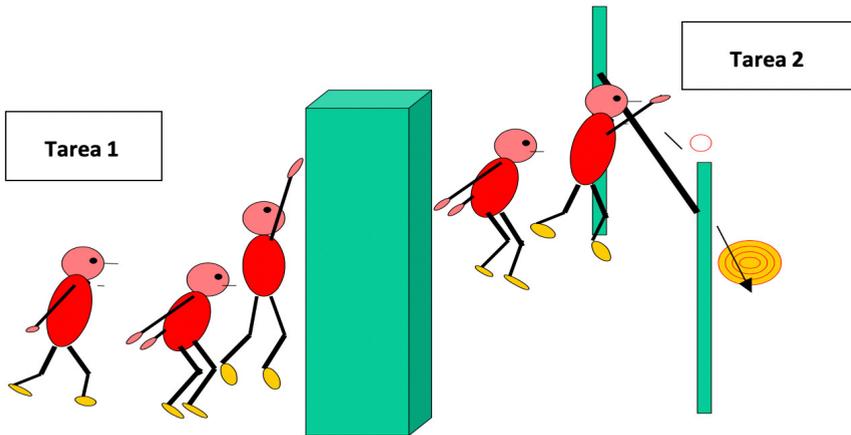


Gráfico 1. Demostración gráfica de las tareas.

Fuente: elaboración propia.

En ambas tareas se les explicaba a los niños el objetivo que se pretendía lograr, es decir, en el primer caso, tocar con la mano lo más alto posible y en el segundo caso, intentar lanzar la pelota lo más preciso posible en el centro de la diana.

Con el grupo experimental se llevaron a cabo las mismas tareas, pero precisando al inicio de la explicación, durante la descripción de la misma y al final de ella, de forma reforzada, el objetivo a alcanzar. Los resultados de la efectividad de la acción pueden observarse en las siguientes gráficas:

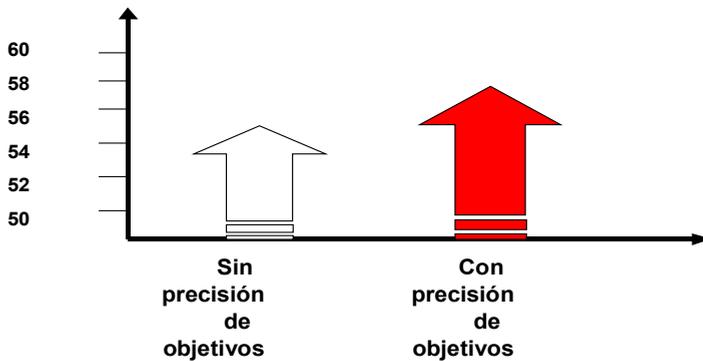


Gráfico 2. Valores promedios de la diferencia entre la talla y la altura del salto (con y sin precisión de objetivos).

Fuente: elaboración propia.

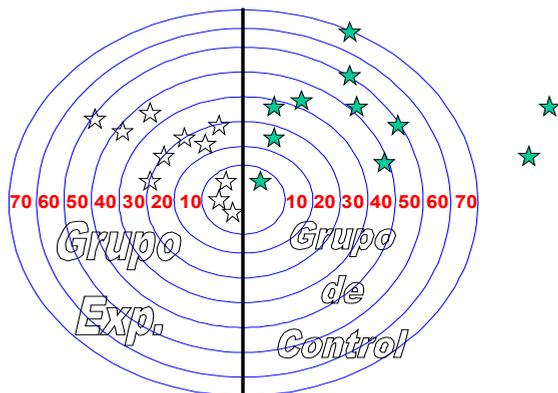


Gráfico 3. Puntos de rebote de la pelota en la diana en grupo experimental (con precisión de Objetivos) y grupo de control, (sin precisión de objetivo).

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse, en ambas tareas la eficiencia de la acción motriz fue mejor en todos los casos, cuando a los niños se les precisaron reforzadamente el objetivo que se perseguía, en comparación con los obtenidos cuando se explica la tarea, incluyendo su objetivo, sin recalcar el mismo repetidas veces. Es digno de destacarse que también, al solicitársele a ambos grupos de forma individual que describieran cada uno de los pasos que eran necesarios realizar para cumplimentar dichas acciones, el grupo experimental alcanzó mejores resultados en dicha descripción, lo cual demuestra que presentaban un mejor programa de acción. En estudios posteriores que abordaron igual temática - con sujetos de mayor y menor edad – se constató que, mientras más pequeño es el niño, se requiere mayor cantidad de reforzamiento vinculado a la precisión de los objetivos que persiguen las acciones motrices a aprender, para alcanzar buenos resultados.

2.1.2. Tareas para el desarrollo de los motivos

1. Objetivación gradual del logro:

Consiste en plasmar progresivamente durante las clases diarias, los resultados que van alcanzando los niños y niñas en el cumplimiento de su tarea. Para ello se contará con medios sencillos de trabajo. En todas aquellas acciones que pueden ser cuantificables, podemos incorporar como elemento motivacional que, cada vez que se alcance una cantidad de puntos o ejecuciones exitosas, el propio niño marque en la pizarra o mural el cumplimiento parcial o final de sus tareas (también puede llevar a cabo este registro el propio maestro).

Como se encuentra a la vista de todos, cada niño tratará de verse reflejado en la vanguardia del grupo en cuanto a sus resultados y por eso, no realizará sus acciones

de forma mecánica, sino que tratará de esforzarse por encontrarse desde el inicio entre los más aventajados. Hay varias formas de registrarlos y ello depende de las condiciones materiales y de la creatividad del maestro. A continuación, se muestran una variante que se utiliza con éxito para dar cumplimiento a esta tarea:

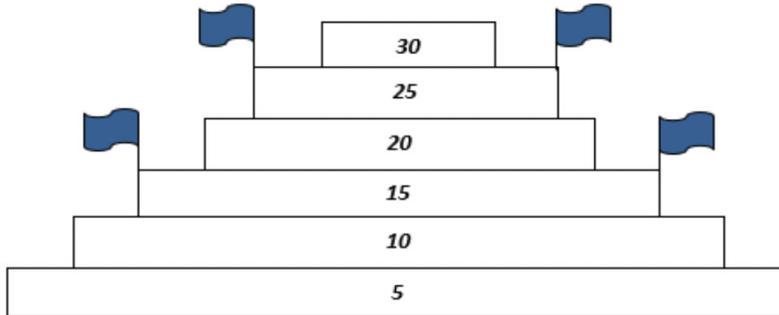


Gráfico 4. Ejemplo de objetivación gradual del logro realizado en grupo, utilizando pequeñas banderas.

Fuente: elaboración propia.

De esta forma, la objetivación gradual del logro se llevará a cabo con ayuda de pequeñas banderas de papel, que contarán con los nombres de los niños y así todos los miembros del colectivo pueden ver continuamente cómo se encuentran ubicados y cuán aventajados o retrasados se encuentran los demás y ello los alentará a esforzarse. También se puede trabajar con el grupo dividido en pequeños equipos y entonces las banderas serían de un color homogéneo para todos los miembros de cada subgrupo.

2. Alegría en las clases:

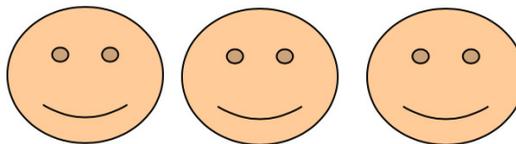


Gráfico 5. Alegría en las clases.

Fuente: elaboración propia.

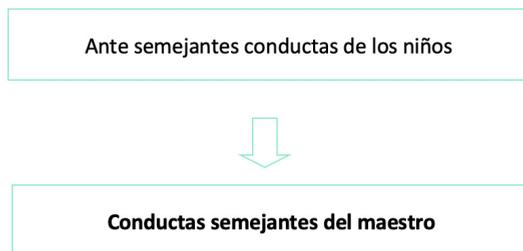
Todo maestro debe aspirar a que sus alumnos asistan al terreno diariamente con el deseo de experimentar vivencias positivas. La responsabilidad de ello recae en sus hombros, pues de la forma en que salude al grupo, informe las tareas, les infunda ánimo para la movilización de sus esfuerzos y comente de forma amena las incidencias de la jornada, depende en mucho el clima de alegría que pueda reinar dentro del

grupo. Con este fin es recomendable la realización de ejercicios con música. A todos los niños les agrada la música y en ocasiones podemos seleccionar una grabación con melodías que posean un ritmo conveniente para las repeticiones de las acciones de introducción o de un momento de la parte principal de la clase.

3. Correlación óptima entre estimulación y amonestación:

Todo miembro del grupo debe comprender claramente que una conducta impropia será criticada por el maestro y si la misma es un hecho grave, le acarreará, así mismo, graves consecuencias. Pero al propio tiempo, la dedicación, atención a las tareas y entrega total siempre serán estimuladas – independientemente del resultado- y cada vez que se realicen buenas actuaciones, relacionadas con vínculos interpersonales, (que indiquen modestia, subordinación a los intereses del grupo, etc.), recibirán la aprobación pública que contribuirá a reforzar en el niño estas conductas.

En ocasiones no nos percatamos de la importancia que reviste el felicitar al alumno por haber logrado una ejecución exitosa, por mantener una correcta disciplina o por haber reaccionado positivamente ante una situación conflictiva. Unas palabras de aliento, en el momento oportuno, nos hacen ganar mucho en su estimación y en el interés que el mismo les brinde a las tareas, pues éste piensa: “el maestro reconoce mi esfuerzo.” En este sentido debemos tener en cuenta lo siguiente:



No pueden demostrarse preferencias por algún alumno. Todos serán por igual estimulados o amonestados por conductas semejantes. No es posible que critiquemos hoy una conducta y que mañana, ante la misma acción, permanezcamos impasibles. Pero para todo esto el maestro debe ser ejemplo.

4. Participación activa en la aprobación de las decisiones colectivas:

Los niños y adolescentes no actúan mecánicamente, de forma ciega, recibiendo orientaciones y actuando al momento con infinito placer. Ellos tienen el derecho de participar en el análisis de los objetivos y tareas esenciales, deben comprender por qué se llevarán a cabo las tareas.

En la medida de que contemos con nuestros alumnos para adoptar aquellas la mayoría de las decisiones de tipo organizativas de las clases, que los involucremos en el análisis de lo necesario que resultan estas acciones, aumentará el sentimiento de pertenencia de los mismos al grupo, enfrentarán las tareas con dinamismo, pues ellos se encontraban presente cuando se consideró la misma como la solución más acertada, lo realizarán para dar cumplimiento, no a la tarea que se propuso el maestro, sino a la tarea por ellos mismos acordada. Cuando estos se sienten “involucrados”, les será más fácil identificarse con aquellas exigencias que el maestro deberá orientar para alcanzar los objetivos que se ha trazado en la clase.

5. Confección del diario individual:

Todo deportista, independientemente del deporte que practique y del nivel de preparación que posea (desde escolar hasta la élite) debe acostumbrarse a llevar de forma sistemática un diario personal que recoja por escrito el desarrollo de habilidades y cualidades. Este diario actúa como elemento inductor, ya que en el mismo el deportista refleja sus logros y esfuerzos y gracias a él puede verificar los - a veces imperceptibles- adelantos en los rendimientos. El llevar control escrito de los resultados, compararlos con las metas establecidas, confeccionar sus propias curvas de rendimiento, etc., le permite al sujeto identificarse conscientemente con el plan de entrenamiento, sus perspectivas a corto, mediano y largo plazo. Son muy variados los aspectos que pueden contener un diario individual y ello depende del deporte y de la categoría con la cual trabajamos: el resultado de los test pedagógicos en las diferentes capacidades condicionales y coordinativas, la eficiencia alcanzada en determinados elementos técnicos, la descripción de los detalles por fase de los movimientos más importantes, etc.

6. Fijación de aspiraciones de rendimiento:

El maestro selecciona en cada etapa aquellas tareas planificadas en la clase de entrenamiento que puedan ser fácilmente cuantificables, solicita al inicio del mismo las aspiraciones de rendimiento individual de los miembros del equipo (puede ser tiempo de realización de la tarea (en carreras o acciones en circuito), distancia o altura (en los saltos), porcentaje de eficiencia en determinadas acciones, tales como saques por zona en Voleibol, tiros encestandos en Baloncesto, etc.) y posteriormente lo pondrá en conocimiento de todo el colectivo, situándose estas aspiraciones en un lugar visible dentro del área de trabajo, al alcance de la observación de todos. Como estas aspiraciones ya fungen como compromisos, los niños tratarán de esforzarse para cumplimentar los mismos. Al final se recogen los resultados obtenidos y se comparan con las aspiraciones fijadas.

Esta tarea puede y debe ser incorporada al diario individual. El maestro felicitará al final de la jornada a aquellos miembros del equipo que cumplan o sobrecumplan con sus metas trazadas, estimulando, a los que no pudieron conseguir esos resultados, a que se esfuercen más aun en los próximos días para que alcancen también el éxito. Ello puede llevarse a cabo 1 o 2 veces a la semana y creará un espíritu sano de emulación en el colectivo. Aquellos niños que en reiteradas ocasiones hayan cumplido con sus compromisos se les reconocerá al final del mes ante el equipo, situándoseles en el “Cuadro de Honor”. En la Tabla 4 se muestra un sencillo ejemplo de esta tarea, dentro de un equipo de baloncesto femenino de una escuela de enseñanza secundaria.

Tabla 4. Ejemplo de fijación de aspiración de rendimiento y comparación con rendimiento alcanzado (efectividad alcanzada en tiros libres).

Niñas	Aspiración de rendimiento	Rendimiento alcanzado
1. Ana Isa	65 %	65 %
2. Mariela	60 %	60 %
3. Milena	65 %	70 %
4. Maité	70 %	60 %

Fuente: elaboración propia.

2.2. Voluntad

Estrechamente vinculado a los motivos hacia la práctica de las actividades físicas, encontramos el proceso volitivo. Aunque la voluntad es una adquisición específica de la edad escolar primaria, se comienza a desarrollar en las etapas anteriores.

2.2.1. Caracterización de la voluntad en la Educación Física y el deporte

- Forma parte del mecanismo motivacional, pues es un momento del mismo. Si el motivo es el elemento inductor por excelencia que marca la dirección de la conducta, determinando las acciones necesarias a llevarse a cabo para conseguir los objetivos propuestos, la voluntad es la que permite que dicha dirección no se desvíe cuando aparezcan los primeros escollos en el camino.
- La voluntad es tan importante pues permite de forma consciente la superación de todos los disímiles obstáculos que encuentran el niño en el camino hacia el logro de sus objetivos.
- Es necesario destacar la diferencia entre obstáculo y dificultad. Objetivamente, algunas tareas de la clase de Educación Física son difíciles de vencer. Pero, mientras que, para algunos niños, las mismas les provocan temor, para otros le entusiasman, aceptan el reto y las realizan alegremente. Por lo tanto, mientras

que el obstáculo es objetivo, la dificultad es el reflejo subjetivo en el niño del obstáculo a vencer y ello puede ser diferente en cada uno de los alumnos del grupo. En el caso de la práctica de los deportes, una misma carga física (obstáculo), va a constituir una dificultad muy grande o pequeña en función del nivel de experiencia que posea el sujeto en cuestión.

- Una de las actividades que permiten mayor desarrollo de las cualidades de la voluntad en el niño y el adolescente es la práctica de la Educación Física y el deporte. Durante la misma los niños se van apropiando del control consciente de sus acciones. Entre dichas cualidades encontramos:

Perseverancia:

Se manifiesta en la superación de las dificultades de forma sistemática, día a día.

Auto control:

Se requiere para poder dominar internamente sus estados negativos; comienza a perfilarse después de los siete años.

Valor:

Permite dominar el temor al cumplimentar con acciones que implican riesgos.

Capacidad de adaptación:

Contribuye a que el niño pueda movilizar sus esfuerzos en cualquier circunstancia cambiante (frío, calor, absoluto silencio, ruidos agobiantes, etc.), así como enfrentar las tareas nuevas (ejercicios diferentes) o amoldarse a los nuevos caracteres y estilos de comunicación de maestros y compañeros de grupo, etc.

Capacidad de concentración:

Los niños poseen un nivel de desarrollo determinado en sus cualidades de atención y concentración atendiendo a su edad, pero no todos son capaces de movilizarlas en el momento preciso y por el tiempo requerido. Esto exige de un esfuerzo de voluntad, por lo que el maestro debe conocer que en muchos casos la atención de sus alumnos es deficiente, no porque la misma presente dificultades, sino porque la voluntad carece del desarrollo adecuado.

Decisión:

Posibilita ante una situación de juego, o ante cualquier hecho o tarea en clase, adoptar en el menor tiempo posible la solución que se considere más acertada.

Independencia:

Permite al niño reaccionar de forma creativa ante las situaciones a las cuales se enfrenta en sus acciones. Para ello se requiere de experiencia, gran volumen y

dominio de recursos y sobre todo que el maestro no esté constantemente en las clases orientando paso a paso sus acciones, pues este exceso de tutela conduce a crear sujetos que responden mecánicamente a la orden exterior y no los sujetos creativos e independientes que necesitamos. En el caso de los deportistas ello adopta una importancia aún mayor.

- Las cualidades volitivas se desarrollan de forma específica para una actividad concreta. La niña puede ser muy valerosa en acciones que impliquen saltos sobre un terreno plano, sin embargo, puede temer en sus primeras clases de natación. Un niño asume con decisión participar en juegos que implican poco contacto personal, pero ante aquellas acciones donde existen riesgos de chocar fuertemente con otros compañeros de clase durante la carrera, se muestra indeciso. Manifiesta un gran temor ante la ejecución de ejercicios en aparatos gimnásticos y es capaz, con alegría, de recibir balones que le son lanzados con rapidez y fuerza. Así mismo, en el campo del deporte, el joven especializado en saltos al agua se encuentra acostumbrado al riesgo que implica saltar desde una altura relativamente grande, pero posiblemente sentiría serios temores si debe enfrentarse con otro joven en prácticas de judo sobre un colchón.
- La voluntad en la Educación Física y los deportes se apoya en el lenguaje interior, en forma de automandatos (AM). Las palabras dichas para sí poseen un carácter eminentemente regulador de la conducta. Ellas permiten al sujeto evaluar las acciones propias y las del resto de los participantes en la actividad y por otra parte, le ayudan a “entregarlo todo” en el empeño por alcanzar buenos resultados.

La posibilidad de regular determinadas conductas o reacciones de los sujetos mediante estímulos verbales expresados en lenguaje oral o en lenguaje interior fue estudiada a partir de 1935 por los investigadores de la antigua URSS Smolenski, Jozak, Fadéieva y Kózina, pero los trabajos teóricos más importantes relacionados con la forma de regulación del acto volitivo dentro de la Psicología General los emprendieron Luria (1932, 1956) y Vygotsky (1936). Ambos autores coinciden en destacar el papel esencial de la palabra, especialmente la palabra en lenguaje interior, en el proceso de regulación de la conducta humana durante los actos voluntarios. Ellos llevaron a cabo numerosos experimentos con el objetivo de precisar el papel de la palabra como instrumento del control de las acciones. En estos estudios se demuestra cómo los niños, con la ayuda de la palabra, son capaces de elaborar estrategias de acción, otorgándosele por tanto al segundo sistema de señales de la realidad un rol central en la organización del acto volitivo, ya desde la infancia.

Schack (1997) hace referencia en su libro “Niños miedosos en el deporte” que en 1957 Bassin, Bejn y Sokolov demostraron que la amplitud de los impulsos eléctricos provenientes de la musculatura del habla aumenta significativamente de forma gradual en la misma medida que son mayores las dificultades que presenta la realización de una acción. Es necesario destacar que este fenómeno se produce espontáneamente, sin que medie proceso de aprendizaje dirigido alguno, por lo que la utilización de la palabra en lenguaje interior con el objetivo de potenciar el control volitivo de la actividad que se lleve a cabo se encuentra en cada sujeto y es perfeccionado a través del desarrollo ontogenético de forma natural.

- Otras investigaciones de Luria (1982, 1993) mostraron que cuando se lleva a cabo un trabajo de intervención psicológica con cualquier individuo basado en un entrenamiento especial que permita el desarrollo del lenguaje interior como recurso de regulación volitiva, la efectividad en el control de las acciones aumenta notablemente. Comprobó además que la organización del acto volitivo se encuentra estrechamente vinculado con el desarrollo de la adquisición del lenguaje de los niños y que esta capacidad se alcanza entre los 9 y los 12 años. Es en esas edades que el niño es capaz de vencer con éxito una tarea, la cual es planificada primeramente con ayuda del lenguaje interior.
- Pero es necesario destacar que el concepto “lenguaje interior” es mucho más que automandato y comprende otras formas de manifestación. Puni (1979) hace referencia al papel de la palabra - expresada en lenguaje interior - en la regulación de las acciones en el deporte, y así vemos que a la misma este autor le atribuye diferentes funciones:
 - Función valorativa de las situaciones de juego: (“está difícil”).
 - Función explicativa de las acciones propias: (“me tembló la mano”).
 - Función evaluativa de las acciones propias y las del contrario: (“lo hice mal”).
 - Función pronosticadora de los resultados de las acciones: (“pasó el net” – aunque el balón aún no ha llegado a ella).
 - Función valorativa del estado propio y del adversario: (“puedo ganar”).
 - Función de automandato: (“acelera”).
- Los automandatos constituyen estímulos verbales en lenguaje interior que provocan una movilización inmediata y eficaz de todas las disposiciones y potencialidades de rendimiento de los sujetos, en función de la ejecución exitosa de las acciones. Forman parte de la acción, deben ser aprendidos y

perfeccionados a través de la práctica, de igual forma que la realización de los movimientos y se convertirán en estímulos condicionados para potenciar los esfuerzos en la dirección que se requiera, siempre que se logre entrenar debidamente.

Está demostrado por numerosas investigaciones que la utilización correcta del automandato, inmediatamente antes de una acción, contribuye a una mayor explosividad de las contracciones de los músculos que intervienen en la misma.

El experimento clásico que fundamenta esta aseveración es el siguiente: Si colocamos electrodos en aquellos planos musculares que intervienen decisivamente en la acción motora de un sujeto y los conectamos con un miógrafo, se registra la magnitud de las contracciones de dichos músculos al ejecutarse la acción. Si repetimos esta medición anteponiendo a la acción un automandato, cuyo contenido se encuentre vinculado con el tipo de esfuerzo a realizar y que haya sido entrenado previamente hasta convertirlo en un estímulo condicionado para el movimiento dado, la magnitud del trabajo muscular que se registra es mucho mayor en todos los casos. Pero no solo las palabras expresadas en lenguaje interior pueden potenciar los esfuerzos musculares; las mismas además permiten agudizar la atención, controlar las reacciones emocionales, favorecer la confianza en sí mismo, hacer que el individuo mantenga un ritmo intenso de actividad, a pesar de la fatiga, etc.

Abelskaya (1966) presenta por primera vez en el mundo de la Psicología del Deporte el término “automandato” en su trabajo vinculado con el aprendizaje de ejercicios gimnásticos en niñas, destacando el papel movilizador del mismo, no solo en las distintas fases de los movimientos sino en toda la selección en su conjunto.

En la antigua URSS fueron muchos los trabajos investigativos que abordaron esta temática y mostraron lo exitoso de su aplicación en diferentes deportes y eventos (Zamiatin, 1968; Puni, 1967; Gagáeva, 1968; Berkenblit y Kanaki, 1970, etc.). En la década de los 80 los psicólogos de la antigua RDA, Kunath, Rudolph, Schellenberger entre otros profundizaron en el papel de los AM en la mayoría de las modalidades deportivas, brindando datos valiosos que complementaban los conocimientos anteriores.

En los últimos años se ha trabajado fuertemente en este campo, profundizándose en el papel de los automandatos y su vinculación con el rendimiento deportivo, como se puede corroborar en las publicaciones de Beier (1987), Dagrou y Gauvin (1992), Kratzer (1989), Schori (1989), Eberspächer (1990), Munzert, (1993,), Wiemeyer (1994), etc. Por su aporte a la regulación de las acciones, tanto de entrenamiento

como de competición, es por lo que se ha potenciado en la actualidad su inserción en las diferentes formas del entrenamiento mental.

Como se puede observar, desde hace alrededor de 40 años se conocen y emplean con éxito los AM en el deporte y sin embargo son muchos los entrenadores que aún no aceptan incorporarlos en la estructura de los movimientos de sus deportistas ni le reconocen su valor. Por su parte, los maestros de Educación Física apenas los utilizan en el aprendizaje motor de sus alumnos, por desconocimiento o por no comprender el aporte que significan los mismos en el buen desempeño de los niños y adolescentes en las tareas planificadas en las clases.

Yakubchik (1979) propuso por vez primera el concepto “partitura verbal” en sus trabajos con niñas gimnastas. Al igual que un músico se guía por las notas organizadas de manera especial en el pentagrama y ello se traduce en el lenguaje musical de una melodía armoniosa, así las niñas utilizaban como pauta mental el conjunto de palabras seleccionadas previamente y establecidas de forma condicionada dentro de sus hábitos motores, las cuales le activaban los numerosos indicadores de los esfuerzos a realizar. Puni y Dhamgarov (1979) mencionan por su parte el concepto “partitura oral singular” vinculado al proceso de dominio de los procedimientos organizativos de carácter volitivo durante la concentración de la atención hacia la ejecución de las acciones motrices.

Esta autora prefiere denominar al conjunto de AM estructurados para una serie de acciones complejas “partitura verbal – volitiva”, pues es del criterio que identifica aún más su papel regulador. Los AM que la componen controlan las acciones, en tanto que contribuyen a la superación de las dificultades que se van presentando, focalizan el nivel de conciencia del sujeto hacia la acción inmediata a realizar y ello, dentro del modelo interno, posee un carácter volitivo.

Al inicio de la enseñanza de una acción motora dada, el contenido de los automandatos debe apuntar hacia la estructura espacial. Por lo tanto, un elemento gimnástico será más fácil aprenderlo cuando el sujeto acompaña sus acciones con palabras que indiquen la dirección de sus desplazamientos por segmentos del cuerpo, cuando las acciones se realicen a ritmo lento:

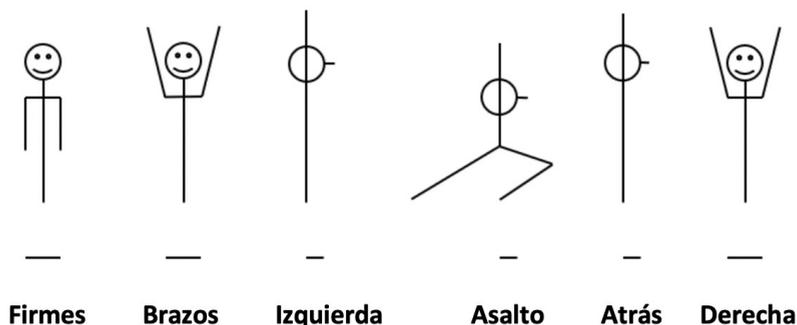


Gráfico 6. Ejemplo de partitura verbal en Educación Física.

Fuente: elaboración propia.

Igualmente, un remate en Voleibol se aprendería más fácilmente si los niños acompañaran sus acciones de AM que fueran describiéndole las acciones fundamentales que deben llevar a cabo, haciendo hincapié en la estructura espacial de la acción. Deseamos destacar que estas palabras son a manera de ejemplo, no tienen que ser necesariamente las señaladas; solo pretendemos llamar la atención sobre el contenido esencial que las mismas deben tener para que cumplan con su función reguladora – orientadora en esta etapa de la apropiación del movimiento.

Posteriormente, cuando la acción se practica a ritmo real, se procede a elegir el AM más breve posible para conformar la partitura verbal – volitiva que le permita controlar sus esfuerzos con el mínimo estímulo verbalizado que caracterice la dinámica de la acción y que poco a poco serán los que quedarán como fijos en la imagen de los movimientos.

Los automandatos deben cumplir siempre, a juicio de la autora, determinados requisitos. Aunque los ejemplos que se sitúan a continuación son más fáciles situarlos en diferentes actividades deportivas, el maestro de Educación Física puede hacer uso de dichos requisitos y enseñarlos a los niños, cuando de aprender elementos sencillos de los deportes se trate y en general, en la mayoría de las acciones que planifica diariamente en las clases.

a) Poseer correspondencia con el tipo de esfuerzo a realizar:

La palabra seleccionada no puede ser “fuerte” cuando de mantener la rapidez se trate, pues por lo general la velocidad de las acciones se sostiene con el cuerpo medianamente relajado y la evocación de la fuerza conduce a la contracción intensa e innecesaria de los músculos que intervienen en la acción.

b) Caracterizar la intensidad del esfuerzo:

Dentro de las acciones que requieren de la velocidad, no siempre se impone actuar lo más rápidamente posible. Existen grados del esfuerzo relativos a la rapidez del movimiento y así no podemos utilizar como AM la palabra “rápido” cuando en realidad se debe llevar a cabo la tarea motora a una velocidad media. Este requisito es válido para otros muchos tipos, tales como los relativos a la fuerza, a la resistencia, etc.



Gráfico 7. Caracterizar la intensidad del esfuerzo.

Fuente: elaboración propia.

c) Activarse en el momento adecuado:

En un ejercicio de corta duración el AM se utiliza en el instante anterior a la acción que se pretende movilizar, ya que debe actuar como estímulo detonante para concentrar y proyectar, con todas las energías físicas y psicológicas, el esfuerzo dado. De activarse con demasiada antelación, puede alterar la coordinación motora de las acciones previas al momento crítico; de utilizarse simultáneamente al movimiento que se desea apoyar, no da tiempo a movilizar todos los esfuerzos necesarios.

Cuando se trata de eventos cíclicos (por ejemplo, carreras), dentro de la PVV necesariamente se activarán los automandatos durante la ejecución de las acciones, teniendo en cuenta las características de la distribución de los esfuerzos por tramo. En acciones acíclicas compuestas por variadas tareas (selecciones de gimnasia, eventos de campo en atletismo, acciones tácticas de los juegos deportivos, juegos escolares de todo tipo, etc.), los distintos AM se activarán teniendo en cuenta lo planteado en ambos casos anteriores, atendiendo a las características de la propia actividad. Por ejemplo, en el caso del salto largo, son dos los AM más favorables durante la carrera de impulso (movimientos cíclicos), que contribuyen a alcanzar la máxima velocidad: “rápido” y “relajado” y los mismos se activan al inicio y durante la acción. Pero en el caso del despegue, de forma inmediata y con anterioridad al apoyo de la pierna fuerte en la tabla de salto, se necesita activar el AM (usualmente “fuerte”).

d) Utilizar la frecuencia óptima:

En las acciones motoras cíclicas, la PVV se encuentra compuesta por varios tipos diferentes de automandatos, que en ocasiones se repiten varias veces durante un tramo determinado. Pero un adolescente, por ejemplo, no puede correr repitiendo constantemente palabras en lenguaje interior, ya que esto lo conduce al estado contrario para lo cual fueron concebidas.

Sería equivocado por ejemplo, nadar cuatro piscinas diciéndose mentalmente y de forma consecutiva, sin pausa “rápido, rápido, rápido, rápido, rápido...” pues el estímulo verbal en los eventos cíclicos actúan como indicadores explícitos de la forma en que deben ser regulados los esfuerzos y hay que permitirle al deportista que pueda traducir en acciones lo que se ha ordenado y para ello hace falta al menos un intervalo de pausa entre las palabras evocadas en lenguaje interior, ya que de lo contrario, la energía nerviosa invertida en las repeticiones de los AM conducirían a una pronta fatiga.



Gráfico 8. Utilizar la frecuencia óptima.

Fuente: elaboración propia.

e) Controlar el aspecto métrico de los automandatos:

Para lograr mayor efectividad en la utilización de cualquier AM, deben seleccionarse una palabra. El utilizar “ahora voy a hacer el movimiento con toda mi fuerza” no tiene el mismo valor movilizador como “fuerte”, y por ello no se recomienda su uso.



Gráfico 9. Controlar el aspecto métrico de los automandatos.

Fuente: elaboración propia.

f) Tener en cuenta la palabra seleccionada atendiendo a las características individuales del practicante:

Un AM que utiliza un deportista de categoría superior, es en ocasiones inadecuado para un niño o un adolescente en la clase de Educación Física o en el entrenamiento del deporte escolar, pues el término a éstos últimos puede resultarles ajeno. La primera condición del AM, que es el ser representativo del tipo de esfuerzo, no se encuentra reñida con la posibilidad de utilizar diferentes palabras, las cuales, para un tipo de deportista determinado, contengan en sí la significación plena del tipo de trabajo a realizar. Así encontramos que, si para algunos sujetos adultos la palabra ideal que identifica su esfuerzo en un determinado salto al agua es “flexión” (de todo el cuerpo), un niño de 9 años se identificará mejor con la palabra “bolita”, que, por otra parte, es la que utiliza el maestro para enseñarles esa acción.

Si un sujeto selecciona para activar su fuerza la palabra “fuerte”, otro utiliza el término “fuego”, que para él es representativo del mismo tipo de movilización psicológica. Lo importante es preguntarle a cada uno de los alumnos de nuestro equipo escolar, lo que significan las palabras seleccionadas por ellos y solo se eliminarán de su PVV cuando el significado no esté acorde con la acción dada.

g) Comenzar el aprendizaje de los automandatos en forma de mandatos externos:

El alumno podrá incorporar los AM de su partitura verbal – volitiva en un inicio del aprendizaje a través de las orientaciones concretas de su maestro. El mismo deberá frecuentemente expresar en voz alta, en el momento preciso y con la frecuencia adecuada (en el caso de las acciones cíclicas) las palabras seleccionadas durante la ejecución de las acciones, teniendo en cuenta, como se explicó anteriormente, las características individuales.

A todos los alumnos del grupo se les explica que deben repetirse estas palabras en lenguaje interior, en aquellas ocasiones en que el maestro no expresa las mismas, para que progresivamente se pase del mandato externo al AM. Para ello, se planifica el trabajo en este sentido de forma tal, que en un inicio los mandatos externos sean muy frecuentes y poco a poco actúen cada vez menos, aunque nunca deben desaparecer como tarea a llevar a cabo por parte del maestro o entrenador de niños. Algunos maestros han tenido éxito cuando los niños, primeramente, antes de incorporar las palabras en lenguaje interior a su programa de acción, las expresan en voz alta.

Después de comparar los criterios de otros especialistas de esta rama y teniendo en cuenta nuestra experiencia personal, así como el análisis del contenido de las

partituras verbales volitivas de numerosos niños, adolescentes y jóvenes, practicantes de Educación Física y deportes de diferentes modalidades y nivel de preparación, hemos elaborado la siguiente clasificación, que agrupa los tipos de automandatos fundamentales que con mayor frecuencia se utilizan.

Tabla 5. Clasificación de los automandatos.

Tipos	Ejemplos
A) De movilización general: Inespecíficos: * De movilización atenta y decisión: De control emocional: De seguridad en sí mismo:	“vamos”, “atiende”, “despierta”, “ahora” etc. “alegre”, “activo” etc. “seguro”, “puedo”, etc.
B) De movilización específica: Relativos a la fuerza de la acción: Relativos a la velocidad de la acción: Relativos a la resistencia del esfuerzo: Relativos a la acción de segmentos del cuerpo: Relativos a la dirección de la acción: Relativos a la tarea técnica requerida en la acción:	“fuerte”, “suave” “recio” etc. “rápido”, “despacio”, “duro” etc. “resiste”, “aguanta” etc. “hombro”, “cadera”, “brazos” etc. “izquierda”, “atrás” etc. “péndulo”, “salto”, “giro” etc. “bloque”, “apoyo”, “finta” etc.
C) De inhibición: De detención de acciones: De control emocional:	“quieto”, “para” “tranquilo”, “relajado”

Fuente: elaboración propia.

2.2.2. Tareas para el desarrollo de la voluntad en la Educación Física y los deportes

1. Utilización del colectivo como censor de las acciones:

Los niños y especialmente los adolescentes valoran en gran medida los criterios que puedan tener de ellos sus compañeros de grupo. Es por eso por lo que la utilización del colectivo para evaluar toda indisciplina o incumplimiento de las tareas trazadas, falta de decisión, etc. juega un papel tan importante para la toma de conciencia por parte de éste de sus dificultades. Al mismo le resultará de gran provecho escuchar las opiniones de sus propios compañeros, pues si en ocasiones puede no influir el criterio del maestro en su conducta, la opinión de sus amigos, de sus coetáneos, siempre será importante para él.

Como resultado de estas reuniones grupales de análisis de los problemas que confronta algún miembro del colectivo, deberán surgir compromisos individuales, lo cual contribuye a mejorar la movilización volitiva del sujeto, por prevalecer en éste, por encima de todo, además de la motivación normal por ser exitoso, la necesidad de ser positivamente valorado por sus compañeros.

2. Cumplimiento riguroso del horario de clase y del régimen de actividades:

Cuando al niño o adolescente se le impone un régimen de vida de estricto cumplimiento con los horarios, ello contribuirá al logro de la autodisciplina que le conduce a crearle convicciones fuertes basadas en la confianza de que logrará con tesón todo lo que se proponga. Es conveniente situar a la vista, en el salón de clases, el horario de actividades para ese curso, con el objetivo de que siempre lo tenga presente.

3. Elevar gradualmente el grado de dificultad de los ejercicios:

La mejor forma de educar el valor del alumno ante situaciones que impliquen riesgo, o alguna dificultad, es enfrentándolo a obstáculos de forma gradual. El maestro deberá convencer a todos los miembros del grupo-clase que posee gran confianza en sus posibilidades y que se encuentran capacitados para cumplir con la tarea si se concentra en la realización de la misma. Para ello se deberá tener en cuenta:

Desarrollar en el alumno el deseo por lograr la satisfacción que experimentará cuando ejecute correctamente una fase del ejercicio o el mismo en su conjunto y por ello el maestro deberá describir esta sensación como muy gratificante.

Hacer hincapié detalladamente en todos los movimientos y esfuerzos fundamentales que garantizan esos resultados, señalándole al alumno que el éxito lo logrará cuando de forma gradual y correcta realice la acción y cuando movilice su voluntad para ello.

4. Atraer la atención de los compañeros hacia la ejecución de movimientos:

Si el alumno se encuentra seguro de sus posibilidades y el maestro está convencido que lo puede lograr, llamará la atención del grupo para que observe la ejecución de un determinado compañero. Esto estimulará al mismo a “crecerse” ante el grupo. Si el niño no posee la seguridad de poder realizar correctamente la tarea dada, o el maestro tiene dudas con respecto a las posibilidades de éste para llevarla a cabo, es mejor que su ejecución pase inadvertida para el resto de los miembros del grupo. En ambos casos, cuando se cumple eficientemente con la acción, o cuando el niño se esfuerza realmente, aunque el resultado aun no sea el esperado, se deberá estimular al ejecutante, ya sea durante la clase o al finalizar la misma.

5. Cargas partidas:

Si se labora como maestro en una escuela que, además de impartir clases de Educación Física hemos conformado equipos deportivos, se puede implementar esta tarea que es una de las más beneficiosas para el desarrollo volitivo. Al inicio de la actividad se orienta al equipo entre el 90 y el 95% de la carga que tenemos planificada para esa sesión. Cuando el niño haya vencido todas sus tareas se le explica

que aún no hemos terminado y que todavía deberán efectuar determinada tarea con gran exigencia. Por ejemplo, en carreras se exigirá técnica y se medirá el tiempo, en deportes de apreciación se calificará la ejecución, en deportes colectivos se evaluará eficiencia, etc. De esta manera el sujeto deberá hacer acopio de toda su paciencia y tenacidad para alcanzar el fin propuesto tan sorpresivamente. Por lo general esta tarea se planifica dos o tres veces al mes, cuidando de que no coincidan los días en los cuales se lleve a cabo, ya que, si el niño sabe de antemano lo que va a suceder al final de la sesión de entrenamiento, reservará sus esfuerzos para ese momento y se perderá su efecto.

6. Utilización de automandatos organizados en partituras verbales volitivas:

Las palabras emitidas en lenguaje interior en forma de órdenes verbales inmediatas movilizan de forma explosiva las disposiciones y capacidades de rendimiento del sujeto. Ello se deberá practicar sistemáticamente, en los momentos de mayor fuerza de cada ejecución, al inicio de los movimientos difíciles o peligrosos, etc. hasta convertir esta orientación verbal en estímulo condicionado que forme parte del programa individual de acción. Inicialmente el maestro emitirá el mandato haciéndolo coincidir con el momento preciso (anterior a la acción o durante la misma en eventos cíclicos), orientándole a los practicantes que de igual forma deberá repetirlo mentalmente en el futuro. En lo sucesivo se le recuerda al niño el utilizar el AM cada vez que se represente el movimiento o ejecute la acción.

Todas las tareas para la educación de los motivos desarrollan la voluntad.

(La explicación de las mismas aparece en el acápite anterior).

2.3. Sensaciones propioceptivas

Dentro del conjunto de procesos que regulan la calidad de las acciones motrices encontramos a las sensaciones propioceptivas ocupando un lugar esencial. Éstas constituyen el elemento primario de todo movimiento, así como de la técnica deportiva y regulan el nivel de los esfuerzos musculares que se requiere cuando ejecutamos una acción motora y la posición y desplazamiento de los diferentes segmentos del cuerpo en el espacio.

2.3.1. Caracterización de las sensaciones propioceptivas en la Educación Física y los deportes

- Se consideran la base de la coordinación motora, ya que regulan la diferenciación de los esfuerzos de cada uno de los planos musculares que intervienen en la

acción. La pobre exactitud de estas sensaciones conlleva a la desintegración parcial o total de la coordinación del movimiento.

- Sus receptores se encuentran en músculos, huesos y articulaciones y por ello reciben los estímulos que se producen en las regiones profundas de los diferentes tejidos del aparato locomotor.
- Las mismas se producen gracias al mecanismo de retroalimentación, es decir, la información de retorno del aparato locomotor a la zona sensitiva de la corteza motora, lo cual permite al practicante crear su propia experiencia motriz, nutrir sus imágenes de movimiento y, por tanto, poder regular su ejecución.

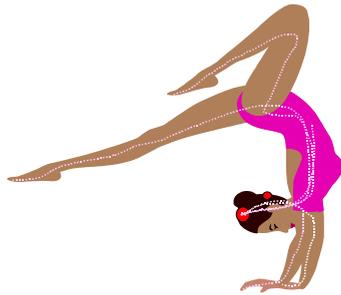


Gráfico 10. Caracterización de las sensaciones propioceptivas en la Educación Física y los deportes.

Fuente: elaboración propia.

- Se diferencian en estáticas y dinámicas. Mientras que las sensaciones propioceptivas estáticas nos informan sobre el trabajo muscular o tono y la posición de los diferentes segmentos del cuerpo en el espacio cuando mantenemos una posición fija, sin movimiento alguno, las dinámicas (o motoras) nos permiten conocer el nivel de los esfuerzos musculares de las diferentes acciones y desplazamientos. Estas últimas juegan un papel más significativo en la Educación Física y el deporte.
- En un inicio, cuando se comienza a aprender un movimiento nuevo, las sensaciones propioceptivas son poco claras, ya que, por la irradiación de la excitación en la zona motora de la corteza, se encuentran interviniendo fibras musculares que no poseen responsabilidad alguna en la acción. En la medida que se lleva a cabo tareas para mejorar la eficiencia de los movimientos, estas sensaciones se tornan cada vez más precisas y constituyen elementos esenciales de la regulación de las acciones y del modelo interno de las mismas.
- El desarrollo de la exactitud de las sensaciones propioceptivas es específico para cada acción (también para cada deporte). De ahí se desprende que si a nuestro grupo clase se incorpora un niño o adolescente que ha practicado

fútbol o gimnasia anteriormente, ello no querrá decir que deberá ser en todas las actividades de la clase mucho mejor que sus compañeros que no han participado en actividades deportivas concretas. Sin dudas presentará mayor desarrollo de capacidades físicas, pero su control propioceptivo será notable, especialmente en aquellas acciones iguales o parecidas en su estructura, a las que ya posee de experiencia anterior.

- Cuando se alcanza gran desarrollo en el perfeccionamiento de las sensaciones propioceptivas, estas se mantienen largo tiempo en ese nivel pues poseen un alto grado de estabilidad.
- Es necesario destacar que en el control de la posición del cuerpo en el espacio también interviene el sistema vestibular. Rubinstein (1970) afirma que el aparato vestibular nos permite la regulación de la posición del cuerpo con respecto a la vertical, mientras que los conductos semicirculares nos dan referencia sobre los movimientos giratorios y los de marcha rápida hacia adelante. El órgano superior del control del equilibrio es el cerebelo y es allí donde se clasifica toda la información anteriormente mencionada.
- Es importante destacar que, junto con las sensaciones propioceptivas, en la regulación de las acciones motrices ocupa un lugar muy importante las percepciones visuales, ya que la coordinación de los movimientos se desarrolla en la práctica, a través de la experiencia propioceptiva y bajo el control visual del sujeto.

2.3.2. Tareas para el desarrollo de las sensaciones propioceptivas

1. Bloqueo de información visual

Si queremos desarrollar aceleradamente el proceso de perfeccionamiento de las sensaciones propioceptivas necesarias para la ejecución adecuada de un movimiento dado, es muy conveniente que al alumno se le dificulte parcial o totalmente la referencia visual en la que comúnmente se apoya. Esto lo obligará a dirigir su conciencia hacia los esfuerzos musculares que debe llevar a cabo durante la tarea. La pregunta será ¿de qué forma se puede bloquear total o parcialmente la referencia visual de los niños y adolescentes durante la práctica de determinados movimientos para conseguir este objetivo? En este sentido el maestro debe ser creativo, siempre y cuando garantice la seguridad del deportista. Un profesional con recursos y experiencias siempre conseguirá respuestas acertadas. En el campo de la iniciación deportiva existen numerosas experiencias al respecto:

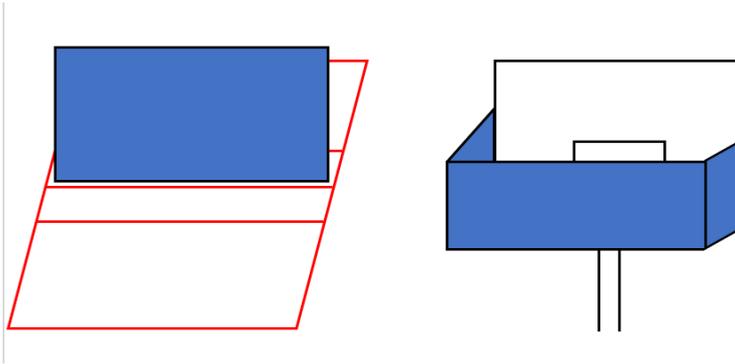


Gráfico 11. Bloqueo de información visual.
Fuente: elaboración propia.

2. Realización de ejercicios a ritmo lento:

Se le orienta al deportista que lleve a cabo el movimiento a un ritmo más lento que el adecuado y se le exige que concentre su atención en la posición de los segmentos del cuerpo y el nivel de esfuerzo que se debe desarrollar para cumplimentar con cada fase del mismo. Esta tarea se aplica al inicio del aprendizaje y no se debe abusar de ella, ya que si la efectuamos con mucha frecuencia puede alterar la coordinación motora cuando se realice la acción en su tiempo real. En la misma clase que hemos utilizado esta tarea es necesario por lo tanto ejecutar la acción que queremos desarrollar también a ritmo normal en repetidas ocasiones.

3. Detención del movimiento en determinada fase:

Con los mismos objetivos de la tarea anterior, el alumno detiene el ejercicio en un momento que consideramos importante, para señalarle que dirija su atención hacia la posición del tronco, la pierna de golpeo, el ángulo que debe llevar la misma, o la inclinación de la cabeza, la elevación de la cadera, etc. debiendo sentir el trabajo muscular en ese momento de aquellos planos que intervienen en la acción.

4. Realización de ejercicios con aumento o disminución de peso en los medios deportivos o en el cuerpo:

Solo en el intercambio efectivo entre mayor y menor peso es que se logra la eficiencia en esta tarea. Podemos utilizar balones con peso diferente e igualmente floretes, raquetas, bates, etc. con el mismo propósito e igual resultado positivo.

5. Utilización de las formas de diagnóstico como medios de trabajo:

Existen diversas formas desde muy sencillas hasta altamente sofisticadas, para diagnosticar el nivel de desarrollo de las sensaciones propioceptivas. Estas mediciones, tales como la dinamometría, la kinematometría, etc. pueden utilizarse de forma sistemática, también como un medio para educar la nitidez de la discriminación de

los esfuerzos musculares, ya que el sujeto recibe rápidamente el resultado de su labor y establece una competencia consigo mismo, a fin de reducir al máximo sus errores y ello conlleva a que la concentración en su sensibilidad motora fina aumente convenientemente.

2.4. Representación motora

En los últimos años, todos los científicos que se ocupan del estudio del entrenamiento deportivo sean metodólogos, psicólogos o de cualquier otra esfera de las ciencias aplicadas, le prestan una atención cada vez más marcada al fenómeno de las imágenes que se crean en el cerebro del deportista producto de la práctica de sus acciones, las cuales determinan en mucho la eficiencia de las mismas. Esto no sólo es importante para la esfera del entrenamiento deportivo; también lo es en el campo del aprendizaje motor en la Educación Física.

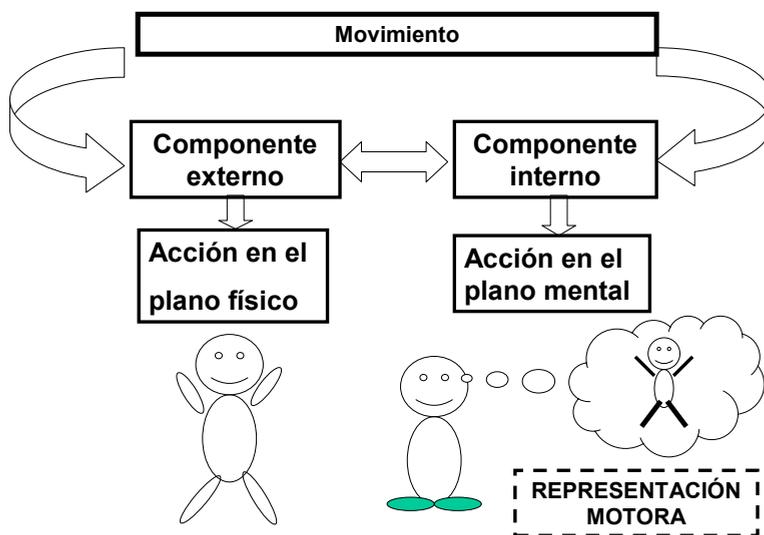


Gráfico 12. Vínculo entre el componente externo e interno del movimiento deportivo.

Fuente: elaboración propia.

El sujeto, por lo tanto, efectúa su ejecución guiado, no por lo que el maestro le haya explicado y demostrado, sino por lo que haya quedado grabado en su cerebro producto de estas informaciones, permitiéndole crear una guía mental contra la cual compara su realización, con la cual regula su movimiento, en tanto que le sirve de pauta en su labor.

2.4.1. Caracterización de las representaciones motoras en la Educación Física y el Deporte

- Las mismas constituyen el modelo interno que, como patrón ideal, permite al sujeto practicante la orientación directa durante la ejecución del movimiento.
- La misma no es el “vídeo visual interior” de la acción, sino que posee diferentes componentes, de los cuales el aspecto visual es solo uno de ellos. Analicemos estos a través del Gráfico 12. Como se observa, esta imagen del movimiento cuenta con componentes muy variados. Se nutre de imágenes visuales de las diferentes partes de la acción y de la armonía total del movimiento; comprende los sonidos que se emiten durante la propia acción, que quedan grabados en la memoria junto con la imagen visual, como son el ruido que produce la mano contra el balón al golpearlo fuertemente, el rítmico sonido de los pasos durante la carrera o la diferencia de sonidos que pueden ser escuchados cuando se lleva a cabo una carrera de impulso para efectuar un remate en Voleibol, cuando trabajamos sobre tabloncillo, etc.; se incorpora a la imagen interior la discriminación de los esfuerzos musculares (propioceptivos) así como el recuerdo de las variaciones con respecto al equilibrio del cuerpo en cualquier sentido; pertenece a este modelo la comprensión de la secuencia de la acción, las palabras que designan los elementos de cada fase, los automandatos organizados en la partitura verbal – volitiva etc. y también el recuerdo de la sensación de contacto (con el balón, con los aparatos específicos, con instrumentos, con el piso, la pista, el agua, etc.), así como el de la magnitud temporal subjetiva de cada detalle del elemento.

Como vemos, la imagen de los movimientos es multifacética y para educarla correctamente debemos contribuir a precisar todos sus componentes.

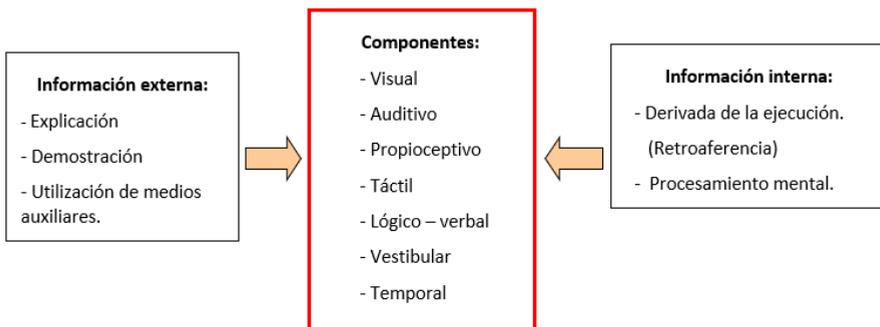


Diagrama 3. Componentes de la representación motora y fuentes fundamentales que la nutren.

Fuente: elaboración propia.

Como podemos comprender en el diagrama anterior, la representación motora se nutre de dos tipos de información, la externa y la interna. La explicación detallada del ejercicio, la demostración eficiente y la utilización de medios auxiliares permiten ir creando una base general en el plano mental de la estructura de la acción, apoyada por el análisis más amplio en los conocimientos teóricos de todo lo que se considere importante que el sujeto deba conocer al respecto de este elemento, teniendo en cuenta su edad y experiencia; ello va a influir sobre los componentes visuales, auditivos y de comprensión (lógico – verbales), conformando la información externa. La información interna está contenida en la experiencia que desarrolla el sujeto a través de las repeticiones del ejercicio, lo cual le brindan mayor información visual y auditiva sobre la ejecución propia y a su vez, incorpora el componente propioceptivo - motor, pues nutre su imagen con el nivel de los esfuerzos que va desarrollando para lograr realizar dicho movimiento. Ello también contribuye a captar los estímulos tanto vestibulares como táctiles que se desprenden de la acción misma. Por último, el niño o adolescente que realiza repetidamente un movimiento, le es más fácil entender su estructura, su sucesión, etc. por lo que además la propia ejecución repetida, favorece los mecanismos del pensamiento y el lenguaje.

La imagen de los movimientos puede diferir en cada sujeto de acuerdo con las peculiaridades, en cuanto a su nitidez, estabilidad, rapidez de creación, etc.

Farfel (1983) plantea que la información complementaria subjetiva que brinda el maestro sobre la eficiencia de la ejecución (bien, mal, más alto, etc.) no contribuye en mucho al perfeccionamiento de la representación motora, destacando que lo que más ayuda es la información objetiva que proporcionan equipos de medición o alguna forma de diagnóstico con lo cual el practicante puede observar directamente sus deficiencias o la magnitud de sus errores, por lo que es importante llevar a cabo formas de diagnóstico de las representaciones y de la ejecución periódicamente.

Para la formación de las imágenes motoras tiene especial importancia las palabras con que se explican dichas acciones. Las mismas deben corresponder con el nivel de comprensión de los alumnos atendiendo a su edad y al mismo tiempo deben ser seleccionadas cuidadosamente y repetidas de igual forma cada vez que se explique la acción o que se corrijan errores en el proceso de aprendizaje de la misma.

Si comenzamos a explicar un ejercicio utilizando los términos “empuje posterior” no podemos cambiarlo cuando queramos por “impulso fuerte de la pierna trasera”. Debemos “fijar” una terminología y utilizar ésta en todas las ocasiones en que nos

pronunciemos al respecto de ese ejercicio, pues así contribuimos a la estabilidad y formación acelerada de las imágenes en su componente verbal.

El componente semántico de la representación motora varía con la edad. Si analizamos las descripciones de los movimientos de los niños de educación básica media se observa que existe en ellos una tendencia a utilizar exactamente los mismos términos con los cuales el maestro les explicó los movimientos. En los sujetos a partir de los 14 – 15 años encontramos que, a pesar de que pueden utilizar las palabras con las cuales fueron enseñados, son capaces de incorporar sinónimos, generalizaciones, conservando el sentido de toda la estructura del movimiento.

Otro aspecto digno de destacar de gran importancia práctica lo es la postura o actitud que adopta el alumno en el momento del aprendizaje. La intención voluntaria, consciente, de retener una secuencia de movimientos que se está aprendiendo es una condición esencial sin la cual un sin número de repeticiones no darían el efecto deseado, ya que para que se retenga en la memoria un contenido determinado se necesita la disposición del sujeto concentrada en la apropiación de lo que se encuentra aprendiendo. No solamente es importante la actitud ante lo que se aprende para garantizar la retención de sus elementos sino también para que la misma perdure en la memoria.

Para favorecer el desarrollo acelerado de las representaciones motoras, al maestro le es conveniente conocer el sector sensorial que ofrece mejor base para la creación de las mismas en cada miembro de su equipo. Unos retienen mejor la demostración (datos ópticos), mientras que otros la explicación (datos acústicos). Existen también algunos que poseen sobre todo un gran desarrollo de su memoria motora y retienen con mejor efectividad todo aquello que hayan ejecutado por captar más fácilmente la información propioceptiva.

El proceso de formación de la representación motora atraviesa por dos etapas (Kunath, 1978). Primeramente, el practicante alcanza una imagen “a grosso modo” de la acción, donde debe centrar su atención en los aspectos esenciales de la ejecución, sin reparar en este momento en cada uno de los detalles por fases, pues se trata de que posea una idea general del movimiento. Posteriormente, cuando esta fase ya haya sido vencida, el maestro puede orientar que se dirija la atención hacia cada uno de los elementos que componen la acción, analizando su ritmo interno, la sucesión entre elementos, así como todos aquellos aspectos de interés que debe poseer en su patrón ideal para que pueda regular sus movimientos convenientemente. El contenido de estas etapas, los objetivos que persiguen, los aspectos esenciales a

los cuales se deben orientar los esfuerzos, así como el componente que predomina en cada una de dichas etapas, según el criterio del mencionado autor, podemos encontrarlo en la Tabla 6.

Tabla 6. Etapas de la formación de las imágenes de movimiento (Kunath, 1978).

Fase	Objetivo	Hacer hincapié en:	Componente predominante
Creación de la imagen del movimiento.	Elaboración mental del modelo primario de la acción	Estructura espacial: (¿Dónde apoya la pierna derecha? ¿Hacia dónde gira la cabeza? ¿Hacia dónde se traslada el brazo izquierdo?, etc.).	Visual
Perfeccionamiento de la imagen.	Mejoramiento ilimitado del modelo interno.	Consta de dos momentos: Coordinación de los movimientos simultáneos parciales. Estructura dinámica o ritmo del ejercicio (decide la coordinación fina).	Propioceptivo o motor

Fuente: elaboración propia.

- Neumaier (1990) plantea que al principio del aprendizaje solo se deben aportar aquellas informaciones que son imprescindibles para crear la base general del movimiento y cuando éstas se hayan comprendido, se debe pasar rápidamente a la ejecución práctica. Mayor cantidad de información sobre el movimiento en cuestión solo conllevará a provocar confusiones en las imágenes, pues el niño, sin experiencia motora previa, no puede concentrar su atención en tantos detalles.
- Grosser y Neumaier (1990) señalan que existe una estrecha relación entre la calidad de la representación motora y la calidad de la percepción del movimiento propio, por lo tanto, si el practicante es capaz de precisar los fallos de su ejecución, se debe a que posee un patrón ideal correcto por el cual se rige y le está indicando que hubo aspectos deficientes en su labor. Si, por el contrario, el deportista ejecuta la acción con errores y la misma es percibida de forma correcta por el mismo, ello es un indicador de que posee lagunas o deficiencias en su representación.
- En la formación y perfeccionamiento de las imágenes de los movimientos juegan un gran papel los automandatos. Los mismos forman parte integrante de la representación, (en el componente lógico- verbal), se reactivan cada vez que recordamos la acción o que la llevemos a la práctica. Grosser y Neumaier (1990) destacan la característica de que con el tiempo se van abreviando hasta convertirse en ocasiones en onomatopeyas del momento crucial de la acción o para marcar el ritmo del ejercicio y a veces se transfieren del lenguaje

interior al externo. Las auto-órdenes poseen dentro del modelo interno una responsabilidad reguladora por excelencia.

- Las representaciones motoras conllevan a pequeñas contracciones musculares en aquellos planos que intervienen directamente en la acción. Faraday descubrió en el siglo pasado (1854) la acción muscular que produce la representación de los movimientos. Puni en 1946, basándose en este aporte, estudió lo que denominó acción ideomotora y nos brinda sus investigaciones sobre el tema, descubriendo a su vez la función entrenadora de la representación de los movimientos, denominada entrenamiento ideomotor (EI) (otros autores se refieren a ello como visualización, entrenamiento mental, etc.).

Aunque el mismo es utilizado con deportistas de una determinada base de entrenamiento y no es usual que en la labor del maestro de Educación Física se posea un equipo o determinados deportistas de clase elevada, en ocasiones se da el caso de que trabajamos con un grupo verdaderamente talentoso de niños o adolescentes (sobre todo en aquellos deportes donde es imprescindible un comienzo temprano) y concurrimos además con los mismos a diferentes competencias de envergadura. Por su importancia metodológica y por el aporte que hace al entrenamiento deportivo merece que nos detengamos en algunos aspectos del entrenamiento ideomotor.

Se basa en la utilización del fenómeno de la acción ideomotora introducido como un medio de entrenamiento. Como la representación de los movimientos deportivos conlleva a un cierto trabajo muscular, puede formar parte como una tarea más en el desarrollo, tanto de la eficiencia de la ejecución como de la propia imagen. Dzhangarov (1979) plantea que existen estudios experimentales donde se sustituyó el calentamiento especial de los gimnastas por entrenamiento ideomotor con grandes resultados. Esta práctica solo se puede llevar a cabo cuando la imagen se encuentra debidamente desarrollada y estabilizada. De no ser así su efecto puede ser perjudicial, ya que refuerza enlaces temporales en la corteza indebidamente establecidos y profundiza huellas erróneas que conducirán a alargar innecesariamente el proceso de perfeccionamiento de las imágenes y de la ejecución.

2.4.2. Variables de la información de corrección de errores

Por la importancia que posee la información de corrección de errores en el proceso de perfeccionamiento de las imágenes de movimiento, así como en todo el proceso de aprendizaje de las acciones motrices dentro de las clases de Educación Física y el deporte escolar, consideramos imprescindible comentar algunos aspectos de sus variables fundamentales que han sido estudiadas por Klix, Pöhlmann y Bauer (1979).

Las mismas se vinculan con la corrección que se lleva a cabo de forma inmediata y con posterioridad a la ejecución (y no a la que se efectúa de forma simultánea a la realización de la acción por el alumno) (Tabla 7).

El maestro debe comprender que cuando realiza corrección de errores, está no solamente tratando de perfeccionar la ejecución externa de la acción, sino también precisando la calidad del modelo interno que sirve de pauta mental a esa acción. Es por ello por lo que les deben interesar las variables fundamentales de dicha información, como son el contenido, el momento y la frecuencia.

Tabla 7. Variables de la corrección del error, según Klix, Pohlman y Bauer.

VARIABLES	ASPECTOS A TENER EN CUENTA
CONTENIDO	Aspecto métrico Aspecto estructural Aspecto semántico Aspecto práctico
MOMENTO	Pre – intervalo Post – intervalo
FRECUENCIA	Absoluta o total Parcial A solicitud del alumno

Fuente: elaboración propia.

2.4.2.1. Contenido de la información de corrección de errores

¿Qué debe tenerse en cuenta?

a) Aspecto métrico:

¿Sobre cuántos detalles del movimiento podemos hacer hincapié simultáneamente a fin de que el niño los perciba y analice de manera eficiente? Es sabido que es más conveniente concentrarnos en un error y señalar la forma de superarlo que destacar varios de ellos. Concentrémonos en el más grave; ya habrá tiempo para el resto. No podemos tampoco emplear numerosas palabras en este mensaje: deben ser claras, precisas y breves.

b) Aspecto estructural:

Comprende las relaciones entre los elementos que se informan, su orden de aparición. Es necesario destacar aquellos detalles del movimiento en su secuencia lógica (por ejemplo, “después de los pasos de un remate, al unirse ambas piernas, debes lograr alcanzar la mayor altura con el apoyo de ambos brazos”). El respetar el orden correcto de la acción favorece el establecimiento de las imágenes.

c) Aspecto semántico:

Sobre ello ya se ha comentado anteriormente y también en la corrección de errores juega un papel importante. El nivel de los términos que seleccionemos para brindar esta información es diferente según las características de los niños, su edad y experiencia.

d) Aspecto práctico:

¿Para qué sirve el mensaje? En ocasiones comprobamos que la información de corrección de errores no cumple con esta variable y así se vuelcan sobre el practicante un conjunto de palabras que no contribuyen en absoluto a que mejore, ni su imagen ni su ejecución. Por ello es más conveniente orientar al sujeto: “mira al techo”, cuando queremos que efectúe una extensión de cuello o “codos hacia abajo”, cuando pretendemos que los mantengan paralelos y estos términos poseen más connotación práctica que los otros.

2.4.2.2. Momento de la información de corrección de errores

¿Qué debe tenerse en cuenta?

Para estar seguros de que los alumnos, no solamente se encuentra en posibilidad de captar lo que deseamos informarle, sino que además dicha información será comprendida y procesada (aunque sea en un mínimo de tiempo), el maestro deberá respetar determinados intervalos de tiempo para que el proceso de corrección del error se pueda facilitar (Tabla 8).

Tabla 8. Momento de la información de corrección de errores.

Culminación de la acción	Pre - intervalo (5 – 10 s. para acciones sencillas, hasta 300 s. para grandes esfuerzos)	Información de corrección de errores.	Post - intervalo (5 – 10 s. para mensajes sencillos, hasta 300 s. para largas explicaciones)	Nueva oportunidad de práctica.
---------------------------------	--	--	--	---------------------------------------

Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, encontramos un pre-intervalo, que comprende el espacio de tiempo que media desde la terminación de la acción motora hasta la que la información es recibida.

En segundo lugar, se deberá tener en cuenta un post-intervalo que comprende el espacio de tiempo que media desde la culminación de la información hasta la

próxima ejecución. Ambos intervalos deberán oscilar entre los 10 hasta los 300 segundos, dependiendo de la complejidad de la acción y del nivel de cansancio que genera en el alumno.

Cuando inmediatamente después de la culminación de la ejecución de un movimiento se procede a corregir el error del practicante, el mismo no se encuentra en posibilidad óptima de recibir dicha información, ya que aún el organismo y en especial los músculos que han trabajado en el movimiento están enviando a corteza motora la información de ese esfuerzo.

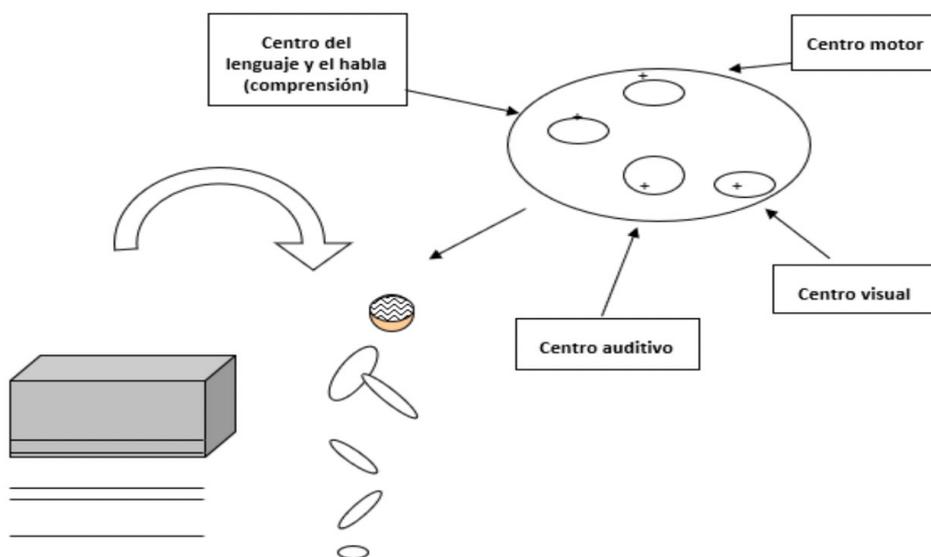


Gráfico 13. Situación de los centros implicados al terminar el alumno la acción.
Fuente: elaboración propia.

Los mecanismos de retroalimentación poseen su inercia y no “frenan de golpe” y es por ello que bloquean la posibilidad del sistema nervioso central de captar conscientemente, en todos sus detalles, una información que se recibe. Debido a esto, cuando un alumno termina de realizar un movimiento complejo, el maestro deberá respetar un mínimo de tiempo para corregir los errores, ya que, de lo contrario, la información no será percibida debidamente (los centros auditivos, visuales y del procesamiento lógico-verbal, no se encuentran lo suficientemente excitados). La utilización de la información de corrección de errores en el momento oportuno (entre nuestros maestros y entrenadores), es lamentablemente una excepción y no la regla y se convierte en causas del mantenimiento del error durante un largo período de tiempo.

Por otra parte, cuando después de brindada la información de corrección de errores, el maestro exige del alumno una nueva ejecución de forma inmediata, o sea, cuando no se ha respetado el post-intervalo, se dificulta el análisis del contenido de la información brindada, los aspectos señalados no llegan a ser objeto de verdadero procesamiento mental y, por lo tanto, la imagen del movimiento no se perfecciona, por lo que su ejecución seguirá presentando problemas.

No debemos pensar que para aplicar estas recomendaciones perderemos mucho tiempo del planificado para la clase. Un maestro de experiencia organiza las tareas de forma tal que cuando le corresponda de nuevo a un alumno determinado (o al grupo) realizar su acción, ya hayan transcurrido los segundos requeridos para que, pueda atender correctamente lo que se quiere explicar y además pueda pensar brevemente en lo que le hemos señalado.

2.4.2.3. Frecuencia de la información de corrección de errores

¿Qué debe tenerse en cuenta?

Atendiendo a su aplicación durante las repeticiones del movimiento que se aprende, podemos hablar de:

Frecuencia absoluta, cuando se utiliza la corrección del error después de cada repetición de movimiento.

Frecuencia parcial, cuando es aplicada más separadamente en el tiempo, después de un número determinado de repeticiones. Dentro de ella encontramos la que se efectúa a solicitud del alumno, cuando éste escoge el momento en que desea que le observen la ejecución de su movimiento, para que el maestro le corrija los posibles errores. Con deportistas experimentados, ésta es la mejor opción, siempre que le inculquemos al mismo la necesidad de que lo solicite con cierta periodicidad. Bauer (1977) hace mención de estas formas de frecuencia y destaca la importancia que poseen unas y otras en diferentes momentos del aprendizaje.

2.4.3. Tareas para el desarrollo de las representaciones motoras en la Educación Física y el deporte

1. Explicación y demostración detallada del movimiento con apoyo de medios especiales:

Como se ha planteado, una explicación y demostración amplia de las características generales del movimiento a aprender, apoyadas con diagramas de secuencias del mismo, es la tarea obligada para iniciar el proceso de creación de las imágenes

motoras. A propósito, la explicación, simultánea a la demostración, conduce a mejores resultados. En el caso de equipos deportivos, es muy eficaz observar vídeos de deportistas que posean alta calidad técnica.

2. Explicaciones teóricas:

Constituyen un valioso aporte al componente lógico verbal de las representaciones motoras. Las mismas le permiten comprender mejor al alumno las características de los esfuerzos que debe llevar a cabo durante la realización de sus movimientos y se llevan a cabo apoyándose en todos los medios auxiliares de que se disponga. Estas pueden ser:

- a) De información, con el objetivo de transmitir conocimientos y donde el maestro posee el protagonismo principal.
- b) Discusión grupal, donde lo importante es favorecer el diálogo, el debate, con el objetivo de escuchar los criterios de los miembros del grupo, siendo el maestro en este caso el que facilita la discusión del tema.

En estas explicaciones, el maestro deberá informar de forma correcta y amplia y atendiendo al nivel de comprensión de los miembros de su grupo numerosos aspectos como son:

a. ¿Por qué es importante para su desarrollo?

- ¿Con qué objetivo se utiliza?
- ¿Sobre qué planos musculares actúa?
- ¿Qué componentes psicológicos favorece?

b. ¿Cómo debe llevarse a cabo?

- ¿Con qué actitud?
- ¿Con cuál nivel de atención?
- ¿Con qué intensidad de trabajo?
- ¿Con cuál patrón motor?
- ¿Cómo es la distribución de los esfuerzos?
- ¿Cuál es el momento de mayor fuerza?
- ¿Cuál es el orden de la secuencia de movimiento?
- ¿Cuál es la dirección y la amplitud de los movimientos por sectores del cuerpo durante la dinámica de la acción?

3. Demostración con ritmo lento de la acción:

Al realizar el maestro- o en sustitución de éste un alumno monitor- la demostración del movimiento a un ritmo mucho más lento que lo ordinario e inclusive el detener la misma en determinada fase, favorece la concentración de la atención del practicante hacia los detalles de la acción, percibe de forma más precisa los mismos, sobre todo si simultáneamente se le van explicando éstos de forma sencilla y práctica.

4. Numerosas repeticiones de los movimientos:

Si el alumno no posee la experiencia motora que brinda el ejecutar el movimiento que se pretende aprender, le será imposible nutrir la imagen de éste con la información propioceptiva, táctil, vestibular, auditiva, etc. Es obvio que la propia ejecución es un medio de desarrollo de estas representaciones, cuando se lleva a cabo una corrección adecuada de los errores.

5. Corrección de errores de la ejecución:

En sentido general, recordando lo expuesto sobre las variables de la información de corrección de errores, podemos resumir que para contribuir a que la representación motora de nuestros alumnos sea cada día más clara y precisa, debemos llevar a cabo la corrección teniendo en cuenta el contenido correcto, el momento adecuado y la frecuencia más conveniente.

6. Utilización de la partitura verbal - volitiva:

Estas palabras (automandos) destacan la estructura de la actividad, siendo indicadores de los momentos o elementos del movimiento que poseen más trascendencia para su realización. No cabe duda de que, al incorporar elementos verbales en la autorregulación de estas acciones, al propio tiempo que garantiza una pauta básica a seguir, potencia los esfuerzos que se llevan a cabo y se apoya el componente lógico – verbal de las imágenes de movimiento. ¿Por qué no podemos estructurar estas partituras verbales durante la enseñanza de los movimientos en la clase y durante la práctica del deporte escolar? Un maestro con experiencia y creatividad puede lograrlo con facilidad.

7. Entrenamiento ideomotor (EI):

Como se ha ejemplificado en páginas anteriores, cuando se ha creado la imagen adecuada de la acción, es posible evocar la misma para poder utilizar su efecto entrenador, tanto físico como mental, ya que activa los planos musculares implicados y reafirma además los componentes de la representación. Esta tarea es recomendable solo para equipos deportivos entrenados, a partir de los 13 – 14 años. Frester (1987) nos plantea muchas sugerencias, las cuales resumidas son las siguientes:

- Los deportistas que se distraen fácilmente pueden grabar el contenido del entrenamiento ideomotor y escucharlo varias veces, antes de pasar a la realización del mismo, pues así se identifican más rápidamente con la tarea.
- La influencia del entrenamiento ideomotor será más positiva si el deportista, antes de realizarlo lleva a cabo algún ejercicio de relajación, física y mental, si es posible, con música.
- La cantidad de repeticiones que se consideran óptimas varían atendiendo a la complejidad de la acción y al nivel de aprendizaje, pero se estima que, durante el entrenamiento, el sujeto debe efectuar su EI entre 3 y 5 veces para que resulte efectivo. Cuando se trata de la preparación inmediata para la competencia basta con 1 o 2 repeticiones.
- La influencia que ejerce el EI sobre el deportista se puede reforzar si con anterioridad al mismo se le permite observar la ejecución correcta de las acciones en un vídeo o en una secuencia del movimiento en un diagrama.
- La forma que orienta Frester para llevar a cabo la práctica del EI consta de dos fases, la primera que comprende la actualización interna y la segunda, de realización externa, donde se deben cumplir las acciones siguientes:

7. 1. Actualización interna:

- Introducción al programa de EI (relajación), alrededor de 2 minutos, la secuencia del movimiento se muestra unas 5 veces (secuencia fotográfica o vídeo).
- EI (fase principal) en actitud relajada, de 3 a 5 repeticiones.

7. 2. Realización externa:

- Imitación del desarrollo del movimiento en sus componentes espacio temporales (el gimnasta, por ejemplo, se desplaza, hace una señal como si girara, “marca” las zonas de saltos acrobáticos, todo ello en el tiempo aproximado de la acción, sin efectuarlo técnicamente completo).
- Ejecución práctica del ejercicio completo.

8. Estudio de libros sobre técnica deportiva:

Si laboramos con equipos deportivos escolares debemos tener en cuenta que la lectura de literatura especializada, donde se suministran argumentos de diversa índole en favor de una técnica ideal, se muestran variadas secuencias técnicas de deportistas de altos rendimientos y se explican las formas de solucionar los errores más comunes, puede contribuir al perfeccionamiento de la representación motora

en su conjunto, sobre todo en deportistas juveniles y adultos, aunque no se descarta su valor en deportistas infantiles.

9. Utilización de la descripción del movimiento:

Debemos solicitar al alumno que nos describa la idea general de la acción que posee en el plano mental antes de dar oportunidad de práctica, a fin de conocer si se ha comprendido de manera general la estructura espacial del movimiento. Pero durante todo el proceso de aprendizaje motor, el solicitar periódicamente estas descripciones contribuyen a que el sujeto tome conciencia de los detalles de cada fase y amplíe su claridad, ofreciéndonos de paso la oportunidad de evaluar su estado de desarrollo.

10. Analizar con el deportista la representación gráfica de la descripción de sus imágenes de movimiento:

Si cuando poseemos la descripción del contenido mental de la acción realizada por el deportista, sobre todo infantil, plasmamos los detalles que se señalan en una representación gráfica de la secuencia de movimiento, así podrá comprender éste de forma directa, qué aspectos recuerda perfectamente, cuáles los ha descrito equivocadamente y cuántos aún no forman parte de su representación.

11. Utilización de la “partitura sonora”:

Al igual que la partitura verbal, la partitura sonora juega un papel importante en la regulación de la acción, tanto en el modelo interno como en la ejecución misma. Se le debe dirigir la atención al alumno hacia los sonidos que se pueden escuchar durante la realización del movimiento (el ruido de los pasos, del golpeo al balón, etc.) y establecer onomatopéyicamente la estructura interna del ejercicio. Mentalmente es apropiado entrenar el ritmo especial del mismo, concentrándose en el sonido que se produce en la mayoría de los componentes del movimiento, siendo una forma más de activar la imagen. Los maestros en la clase de Educación Física utilizan para ello comúnmente las palmadas.

12. Demostración y explicación simultánea de la acción:

Está demostrado por investigaciones realizadas por Shajverdov, Grantin y Chernikova (1982), que el mayor porcentaje de elementos se graba en la imagen de forma rápida cuando el maestro acompaña la demostración con la explicación de la acción. También es importante durante las ejecuciones iniciales del movimiento, insistir verbalmente al mismo tiempo en los aspectos fundamentales de la acción.

2.5. Percepciones especializadas

El éxito de muchas acciones motrices que se llevan a cabo en la clase de Educación Física (juegos, ejercicios de desarrollo físico general, actividades de iniciación deportiva, etc.), dependen en gran medida de la precisión de las percepciones que realiza el alumno sobre las diversas condiciones del medio en el cual efectúa las mismas. Estas percepciones se conocen comúnmente como sentidos especiales y en su base se encuentra una diferenciación muy elevada de la actividad de los analizadores que participan en la realización de los movimientos.

Las percepciones especializadas surgen a partir de la identificación que establece el practicante con las pelotas u otros implementos, el medio en el cual se desenvuelve o algunos parámetros típicos de la actividad.

Las percepciones especiales más conocidas son:

- Percepción del balón.
- Percepción de la distancia.
- Percepción del tiempo.

También podemos encontrar en la literatura especializada comentarios referentes a la percepción del agua en los nadadores, la percepción de la raqueta en los tenistas, la percepción del arma en los tiradores, esgrimistas, arqueros etc. En deportes específicos, como en el Atletismo, el atleta desarrolla una identificación especial hasta con la pista, el ancho de la carrilera, el tamaño del círculo de lanzamiento en el disco y el martillo, etc. En los juegos deportivos, así como en otras disciplinas, la visión periférica se convierte en percepción especializada.

2.5.1. Sentido del balón

Caracterización:

En los niños que desarrollan sus juegos con ayuda de pelotas o balones y en los deportistas de juegos colectivos se crea una identificación especial con las características de peso, superficie, tamaño, posibilidad de rebote, etc. de este objeto. La misma depende de las percepciones músculo – motoras que tienen en su base las sensaciones propioceptivas, visuales y táctiles.

Cuando el alumno presenta dificultades en esta percepción, presenta serias limitaciones para realizar los movimientos de atrapar, lanzar con efectividad, etc. dentro de la dinámica de un juego escolar. Si se encuentra entrenando en un equipo

de Baloncesto, Voleibol, Fútbol, Béisbol, etc. y no posee gran experiencia en los mismos, les resulta imposible el dominio de los elementos técnicos más elementales.

No se puede comenzar a enseñar “seriamente” un juego en clase, en el cual se requiera llevar a cabo movimientos con balones o pelotas, sin haber primero dado oportunidad de adaptación a los alumnos con las características de estos objetos. Tampoco, en el rol de entrenadores, se puede comenzar la enseñanza de la técnica de los movimientos con balones o pelotas antes de haber desarrollado esta percepción especializada. Reflexionemos con esta anécdota que, aunque se refiere al campo del deporte de perfeccionamiento, es válida para cualquier proceso de enseñanza motriz con dichos objetos: Cuando la selección de taekwondo de Jipijapa se encontraba en una estancia de entrenamiento en la ex escuela Daniel López, el entrenador de la selección de este cantón laboraba con sus deportistas en la misma área deportiva y paralelamente a la atención de los jóvenes se encontraba iniciando a su pequeño hijo de seis años en los primeros pasos de este deporte. Durante meses los demás deportistas vieron que el niño solo hacía repetidas prácticas de dominio de la patada ad-chagüi, en todas las variantes posibles, pero no realizaba combates con un contrincante en el tatami. Al preguntarle los nuestros a este entrenador cómo era posible que no comenzara el niño a practicar de forma concreta acciones de combate, el entrenador contestó: “Hasta que el tatami no se convierta en parte de su cuerpo, no se encuentra listo para comenzar a practicar elementos técnicos para el combate”. No pretendemos discutir la conveniencia de esta conducta, aunque la idea central que contiene es importante y conviene que se reflexione sobre ella.

2.5.1.1. Tareas para el desarrollo del sentido del balón

1. Reducir el área de práctica:

El llevar a cabo las acciones en un terreno de proporciones menores a las acostumbradas, obliga al jugador a esmerarse mucho más en el dominio del balón, debido al acoso constante y cercano de los adversarios.

2. Gran volumen de pases a diferentes distancias:

En la medida que el alumno realiza numerosas repeticiones de pases a corta, media y larga distancia, se identifica progresivamente con el esfuerzo muscular que debe llevar a cabo para enviar el balón hacia los lugares marcados previamente (por estar situados en esos extremos otros compañeros del grupo), teniendo en cuenta el peso que debe lanzar, su forma de agarre, etc.

3. Utilización de referencias visuales:

En varios juegos escolares, así como en la práctica de iniciación del Baloncesto y Balonmano se utilizan frecuentemente pases de rebote, los cuales deben llegar finalmente a las manos del compañero del grupo a la altura requerida. Para entrenar el dominio del balón en estas acciones (y por ende identificar al practicante con la posibilidad de rebote del mismo), se puede trazar en una pared una línea paralela al piso y a la altura aproximada de las manos de los niños, para que se practiquen los pases que “piquen” en el piso y alcancen finalmente la altura marcada. De esta forma, estos tratarán de regular sus esfuerzos para realizar la acción de la forma correcta y tendrán así mismo la información rápida de sus resultados.

La referencia visual también se utiliza para precisar zonas hacia donde debe llegar el pase (círculos o cuadrados en el piso, que permitan orientar al alumno en sus esfuerzos por dominar el balón hasta lograr trasladarlo hacia esos puntos; para el dominio del drible, cuando se inicia el aprendizaje del Baloncesto, es usual situar sogas formando carrileras que sirvan de referencia al niño para saber que hasta el borde de las mismas puede efectuar el mismo, lo cual a su vez contribuye a su identificación con la capacidad de rebote del balón. El mismo efecto se logra marcando diferentes líneas (bajas, a altura media, etc.) a lo largo de una pared lateral del campo de juego, junto a las cuales los alumnos en fila pueden pasar dribleando y guiándose por estas líneas como referencia visual.

4. Practicar descalzos: (en Fútbol)

Al inicio del desarrollo del aprendizaje del Fútbol es conveniente que los niños realicen sus prácticas descalzas para que el contacto directo del balón con la superficie de la piel favorezca la sensibilidad táctil y con ello les permita dominar mejor la conducción, recibo y golpeo del mismo. En la misma medida que se va desarrollando en ellos la percepción especial del balón, se incorporan tareas con zapatos deportivos ligeros, hasta llegar al adecuado para la acción.

5. Utilización de guantes especiales:

Cuando ya se ha logrado a grosso modo la identificación del estudiante con las características de la pelota o balón, se pueden utilizar guantes de diferentes materiales (comenzando con texturas más finas hasta las más gruesas), a fin de entorpecer la sensibilidad táctil. El niño deberá realizar un esfuerzo para recibir el balón, atraparlo en el aire, a pesar de que sus manos estén cubiertas por materiales que le dificultan la sensibilidad y los movimientos rápidos de los dedos. Esta misma tarea se puede llevar a cabo en Fútbol, pero incorporando a la tarea un calzado grueso que entorpezca la sensibilidad de los pies en las diferentes acciones del juego.

6. Todas las tareas para el desarrollo de las sensaciones propioceptivas:

Para lograr aceleradamente mayor identificación con los balones o pelotas, es recomendable la práctica de acciones con éstos, utilizando bloqueo de información visual total o parcial, la realización lenta y normal de los ejercicios, utilización de pelotas de diferentes pesos, etc.

2.5.2. Percepción de la distancia central en la Educación Física y el deporte

La percepción del espacio es la más compleja percepción del ser humano. La misma comprende: la percepción de la forma, del tamaño, de la distancia, de la dirección, del relieve y la profundidad de los objetos dentro del contexto de la realidad. Para el aprendizaje de la mayoría de las acciones motrices en la Educación Física y el deporte son imprescindibles todos sus componentes, pero por su importancia, nos detendremos especialmente en la percepción de la distancia.

Esta percepción especializada juega un papel muy importante en la orientación espacial de los niños, adolescentes y jóvenes, cuando llevan a cabo las tareas de la Educación Física y constituye un componente psicoregulador de las acciones de desplazamiento del propio cuerpo, percepción de otros miembros del grupo durante los juegos, lanzamiento de pelotas y balones en cualquier dirección, etc. así como en el proceso de aprendizaje y perfeccionamiento de las acciones técnicas de todos los deportes, en especial en los juegos con pelotas, donde los movimientos se deben llevar a cabo atendiendo a la constante variación de la distancia a que se encuentra la meta (aro, portería, terreno contrario, compañeros de equipo, adversario, etc.).

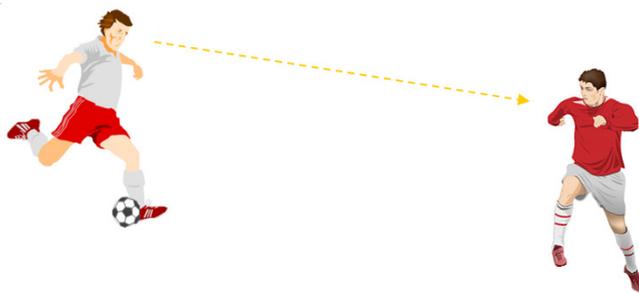


Gráfico 14. Percepción de la distancia central en la Educación Física y el deporte.

Fuente: elaboración propia.

2.5.2.1. Caracterización de la percepción de la distancia central

- El alumno que posee un buen nivel de expresión del sentido de la distancia tiene por lo general una buena concentración de la atención. Cuando ésta se altera, también se afecta dicha percepción especializada.

- En el sentido de la distancia juega un papel esencial las sensaciones propioceptivas de los músculos oculares. Lo lejano o cercano que se encuentre un compañero de equipo o un contrario, lo capta el ojo porque se mueve, funcionando como un dispositivo métrico.
- El cristalino juega un papel decisivo en esta percepción; su curvatura se torna más pronunciada o se aplana en función de la distancia a la cual se encuentren enfocada la visión de ambos ojos.
- También es importantes la existencia en la retina de ambos ojos de puntos no idénticos, toda vez que un objeto se refleje en ellos. Este fenómeno es el que permite captar los objetos “en la profundidad” y nos permite la visión tridimensional en el espacio.

Otro elemento que influye en el sentido de la distancia es la convergencia ocular. Contraemos los músculos oculares para que el objeto (balón, deportista, etc.) pueda converger en ambos ojos en el lugar más agudo de la visión. Cuanto más próximo se halla el objeto, tanto mayor ha de ser la convergencia, es decir, el movimiento hacia dentro de los ejes oculares. Por ello las sensaciones de la contracción muscular se asocian con la percepción de profundidad, con su componente propioceptivo. De ahí que los niños que poseen dificultades de convergencia ocular presenten en su mayoría grandes dificultades para la realización exitosa de los pases, recibos a tiempo, y todo tipo de acciones con balones y pelotas que dependan del cálculo de la distancia.

Las deficiencias del sentido de la distancia son naturalmente entrenables, pero también pueden ser compensadas. Si el alumno es rápido en sus reacciones puede ser bueno en las actividades si se apoya en la velocidad de sus acciones.

Según numerosos autores, se puede reconocer fácilmente en la práctica los indicadores que nos permiten comprobar si los practicantes presentan un correcto desarrollo de esta percepción especializada. Si en acciones colectivas ejecutan lanzamientos o pases de pelotas o balones con precisión o son capaces de acudir a recibirlos en el lugar e instante adecuado, esto será una prueba de un buen estado de esta percepción.

El sentido de la distancia se manifiesta diferente ante los diversos estímulos cromáticos. En una investigación proyectada en la Facultad de Cultura Física de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (Toala, 2005) con la selección infantil de fútbol de Jipijapa categoría sub-9 pudo obtenerse que los resultados de las mediciones de esta percepción especializada varían atendiendo al color de la camiseta que porte

el jugador. Así, son muy diferentes los valores que se alcanzan con vestuario blanco que, con rojo, a favor del primero.

2.5.2.2. Tareas para el desarrollo del sentido de la distancia

1. Indicaciones verbales simultáneas a la acción:

El docente deberá señalarle al estudiante de forma verbal cuándo es adecuada o no su acción en función de la distancia. Los señalamientos “más lejos”, “te pasaste”, “más corto” etc. son imprescindibles en el perfeccionamiento de este componente. Para ello se puede utilizar también a un monitor u otro alumno participante en la clase, especialmente orientado para ello.

2. Utilización de referencias visuales:

Si en el acápite correspondiente a las tareas para el desarrollo del sentido del balón se explicaba la utilidad de las referencias visuales, en este caso se utilizarán para orientar las diferentes distancias a las cuales es necesario lanzar, pasar, etc. teniendo en cuenta el espacio que medie entre el alumno y el punto determinado del terreno a que se aspira a que llegue el balón.

3. Variación constante de la distancia en los ejercicios:

Después de aprendido un movimiento es necesario repetirlo en sucesivas ocasiones cambiando rápida y sistemáticamente las distancias a que se debe dirigir la jugada, los pasos, la carrera, etc. El practicar, por ejemplo, en la iniciación del Baloncesto, repeticiones de tiros cortos al aro, después medios y por último a largas distancias, es útil para el período de aprendizaje inicial, pero después se requiere de esta sucesión ininterrumpida de cambios bruscos en la distancia, para poder precisar con exactitud esta percepción.

4. Utilización del lenguaje interior:

Se le debe orientar al alumno que utilice palabras en lenguaje interior que le permitan evaluar constantemente la distancia que media entre él y su compañero de grupo, así como que evalúe también de esta forma el resultado de sus acciones que impliquen trasladar su cuerpo o el balón en la distancia. “Muy cerca”, “acércate”, “demasiado largo”, son palabras o frases comúnmente utilizadas con este fin y que permiten aprovechar el papel regulador del lenguaje para perfeccionar el sentido de la distancia, expresadas interiormente por el practicante.

5. Entrenamiento con camisetas de diferentes colores:

En el caso del trabajo con deportistas de iniciación es conveniente utilizar diferentes colores de vestuario (al menos en uno o dos de los participantes en determinadas jugadas o tareas en el terreno), con el objetivo de desarrollar el sentido de la distancia

cromático. En la medida de que los jugadores realicen frecuentemente acciones con compañeros de equipo con camisetas de variados colores, favoreceremos el desarrollo de este componente.

2.5.2.3. Percepción de distancia periférica

Durante la práctica de aquellas acciones motrices que requieren para su correcta ejecución un buen desarrollo de la percepción de la distancia, debemos tener en cuenta que ese cálculo visual y motor de lo lejano o cercano que se encuentren los objetos con relación a nosotros en el espacio no siempre debe realizarse ante la percepción de los estímulos que se encuentran directamente al frente, sino también de aquellos que se perciben por las zonas periféricas de la retina. El niño, por lo tanto, en múltiples actividades dentro de la clase de Educación Física y más tarde, durante la práctica de los deportes, sobre todo de los juegos con balones, deberá reaccionar adecuadamente ante compañeros del grupo que se mueven rápidamente a su izquierda o derecha, desde posiciones traseras con respecto a él y los deberá captar sin tener que girar la cabeza en esa dirección. Es por ello por lo que consideramos necesario comentar algunas consideraciones al respecto:

La capacidad de percibir los estímulos por las zonas periféricas, alejadas del punto central de la visión (arriba, abajo, a la izquierda, a la derecha, oblicuo arriba y a la derecha, etc.), cuando nos encontramos con la vista mantenida al frente, es muy diferente en cada alumno, pero esta posibilidad de ver objetos en movimiento o fijos en la distancia – y en esos ángulos- en ocasiones es premisa indispensable para la anticipación requerida en una acción de juego, en el momento de interceptar un balón, de culminar eficientemente una jugada, etc. Si nos referimos a jugadores de iniciación de Baloncesto o Fútbol, este fenómeno adquiere mayor relevancia.

- La visión periférica depende de la disposición de los conos y bastones, receptores responsables de la recepción de la información visual en la retina y constituye el marco externo del campo visual.
- Para muchas acciones a desarrollarse en las clases no desempeña un papel importante para el logro de buenos resultados, pero en otros, como en algunos juegos escolares, influye de forma notable en la percepción adecuada de las situaciones que se producen.
- La misma se va desarrollando a través de la vida. Los niños hasta los 6 – 7 años poseen lo que se denomina visión tubular, ya que su campo visual es muy estrecho, no captan apenas los estímulos que actúan por las zonas periféricas.

Por esto, las actividades físicas y pre-deportivas con ellos deben programarse teniendo en cuenta esta situación.

- El tiempo de reacción ante los estímulos recibidos en la periferia es mayor que ante aquellos captados en la región central, pero el panorama visual es más amplio y la percepción se ejecuta más tempranamente, lo que compensa el retardo de la reacción.
- Ante estímulos inmediatos en el espacio, disminuye la visión periférica, ya que enfocamos la mirada en un punto relativamente cercano. Por ello hay que comprender que los alumnos poseerán mejor posibilidad de captar balones y compañeros con su visión periférica, cuando las acciones en las cuales se encuentran implicados éstos se encuentran a cierta distancia, que cuando las mismas se desarrollan a un metro o menos de sus ojos.
- La visión periférica se entrena y llega a alcanzar magnitudes en ocasiones impresionantes, dependiendo en mucho del tipo de las características de los deportes que se practiquen. Veamos varios ejemplos del campo visual en adolescentes de 13 – 14 años con un promedio de 3 años de experiencia en cada deporte:

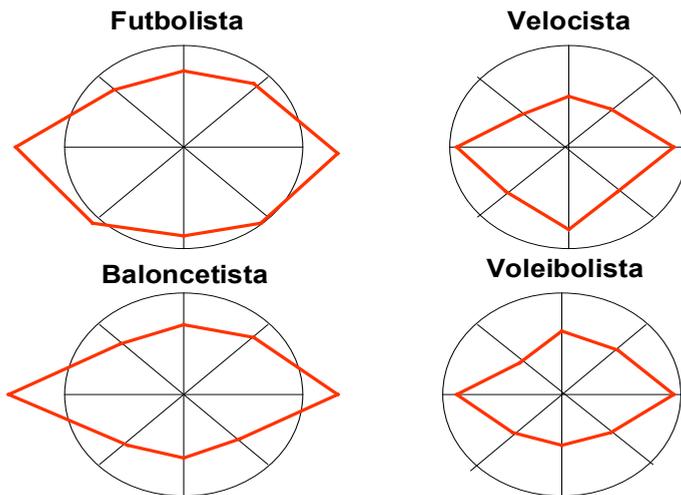


Gráfico 15. Representación gráfica del campo visual de deportistas de variadas disciplinas.

Fuente: elaboración propia.

- Al igual que observamos en la percepción de la distancia, la visión periférica varía en un mismo sujeto atendiendo a las características cromáticas del estímulo. Es decir, jugadores con camisetas blancas, azules o rojas no se captarán de igual forma en el terreno de juego por las zonas periféricas de la visión y, aun así, se reaccionará ante ellos más rápidamente que si estuvieran

jugando con camisetas verdes, moradas, etc. Con relación a ello podemos exponer dos experiencias llevadas a cabo con deportistas juveniles de la provincia de Manabí:

- a. Al llevar a cabo mediciones de campimetría con un equipo femenino de Béisbol se observó no solo una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados obtenidos en condiciones de laboratorio y en terreno – a favor de estas últimas - sino también ante los colores blanco y rojo, lográndose valores de visión periférica superiores a favor del color blanco.
- b. En otra investigación llevada a cabo por Toala (2005), donde se amplió la gama de colores a blanco, rojo, azul, verde, negro y amarillo, se pudo comprobar el mismo fenómeno, es decir, que los jugadores (en este caso un equipo de 15 – 16 años masculino de Baloncesto) presentaban mejores resultados en las pruebas de visión periférica en terreno y los mismos variaban significativamente en función del color que se utilizara como estímulo en dicha medición.

Este conocimiento nos debe llamar a la reflexión, pues los equipos escolares, provinciales y nacionales poseen por lo general un color determinado en su vestuario deportivo, por lo que se hace necesario entrenar periódicamente, si laboramos con deportes de conjunto, vistiendo a determinados jugadores con camisetas de otros colores, sobre todo cuando las tareas del entrenamiento constituyan acciones de juego directo, a fin de que nuestros deportistas se adapten al trabajo en el terreno con esos estímulos cromáticos.

En la mencionada investigación se pudo conocer que los colores que favorecieron la visión periférica fueron el blanco y el amarillo, mientras que el verde alcanzaba los peores valores, con diferencias estadísticamente significativas muy grandes. Posteriormente se extendió esta investigación a 84 deportistas juveniles de otros 6 deportes y se obtuvieron los mismos resultados.

Precisamente, por ser el verde el color que peor se destaca en el contexto de una acción de juego (en la muestra estudiada), el deportista percibe otro jugador en movimiento que se encuentre vestido con un uniforme donde predomine el verde (del propio equipo o del contrario), mucho más tarde, pues debe esperar a que llegue a su campo de visión, con la consecuente repercusión negativa en sus reacciones de anticipación.

- c. Otro de los fenómenos que se puso de manifiesto en este segundo trabajo al que hacemos referencia lo fue el hecho de que el deportista percibe el

objeto en movimiento con anterioridad a que discrimine el color de que se trate. Ello se infiere de los resultados alcanzados. Cuando se llevaron a cabo las mediciones de campimetría lateral en terreno, los sujetos investigados percibían con su visión periférica (izquierda – derecha) el movimiento del jugador que se desplazaba, pero no podían mencionar el color del uniforme del mismo hasta varios grados después. Ello apunta hacia la existencia de una zona donde aún no hay percepción del color a pesar de que el analizador visual capta una figura sobre un fondo y la misma es menor ante los colores que mejor se perciben periféricamente (blanco, amarillo, rojo) y mucho mayor ante otros, como, por ejemplo, el verde (en los deportistas estudiados).

A este fenómeno le hemos denominado zona de indiferenciación cromática, que no es más que el espacio que media entre el momento en que se percibe periféricamente al jugador en movimiento y donde se identifica el color de su vestuario (intervalo en grados).

Veamos un gráfico que muestra esta zona en una medición llevada a cabo a través de un test dinámico en terreno. Como se observa en el Gráfico 16, obtenido (en este caso de la medición a 12 muchachas de 13 – 14 años, incorporadas a la práctica del Baloncesto, los valores de la visión periférica son mayores ante el objeto en movimiento y considerablemente menores, al tener que diferenciar el color verde del estímulo (color del vestuario).

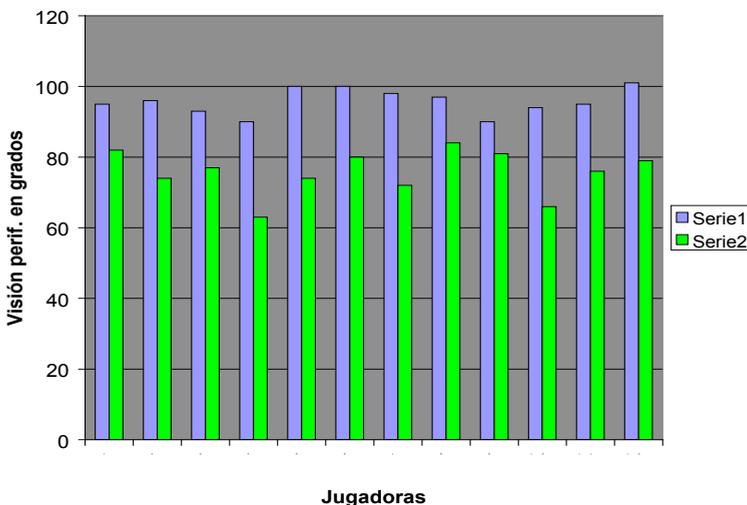


Gráfico 16. Representación gráfica de la zona de indiferenciación cromática ante vestuario deportivo verde. (gris: percep. del sujeto en movimiento; verde: percep. del color del uniforme).

Fuente: elaboración propia.

En el espacio o corredor que media entre ambas barras localizamos lo que le hemos dado en llamar zona de indiferenciación cromática. En este grupo de jugadoras, obsérvese, sobre todo, los valores en grados de la visión periférica lateral izquierda de las N.º 4, 7 y 10, que alcanzan una diferencia de zona de aproximadamente 30 grados.

2.5.2.3.1. Tareas para el desarrollo de la visión periférica

1. Pases de balón con vista fija al frente:

El grupo se sitúa en una formación en círculos y el maestro orienta que se lleven a cabo pases, con un ritmo rápido, pero sin mirar o girar la cabeza para observar la dirección de donde proviene el balón. Los alumnos deberán mantener la vista al frente orientada hacia un punto fijo imaginario situado en el centro del círculo a la altura de sus ojos y en esa forma deberá reaccionar lo mejor posible para recibir el balón y pasarlo a otro compañero.

2. Pases sorpresivos:

En la misma formación que se reseña en la tarea anterior, el niño llevará cabo el pase, dirigiendo la mirada a un compañero, pero pasando a otro que se encuentre a sus laterales, con el objetivo de que con su visión periférica localice la posición del compañero al cual va dirigido el balón.

3. Ejercicios de cambio de dirección con estímulos visuales:

Los niños comienzan a realizar acciones de conducción del balón por “ondas” o hileras, ya sea con los pies o dribleando. El docente les orienta que ejecuten estos movimientos mirando al frente y que deberán esforzar su visión periférica lateral para que puedan ver una bandera coloreada (de un tono brillante y que se destaque sobre el fondo de la instalación). Para ello el docente (o un monitor) se situará en los bordes derecho o izquierdo del campo de juego y avanzará junto con la hilera hacia el frente y en un momento dado hará ondear la bandera que tiene en mano. Cuando la logren percibir, sin dejar de mirar al frente, deberán rápidamente girar y cambiar de dirección. Para hacer más compleja la tarea, se pueden utilizar varias banderas de diferentes colores, orientando actuar solo cuando vean con su visión periférica un color determinado. De esta forma podemos controlar que la reacción de los alumnos no sea mecánica, sino que se corresponda con la verdadera percepción del estímulo.

4. Ejercicios con balón o pelotas dificultando la acción:

Los niños se disponen en hileras a llevar a cabo tareas de drible o conducción del balón con los pies y simultáneamente otros compañeros por ambos lados lanzarán balones rasantes que rueden rápido sobre el terreno, hacia los cuales no se deberá

dirigir la vista de forma directa, sino solo esquivándolos con el control de la visión periférica acelerando o deteniendo momentáneamente la acción, sin dejar de mirar al frente o arriba, según el tipo de acción.

5. Utilización de combinaciones técnico – tácticas por determinada zona:

Cuando laboramos con un equipo deportivo y conocemos que una determinada zona (o zonas) del campo visual de nuestros jugadores presenta deficiencias, un medio efectivo para solucionar las mismas siempre será planificar de forma priorizada un mayor volumen de tareas técnico – tácticas que provengan o se conduzcan a esa dirección, ya que las acciones deportivas propiamente dichas son elementos entrenadores de la visión periférica, cuando la tarea implica el reaccionar ante estímulos por las zonas periféricas.

6. Utilización de uniformes deportivos de diferente color:

Durante las sesiones de entrenamiento algunos jugadores pueden vestir camisetas deportivas de color diferente al del equipo, llevándose a cabo las actividades planificadas para la jornada de esta forma – especialmente con aquellos colores que se perciben periféricamente con mayor dificultad- a fin de que los jugadores puedan acostumbrarse a los mismos.

2.5.3. Sentido del tiempo y del ritmo en la Educación Física y el deporte

El mismo juega un papel esencial en el aprendizaje de las acciones motrices en general y en especial en la ejecución de los movimientos cíclicos, aunque también es importante en todos los deportes. ¿En cuántas ocasiones un niño no puede realizar adecuadamente un movimiento por no comprender el ritmo interno de la acción? ¿Cuántas veces no ha perdido el balón un jugador de Baloncesto en el partido, por no haberse percatado que ya había consumido los segundos reglamentarios para poseer el mismo? ¿No se observa con frecuencia que un niño o adolescente detiene su movimiento de salto largo con carrera de impulso pues reconoce que no le “cogió el tiempo” a la acción?

2.5.3.1 Caracterización del sentido del tiempo y del ritmo

- Rudik (1988) nos plantea que para lograr la coordinación del movimiento es necesario que el sujeto posea la habilidad de distribuir con precisión el tiempo en los elementos que se llevan a cabo, por lo tanto, se hace necesario durante la ejecución que se perciba adecuadamente cada detalle en su sucesión temporal. No solamente implica el “sentir el tiempo transcurrido” sino también

el ritmo interno del ejercicio ya sea en un evento cíclico como acíclico y las diferentes tensiones musculares que se llevan a cabo para ello.

- Autores como Hoagland (1991) demuestran que el sentido del tiempo, cuando se trata de intervalos de segundos o breves minutos, se altera con el cambio de la temperatura corporal, provocando que el practicante perciba el tiempo más breve que lo real transcurrido cuando ésta aumenta y una percepción retardada con la disminución de la misma. En el caso de deportistas, independientemente de su nivel de experiencia, cuando se viaja a zonas climáticas diferentes, esto puede afectar su sentido del tiempo.
- Se conoce que la estimación del tiempo se encuentra mediatizada por las emociones. Una clase aburrida parece que no acaba nunca, mientras que una práctica motivada y alegre se lleva a cabo “sin sentir pasar el tiempo”. Así vemos que:
 - El período de tiempo cargado de estímulos emocionalmente positivos (por ejemplo, los niños juegan algo divertido), reduce la vivencia de la magnitud de tiempo transcurrida y puede conducir a errores de apreciación en este sentido en estos.
 - El período de tiempo lleno de acontecimientos emocionalmente negativos (se comienza la clase con regaños y mal humor, el niño ha tenido constantes desaciertos en sus ejecuciones), prolonga esta vivencia de la magnitud de tiempo transcurrido.
- Rubinstein (1969) plantea que la evaluación subjetiva del tiempo será diferente también atendiendo a las características individuales del sujeto. Así podemos encontrar que nuestros alumnos pueden pertenecer, de forma natural y sin que medie emoción alguna, a los siguientes tipos:
 - **Bradicrónicos:** Perciben el decursar del tiempo lentamente, poseen tendencia a la demora en sus acciones, al retardo, (el niño falla con frecuencia al tratar de atrapar un balón o pelota en el aire).
 - **Taquicrónicos:** Perciben el decursar del tiempo rápidamente, poseen tendencia al apresuramiento en sus acciones, (este alumno soltará el balón mucho antes del tiempo requerido, aunque no haya encontrado bien ubicado a su compañero, por considerar que ya han transcurrido 30 segundos).

Estas características son posibles de desarrollar y después de cierto tiempo pueden mejorar ostensiblemente, pero es necesario conocer que existen, en el caso de los deportistas, aquellos que pueden mantener ciertas tendencias de este tipo, a pesar

de un entrenamiento especial, pues depende en mucho de su temperamento, que como se sabe, puede modificarse, pero que no cambia totalmente.

El sentido del tiempo depende fundamentalmente del equilibrio de los procesos de excitación e inhibición de la corteza cerebral. Es por ello por lo que practicantes con temperamento tipo 2 (coléricos) pueden presentar serias dificultades con esta percepción.

2.5.3.2. Tareas para el desarrollo del sentido del tiempo y del ritmo

1. Identificación con el tiempo óptimo de realización de la acción:

Con ayuda de un cronómetro o de un reloj común, el deportista puede percibir la magnitud del tiempo que debe transcurrir durante la ejecución de sus acciones. El nadador, tanto como el corredor, necesita experimentar el lapso durante el cual ha de llevar a cabo un tramo correspondiente como parte de la tarea del día.

El jugador de Baloncesto que se inicia en la práctica de este deporte debe percibir exactamente cuándo han transcurrido 30 segundos. Como el tiempo sin actividad se sobrestima frecuentemente, también podemos señalarle al deportista cuando comienza a funcionar el cronómetro, estando éste inmerso en la realización de su tarea de entrenamiento, y se le solicita que nos indique con un gesto o palabra, cuándo estima que ya han transcurrido los segundos que nos interesan.

2. Utilización de pruebas de diagnóstico como medio de entrenamiento:

La forma más común de la estimación del tiempo se puede usar repetidas veces como una tarea para educar el sentido del tiempo. Para ello se le entrega un cronómetro al deportista, se le solicita que lo eche a andar y observe el período de tiempo transcurrido durante 30 segundos, momento en el cual debe detener el mismo. Posteriormente deberá repetir de 3 a 5 veces esta tarea, sin el control visual, solo calculando mentalmente cuándo han transcurrido los mencionados segundos. Se le señalan los errores de estimación por exceso o por defecto. Esta misma tarea puede llevarse a cabo con períodos de tiempo más largos o más breves, en función del deporte que se practique y las reglas de los mismos, así como el período de tiempo con el cual queremos que se identifique el deportista (ej. el tramo en la pista, la piscina, etc.).

3. Utilización de estímulos sonoros:

En los movimientos cíclicos (marcha, carrera, natación, etc.) son muy útiles las palmadas, el apoyo con voces repetidas y rítmicas, pero naturalmente las grabaciones de sonidos que posean la frecuencia deseada, para que el niño lo tome como referencia de la sucesión temporal, son las más efectivas. Esta misma tarea puede

llevarse a cabo con música, si tenemos el cuidado de seleccionar aquella que posea el ritmo idóneo para la frecuencia requerida y con ello no solo desarrollamos el sentido del ritmo, sino también incorporamos al trabajo un elemento de motivación. En todos los casos el alumno deberá hacer coincidir sus movimientos con el ritmo de la música que se escucha. En los eventos de movimientos acíclicos se hace coincidir el ritmo de ejecución con la partitura sonora del mismo, ya que toda acción motriz posee un ritmo peculiar que puede ser reproducida a través de sonidos.

En el trabajo con deportistas que inician su aprendizaje podemos grabar una frecuencia determinada de pasos, de brazadas, de paletadas (en Remo, Kayack, etc.) y el sujeto puede escucharlo individualmente con reproductora y audífonos o sencillamente- para un grupo de deportistas – a través de un amplificador de sonido.

4. Utilización del entrenamiento ideomotor unido a la medición del tiempo:

Cuando laboramos con un equipo deportivo escolar se puede orientar a los deportistas que lleve a cabo prácticas de El teniendo en su mano un cronómetro. El entrenador le señala el tiempo promedio que dura la acción y el deportista activa el cronómetro cuando comienza a representarse el movimiento, concentrándose en su magnitud temporal y deteniéndolo al final de su representación. Se le explica que debe llevar a cabo las modificaciones necesarias para que la evocación mental del ejercicio no exceda el tiempo de su ejecución real ni se efectúe más rápido de lo debido. La repetición de esta tarea contribuye al desarrollo de la percepción temporal de la acción.

5. Utilización de grabaciones de la partitura verbal:

También en el trabajo con deportistas el docente puede grabar previamente (con su voz o preferiblemente con la del deportista), la partitura verbal del movimiento dado, que comenzará con una orden ejecutiva que le permita conocer al mismo cuándo debe comenzar dicha acción. Es imprescindible para llevar a cabo la grabación, pronunciar las palabras en el momento preciso y en correspondencia con la velocidad real con que se desarrolla la actividad. El deportista deberá hacer coincidir la estructura del movimiento con las órdenes verbales que escucha; de esta forma educa el ritmo interno de la acción y lo incorpora, tanto a su imagen como a la realización de la acción.

6. Atención

El aprendizaje de las acciones motrices, tanto en la Educación Física como en el deporte escolar no es posible llevarlo a cabo sin la participación activa de la atención. Si los alumnos se encuentran distraídos cuando orientamos un juego o explicamos y

demostramos un movimiento, no comprenderán la esencia de la tarea en cuestión y sus imágenes serán casi inexistentes, por lo que la ejecución se realizará caóticamente.

2.5.4. Caracterización de la atención en las actividades físicas

La atención determina el nivel y la orientación de la conciencia en una acción dada y es por ello por lo que su función es reforzar el resto de los procesos psíquicos del practicante, para garantizar la eficiencia de los mismos y con ello, la actividad que estos regulan.

Cuando el alumno dirige su atención hacia una acción que ejecuta, los centros corticales encargados de regir el movimiento poseen un foco de excitación concentrado en las zonas que controlan la misma.

Sin un buen desarrollo de la atención no es posible percibir claramente las acciones durante la clase, procesar correctamente la información, pensar de manera productiva, reaccionar a tiempo ante los cambios de la situación y controlar continuamente los movimientos.

Se considera que la atención es más intensa cuando mayor sea la energía nerviosa que gasta el practicante durante la regulación de sus acciones.

A través de la vida, la propia actividad que realiza el sujeto va desarrollando las diferentes cualidades de la atención y desde su inicio en la práctica de la Educación Física y los deportes las mismas se intensifican notablemente, ya que el ejercicio físico es uno de los medios más eficaces para su perfeccionamiento. Las cualidades retentivas son muy numerosas, pero entre las más representativas en la Educación Física y el deporte encontramos a la concentración, la estabilidad, la distribución y la velocidad de cambio. Sobre dichas cualidades podemos encontrar algunos aspectos resumidos en la Tabla 9, vinculados con las disciplinas deportivas.

Tabla 9. Cualidades de la atención y deportes en que más se manifiestan.

Concentración	Distribución	Estabilidad	Velocidad de cambio
<ul style="list-style-type: none"> - Indica la intensidad con que la conciencia se encuentra dirigida hacia una acción un objeto. - Conlleva una carga psíquica extraordinaria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Indica la posibilidad del sujeto de dirigir la conciencia hacia varias acciones simultáneamente. - Se relaciona con un buen volumen atento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Indica el tiempo durante el cual puede mantenerse la atención hacia un objeto o acción. - Señala su extensión temporal. - Se encuentra sujeta a oscilaciones de 2 – 3 segundos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Indica la rapidez con que el sujeto puede dirigir su atención de una actividad a otra. - Señala la “agilidad” de la atención.

Concentración	Distribución	Estabilidad	Velocidad de cambio
Deportes en los que se requiere de gran concentración de la atención: <ul style="list-style-type: none"> • Natación • Atletismo • Gimnasia • Clavados • Pesas • Tiro • Deportes de combate • Alternativamente en algunos momentos de los juegos deportivos. 	Deportes en los que se requiere de gran distribución de la atención: <ul style="list-style-type: none"> • Juegos deportivos 	Deportes en los que se requiere de gran estabilidad de la atención: <p>En todos, especialmente en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eventos cíclicos. • Deportes de combate • Juegos deportivos. 	Deportes en los que se requiere de gran velocidad de cambio: <ul style="list-style-type: none"> • Tenis de mesa • Tenis de campo • Deportes de combate. • Juegos deportivos

Fuente: elaboración propia.

- Existe una estrecha relación entre las posibilidades atencivas de un sujeto y el desarrollo de su voluntad. De hecho, cuando deseamos concentrar nuestra atención en un esfuerzo o actividad, se requiere sobre todo del esfuerzo volitivo, ya que sin él no nos podremos mantener durante largo tiempo concentrados en una tarea.
- Todos los autores coinciden en afirmar que para lograr un rápido aprendizaje el alumno debe centrar su atención en la idea global del movimiento en su conjunto y no en los detalles. Una atención estrecha, dirigida a la propia actividad, no es beneficiosa para un niño con pocas experiencias físico - deportivas, porque no ha aprendido a diferenciar los aspectos esenciales de los no esenciales.
- Según Rodionov (1990) la atención guarda una estrecha relación con el temperamento que posea el sujeto que participa en actividades físicas. Él plantea que éste va a presentar de forma natural buena distribución o estabilidad, concentración o velocidad de cambio en función de las cualidades de la actividad nerviosa superior que se encuentran en la base de sus manifestaciones temperamentales. Veamos las características de la atención que deben poseer los deportistas teniendo en cuenta el temperamento individual, según este autor.

Tabla 10. Relación atención – temperamento según Rodionov (1900).

Relación atención – temperamento	
Tipo	Características atentas
a) Tipo I (Fuerte, equilibrado y móvil)	buena distribución buena concentración buena velocidad de cambio pobre estabilidad
b) Tipo 2 (Fuerte, desequilibrado y móvil)	buena distribución buena concentración deficiente velocidad de cambio deficiente estabilidad
c) Tipo 3 (Fuerte, equilibrado e inmóvil)	buena concentración (aunque retardada) buena estabilidad pobre distribución deficiente velocidad de cambio
d) Tipo 4 (Débil)	pobre manifestación de las diferentes cualidades atentas.

Fuente: elaboración propia.

- Es necesario destacar que las cualidades de la atención, a pesar de encontrarse vinculadas al temperamento, pueden mejorar ostensiblemente con un entrenamiento riguroso dirigido a ello, siempre que el alumno no carezca de un buen nivel de expresión de las cualidades básicas de la actividad nerviosa superior que requiera dicha característica atenta.
- Niedefffer (1976) planteó un modelo teórico para el estudio de la atención, en el cual expone que existen dos dimensiones diferentes de la misma: la amplitud, que oscila entre dos polos (estrecho y amplio) y la dirección, oscilando también entre dos polos (interno y externo). Atendiendo al tipo de actividad que estemos realizando dentro de la clase, así deberá orientar su foco de atención hacia las acciones variadas y simultáneas que llevan a cabo en el salón de clases. Lo más importante, por lo tanto, será lograr en nuestros alumnos la dirección y la amplitud de la atención correcta en cada momento de la actividad.

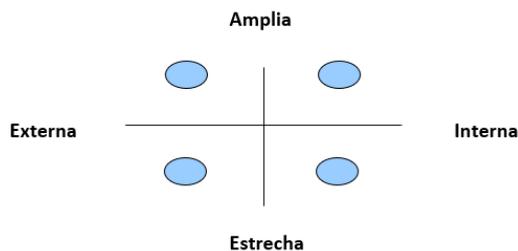


Gráfico 17. Representación gráfica de la teoría de Niedefffer.

Fuente: elaboración propia.

- Las vivencias afectivas positivas son favorables para el logro de una buena atención en la clase. Actividades matizadas por la alegría y el reforzamiento positivo atraen la atención de los niños. Por el contrario, las vivencias negativas obstruyen el buen funcionamiento de las cualidades atentivas. En la práctica del deporte escolar los estados de tensión psíquica negativos que se generan en las competiciones influyen la dirección y concentración de la conciencia en la actividad dada, haciendo que los deportistas dirijan su foco atencional incorrectamente, ya que se centran en sus preocupaciones y no en los aspectos que le permiten brindar una respuesta acertada.

2.6. Tareas para el desarrollo de la atención en la Educación Física y el deporte

1. Realización de movimientos y sumas simultáneas: (educa distribución)

Se les explica a los niños que deberán llevar a cabo la tarea de clase dada y que al mismo tiempo escucharán la lectura de números dígitos que deberán ir sumando mentalmente, ($2 + 4 + 3 + 1 + 4$ etc.), expresando en voz alta el resultado de dicha suma cuando el docente mencione su nombre. Así podemos aplicar esta tarea a todo el grupo en su conjunto, mencionando el nombre de cada alumno en varias ocasiones, sin llevar un orden preciso, a fin de que todos se mantengan efectuando la acción motriz y sumando mentalmente, pues le puede corresponder en cualquier momento. Puede preguntársele a un mismo niño o niña dos veces seguidas para mantenerlos alertas. En los niños de los primeros grados de la enseñanza primaria se realizarán sumas mentales de solo 3 o 4 dígitos. No se deberá orientar sumas cada vez de más de 10 números, en cualquiera de los grados restantes.

2. Práctica de acciones diferentes ante estímulos sonoros: (educa velocidad de cambio):

El docente o entrenador planificará tareas que impliquen tareas motrices diferentes (por ejemplo, saltar en el lugar con la pierna derecha, con ambas piernas, con la pierna izquierda, sentadilla, etc.) y, a manera de juego, orienta que todos comiencen a realizar la primera de las acciones. De forma inesperada, da la voz correspondiente para la próxima y los niños que no se incorporen rápidamente a su realización, salen del juego y así sucesivamente. Puede explicarse así mismo el orden de la secuencia de las acciones y utilizarse como aviso el sonido del silbato. Existen numerosas variaciones de esta tarea, como puede ser caminar rápido en formación de rueda escuchando grabación musical acorde con su edad y cuando ésta se detenga, los niños deberán girar inmediatamente y comenzar a caminar en sentido contrario, eliminándose poco a poco del juego aquellos niños que por inercia continúen

trasladándose en la anterior dirección o no comiencen de inmediato a caminar en el sentido acertado. En el caso del trabajo con deportistas de iniciación son muchas las formas de aplicar esta tarea, atendiendo a la práctica concreta de los elementos de cada disciplina deportiva e inclusive se puede incorporar en las acciones de calentamiento.

3. Analizar las ejecuciones de los compañeros: (educa concentración y estabilidad)

Cuando el maestro orienta a su grupo clase que observen detalladamente la ejecución de un compañero o de un pequeño subgrupo, que efectúa una tarea motriz dada de forma correcta, a fin de que lo tomen como referencia para el cumplimiento de todos, atrae la atención de los miembros de la clase, ya que, si no se concentran voluntariamente, no podrán repetir posteriormente dicha acción. En el caso de los deportistas de iniciación se puede utilizar esta tarea de variadas formas, entre ellas, con el objetivo de evaluar la acción en el terreno o en vídeo de un compañero o deportista de mayor calidad, lo que les obliga a dirigir su conciencia hacia los detalles de los movimientos que serán posteriormente objeto de análisis, pues de lo contrario no podrán emitir criterios al respecto cuando se proceda a la discusión grupal. El participar de forma activa en estas tareas educa la intensidad atenta y obliga a mantener la misma durante un intervalo de tiempo dado.

4. Práctica con varias pelotas consecutivas: (educa la velocidad de cambio, la distribución y la estabilidad)

En el caso de las clases de entrenamiento con deportistas escolares de juegos con balones se utilizan frecuentemente estos ejercicios, donde el deportista tiene que responder (golpeando, recibiendo y/o pasando) diferentes balones que son lanzados rápidamente por varios compañeros del equipo, desde diferentes ángulos en el terreno, de forma consecutiva, lo cual exige del sujeto gran variedad de recursos y rapidez de percepción ante las disímiles direcciones de las cuales provienen los estímulos.

5. Realizar entrenamientos con estímulos acústicos disociadores: (educa la concentración y la estabilidad)

Esta tarea se utiliza con equipos deportivos que se están preparando para su participación en una competición. Con el auxilio de grabaciones tomadas previamente en salas de juego, donde el público realice verdadero ruido para apoyar a su equipo, aplaudan las buenas jugadas y silben o emitan otros sonidos que persiguen dificultar la concentración del equipo contrario, podemos entrenar durante 15 o 20 minutos a los deportistas, exigiendo que se concentren en las tareas, a pesar de que los estímulos sonoros entorpecen sus posibilidades atentas. Esta actividad puede

llevarse a cabo una vez a la semana y permite perfeccionar estas cualidades. Nos podemos apoyar igualmente de una música de ritmo rápido (salsa, rock, disco, etc.) con alto volumen.

6. Utilización de auto mandatos: (educa concentración)

Las órdenes en lenguaje interior deben emitirse, como se sabe, en momentos precisos. Si el deportista no se encuentra concentrado, no podrá hacer coincidir las palabras con el inicio de la fase del movimiento que así lo requiere. Por ello esta tarea es también un medio para educar las cualidades atentas.

2.7. Tensiones psíquicas

Entre los numerosos factores que garantizan el éxito de la actividad, tanto en la Educación Física como en el deporte, encontramos el estado psíquico en el cual se presenta el sujeto a realizar su actividad. Las tareas que debe cumplir en las condiciones cambiantes de la clase o del entrenamiento y la competición originan considerables alteraciones en los componentes de orden psicológico y ello conduce a un estado de tensión, que se presenta en variadas formas atendiendo a las características personales de los sujetos, a las expectativas de la acción, la experiencia que se posea, las particularidades de los estímulos que actúan, etc. Dicha tensión aparece bajo la influencia de estímulos emocionalmente fuertes, positivos o negativos: el temor ante la ejecución de una acción que implica riesgos, la inquietud y el agobio durante el cumplimiento de las cargas máximas, cuando se espera el momento de iniciar la competición, durante la realización de la misma y otros.

2.7.1. Caracterización de las tensiones psíquicas en la Educación Física y el Deporte escolar

Todo estado de tensión no debe ser negativo; por el contrario, los mejores resultados en la práctica de las actividades físicas se alcanzan ante la presencia de un estado de activación óptimo de las funciones psicofísicas, ya que prepara al organismo para movilizar sus máximas disposiciones y posibilidades de ejecución.

Los estados de tensión positivos podemos encontrarlos en la bibliografía especializada con el término de EUESTRES y los negativos con el de DIESTRES.

Muchos niños pasan del estado de tensión favorable al desfavorable con facilidad y ello se debe a que poseen pobre estabilidad ante las influencias del medio. Cuando esto sucede se afirma que no han desarrollado la suficiente tolerancia o capacidad de carga psíquica. Cuando un niño posee una buena tolerancia psíquica, el mismo se encuentra en mejores condiciones para enfrentarse a cualquier estímulo

perturbador, ya sea interno o externo, que pueda afectar su foco atencional dirigido hacia las acciones que debe llevar a cabo para cumplimentar su tarea. Este nivel de tolerancia psíquica se encuentra estrechamente vinculado con la seguridad en sí mismo y se evidencia por su capacidad de actuar con eficacia y de forma estable en los momentos de mayor confluencia de estímulos emocionalmente significativos para el sujeto.

2.7.1.1. Temores en la Educación Física y el deporte escolar

Casi siempre pensamos que todos los niños disfrutan enormemente con la práctica de las tareas que se brindan en la clase de Educación Física, pero ¿es en realidad así? En el empeño de que todos los niños y jóvenes crezcan sanos y fuertes, la incorporación en los programas de todas las escuelas de actividades de Educación Física presupone una aceptación generalizada por parte de los sujetos y una participación que garantiza un cambio de actividad grato, en comparación con el resto de las tareas escolares. Nos proponemos ahondar en estos aspectos, pues si bien es cierto que muchos niños disfrutan plenamente estas actividades, se desconoce en qué medida para otros, tal vez menos favorecidos físicamente o con menos experiencias motoras - producto de la crianza en un medio familiar no proclive a las actividades físicas del niño al aire libre- puedan significar la práctica de la Educación Física escolar un momento de angustia. ¿Sienten frecuentemente los niños temor durante la práctica de sus actividades en las clases de Educación Física?

A partir de la década de los 70 se han estudiado y descrito los procesos y estados que conducen al temor en la Educación Física, las actividades recreativas y el deporte de altos rendimientos.



Son numerosos los autores que se han ocupado del tema del miedo, como Schwenkmezger (1985, 1993), Hackfort (1986, 1987), Lazarus y Launier (1981), Spielberg (1972) Gorsuch y Lushene (1970), Martens (1977) Nitsch (1975) y Schack (1997) entre otros.

Las actividades de los niños miedosos se ven perjudicadas, no sólo porque vivencian ese miedo momentáneo; precisamente tienen miedo, porque funcionalmente presentan dificultades de la regulación de su actividad. Ellos evalúan y sienten el no poder alcanzar sus objetivos como un déficit de su persona. Por lo tanto, el miedo

puede interpretarse no solamente como causa, sino también como consecuencia de una interrupción de la acción. El origen de este déficit se vincula con una disfunción del lenguaje interior.

Las aspiraciones no logradas alarman al sujeto y llegan a afectar el fundamento fisiológico de la regulación de la conducta (Klix, 1976). Los estados de excitación neurovegetativa alteran el sistema de la percepción de la información y generan nuevas secuencias de acciones. Especialmente, cuando estas acciones no son las esperadas, pueden conducir al temor. Mandler (1979, 1985) nos plantea que el fracaso de una acción planeada puede ser su origen. Cuando se interrumpe la acción se fortalecen estímulos que son irrelevantes para la misma, distorsionan la atención hacia el cumplimiento de la tarea y en definitiva afectan la realización posterior de la misma. El miedo, como lo ha manifestado Schack, puede no solo ser la causa de la interrupción de la acción, sino que, además, la propia interrupción puede conducir a la aparición de este estado. Cuando esto sucede, se siente la incapacidad de llevar a cabo lo que en el programa de acción se tenía previsto y ello se percibe como algo emocionalmente negativo.

- La frontera del temor hacia la práctica de actividades físico - deportivas está vinculada con las posibilidades del sujeto, por lo tanto, el temor puede aparecer allí donde ya éste no se siente tan seguro de sus propias destrezas y por lo general exagera las dificultades a las cuales se enfrenta.
- Si un sujeto miedoso se le brindan de forma adecuada los medios para poder controlar sus vivencias y sus actos, podrá salir adelante con una intervención correcta por parte del adulto que controla el proceso de aprendizaje.
- Un papel muy importante en el vencimiento del miedo lo juega la voluntad. La misma está vinculada estrechamente con el lenguaje, especialmente con el lenguaje interior. La palabra permite inhibir determinados estímulos, lo que conlleva a poder percibir la información esencial para la regulación de la conducta temerosa en el contexto general de la actividad.
- Concretamente en la práctica deportiva es necesario crear las bases para el desarrollo de la movilización consciente de los esfuerzos, sobre todo contando con el “diálogo interno”, lo cual contribuirá a estabilizar las posibilidades reales de los sujetos hacia el alcance de los objetivos. Entre los medios más utilizados para el vencimiento del miedo hacia las actividades deportivas encontramos las técnicas de relajación, todas aquellas que tiendan a fortalecer la confianza en sí mismo del deportista, los automandatos, etc.

2.7.1.2. Tensiones psíquicas en víspera y durante la competencia

Cuando el niño se vincula de forma sistemática a la práctica de un deporte determinado dentro de sus actividades escolares o extraescolares, por muy poca experiencia que posea y aunque se encuentre en su etapa de iniciación, al comparecer a eventos competitivos con otros grupos o escuelas presenta los mismos síntomas de tensiones psíquicas que los deportistas de altos rendimientos. Es un error el pensar que, por pertenecer a categorías infantiles, el niño o adolescente no se ve sometido a dichas perturbaciones, pues, por ejemplo, una competencia organizada entre equipos escolares de toda una ciudad tendrá para el niño la connotación de un campeonato del país o internacional para un deportista de mayor experiencia y calidad. Es por ello por lo que los maestros que laboran con equipos deportivos infantiles deben conocer las características fundamentales de las tensiones psíquicas competitivas, su forma de manifestación, así como las tareas que pueden llevarse a cabo para controlar los estados desfavorables

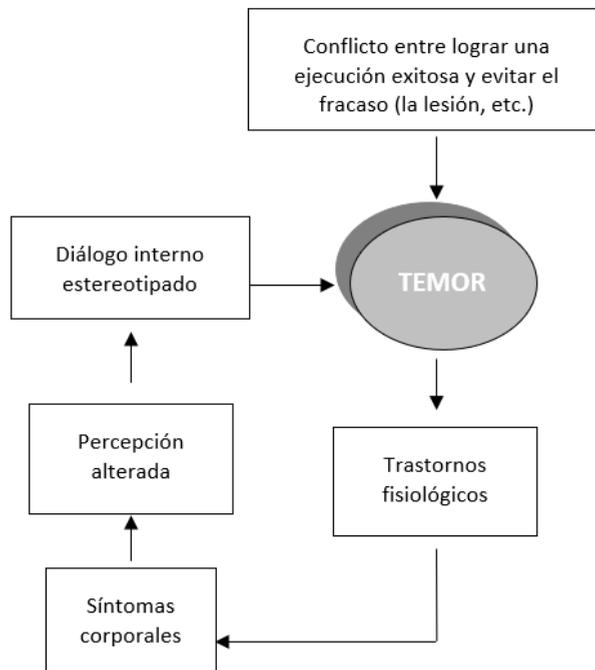


Gráfico 18. Relación circular del temor hacia las actividades de Educación Física y deportes en “Niños miedosos en el deporte” (Schack, 1997).

Fuente: elaboración propia.

Tradicionalmente se han estudiado tres tipos de tensiones psíquicas precompetitivas, denominadas de forma común “prearranques”, las cuales caracterizaban la conducta de los deportistas en los minutos/horas antes de la competencia y cuyas manifestaciones se hacían extensivas hasta la propia confrontación. Las mismas han

sido mencionadas por Puni (1976) y Rudik (1979) entre otros, como **a) pre-arranque combativo**, **b) pre-arranque febril** y **c) pre-arranque apático**. Pero cuando se estudiaban los mismos, tal parecía como si estos fueran estados típicos e invariables en los sujetos. Profundicemos sobre este particular:

- Gorbunov (1988) nos señala que estas tensiones psíquicas se encuentran en constante dinámica y de un estado puede pasarse al otro debido al aumento de la activación, a la excesiva excitación emocional, etc. Veamos en el gráfico lo que este autor plantea con relación a la dinámica de dichos estados:

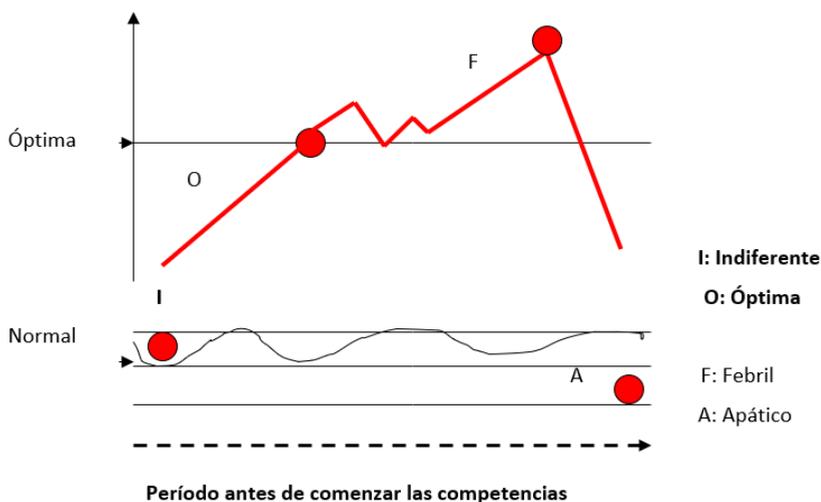


Gráfico 19. Dinámica de las tensiones psíquicas pre-competitivas y competitivas (según Gorbunov).

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en el gráfico anterior, los estados de tensión psíquica que podemos encontrar en los deportistas antes de comenzar la confrontación pueden ser cuatro:

- 1) Indiferente.
- 2) Óptima.
- 3) Febril.
- 4) Apático.

Veamos a continuación las características de cada uno de estos estados de tensión:

1) Indiferente: La activación del sujeto se encuentran aproximadamente en los niveles normales, tal como si se tratara de una jornada común. Ello puede ser causado por:

- la poca importancia que le atribuye el sujeto a la justa,
- por considerar que su nivel de preparación es muy superior a la de sus adversarios,
- por estar convencido que sus contendientes son muy superiores y que, aunque se esfuerce al máximo, no podrá alcanzar un buen resultado.

Este estado se caracteriza por tranquilidad, baja motivación y baja activación. Ante el mismo, el deportista no podrá alcanzar buenos rendimientos competitivos.

2) Óptima: Los niveles de activación del deportista se encuentran en la mejor forma. Ello puede ser causado por:

- una buena preparación psicológica, general y competitiva,
- encontrarse seguro de su forma deportiva,
- poseer experiencia con los adversarios a los cuales deberá enfrentarse y conocer sus propias posibilidades ante ellos.

Este estado se caracteriza por gran seguridad en sí mismo, deseos por comenzar la justa, alegría y satisfacción por encontrarse ya en el terreno de la competencia, calma mental, gran movilización volitiva, buen nivel de atención y de reacción, etc. Ante el mismo el deportista se encuentra en las condiciones óptimas para alcanzar sus mejores resultados.

3) Febril: Los niveles de activación del deportista se encuentran muy por encima de lo óptimo. Ello puede ser causado por:

- desconocimiento de las técnicas de control de tensiones psíquicas
- temores ante la superioridad del adversario (real o imaginaria)
- pronósticos de rendimientos muy elevados, impuestos al deportista
- dificultades en las relaciones y comunicación con el entrenador
- dificultades en las relaciones y comunicación con sus compañeros de equipos
- convicción de su desfavorable forma deportiva
- problemas personales

4) Apático: Los niveles de activación excesiva disminuyen bruscamente, hasta mantenerse en niveles inferiores a lo ordinario. Ello se debe a:

- Inhibición generalizada de la corteza cerebral, a fin de proteger al sistema nervioso de una sobrecarga excesiva.

El sujeto se manifiesta con somnolencia, desinterés, bostezo frecuentemente, no es capaz de movilizar sus esfuerzos volitivos. Ante este tipo de tensión psíquica el sujeto se encuentra en la peor condición para alcanzar una buena actuación.

2.7.1.3. Tensiones psíquicas post - competitivas

Cuando se culmina la competición, el deportista puede presentar diferentes estados derivados en la relación entre el nivel de aspiraciones que poseía y el rendimiento alcanzado, lo que se conoce como vivencia de éxito y vivencia de fracaso.

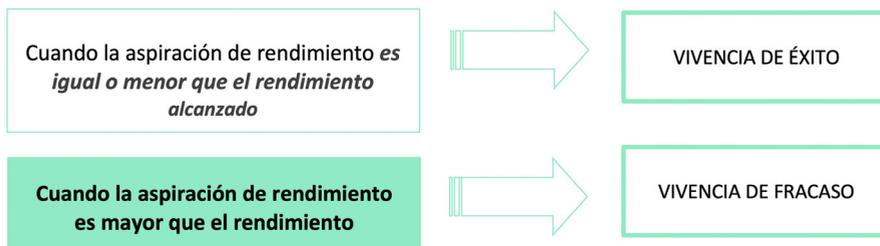


Diagrama 4. Tensiones psíquicas post-competitivas.

Fuente: elaboración propia.

Comúnmente, la vivencia de éxito se caracteriza por estados de ánimo positivos, aumento del nivel de aspiraciones y de la confianza del deportista en sus propias fuerzas, mientras que la vivencia de fracaso, por su parte genera estados de ánimo negativos y una disminución, tanto del nivel de aspiraciones como de la confianza en las propias fuerzas. Pero a nuestro juicio, ambas vivencias se experimentan de forma variada por parte del deportista, atendiendo, sobre todo, al protagonismo de éste en la victoria o en la derrota y el nivel de los contrarios. Así podemos encontrar sujetos satisfechos de sí mismos después de un fracaso, pues su labor fue meritoria, independientemente de que no pudo alcanzar una medalla, y también aquellos que han ganado un juego o combate, pero sin embargo no están alegres, debido a diferentes causas. Veamos varios ejemplos:

Tabla 11. Variaciones en el grado de intensidad de las vivencias de éxito y de fracaso.

Tipo	Grado 1	Grado 2	Grado 3	Grado 4
Vivencia de éxito	Se obtuvo la victoria, pero fue aburrido pues no hubo oposición por parte del adversario.	Se obtuvo la victoria, pero yo pude haber actuado mejor.	No se obtuvo la victoria, pero hice el mejor juego (combate, carrera, etc. de mi vida y el adversario era muy superior.	Se obtuvo la victoria contra un rival fuerte y mi actuación fue decisiva.
Vivencia de fracaso	No se obtuvo la victoria, pero hay que reconocer que el rival era muy superior a nosotros.	Nuestra actuación fue deficiente y perdimos contra un rival inferior.	Hemos hecho el ridículo, pues no alcanzamos el triunfo, contra un rival inferior, a pesar de que lo entregamos todo en el terreno.	No se alcanzó la victoria (imprescindible para clasificar, obtener medallas, etc. y fue por mi culpa.

Fuente: elaboración propia.

Las vivencias de grado 3 y 4 son las que producen por lo general las huellas más profundas, ya sean positivas o negativas. Si son vivencias de éxito, las mismas contribuirán a desarrollar en el deportista y/o equipo mayor motivación de

rendimiento, confianza en sus propias posibilidades, etc. En estos casos se deben utilizar para estimular al deportista hacia mayores logros. Las vivencias de fracaso de grado de intensidad 3 y 4 pueden provocar pensamientos negativos en el deportista, durante un largo período de tiempo. Ello puede afectar seriamente las disposiciones de rendimiento del sujeto y es por ello por lo que es conveniente tener en cuenta lo siguiente:

- Se debe evitar que el sujeto sobrevalore sus resultados, e incorpore rasgos de altanería o depresión.
- Elogiar aquellas acciones que llevó a cabo con eficiencia.
- Realizar una conversación con el deportista de forma individual, donde se analice sus posibilidades y las acciones a llevar a cabo para que obtener mejores logros.

2.7.2. Aspectos generales sobre los medios de regulación de las tensiones psíquicas

Nuestro interés se centra en demostrar a los maestros que existen numerosas vías para poder controlar las tensiones psíquicas desfavorables y contribuir a la ejercitación de un nivel de activación que les permita a los deportistas escolares alcanzar tensiones óptimas, que contribuyan al logro de buenos resultados competitivos.

Tabla 12. Medios de regulación de las tensiones psíquicas competitivas.

Medios de regulación	Tipos	Variantes
I) Medios fisiológicos	1) Ejercicios:	De activación. De relajación.
	2) Masajes:	De activación. De relajación.
	3) Duchas o baños:	De activación. De relajación.
II) Medios psicológicos	1) De estimulación externa:	Sonoros no verbales. Técnicas verbales: (Convencimiento, charlas, sugestión, etc.).
	2) De estimulación interna:	Autoconvencimiento. Cambio de dirección del pensamiento. Autoregulación del ritmo del pensamiento y el habla. Automandatos. Técnicas de auto-sugestión.

Fuente: elaboración propia.

I) Medios fisiológicos:

Los medios reguladores de carácter fisiológico pueden llevarse a cabo de forma muy sencilla. Solo debemos practicar estas acciones en las clases de entrenamiento, para que los alumnos – deportistas se encuentren identificados con las mismas y no les resulte algo nuevo a realizar en víspera o el día de la competición. Obsérvese brevemente su contenido:

1. Ejercicios:

Encontramos los ejercicios respiratorios y el propio calentamiento. En relación a los ejercicios respiratorios debemos tener en cuenta lo siguiente:

- Si se desea activar a un sujeto que se encuentra desfavorablemente inhibido, se le orienta practicar durante tres minutos (con pausas de 30 segundos entre cada uno de ellos), un ritmo respiratorio superficial y rápido, cercano al jadeo. Como los sistemas respiratorio y cardiovascular se encuentran estrechamente interrelacionados, al aumentar la frecuencia respiratoria se aumentará así mismo la frecuencia cardiaca.
- Si se desea relajar a un sujeto que se encuentra desfavorablemente excitado (febril), se le orienta practicar- durante igual período de tiempo y semejantes pausas – un ritmo respiratorio profundo y lento (inspiración, mantención el aire en los pulmones durante 2- segundos, expulsión suave y lenta del aire). Por las mismas razones anteriormente expuestas, la frecuencia cardiaca tiende a decrecer a los niveles convenientes.

2. En relación al calentamiento encontramos que:

- Si se desea activar a un sujeto que se encuentra apático o indiferente debe orientársele un calentamiento rápido, donde predominen movimientos de gran ritmo, carreras con cambio de dirección, saltos en el lugar, etc.
- Si se desea reducir los niveles de activación excesiva, el propio calentamiento deberá llevarse a cabo pausadamente, de forma lenta, aunque no difiera en sus elementos del resto de sus compañeros, pues lo que se pretende es relajarle.

3. Masajes:

Como es sabido, existen numerosas formas de manipulación dentro del masaje (fricción, amasamiento, percusión, frotación, etc.) Un buen maestro de Cultura Física debe conocer en esencia estas técnicas tradicionales y, aunque no sea un especialista en ello, siempre podrá llevar a cabo las mismas con un mínimo de atención y dedicación.

- a) Masaje de relajación: Puede aplicarse con éxito a los deportistas febriles. La forma de manipulación de que se trate se llevará a cabo a un ritmo lento, haciendo presión sobre la superficie de los grandes músculos (brazos, piernas, espalda).
- b) Masaje de activación: Se recomienda aplicar a deportistas apáticos o indiferentes. Cualquiera de las formas mencionadas puede ser utilizadas (las mismas), siempre que se lleven a cabo a ritmo rápido y superficialmente.

4. Duchas o baños:

La temperatura del agua ejerce su influencia sobre la superficie de la piel, dilatando o contrayendo la luz de los capilares periféricos. Es un recurso muy utilizado en el deporte, pero también en la vida cotidiana.

- a) Ante el exceso de inhibición: Agua fría.
- b) Ante el exceso de excitación: Agua caliente.

Es necesario tener en cuenta que tanto uno como otro procedimiento se debe llevar a cabo en un corto espacio de tiempo, ya que, si el sujeto se encuentra durante un largo período expuesto al agua fría y especialmente a la caliente, pierde muchas sales que le son necesarias para su actividad posterior. Sin embargo, un baño o una ducha caliente prolongada es lo más recomendable para el niño, adolescente o joven cuando se presta acostarse por la noche, en víspera de la competencia, a fin de garantizar un sueño reparador.

Con relación a los medios psicoreguladores de carácter fisiológico es necesario puntualizar que no se pueden aplicar todos juntos cuando nos encontramos a pocas horas del inicio de la competición, pues se trata de seleccionar uno de ellos para que cumpla con su objetivo y no sobre – excitar o relajar en extremo al alumno – deportista.

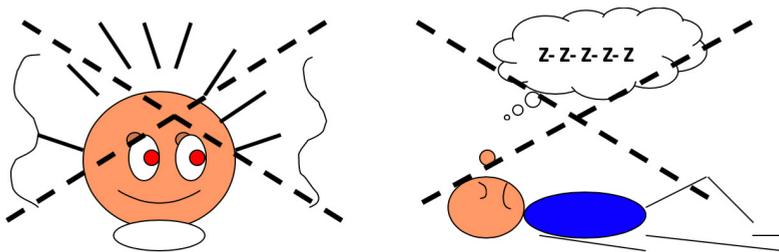


Gráfico 20. Duchas o baños.
Fuente: elaboración propia.

II) Medios psicológicos:

En ocasiones un mismo medio de regulación psicológico, con iguales características y semejante esfera de influencia aparece en las diferentes bibliografías especializadas con varias denominaciones. Muchos de estos sones extremadamente sencillos de aplicar, otros requieren de un tiempo relativamente largo de aprendizaje, pero, en definitiva, pueden convertirse en una ayuda determinante para la consecución de los resultados que esperamos.

Para que un deportista pueda llevar a cabo correctamente su tarea en la competición requiere de un determinado grado de activación, tanto desde el punto de vista físico como fisiológico y psicológico. Para que éste presente en el momento de la confrontación con el adversario un nivel óptimo, requerirá de un grado de activación de todos sus sistemas, de tal eficacia, que le permita movilizar sus capacidades y disposiciones de rendimiento, sin sobrepasar ni quedar por debajo de la intensidad adecuada para lograr estos propósitos.

Eberspächer (1990) plantea que cuando un deportista (de cualquier edad y experiencia) se encuentra demasiado excitado es necesario trazar una estrategia general para su relajación y, por el contrario, cuando se encuentra muy inhibido, demasiado lejos del nivel de activación requerido, la estrategia a trazarse será de activación. Ambas, según su criterio comprenden tres esferas: comportamiento, entorno y percepción.

Tabla 13. Puntos de partida para la relajación.

Comportamiento	<ul style="list-style-type: none"> - Moverse lentamente o no hacer movimiento alguno. - Disminuir el tono, por ejemplo, por medio de la concentración en la respiración.
Entorno	<ul style="list-style-type: none"> - Entorno donde los estímulos externos sean pocos o pobres. - Buscar un lugar tranquilo y de no haberlo, "fabricarlo".
Percepción	<ul style="list-style-type: none"> - Predisponerse para la acción, inducir al descanso. - Relajarse, inducir una sensación agradable por medio de la conversación.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 14. Puntos de partida para la movilización.

Comportamiento	<ul style="list-style-type: none"> - Moverse rápida y explosivamente. - Aumentar el tono muscular (por ejemplo, ejercicios isométricos). - Concentración en la inspiración rápida.
Entorno	<ul style="list-style-type: none"> - Buscar un entorno excitante y en caso necesario "fabricarlo" (por ejemplo, escuchar música de ritmo rápido (salsa, rock, disco, etc.).
Percepción	<ul style="list-style-type: none"> - Activarse para la acción por medio del lenguaje interior (automandatos).

Fuente: elaboración propia.

Encontramos en la literatura especializada numerosos medios de regulación de las tensiones psíquicas que pueden ser aplicados con éxito en la actividad con los deportistas. Con esta clasificación elaborada solo pretendemos abarcar los más conocidos y situar algunos ejemplos de ellos, a fin de que el entrenador conozca que posee en este campo una amplia posibilidad de elección. Hemos encontrado numerosas técnicas psicoregulatoras de tensiones psíquicas que poseen semejante contenido y se consignan con diferentes nombres. Por eso consideramos pertinente clasificarlos de forma general en dos grandes grupos: de estimulación externa (cuando los estímulos provienen del medio exterior) y de estimulación interna, (cuando parten del propio sujeto). Situaremos a continuación algunos ejemplos de cada uno de estos grupos que pueden ser llevados a cabo con deportistas infantiles y adolescentes.

1. De estimulación externa:

a) Técnicas No verbales:

Música:

La música es considerada un elemento psicoregulator por excelencia. Cuando es suave y sin texto (música instrumental, con ritmo lento y marcado), produce un efecto relajante casi inmediato. La música instrumental con texto, de ritmo rápido, es evidentemente excitante, aunque es necesario destacar que cuando se escucha con un volumen muy alto durante un largo espacio de tiempo, provoca efectos inhibitorios, ya que agota el sistema nervioso. La música también se utiliza de forma combinada con otros medios psicoreguladores. Es necesario destacar que la selección de la música de relajación o de excitación se hace de común acuerdo con cada deportista, atendiendo a sus características individuales.

Vídeos, filmes de ficción, lecturas:

Con vista a regular en el deportista sus niveles de tensión, podemos utilizar también medios tan comunes como ver vídeos de competencias importantes de su deporte (lo excita), filmes de ficción (comedias, de acción, de historias sentimentales con finales felices), que pueden lograr un estado adecuado de activación y lo alejan de las preocupaciones que poseen vinculadas con la competición. El mismo efecto lo puede lograr una lectura seleccionada especialmente, pues lo principal es abstraer al deportista y proporcionarle un rato de esparcimiento.

Actividades recreativas:

Un buen paseo en grupo con el equipo, a la playa, al cine, teatro o discoteca, produce el mismo efecto que en la tarea anterior. Algunas de estas actividades ayudan a

relajar al sujeto, otras lo excitan, pero si las planificamos inteligentemente, pueden cooperar a regular las tensiones de entrenamientos de altas cargas o competitivas.

b) Técnicas verbales:

Convencimiento:

Se considera uno de los medios fundamentales de influencia psicopedagógica para el control de las tensiones psíquicas. Para convencer es necesario utilizar la lógica, el esclarecimiento, la argumentación, portar razones, verdades. El resultado del convencimiento lleva al deportista a adoptar la conducta deseada por el maestro y se orienta hacia el pensamiento, a su conciencia. Es por ello por lo que todo entrenador debe hacer uso del convencimiento, si desea obtener buenos resultados. Puede activar toda la conducta del deportista al convencerlo de que es necesario y puede también relajarlo, cuando considere adecuado, atendiendo sus niveles de tensión.

Conversaciones y charlas:

Su contenido se basa en las necesidades vitales de los deportistas, en sus sentimientos y preocupaciones. Gorbunov (1988) las plantea como “dirigidas a la conciencia del deportista” y en ellas se aclaran situaciones que desgastan psíquicamente a los miembros del equipo, pues constituyen grandes fuentes de preocupación. Así los mismos pueden comprender lo que les sucede, lo natural de sus estados y la forma de solucionarlos. Las charlas individuales con uno o más miembros del equipo se pueden realizar frecuentemente, duran un corto espacio de tiempo (breves minutos), mientras que las conferencias requieren de mucha más preparación y se efectúan en un período de tiempo mayor.

Nota: Las técnicas de sugestión se aplican a deportistas de altos rendimientos.

2. De estimulación interna:

Autoconvencimiento:

Al igual que el convencimiento que utiliza el entrenador para aclarar dudas, demostrar que el deportista es capaz de lograrlas metas propuestas, etc. el auto convencimiento se orienta hacia los mismos fines, pero lo lleva a cabo el propio sujeto. Es necesario infundir en el deportista la convicción de que él puede por sí solo razonar y llegar a conclusiones positivas, a pensamientos que le permitan movilizar sus disposiciones cuando sea necesario.

Cambio en la dirección del pensamiento:

Este medio permite alejar los pensamientos negativos o estresantes. Si cuando el deportista evoca sus temores o fracasos, “permutara” estas ideas por otras más

reconfortantes, “¡cómo me divertí en estas vacaciones!”, “¡qué alegría sentí cuando recibí la medalla de oro en la competencia X”!, “el fin de semana visitaré a mis padres y saldré con mis amigos del barrio”, “pronto se acerca mi cumpleaños y lo vamos a celebrar de forma grandiosa”, “dentro de pocas semanas tengo un período de descanso,” etc. se vería libre del efecto que dichos pensamientos negativos provocan. Es por ello conveniente conversar con los deportistas y explicarle la necesidad de los cambios de dirección del pensamiento como una forma sencilla y rápida para mejorar sus estados de ánimo.

Auto regulación del ritmo del movimiento y del habla:

Debemos explicar a los deportistas, que cuando hablamos y nos movemos de forma rápida, ello se refleja en la activación psico- fisiológica del organismo y, por el contrario, cuando lo hacemos lentamente, de forma mesurada, reduce los niveles de activación. Deportistas con tensiones psíquicas con predominio de una gran excitación, deben aprender a gesticular menos, a hablar en voz baja y lentamente, lo cual les ayudará a tranquilizarse, mientras que los deportistas apáticos o indiferentes ante una competición, pueden activarse con un aumento del ritmo del habla y de sus movimientos.

Automandatos:

La utilización de palabras en lenguaje interior que el alumno se dice a sí mismo para controlar sus estados de tensión ya sea para activarse o relajarse, constituyen una forma eficaz y muy sencilla de autoregulación por estimulación interna. ¡Vamos!, ¡arriba! ¡tranquilo! ¡Relajado!, son palabras utilizadas con éxito por el propio alumno – deportista y debe éste conocer cuáles son las más favorables y en qué momento de las debe formular.

Nota: Las técnicas más complejas de autosugestión se aplican a deportistas de más experiencia y de altos rendimientos.

2.8. Temperamento

La personalidad influencia todo el sistema de regulación de las acciones motrices. De sus aspectos, el maestro puede influir marcadamente en el carácter y las capacidades, así como en el sí mismo del alumno, ya que las mismas se desarrollan a través de la vida y pueden modificarse con un accionar constante de medidas pedagógicas. Con el temperamento es más difícil, pues es un tipo de actividad de la personalidad que nace con la persona y aunque puede modificarse, no cambia en su esencia, por muchos esfuerzos que éste realice para variarlo totalmente.

¿Por qué es importante que el maestro de Educación Física conozca el tipo de temperamento preponderante que poseen sus alumnos?

Ello juega un papel decisivo en:

- La selección de los niños para un equipo atendiendo al deporte dado y para las diferentes funciones en los mismos.
- La forma de trato para con cada alumno durante las clases.
- La interpretación de las conductas positivas y negativas de los niños en las clases.
- La manera de influir sobre su personalidad.

2.8.1. Caracterización del temperamento

El temperamento apunta hacia la dinámica de la actuación. Éste es rápido o lento, expresivo o inexpressivo, habla en un tono de voz muy alto o en voz baja, etc.

Posee como base la combinación única e irrepetible de las cualidades fundamentales de la actividad nerviosa superior, genéticamente condicionadas. Las mismas son la fuerza, el equilibrio y la movilidad de los procesos de excitación e inhibición de la corteza cerebral y ya Pavlov, desde principios de este siglo estudió los cuatro tipos fundamentales de temperamento que existen, sobre la base de la combinación de dichas cualidades. En la Tabla 15 se incorporan a cada tipo la terminología aristotélica, por tradición y por establecer el vínculo entre ambas clasificaciones.

Tabla 15. Tipos de temperamentos (Petrovski).

Cualidades de la A. N. S.	Tipo 1 (Sanguíneo)	Tipo 2 (Colérico)	Tipo 3 (Flemático)	Tipo 4 (Melancólico)
Fuerza	X	X	X	débil
Equilibrio	X	pobre	grande	“
Movilidad	X	X	pobre	“

Fuente: elaboración propia.

Atendiendo al tipo preponderante de temperamento, los niños y adolescentes van a manifestarse de una forma peculiar en su dinámica de actuación, lo cual, puede observarse en la Tabla 16.

El temperamento posee varias cualidades. Entre ellas encontramos la impulsividad y la impresionabilidad. Las mismas apuntan hacia el grado de intensidad con que el sujeto refleja el mundo y su forma de reaccionar ante él. Varios autores plantean que los sujetos impulsivos se caracterizan por:

- Fuerza de los impulsos dirigidos a la acción
- Gran ritmo y rapidez de movimientos.
- Pase veloz de una acción a otra.

Mientras que los sujetos impresionables por su parte se caracterizan por su poseer:

- Profundidad y fuerza de sus emociones.
- Duración de sus estados de tensión.
- Gran exteriorización de sus emociones.

Con relación a ello debemos comprender que entre los practicantes de la Educación Física vamos a encontrar tendencias a todos los tipos de temperamento, pero para aquellos que practiquen sistemáticamente deportes no serán favorables los temperamentos impresionables, ya que, cuando presentan estados de tensión negativas, las mismas son muy intensas y le afectan considerablemente tanto su conducta como su rendimiento y a pesar de que los medios de regulación emocional pueden contribuir notablemente a solucionar este fenómeno, lo cierto es que se requerirá de mucha paciencia, habilidad y experiencia para lograrlo de forma adecuada.

Tabla 16. Manifestaciones típicas de los temperamentos estudiados.

 <p>TIPO 1</p>	<p>Resiste gran carga física psíquica, es rápido de reacciones, comunicación fácil, buena atención, se inserta pronto en el equipo, es muy alegre. (Extrovertido, impulsivo, poco impresionable.)</p>
 <p>TIPO 2</p>	<p>Iguals características que el tipo 1, por su resistencia y rapidez de reacción, pero por un motivo insignificante pierde el dominio de sí, por lo que puede presentar problemas en sus relaciones con sus compañeros de clase y su maestro. (Muy impulsivo, impresionable, extrovertido).</p>
 <p>TIPO 3</p>	<p>Resiste grandes cargas físicas y psíquicas, es disciplinado, callado, paciente, tolerante, difícilmente se encoleriza o se entristece, es lento en sus reacciones, buen compañero de grupo. (Poco impulsivo, poco impresionable, introvertido.)</p>
 <p>TIPO 4</p>	<p>Pobre capacidad de trabajo no resiste grandes cargas físicas ni psíquicas, demasiado sensible y vulnerable, propenso al descontrol, compañero de grupo difícil. (Poco impulsivo, muy impresionable, introvertido).</p>

Fuente: elaboración propia.

Las cualidades de extroversión e introversión apuntan hacia la dirección de los reflejos subjetivos del sujeto. Mientras que los introvertidos guardan sus motivos, aspiraciones, conflictos y criterios para sí, transmitiendo muy poco a los demás,

los extrovertidos manifiestan fácilmente y de forma abierta sus preocupaciones y sueños.

Es de suma importancia para los maestros saber identificar en la conducta de sus alumnos, cuáles manifestaciones corresponden al temperamento y cuáles a su carácter. Mientras que las manifestaciones negativas del temperamento que posean nunca van a poder eliminadas totalmente, sino solo modificadas en parte (podemos lograr que el sujeto no emita imprecaciones soeces cuando comete errores, pero el mismo siempre va a sentir el deseo de “explotar” cuando esto le suceda), las manifestaciones negativas del carácter sí pueden cambiar radicalmente producto de la educación sistemática dirigida a ello. En realidad, existe una gran relación entre carácter y temperamento y por suerte, le corresponde al primero, apoyado en el aspecto volitivo, venir en ayuda del segundo cuando de verdad deseamos ser mejores.

2.8.2. Tareas para el control de las manifestaciones negativas del temperamento

1. Bloquear la respuesta inmediata:

Orientar al alumno del tipo 2 (colérico) que cuando sucedan situaciones en la clase o en la vida social en general que generen en él la necesidad de “explotar”, trate de evitar contestar de forma inmediata. Es preferible que de media vuelta y se aleje, ya que las palabras que emita después de una pausa de reposo siempre serán más mesuradas que las que pronuncie en el calor del insulto. Lo mismo sucede con los gestos y las acciones.

2. “Bajar el volumen:”

Orientar a los alumnos tipo 1 y 2 (sanguíneos, coléricos) que se concentren en el tono de voz en sus conversaciones cotidianas, dentro y fuera del entrenamiento, para que conscientemente controlen la pésima costumbre de hablar “a gritos”. Exigir durante las clases un tono de voz en las respuestas de cada uno de ellos que, al mismo tiempo que se encuentre a la altura necesaria para ser escuchada desde el lugar donde se encuentre y teniendo en cuenta la acción que realice, permanezca dentro de los límites correctos. Se deberá estimular a aquellos niños y adolescentes que, gracias a sus esfuerzos volitivos, se destaquen en esta tarea, situando frecuentemente ejemplos de lo desagradable que es para otros (maestros, padres, amigos, en la vida profesional futura, etc.) escuchar a una persona que se expresa en un tono de voz tan elevado y que ello ofrece una imagen negativa de su persona. Insistir en el hecho de que ello es también una tarea de disciplina personal.

3. Tareas de velocidad de reacción:

Situarles a los alumnos tipo 3 (flemáticos) o con tendencias al tipo 4 (melancólicos) con mayor frecuencia que al resto de los miembros del grupo, tareas para el desarrollo de la velocidad de reacción, a fin de favorecer la movilidad cortical de los mismos.

4. “Manos atadas:”

En el caso de los estudiantes que integren un equipo deportivo, orientarles al tipo 1 y 2 (coléricos, sanguíneos) que, ante las decisiones arbitrales de consecuencias negativas para el grupo o desde el punto de vista personal, trate de sentir que tiene las manos atadas a la espalda, (inclusive que realice esta acción), a fin de evitar que las gesticulaciones airadas brinden la posibilidad de aumentar las tensiones durante un posible altercado de palabra, que conlleve a una sanción por falta de respeto. Ello se puede entrenar en las sesiones donde se incorporan los juegos como medio de entrenamiento.

2.9. Carácter

Si importante resulta determinar las manifestaciones del temperamento de nuestros alumnos, esencial es también saber diferenciar en la conducta de éste cuáles rasgos dependen de su carácter, ya que los primeros se van a mantener casi constantes durante la vida del sujeto, pero su carácter se forma a través de los años y los entrenadores pueden incidir notablemente en este proceso, perfeccionando sus cualidades de forma sistemática, gracias a un trabajo sabio dirigido a este fin.

2.9.1. Peculiaridades del carácter

El carácter constituye la forma de ser del sujeto, el <sello> de la personalidad, y se manifiesta a través de las actitudes que éste adopta ante las diferentes esferas de la vida. Aunque a los 18 años se considera que la personalidad ha desarrollado cabalmente sus formaciones, ya en el niño escolar y el adolescente se observan las tendencias principales del carácter.

Nuestro alumno posee un amplio espectro de cualidades que pertenecen a su carácter y se pueden agrupar de la forma siguiente: (Resumen elaborado sobre los criterios de Petrovski (1977) y Rudik (1990).

- a) Actitud ante sus actividades fundamentales: (estudio, cumplimiento de las tareas en la clase de Educación Física, entrenamiento, etc.). El mismo puede ser responsable o irresponsable, esforzado o perezoso, puntual o impuntual, etc.

- b) Actitud ante el colectivo y otras personas: (sus compañeros de grupo o equipo, contrarios, maestros, amigos, compañeros de clase, familiares, etc.). Puede ser solidario y sociable o poco cooperativo e insociable.
- c) Actitud ante los valores sociales: (morales, ideológicos, políticos, religiosos, etc.). Puede manifestarse muy conservador en lo relativo a la moral o, todo lo contrario, desafía los valores morales de su medio; patriota o totalmente indiferente en este sentido, etc.
- d) Actitud ante los objetos: (objetos de uso personal y de la naturaleza, locales de aulas, medios escolares, etc.). Puede ser cuidadoso, meticuloso, aseado o desordenado, desarreglado, destrozador de jardines y árboles, balones y objetos del hogar, cruel con los animales, etc.
- e) Actitud ante sí mismo: Puede subestimar ampliamente sus posibilidades o sobrestimarlas en demasía, ser autocrítico o reacio a la crítica bien intencionada, etc.

No existe una sola de las cualidades negativas del carácter que no puedan ser modificadas con un trabajo paciente y planificado de todas las personas que influyen sobre el alumno. Pero para que el maestro pueda incidir de forma positiva en esta esfera, debe ser ante todo un buen ejemplo de actitudes correctas, pues sus alumnos tratarán de imitarlo. El valor del docente de Educación Física como “modelo” de conducta dentro de un grupo-clase es muy grande y es por ello por lo que éste debe constantemente autovalorarse, a fin de comprender si las actitudes que manifiesta cotidianamente con sus niños o adolescentes con los cuales labora, son tales, que pueden servir de ejemplo para los mismos. De no ser así, un profesional de nuestra esfera, que comprenda el papel que le corresponde desempeñar como pedagogo con los infantes, deberá controlar las manifestaciones negativas de su carácter, lo que con voluntad y un firme deseo de auto perfeccionarse, logrará alcanzar.

Recordemos que se puede ser firme sin ser “extremista”, se puede criticar fuertemente a un alumno, sin ser grosero y en última instancia, todos los maestros persiguen alcanzar grandes resultados con sus alumnos y ello se logra más fácilmente, cuando son respetados y admirados y no cuando despiertan en los mismos sentimientos de rechazo o temor. Por tanto, en el momento de actuar delante de los grupos, siempre tendremos en cuenta lo siguiente:

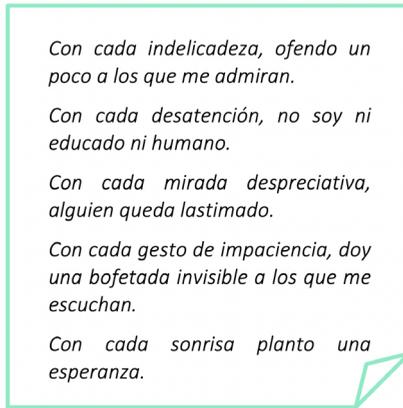


Gráfico 21. Peculiaridades del carácter.

Fuente: elaboración propia.

2.9.2. Tareas para el desarrollo del carácter

Todas las tareas para el desarrollo de los diferentes componentes que hasta el momento se han comentado, (especialmente los motivos y la voluntad) unido a las tareas para el desarrollo de la cohesión grupal, permiten la educación del carácter de nuestros alumnos.

En sentido general se ha deseado en este capítulo situar ejemplos concretos de algunas tareas posibles a llevarse a cabo durante la clase de Educación Física o de entrenamiento escolar, con el fin de desarrollar los componentes psicoreguladores estudiados. Estamos convencidos que un maestro sabio y experimentado, podrá crear e implementar otras muchas que persigan el mismo objetivo.

Tóala Pilay, M. A., García Martínez, A. J., Zambrano Cedeño, S. N., Escobar Lozano, D. M. y Delgado Moreira, J. A.

CAPÍTULO III: EL GRUPO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

Todas las actividades motrices que se desarrollan en la clase de Educación Física tienen poseen una naturaleza social y todos los procesos de percepción, los procesamientos de la información percibida, el criterio que se forma en los niños de la actividad en sí misma, cómo se ven dentro de ella, sus aspiraciones, etc. se encuentran influenciados socialmente, ya que las diferentes acciones se realizan en y con el grupo.

El concepto que el niño posee de sus propias posibilidades y aptitudes se deriva no solo de su propia opinión, sino teniendo en cuenta la valoración del resto de los compañeros del grupo, la cual expresan espontánea y libremente en el proceso de la actividad. Según Weiss (1991), en esta interacción alcanza el niño el reconocimiento social dentro de su colectivo escolar, teniendo en cuenta sus aciertos en el campo motriz, pero también la forma en que se manifieste su vinculación y pertenencia al grupo, su nivel de cooperación y comunicación con sus miembros en los juegos y demás tareas programadas, lo que contribuye al desarrollo de su identidad individual.

3.1. Tipos de grupos

Como todo grupo humano, el grupo que acude de forma sistemática a la clase de Educación Física dentro del programa escolar puede ser clasificado, atendiendo a los criterios de la Psicología social. Partiendo de ésta, encontramos dos tipos de grupos:

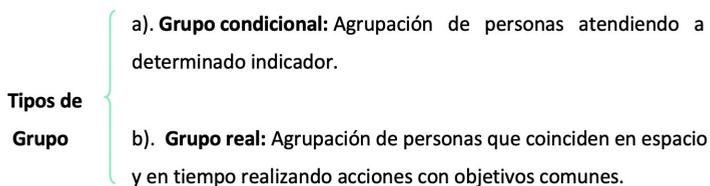


Diagrama 5. Tipos de grupo.

Fuente: elaboración propia.

Cuando se pretende investigar las causas de una situación dada y se requiere poseer una muestra poblacional suficiente, se agrupan a los sujetos atendiendo a un indicador determinado. Tomemos por ejemplo una investigación relacionada con las posibilidades de aprendizaje motor de los invidentes o los niños débiles visuales por etapas de desarrollo. En cada escuela de enseñanza especializada para estos casos encontramos tal vez, dentro de cada edad, 3 o 4 niños y niñas; pero necesitamos un grupo mucho mayor para que los resultados del estudio sean representativos, por lo que acudimos a otras instituciones en la ciudad, o fuera de ésta. Todos los niños niñas que conformarán al final la muestra investigativa no se conocen entre sí, no

comparten el tiempo llevando a cabo actividades en conjunto y el indicador que los ha reunido es el hecho, de por sí lamentable – que posean trastornos que les limite la visión. Esta muestra se clasificaría como un grupo condicional.

Si en otro estudio, por ejemplo, interesa investigar el desarrollo psicomotor en los dos primeros años de vida de niños sanos, nacidos prematuramente, se requeriría acudir a las clínicas ginecobstétricas, que estén dotadas de la tecnología necesaria para mantener un departamento de neonatología, imprescindible para mantener a los bebés por el espacio de tiempo necesario hasta culminar su maduración y solicitar el acceso a las hojas clínicas, anotar sus direcciones y comenzar el largo proceso de localización, a fin de conformar la muestra de estudio. La condición fundamental que los agrupa es el haber nacido meses antes del tiempo normal de gestación de la madre. No han tenido entre sí, seguramente, vínculo alguno.

Otra realidad se encuentra en el grupo que acude a clases en Educación Física. Si tenemos en cuenta que todos los miembros del grupo escolar desarrollan juntos todo su proceso de aprendizaje- incluido el aprendizaje motor – y que en muchas ocasiones la escuela mantiene los mismos grupos desde su ingreso en el preescolar o en el primer grado de la enseñanza general primaria, se constata que coinciden en espacio y en tiempo realizando actividades de aprendizaje vinculadas a los diferentes contenidos de las asignaturas que componen el plan de estudios de cada grado, por lo que los niños poseen años para conocerse y compenetrarse. Juntos se enfrentan a las exigencias de los maestros; juntos participan en evaluaciones, experimentan la satisfacción de obtener una buena calificación propia o ajena, juntos canalizan sus temores ante un mal resultado o una tarea difícil, resuelven problemas, discuten sus dificultades e iniciativas, por lo tanto:



Diagrama 6. Grupo clase en Educación Física.

Fuente: elaboración propia.

3.2. Aspectos psicosociales del grupo de Educación Física

Todo docente de nuestra esfera de trabajo comprende que, para lograr buenos resultados formativos dentro de las actividades que implementa con sus grupos, debe atender, no solo a la calidad en la orientación y al control de las acciones motrices planificadas para cada actividad docente, sino también, al buen desempeño de sus alumnos como miembros de un grupo determinado. Es tal la influencia educativa de las actividades realizadas en colectividad y favorece tanto el desarrollo de las cualidades del carácter infantil las mismas, que no puede pasarlas por alto. Por ello,

dediquemos un espacio a comentar los principales aspectos de orden psicosocial a los cuales se les debe prestar atención dentro de las actividades de los niños en el grupo:

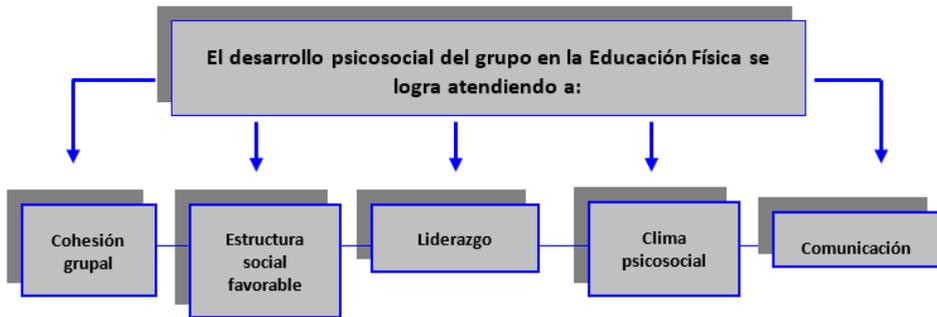


Diagrama 7. Aspectos psicosociales básicos para un buen desenvolvimiento de la clase de Educación Física.

Fuente: elaboración propia.

3.2.1. Cohesión grupal

Un grupo escolar, cualquiera de las edades que comprendan sus miembros, es un organismo en desarrollo. Transita por diferentes fases y llega un momento, si los maestros han laborado con sabiduría en el ámbito psicosocial, en que alcanza una característica peculiar: todos responden como una unidad a las exigencias de la clase; los problemas y penas de un miembro del colectivo es motivo de preocupación por parte de cada uno de sus integrantes. Se habla entonces que se ha alcanzado la cohesión grupal.

COHESIÓN GRUPAL: Tendencia del grupo a mantenerse juntos y reaccionar como una entidad única antes las exigencias de los objetivos trazados (Carron, 1993).

3.2.1.1. Caracterización de la cohesión grupal en la Educación Física

En la medida que un grupo escolar reacciona como un todo único ante las diferentes situaciones que se presentan en sus clases, se ha logrado una de las condiciones imprescindibles para el desarrollo conjunto de las posibilidades de aprendizaje de todos. Veamos aquellos aspectos que caracterizan a la cohesión grupal:

Un grupo cohesionado:

- Acepta con más facilidad la disciplina, los horarios, las tareas.
- Se comunica mejor ante las situaciones imprevistas, tanto en las actividades de clase como durante las extracurriculares.

- Los miembros del grupo se autovaloran con mayor precisión.
- Permite mayor confianza individual y colectiva en el logro de los objetivos y en el mejoramiento del grupo.
- Se logra mayor eficiencia el cumplimiento de las tareas individuales dentro de los juegos o actividades colectivas.
- Permite que los miembros del grupo cooperen unos con otros en el logro de las tareas, dándose aliento, apoyándose en los esfuerzos y ayudándose en los problemas personales, fuera de la escuela.

Joan Palmi (1994), que ha estudiado esta temática en el deporte y la Educación Física, nos plantea que es imprescindible incorporar en las clases tareas para el desarrollo de la cohesión grupal a través de todo el curso, para lograr que la actitud grupal se desarrolle hasta el nivel conveniente. Dicha actitud grupal en el cumplimiento de las tareas de cada uno en un juego, atendiendo a la tarea específica de cada niño o grupo de niños, se debe en mucho al grado de cohesión que el equipo posea.

Aquellos grupos en los cuales sus miembros recriminan constantemente a sus compañeros por los errores cometidos jamás obtendrán buenos resultados en el juego, ya que son incapaces de movilizar cohesionadamente sus voluntades por el fin común.

Un grupo con gran cohesión grupal se caracterizará porque sus miembros cooperarán unos con otros en el alcance efectivo de las tareas cotidianas, dándose aliento, apoyándose en los esfuerzos que realicen conjuntamente y también en los problemas personales que confronten en su vida social, fuera de los terrenos escolares.

El tamaño del grupo – la cantidad de miembros que lo integran – influye en la cohesión del mismo. En grupos pequeños es más fácil su desarrollo, pues se apoya en la inter – atracción personal; mientras mayor sea éste, será menor la cohesión, pues cada niño debe adaptarse y cooperar de conjunto con muy variadas personalidades, lo cual no siempre es posible. Así mismo se ha podido determinar que el grado de satisfacción individual y la alegría que se experimenta por la realización de actividades motrices, es menor en el contexto de grandes grupos (Carron, 1988).

También es importante para el logro de la cohesión la comunicación entre los miembros del grupo, la que puede ser verbal, no verbal (a través de la mímica, de las propias acciones físicas dentro de un juego, etc. A mayor comunicación de todo tipo en el grupo, habrá mayor interacción entre los miembros y, por ende, la cohesión se ve favorecida.

No se puede dejar de mencionar el papel que desempeña el maestro dentro del fenómeno de la cohesión del equipo. Si éste no muestra interés por las tareas y los progresos individuales y colectivos, si no demuestra maestría pedagógica en su labor y si, aunque lo respeten, los niños no lo sienten como un componente importante y querido del grupo, va a resultar una tarea ardua alcanzar la cohesión deseada. Mas adelante, en este mismo capítulo, se profundizará sobre este particular.

3.2.2. Estructura social del grupo

Cuando existen varios niños dentro del grupo- clase que son mal valorados por el resto en las distintas esferas de la actividad que realizan, ello impide una buena cohesión grupal. Lo mismo sucede cuando varios niños no se sienten a gusto dentro del grupo y tienen el criterio de que “los demás no los tienen en cuenta”, o “yo no tengo que hacer algo con estos”, etc. De ahí la importancia de que se vele por el estado de la estructura social del grupo, que se vincula con la admiración a los miembros que ocupan roles oficiales y extraoficiales, así como la que surge sobre la base de la simpatía (o antipatía) que sienten entre sí cada uno de los integrantes del mismo.

Son muy diferentes las actividades que los niños llevan a cabo en su grupo escolar y no siempre se vivencia la suficiente simpatía por un compañero como para participar junto él en una actividad conjunta de carácter motor, en una fiesta, para estudiar o compartir las preocupaciones más íntimas. Pero para la cohesión grupal es importante que todos los miembros del equipo disfruten el realizar juntos las actividades del grupo clase, pues son las que llevan a cabo como organismo social.

3.2.2.1. Caracterización de la estructura social del grupo

Todo grupo posee una determinada estructura social que apunta al orden jerárquicamente conformado de sus miembros. La misma puede ser de dos tipos:

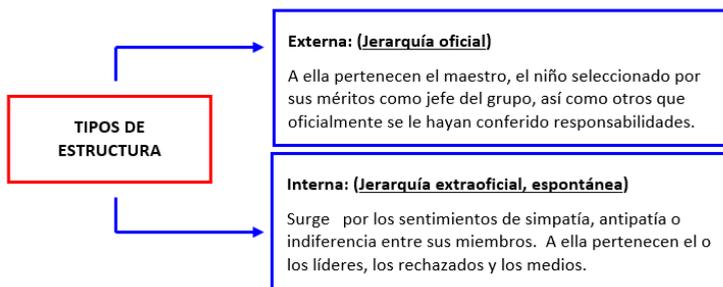


Diagrama 8. Tipos de estructura social del grupo.

Fuente: elaboración propia.

La estructura social que se requiere investigar es la interna. Aunque casi siempre un maestro observador conoce los niños del grupo que se relacionan e interactúan sistemáticamente entre sí, le sería muy útil, aplicar algún tipo de diagnóstico para conocer el estado en que se encuentra la estructura social interna del grupo de alumnos con el cual labora, ya que es un factor importante dentro de la cohesión grupal y con un instrumento adecuado, se puede determinar la posición social de cada uno de los miembros que integran el grupo – clase en el período.

¿Quién se lleva bien con quién? ¿Quiénes siempre están juntos y prefieren actuar en pareja o en tríos? ¿A quiénes nadie los tolera? ¿Quiénes se sienten bien con todos? ¿Quiénes se sienten mal dentro del grupo, pues no tienen afinidad con alguien en especial? ¿A quién o a quiénes admiran y siguen todos los miembros del equipo?

Un buen maestro necesita tener respuestas a todas estas interrogantes, pues se trata de la vida social del grupo al cual formamos y una esfera muy importante de ésta.

Como las relaciones de simpatía y antipatía entre los niños y adolescentes sufren constantes transformaciones en el proceso de la actividad conjunta, la estructura social interna es dinámica, cambiante, por lo que se requiere aplicar dichos diagnósticos dos o tres veces en el curso escolar, a fin de mantenernos bien informados.

3.2.2.2. Tareas para el desarrollo de la cohesión y estructura social

a) Favorecer el desarrollo del sentimiento de responsabilidad individual para con el grupo:

Al inicio de la clase, junto con la orientación de los contenidos a desarrollar, el maestro deberá asignar responsabilidades a un grupo de niños, por pequeñas que éstas sean (situar los balones en un sitio determinado y repartirlos en el momento oportuno, conducir a pequeños equipos hacia zonas determinadas del terreno, encargarse de la conformación correcta de círculos, filas, responsabilizarse con la entrega de pequeñas banderas, aros, etc. y recogerlos al finalizar la actividad), destacando la ayuda que le están brindando al grupo en general en ese día. En la clase siguiente, designará a otros, para que de esta forma todos los miembros del colectivo comprendan que cuando un compañero les indica alguna tarea, designado por el maestro, lo adecuado es apoyarle, ya que no solamente es lo correcto, sino que ellos desearían que el resto de los niños aceptaran sus indicaciones, cuando se encuentren desempeñando igual tarea.

b) Destacar y estimular el éxito alcanzado en colectivo:

Al finalizar las acciones donde participaron todos los niños del grupo por igual o divididos en pequeños equipos, el maestro deberá ante todo destacar y felicitar las acciones de aquellos que más contribuyeron a que la actividad colectiva fuera eficaz, precisando la importancia del éxito alcanzado a través del apoyo mancomunado de todos los participantes.

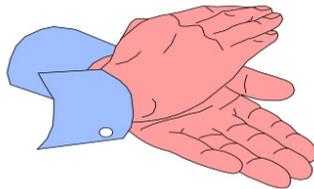


Gráfico 22. Destacar y estimular el éxito alcanzado en colectivo.

Fuente: elaboración propia.

Es necesario además situar en el “Cuadro de Honor”, los pequeños equipos que han alcanzado en la semana mejores resultados colectivos y mantenerlo actualizado todo el curso.

c) Reprender la falta de cooperación:

Por el contrario, sin que sea necesario sancionar a niño alguno, es necesario analizar con el grupo, al finalizar las acciones colectivas, las causas negativas que contribuyeron a que toda la clase o determinado equipo pequeño – si ha sido dividida la misma- no haya podido obtener buenos resultados, insistiendo no en la crítica individual, sino en el error ante la falta de cooperación con el grupo, para profundizar en los niños la importancia de la unión incondicional ante el esfuerzo en cualquiera de las tareas.

d) Desarrollar el sentimiento de importancia personal dentro de las tareas del grupo:

Cada niño debe sentirse un miembro importante del grupo al cual pertenece y con el que desarrolla sus juegos y el resto de sus actividades dentro de la clase. El maestro deberá fomentar esta importancia individual, precisando en la orientación y valoración de cada tarea colectiva que, sin la contribución de cada uno de ellos, sin el esfuerzo personal, no se puede o no habrían podido lograr el resultado deseado.

e) Actividades recreativas en conjunto:

Los cumpleaños colectivos, las fiestas donde participen, tanto el maestro como todos los niños y demás familiares y amigos, las visitas a lugares de interés en la propia ciudad o en el resto del país, la participación en proyecciones de vídeos de filmes de ficción adecuados para la edad, acordes con los intereses del grupo, en

actividades culturales, etc. contribuyen a las relaciones interpersonales del colectivo con el cual trabajamos.

f) Facilitar la comunicación entre el grupo y el maestro:

El docente de Educación Física es un miembro más (y uno bien importante) del grupo de educación básica media. Es por ello por lo que el mismo deberá facilitar la comunicación de sus niños para con él, ya que, de existir dificultades en este sentido, la cohesión se afecta notablemente. Es necesario establecer formas de comunicación (verbal y gestual), que permitan la expresión libre y confiada de los sujetos con la persona que controla el proceso de aprendizaje.

g) Realizar acciones favoreciendo los motivos sociales:

Esta tarea se encuentra explicada al inicio del capítulo, en el acápite destinado a “tareas para el desarrollo de los motivos”. Es sin duda una de las formas de intervención psicológica que más contribuye al desarrollo de la cohesión grupal.

3.2.3. Liderazgo

3.2.3.1. Caracterización de los líderes

En el grupo escolar, así como existen algunos niños que en ocasiones son temporal o permanentemente rechazados – y ello implica un foco de preocupación constante para todo maestro, por lo que repercute esta valoración negativa colectiva en la autoestima de los mismos y con ello en la actitud que adoptan estos hacia el resto de sus compañeros y ante las tareas de aprendizaje, también existen niños y niñas que despiertan la admiración de todos. Son aquellos miembros del grupo que establecen mayor comunicación y capacidad de adaptación ante los cambios, los que manifiestan mejores iniciativas, los más simpáticos o los más protectores. En la clase de Educación Física son con mayor frecuencia los más hábiles, los que alcanzan un mejor resultado en todas las pruebas físicas o los más exitosos en los juegos. Cuando la mayoría de los miembros de un grupo – clase reconocen sin discusión alguna en alguna de las esferas de su actividad (o en todas) a uno o varios niños y tienden a imitarles, se dejan guiar por estos y persiguen estar cerca de los mismos con asiduidad, se comienza a diferenciar a los líderes.

LÍDER: *Miembro del grupo por el cual la mayoría siente admiración y respeto, manifiesta obediencia y toman como paradigma en su conducta ante la vida social y personal.*

Las características más comunes de los líderes positivos son:

- Capaces.
- Gran autoconfianza.
- Persuasivos.
- Flexibles.
- Motivados internamente hacia el logro.
- Optimistas.
- Empáticos.

3.2.3.2. Tipos de líderes

Como se observa en el Diagrama 9, los líderes pueden ser de variados tipos. Analicemos los mismos a través de ejemplos: Camila es una niña de siete años, alcanza calificaciones sobre la media en las asignaturas que se imparten en las aulas, pero en la clase de Educación Física es la más destacada. Es la más hábil en los juegos, dado que sus reacciones son muy rápidas, conoce las reglas y todo lo que se debe ejecutar y, su alegría contagia al resto del grupo; en las carreras llega primero, presenta mayor agilidad que los otros en los ejercicios de gimnasia, etc. Todos quisieran ser como ella y la solicitan de primera cuando hay que organizar pequeños equipos para actividades que impliquen competencia. Tal vez en matemáticas no sea la que obtiene más rápido la solución acertada, pero en Educación Física es considerada la mejor y aceptada por ello. En este caso, es un líder situacional.

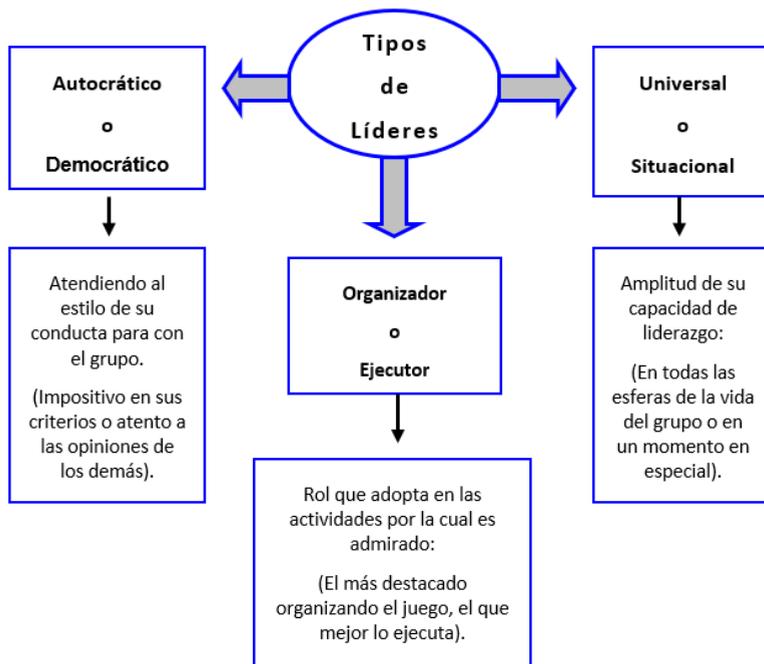


Diagrama 9. Tipos de líderes.

Fuente: elaboración propia.

Encontramos en el mismo grupo otra niña – Beatriz – que no solo posee muchas habilidades motrices – y por lo tanto es acreedora casi de igual forma de la admiración de todo el grupo en la clase de Educación Física, sino que, además, recibió el diploma de honor en su curso por ser la alumna de mejores calificaciones del aula. Su carácter cooperativo hace que se muestre siempre dispuesta a ayudar a sus compañeros cuando han presentado dificultades con las tareas para la casa y todos la buscan por ello. En las excursiones es muy comunicativa y alegre con su ingenio al grupo en general. Organiza bien las acciones propias y las de los demás y las realiza adecuadamente. Es admirada en todas las esferas de la actividad colectiva y no es nada caprichosa. Es un líder universal, tanto por el estilo de su conducta, por el rol que adopta en sus actividades y por la amplitud de su capacidad de liderazgo.

No todos los líderes son positivos. En ocasiones encontramos niños y niñas que, a pesar de manifestar conductas inadmisibles en clase y en la escuela, por su independencia y osadía, se ganan la admiración del resto de los miembros del grupo. Son considerados como “valientes”, especialmente en la etapa de la adolescencia y proliferan cuando el maestro es inexperto, demasiado rígido en su estilo de trato o totalmente indiferente ante las transgresiones de la disciplina.

Con la influencia formadora de un maestro sabio y experimentado, se pueden transformar estas conductas y convertir a un líder negativo en positivo, siempre y cuando dicho maestro tenga un trato igualitario con todos los niños y sea un verdadero pedagogo.

3.2.4. Clima sociopsicológico de la clase

3.2.4.1. Caracterización

Para lograr el desarrollo adecuado de todos los aspectos anteriormente expuestos se requiere que todos los maestros que laboran con el grupo, incluyendo al maestro de Educación Física, sean capaces de organizar y llevar a cabo todas sus tareas en una atmósfera psicosocial que favorezca el proceso de aprendizaje. Entonces decimos que los niños desarrollan sus acciones en un clima psicosocial positivo.

El clima psicosocial depende, entre otros aspectos, de:

- *La imparcialidad de las decisiones del maestro para con todos los niños por igual.*
- *Un liderazgo positivo (el propio maestro debe poseer características de líder para el grupo y por ello ser admirado y respetado).*
- *La cohesión entre los miembros del grupo - clase.*
- *Estructura externa e interna favorable.*
- *Reconocimiento al mérito personal y colectivo.*
- *Solución colectiva de problemas personales y de grupo.*
- *Discusión abierta ante las dificultades individuales y grupales.*
- *Estilo de dirección e implicación en las tareas por parte del maestro.*
- *Apego a las tradiciones del grupo y escuela.*
- *De las motivaciones por la actividad (individuales y colectivas).*

Aunque en este aspecto del clima psicológico influyen de forma fundamental el nivel de desarrollo de la cohesión, las buenas relaciones entre todos los miembros del grupo, caracterizado por una comunicación adecuada, el liderazgo positivo, etc. como fenómenos psicosociales propios de los niños, el rol del maestro alcanza un gran protagonismo, pues en sus manos se encuentran las llaves para lograrlo. Por lo tanto, analicemos brevemente el papel del maestro – en nuestro caso el de Educación Física – en su contribución a un clima favorable para el logro de los objetivos de su actividad.

3.2.4.2. Conducta del docente

El docente de Educación Física, en cualquiera de sus labores que desempeñe con niños, adolescentes o jóvenes, deberá identificarse con lo que piensan y sienten sus alumnos, ya que de esta forma conocerá sus intereses, aspiraciones, dudas e inquietudes, sus problemas, etc. y así puede motivar a cada uno de ellos primero

como persona y después como miembro del grupo clase en la actividad física, para así conseguir lo mejor de cada uno de ellos.

Según Ucha (2000), un maestro eficaz:

- No solo resuelve los problemas, sino que los identifica rápidamente para resolverlos cuanto antes.
- Busca el respeto de sus alumnos, comenzando por respetarlos él mismo.
- Posee una autoestima elevada al trabajar porque sus alumnos reafirmen la suya.
- Utiliza recursos que favorecen el acercamiento con ellos:
 - Es capaz de escuchar activamente.
 - Permite la comunicación abierta de ambas partes.
 - Favorece constantemente la retroalimentación de las tareas que orienta.
 - Utiliza reforzamientos positivos.
- Comprende que cuanto más responsabilidad delegue en sus alumnos, más poder le otorgarán a él los mismos.
- Se sabe controlar ante la clase, pues comprende que sus alumnos lo toman como modelo de actuación.

3.2.5. Comunicación del maestro con los alumnos en la Educación Física y los deportes. Caracterización general

La comunicación es el recurso más importante para establecer la relación maestro – alumno dentro de una clase de Educación Física o de entrenamiento en el deporte escolar. Según Ucha (2000) la misma le permite al maestro:

- Transmitir información.
- Explicar ejercicios.
- Corregir errores.
- Motivar a los alumnos.
- Enseñar formas de actuar.
- Brindar apoyo y seguridad.
- Estimular y reprender.

Este mismo autor plantea dos funciones fundamentales de la comunicación: La comunicación como medio es una vía para lograr el objetivo que se proponga el

maestro. La comunicación como fin representa el objetivo alcanzado, cuando ha sido capaz de transmitir lo que se quiere y ser comprendido. Por lo general, los maestros se centran en la primera función y de esta forma:

- Prefieren situarse en el lugar de emisores, pero no de receptores, por lo que prefieren comunicar, pero en muy pocas ocasiones se muestran abiertos a recepcionar información proveniente de los alumnos.
- Frecuentemente ponen en duda la información que proviene de sus alumnos, generando una predisposición que les hace perder en ocasiones una valiosa información.
- Con asiduidad existe incoherencia entre el aspecto verbal y no verbal del mensaje que transmite, sin evaluar el efecto que produjo y si fue o no exitoso.

Entre las dificultades de comunicación del maestro hacia sus alumnos encontramos:

- Falta de habilidad para comunicar lo que se quiere.
- Comunicar incorrectamente a través de gritos y palabras inadecuadas.
- Gestos y posturas amenazantes y agresivas.
- Incoherencias en el mensaje.
- Extensión exagerada del mensaje.
- Mensaje demasiado breve.

A ello se le puede unir otras dificultades de los propios alumnos (receptores) o del contexto en donde se realiza la clase, como son:

- Los estudiantes no prestan la atención debida.
- Los estudiantes malinterpretan el mensaje o no lo comprenden.
- Interpretan mal la intención del mensaje recibido.
- Salas deportivas donde existen ruidos que impiden que el docente sea escuchado correctamente.
- Salas deportivas donde tengan lugar sucesos que distraigan la atención de los estudiantes.

No toda comunicación entre el maestro y los alumnos dentro de una clase de Educación Física o deportes posee característica verbal. La comunicación no verbal suele ser más rica y puede tener mayor impacto en los alumnos. Entre ellas encontramos el lenguaje corporal, que comprende todo tipo de gestualidad que apoyan la comunicación verbal y que - precisamente en nuestra esfera de trabajo

– en muchas ocasiones la suple con efectividad. También se relaciona con la comunicación no verbal la proximidad física, que es el uso que cada persona hace del espacio propio y el ajeno para comunicarse con los demás.

3.2.5.1. Dirección de la crítica

Anteriormente se ha destacado la necesidad de criticar el error y no a la persona y esto, por ser una máxima digna de ser cumplida por todo pedagogo en cualquiera de los niveles de enseñanza que labore – inclusive por toda persona que dirija un proceso determinado en un grupo humano – merece, dentro del campo de la comunicación y al menos brevemente, un comentario aparte.

No se recibe igual una crítica dirigida a nuestra persona que una dirigida a nuestros actos o al resultado de nuestra actividad. No se percibe de forma semejante y no causa igual reacción:

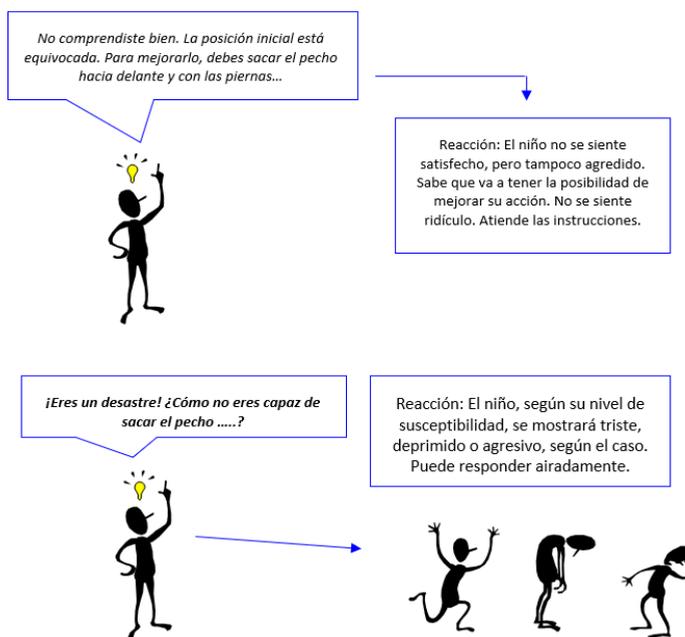


Diagrama 10. Reacciones ante el contenido de la crítica.

Fuente: elaboración propia.

3.2.5.2. Comunicación del maestro con los alumnos “problema”

La forma especial de comunicación que utiliza el maestro también es un aspecto esencial con los denominados “estudiantes problemas”. Por lo general encontramos alguno de ellos en nuestros grupos – clase. Unos pretenden desorganizar las actividades, otros se retraen y no participan con disposición, aunque también los hay

que están constantemente nerviosos en sus deseos de realizar pronto las acciones. A continuación, se muestra la clasificación de Ucha (2000) sobre los principales tipos de alumnos – problema y los procedimientos de comunicación generales y específicos.

Tabla 17. Manejo de la comunicación con el alumno problema.

Descripción	Etiología	Procedimiento general
<p>Alumno retraído o suspicaz:</p> <p>Se encierra en sí mismo, no le gusta mezclarse con otros miembros del grupo en ninguna actividad.</p>	<p>Probablemente se le ha herido en relaciones interpersonales. No se le ha apoyado o se le ha insultado o despreciado. No se fía de nadie.</p>	<p>El maestro tiene que ser muy directo y objetivo con este alumno, no mentirle (jamás hacerle actuar con falsedades o decirle algo que no sea cierto). Apoyarle, animarle a relacionarse con los otros, pero no forzarle a hacerlo. Es importante demostrarle confianza. Tomará algún tiempo para sobreponerse a su problema.</p>
<p>Alumno propenso a la depresión:</p> <p>Vivencia cometer errores, perder en un juego, etc. mucho más profundamente que los demás, se deprime, se arrincona para pasar su mal humor y es incapaz de salir de su estado de depresión.</p>	<p>Comúnmente nadie ha tenido fe en él. Constantemente le señalaron su inadecuación. Cuando está deprimido se guarda su ira y de este modo se castiga a sí mismo.</p>	<p>El maestro debe hacerse con parte de la responsabilidad, aligerando así la del alumno. Puede decirle que es su falta, tanto como la de él. Puede ayudar decir cosas como: “Todo está bien, tenemos días buenos y malos, estas cosas nos suceden a todos, no te preocupes por eso, ya verás que lo lograrás como los demás.</p>
<p>Alumno hiper–ansioso y muy extrovertido:</p> <p>Se describe como “voluble” o “veleta”. Un día es el más activo de la clase y otro día es el menos participativo. Nadie puede estar seguro de su comportamiento. Ante la participación en competencias escolares se manifiesta extremadamente tenso.</p>	<p>Estos sujetos tienen el antecedente de una vida impredecible: las cosas eran unas veces buenas y otras malas, ha aprendido muy pronto que todo lo que han intentado en la vida ha sido efectivo en ocasiones, pero no siempre. Es por ello por lo que nunca están seguros de lo que pueden esperar. Reaccionan de acuerdo a las circunstancias y sentimientos del momento.</p>	<p>El maestro necesita aclararle muy bien lo que espera de él, de modo que comprenda que siempre le va a apoyar, realice sus acciones bien o no. La ansiedad es su mayor problema. Si el maestro lo ayuda en esos momentos, solamente hablándole puede que lo consiga. En ocasiones es necesario cambiar el contenido de sus tareas.</p>

Descripción	Etiología	Procedimiento general
<p>Alumno engreído:</p> <p>Es muy egoísta, trata de salir adelante y es muy narcisista, no quiere cooperar en las actividades del resto del grupo, a menos que le den su parte de gloria. Con frecuencia es zalamero, agradable y antes de poco tiempo todo el mundo está haciendo algo por él. Posteriormente vio-la todas las reglas y siempre tienes sus excusas para ello. Parece tener sus propias reglas. No es necesariamente rebelde, pero con frecuencia vuelve a los miembros del grupo unos contra otros, a fin de obtener lo que desea.</p>	<p>Este alumno no posee límites en su comportamiento. Ha recibido una deficiente educación en el hogar y considera haber hecho siempre lo correcto, nunca puede equivocarse, por lo que ha crecido en un mundo irreal. Es por ello por lo que es del criterio que las reglas no rigen para él.</p>	<p>El maestro debe aclararle que hay límites definidos y castigos para el quebrantamiento de las reglas. Se pueden encontrar alumnos prepotentes y al mismo tiempo sensible, por lo que se necesita que la explicación sea algo paternalista. Pero por lo general no es el caso, y requieren de una comunicación algo áspera.</p>
<p>Alumno rebelde, indisciplinado:</p> <p>Considera que tiene una mejor respuesta que el maestro para hacer las cosas. No escuchará o hará justo lo contrario de lo que éste le oriente. Algunas veces se rebela, se niega a participar.</p>	<p>Este alumno puede haber tenido encuentros desagradables con personas autoritarias (generalmente el padre) y ahora se rebela contra cualquier autoridad. Esta rebelión puede ser muy sutil. La figura autoritaria le ha forzado o bien coaccionado a hacer algo con lo cual no se hubiera responsabilizado jamás y como consecuencia, no cree ni se fía del maestro.</p>	<p>La forma más común de manejarlo es conversar con él, conocerle y establecer confianza. Reafirmarlo puede ser difícil, pero hay que hacerlo para alcanzar el éxito. Algunas veces simplemente lo que desea es hacer preguntas y saber si el maestro es consecuente con lo que dice. En casos más serios puede ser directo y es necesaria una confrontación. Si es muy reincidente, el maestro lo debe ignorar. Lo dirigirá demostrándole que es consecuente con lo que plantea.</p>

Fuente: elaboración propia.

Tabla 18. Procedimientos concretos individuales de comunicación con los estudiantes “problemas”.

Tipo de “estudiante problema”	Procedimientos recomendables	Procedimientos no recomendables
1. Retraído o suspicaz	Orden directa.	Sugerencias, seleccionarlo para una demostración, proponerle un análisis de sus acciones.
2. Propenso a la depresión	Sugerencias, diálogo.	Orden directa, seleccionarlo para una demostración, solicitarle un análisis de sus acciones

Tipo de “estudiante problema”	Procedimientos recomendables	Procedimientos no recomendables
3. Hiper – ansioso	Sugerencias, diálogo.	Orden directa, seleccionarlo para una demostración, solicitarle un análisis de sus acciones.
4. Engreído	Orden directa, seleccionarlo para una demostración.	Sugerencias, diálogo, solicitarle un análisis de sus acciones.
5. Rebelde, indisciplinado	Sugerencias, diálogo, seleccionarlo para una demostración (si en realidad lo hace bien), análisis (ante dificultades de ejecución, pregunte cuál es su valoración).	Orden directa.

Fuente: elaboración propia.

3.2.5.3. Tareas para el desarrollo de las habilidades de comunicación del docente

1. Comunicar más lo positivo:

Esto favorece la credibilidad y la autoevaluación de los alumnos en las tareas de la clase.

2. Brindar instrucciones precisas para corregir errores:

Trasmitir mensajes ricos en información, sin volver a los errores, ellos ya lo saben, sino de forma constructiva, para el desempeño de las futuras clases.

3. Evaluar las actuaciones:

No evaluar a los alumnos sino a su desempeño, esto permitirá que se sigan sintiendo cómodos, a pesar de los errores y seguirán esforzándose confiando en su maestro.

4. Ser coherente emocionalmente:

Comunicar pensamientos y emociones de forma equilibrada y exíjase lo mismo de los alumnos; una vez que dé su palabra en alguna promesa, manténgala, de lo contrario no se fiarán de usted.

5. Aprenda a escuchar:

Es tan importante como saber hablar y cuando sea necesario, pregunte todo lo que le interese, dándole a entender a los alumnos su interés por ellos, respetando sus puntos de vista.

6. Mejore su comunicación no verbal:

Aproveche las posibilidades de que brinda, controle sus gestos agresivos, de impaciencia o desaliento y a su vez aprenda a interpretar la conversación no verbal de los alumnos; aprenderá mucho de ello.

3.3. Tipos de control del docente sobre sus estudiantes

El docente de Educación Física puede ejercer con su conducta una gran influencia sobre las actitudes de los miembros del grupo – clase hacia la práctica de las acciones motrices y el desarrollo de los motivos hacia éstas. Una de las formas en que ejerce esta influencia es la derivada del tipo de control que lleva a cabo dentro de la clase y que predomina en su conducta general para con sus alumnos (Diagrama 11).

Situemos ejemplos concretos sobre las reacciones positivas y sobre algunas negativas que, el maestro puede adoptar ante un mismo hecho, poniéndose de manifiesto el predominio del control positivo (la estimulación).

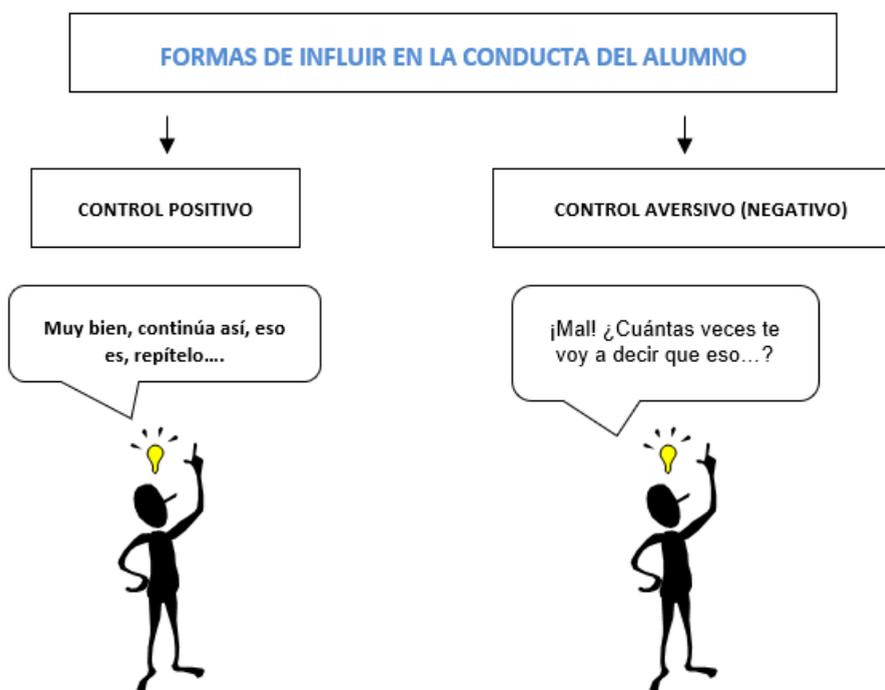


Diagrama 11. Tipos de control psicossocial del maestro sobre el grupo – clase.

Fuente: elaboración propia.

CUANDO PREDOMINA EL CONTROL AVERSIVO:



Diagrama 12. Cuando Predomina el Control Aversivo.
Fuente: elaboración propia.

- *Facilita la aparición de miedos y elevadas respuestas de ansiedad.*
- *Concentra la atención del niño solo en los aspectos negativos, con la consiguiente disminución de la confianza en sí mismo.*
- *La no ejecución de los errores se convierte en el principal motivo de actuación en la clase.*
- *Produce la disminución de la diversión y la alegría por la práctica de actividades físicas.*
- *La relación alumno – maestro se deteriora.*
- *El rol del maestro como modelo social queda reflejado negativamente.*

Tabla 19. Conductas reactivas del maestro de Educación Física.

Conductas reactivas del maestro en clase de Educación Física ante diferentes situaciones individuales o colectivas del grupo	
a) Ante una buena ejecución:	
<p>Correcto: Alabar, estimular positivamente, demostrar que se reconoce tanto la calidad de la ejecución como el nivel de los esfuerzos.</p>	<p>Incorrecto: Considerar como normal el gran esfuerzo y la buena ejecución.</p>
b) Ante el fracaso y la ejecución deficiente:	
<p>Correcto: Brindar recomendaciones concretas para solucionar los errores, explicar y demostrar de nuevo la acción, cada niño debe sentir que puede ser capaz de hacerlo bien.</p>	<p>Incorrecto: “Pelear” con el niño por sus errores o fracasos, demostrar indignación o exteriorizar desaliento.</p>
c) Conducta inadecuada, poca atención:	
<p>Correcto: Asegurar la disciplina y la atención con medidas preventivas, situar reglas precisas de comportamiento, estimular el espíritu de grupo, hay que destacar la importancia de la disciplina y la atención para lograr el triunfo.</p>	<p>Incorrecto: Requerimientos constantes y peleas por deficientes comportamientos ante indicaciones y reglas.</p>

Conductas reactivas del maestro en clase de Educación Física ante diferentes situaciones individuales o colectivas del grupo

d) Conductas espontáneas del maestro:

<p>Correcto: Brindar recomendaciones de forma amistosa, basada en conocimientos, atendiendo a las características físicas de la edad, dar buen ejemplo.</p>	<p>Incorrecto: Recomendaciones irónicas, atmósfera tirante o depresiva.</p>
---	---

Fuente: elaboración propia.

Si lo que predomina en la conducta del maestro es el control positivo, ello favorece un clima psicosocial adecuado para el proceso de aprendizaje. Si, por el contrario, prima la crítica, la sanción y todos los medios del control aversivo, los niños desarrollarán sus actividades en una atmósfera de tensión, que no contribuirá al alcance de los objetivos del aprendizaje. Esto no quiere decir que no se critique ni se sancionen, cuando sea necesario, las conductas negativas de los alumnos. El control aversivo, en su justa medida, conduce a regular adecuadamente el comportamiento de los niños y les aclara la necesidad de regirse por normas de disciplina establecidas, por patrones de movimiento definidos, pero no se puede exagerar en ello. Inclusive, cuando se desea requerir una conducta desafortunada o una deficiente ejecución, siempre se puede llamar la atención adecuadamente, instando a hacerlo mejor y con mayor nivel de esfuerzo.

3.4. Grado de implicación del maestro en sus tareas

Otro de los aspectos que se vincula con la conducta del maestro durante la clase y que influye de forma decisiva en el clima psicosocial de la misma es el grado de implicación de éste en las tareas de la actividad docente. Aunque todo maestro de Educación Física sabe que en todo momento debe mantenerse controlando el proceso, a fin de poder alcanzar los resultados que se ha propuesto en ese día, por excepción, aunque lamentablemente o totalmente erradicado, encontramos algunos que no comprenden lo decisivo de su propia actitud y participación en las actividades con los niños. A continuación, se muestra una clasificación que comprende, desde las conductas más negativas, que muestra muy pobre implicación en las tareas, hasta aquellas que más favorecen al clima psicosocial:

Tabla 20. Grado de implicación del maestro de Educación Física en la clase.

Tipo	Característica	Conducta en la práctica
1. Ausente	No existe presencia física.	El maestro orienta una tarea y se va a realizar una gestión fuera.

Tipo	Característica	Conducta en la práctica
2. Presente	Únicamente existe la presencia física.	Orienta la tarea y se desentiende de la actividad, habla con alguien, atiende el teléfono, lee un periódico, está abstraído, etc.
3. Atento	Atiende, pero no interviene.	Sigue la evolución de la actividad, pero no emite criterios.
4. Interviene	Controla la actividad.	Orienta las tareas, controla las acciones, demuestra, explica, corrige errores, estimula.
5. Participante	Forma parte de la actividad, es un miembro más del grupo.	Cumple con todas las tareas del tipo anterior y además realiza muchas de las actividades que orienta junto con el grupo, marca el ritmo de la carrera, juega un tiempo con ellos.

Fuente: elaboración propia.



Diagrama 13. Grado de implicación del maestro en sus tareas.

Fuente: elaboración propia.

3.5. Dificultades de la personalidad del maestro para con los niños del grupo

Tanto si se trabaja con un grupo de Educación Física como si se labora como entrenador de un equipo escolar, las principales dificultades del maestro que se observan en la actitud que adoptan en las tareas a desarrollar con sus alumnos determinan en mucho el clima psicológico que predominará en las clases. El Dr. Francisco Ucha (2000) nos plantea sobre este aspecto lo siguiente:

- Incapacidad para comprender a los niños, derivado de un déficit en el conocimiento sobre los mismos.
- Establecer preferencias entre uno u otro alumno, lo cual, si bien le ofrece buenos resultados con los mismos, su influencia se ve reducida sobre los demás.
- Rechazo encubierto de algunas características particulares del alumno (rechazo que aflora en situaciones de gran estrés).

- Dificultades en la comunicación con los alumnos, que se manifiestan en situaciones críticas, cuando el maestro emite criterios sobre estos que anteriormente no había sido capaz de analizar con los mismos en privado.
- Dejar pasar actitudes y conductas de los alumnos que son rechazadas o inaceptables para él como maestro, dado que estos se desempeñan bien en la práctica, ya que invariablemente éstas aflorarán y podrán ser interpretadas por los alumnos como una agresión y generar desconfianza.
- Incapacidad para brindar apoyo emocional.
- Emitir juicios sobre los alumnos basados sólo por experiencias anteriores, sin profundizar en las posibles causas.
- Tendencia a ser reacios a incorporar en sus clases nuevos medios, métodos o contenidos, mucho más si han prescindido de los mismos y a través del tiempo han obtenido buenos resultados en su labor.
- Ogielwe y Tutko por su parte señalan que un docente de Educación Física y Deportes no es respetado cuando:
- Cometan frecuentemente errores que le da la posibilidad a los estudiantes para cuestionarlo.
- No se preocupan por los problemas que puedan tener los alumnos y siempre ponen una barrera que le impide a los mismos llegar a él.
- Incumple con las actividades programadas.
- Se hace muy amigo de los alumnos, llegando a compartir demasiado con estos en contextos fuera de la escuela.
- Genera inseguridad en los alumnos, criticando siempre los errores cometidos, sin reconocer los aciertos, por pobres que sean, transmite con sus gestos su inconformidad y malestar.
- Lacera la integridad y sensibilidad de los alumnos ofendiéndolos dentro y fuera del terreno.

Para un maestro, es mejor ser respetado que apreciado, pues el respeto incluye el afecto, pero no al contrario.

¡CUIDADO! ¡LOS NIÑOS EVALÚAN NUESTRA CONDUCTA CONSTANTEMENTE!

CAPÍTULO IV: EVOLUCIÓN DEL DESARROLLO PSÍQUICO Y PSICOMOTRIZ

La personalidad constituye el nivel superior de integración de los distintos procesos y formaciones psicológicas, es el resultado del desarrollo ontogenético y por tanto adquiere particularidades cuantitativas definidas en cada una de las etapas por las que atraviesa su formación. El proceso del desarrollo psíquico ha sido explicado a través del tiempo a partir de diferentes enfoques, de los cuales haremos brevemente referencia a continuación:

Consideraciones generales sobre el desarrollo psíquico.

4.1. Diferentes enfoques en la concepción del desarrollo psíquico

4.1.1. Enfoque biogenético

Por lo general se ha tratado de analizar el desarrollo psíquico del niño en la más temprana edad, ya que es en este período que pueden ser descubiertas con más certeza las fuentes de su desarrollo.

El lactante ha sido estudiado por muchos psicólogos como un ser que se encuentra bajo el poder de las inclinaciones instintivas, absorbido por completo en las vivencias de las necesidades de su organismo.

El exponente más importante y consecuente de esta interpretación de las necesidades e inclinaciones primarias es Sigmund Freud. Para este autor son precisamente los instintos y no las estimulaciones externas quienes constituyen los verdaderos resortes del desarrollo del propio individuo, de su sistema nervioso, de su conducta, de su psiquis. Llega hasta lo absurdo al considerar que todo el desarrollo psíquico del hombre es la creación de un aparato que garantiza la adaptación más perfecta de la realidad, como una gran formación reactiva, como objeto de satisfacer los instintos primarios del organismo humano: las inclinaciones del YO (instinto de conservación) y los instintos sexuales (los más importantes para él, que permiten la conservación de la especie, la reproducción de los individuos). Así, Freud afirma que el niño, desde la lactancia, se encuentra en la esfera de los instintos sexuales y no tiene necesidad del mundo externo y no tiende a él.

El fetichismo de Freud influye sobre las teorías posteriores de Jung y Adler. Este último, increíblemente presente en algunas interpretaciones actuales, habla de “complejos” que incluye como sus principales componentes las ideas, sentimientos y

vivencias que surgen en el niño en la edad temprana en relación con la represión de sus deseos y tendencias “amorales”. Desde este punto de vista, la vida del hombre, su destino, se consideran fatalmente determinados por la interacción entre los complejos infantiles que el hombre lleva dentro y las circunstancias de su vida.

Piaget, a pesar de sus aportes teóricos positivos, también contribuyó a las concepciones biologicistas del freudismo. Ello ha sido expresado en su concepción acerca del primer año de vida del niño y en su teoría del desarrollo infantil. Desde su punto de vista, al niño le es inherente un egocentrismo absoluto. Concebía su desarrollo como la lucha de dos tendencias: “del egoísmo biológico de la naturaleza infantil” por una parte y por la otra de las “formas sociales”, impuestas al niño por los adultos. De esta manera, según su criterio, el camino del desarrollo infantil va del egoísmo y el egocentrismo a la socialización de todas las formas de su vida espiritual, lo cual considera que se desarrolla mucho más tarde.

En resumen, se puede decir que, hasta ahora, la consideración del lactante como un ser ante todo biológico y de su desarrollo como de un proceso movido por las mismas necesidades primarias de los animales, es lamentablemente la más difundida en la Psicología.

4.1.2. Enfoque socio genético

Para los autores de esta tendencia (Adler, Jung y otros), la personalidad posee una dependencia con respecto al medio, pues para ellos la misma constituye una simple función del medio social, determinada automáticamente. Así, el medio proyecta sobre la personalidad sus cualidades principales, que devienen en formas de su actividad. Este enfoque simplista ni siquiera reconoce adecuadamente el papel del medio social en la actividad de la personalidad y niega absolutamente la influencia de lo biológico en el desarrollo psíquico. Posteriormente a la aparición del enfoque biogenético y sociogenético surgió un enfoque conciliatorio de ambos planteamientos esenciales: “la teoría de los dos factores”, la cual exponía como determinantes del desarrollo de la personalidad, en igual valencia, lo biológico lo social.

4.1.3. Aportes de Vigotsky

El primer golpe decisivo a las concepciones biologicistas del desarrollo psíquico en la edad temprana fue asestado por Vigotsky (1896, 1934). Afirmaba que el acto del nacimiento pone fin a la forma biológica de existencia y constituye un tránsito cualitativo a un nuevo tipo de desarrollo del niño: el desarrollo social. Los principales aportes de este autor fueron los siguientes:

Desarrolló y fundamentó la idea de que en cada etapa del desarrollo psíquico del niño existe, no solo la peculiaridad de las funciones y procesos psíquicos aislados, sino también una combinación particular. En el tránsito de una edad a otra, crecen y cambian cualitativamente las funciones psíquicas aisladas, sino también su correlación, su estructura, pues las mismas crecen y se desarrollan irregularmente, existiendo en cada caso un período de desarrollo óptimo.

Otro aporte valioso está vinculado con la comprensión de la relación del desarrollo psíquico del niño con las influencias del medio. En este planteamiento partió de la posición de que las condiciones de vida por sí mismas, es decir, espontáneamente, no son capaces de determinar el desarrollo psíquico del niño, que bajo las mismas condiciones pueden formarse distintas particularidades de la psiquis y ello dependerá ante todo de las relaciones del niño con su medio. Por ejemplo, el lenguaje de las personas que rodean al niño puede ser el mismo cuando éste tiene 6 meses que cuando tiene tres años, pero la influencia en ambos casos será distinta, ya que los niños en esas edades se encuentran en distintos niveles de comprensión de ese lenguaje. Por consiguiente, incluso en los casos en que las influencias del medio sean invariables por su contenido objetivo, influyen en el niño de distinta forma, debido a los cambios que tienen lugar en el propio niño.

Con relación a esta interpretación del papel del medio en el desarrollo psíquico del niño, Vigotsky introdujo un concepto muy importante: “la situación social del desarrollo” como categoría clave para entender las particularidades que adopta el desarrollo psíquico en diferentes etapas. Este autor definió la situación social del desarrollo como:

“Combinación especial de los procesos internos del desarrollo y de las condiciones externas que es típica en cada etapa y que condicionan también la dinámica del desarrollo psíquico durante el correspondiente período evolutivo y las nuevas formaciones psicológicas peculiares, que surgen hacia el final de dicho período.”

Expone la teoría del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, que resumida puede entenderse como: “El desarrollo del ser humano tiene lugar en el proceso de dominio de los utensilios (objetos) y los signos (palabras, cifras, etc.) por vía del proceso de enseñanza – aprendizaje. Precisamente por eso, este proceso ocupa el lugar central en todo el sistema de la organización de la vida del niño, determinando su desarrollo psíquico. Por consiguiente, el desarrollo de la psiquis no puede

considerarse fuera del medio social en el cual transcurre esta asimilación y no puede ser comprendido fuera del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Incorpora un concepto excepcionalmente importante en Psicología Infantil: “la zona de desarrollo próximo,” que apunta hacia el nivel de capacidad mental de los niños. Sobre este tema nos comenta: “En los estudios acerca del desarrollo mental de los niños generalmente se supone que únicamente aquellas actividades que los pequeños pueden realizar por sí solos son muestra de sus capacidades mentales. Presentamos a los niños una batería de test o una serie de tareas de distintos niveles de dificultad y juzgamos el alcance de su desarrollo mental basándonos en el modo en que resuelven los problemas y a qué nivel lo hacen. Si ofrecemos ayuda o mostramos cómo hay que resolver el problema el niño lo soluciona o si el profesor inicia la solución y el pequeño la completa, o si lo resuelve en colaboración con otros compañeros (en otras palabras, si el niño no logra una solución independiente al problema) la solución no se considera indicativa de su desarrollo mental. Durante mucho tiempo nunca se planteó que lo que los niños pueden hacer con ayuda de otros, en cierto sentido es más indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí solos”. La zona de desarrollo próximo, por tanto, es:

“...la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independiente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía del adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”.

De ahí se desprende que muchas de las formas de evaluación que hoy se implementan para demostrar el desarrollo de las capacidades de todo tipo de los niños, adolescentes e inclusive de los adultos, son bastante poco confiables, a la luz de estos conocimientos.

Aporte de Bozhovich:

El centro para comprender los cambios que se producen en la personalidad del niño lo constituye el análisis de las variaciones que se producen en la esfera de sus motivos y necesidades. Bozhovich nos plantea al respecto: “El examen detallado de cada etapa de desarrollo pone de manifiesto que el núcleo de los cambios de la personalidad del niño son las variaciones que sufre la esfera de sus necesidades y motivaciones”. La psicología materialista parte de que la personalidad revela se revela en el proceso de interacción con el medio circundante, en la actividad. La fuente de la actividad de la personalidad son sus necesidades. Precisamente son las necesidades las que estimulan al hombre a actuar de determinado modo y en una

determinada dirección. “La necesidad es el estado de la personalidad que expresa su dependencia de las condiciones concretas de existencia y que se manifiesta como fuente de la actividad de la personalidad”.

4.2. El problema de la periodización en el desarrollo psíquico

Uno de los problemas central de la Psicología Infantil es el relacionado con la periodización del desarrollo psíquico. Por una parte, la misma permite distinguir las peculiaridades y regularidades del desarrollo psíquico y de la personalidad del niño normal y por la otra, y sobre la base de este conocimiento, la educación puede dirigir este desarrollo.

Si se considera que el objeto de estudio de la Psicología Infantil es conocer las regularidades del desarrollo psíquico, el tránsito de un período a otro, así como la variación de la personalidad dentro de cada uno de los períodos que se produce en determinadas condiciones socio – históricas concretas, la periodización debe, por tanto, responder a un análisis de la psiquis vinculado a la personalidad, porque ésta es la unidad social que predetermina todas las funciones psíquicas. De ello se deriva la importancia de la selección idónea de los criterios que permiten diferenciar un período de otro.

En cuanto a los criterios de periodización, existen muchos puntos de vista, que actualmente continúan en discusión: la actividad principal o rectora como directriz del desarrollo, la situación social de desarrollo, las nuevas formaciones psíquicas, la comunicación, la colaboración o la combinación de algunos de estos criterios.

Partimos de considerar que dicha periodización debe realizarse teniendo en cuenta el proceso de desarrollo de la personalidad y no simplemente el desarrollo de procesos y funciones psíquicas aisladas. Por tal motivo en primer lugar, no referiremos a un conjunto de principios teóricos que fundamentan el sistema de periodización que seguidamente presentaremos haciendo referencia a las distintas etapas del desarrollo de la personalidad.

Establecer la periodización del desarrollo psíquico tomando como categoría explicativa central a la personalidad nos plantea, si tenemos en cuenta lo señalado en el acápite anterior por Vigotsky y Bozhovich, la necesidad de:

- Tener en cuenta las condiciones externas e internas que participan en este desarrollo y su interrelación dialéctica.

- Considerar como vías esenciales de desarrollo de la personalidad, la actividad que el niño realiza y las relaciones de comunicación que establece con quienes le rodean.
- Analizar las variaciones fundamentales que se producen en la esfera motivacional en cada etapa del desarrollo de la personalidad por constituir dicha esfera su centro o elemento clave para la explicación de dicho desarrollo.
- Partir de la comprensión del carácter sistémico de la personalidad y de la conquista de su relativa independencia con relación a las influencias exteriores: esto es el desarrollo y la consolidación de la capacidad de autodeterminación.

Por lo tanto, las regularidades principales del desarrollo psicológico deben encontrarse precisamente en el sistema particular de relación niño – medio social, que en cada período adopta formas particulares, pero que mantienen la misma esencia: la dinámica entre el desarrollo alcanzado por el niño hasta ese momento y las nuevas exigencias que le plantea el adulto en cada etapa de este desarrollo, lo cual queda expresado en el concepto de “situación social de desarrollo”, cuyo núcleo central es la actividad objetar, así como la comunicación o interrelación entre las personas.

4.3. Sobre el problema de la inteligencia infantil

La capacidad de la personalidad para resolver los múltiples problemas a los cuales se enfrenta se ha dado en llamar por algunos “inteligencia”. Este controvertido término se aplica indistintamente para emitir criterios cerrados, con los cuales catalogamos a un niño de “poco inteligente”, cuando su coeficiente es bajo, o de “muy inteligente”, cuando el mismo alcanza un alto coeficiente (derivado de la aplicación de los Tests de inteligencia, iniciados por Lewis Terman en la segunda década del siglo XX). Pero la vida ha demostrado que los coeficientes de inteligencia elevados no bastan para que tanto los niños como los adolescentes y los adultos alcancen éxitos en su vida.

Si nos basamos en la experiencia personal, debemos reconocer que en muchos casos que conocemos, aquellos compañeros de estudio que se destacaban por las mejores calificaciones en la escuela, en cualquiera de los niveles, no son siempre los que posteriormente han alcanzado grandes éxitos en su vida profesional, social y personal.

Citemos un ejemplo, narrado por Goleman (1997) en su importante libro *Inteligencia emocional*: En una institución de infantes donde se investigó a un grupo de niños de cuatro años que componían esa clase, y apoyándose en una reproducción en

pequeño del salón y de muñecos de papel - sobre los cuales se habían pegado previamente las fotos de los rostros de todos los niños del aula- la maestra solicitó que situaran a cada miembro del grupo en el lugar del salón en que comúnmente solían jugar y que situaran a cada niño o niña junto a los compañeros con los que más le gustaba estar.

Los resultados que se obtuvieron demostraron que muchos de los niños y niñas que tradicionalmente eran considerados como los más “inteligentes” no pudieron cumplimentar con la tarea espacial y mucho menos recordar la afinidad de los pequeños subgrupos de la clase, dada su corta edad y su incapacidad para observar estas situaciones; sin embargo, Judy, una niña de cuatro años de educación inicial, poco destacada en las tareas conjuntas de su grupo en el círculo infantil y que nunca ocupaba el centro de las actividades, ni era considerada entre el grupo de los más “inteligentes” demostró que poseía un mapa social exacto de la clase, una sensibilidad ciertamente excepcional para una niña de su edad y así mismo situó a todos sus compañeros en el lugar acostumbrado de juego dentro del salón, en pequeños grupos, exactamente igual a como se comportaban en la vida cotidiana. Estas habilidades precoces son, según el autor, precisamente las que contribuirán a que en el futuro esta niña pueda llegar a alcanzar una posición destacada en cualquiera de los campos en los que tengan importancia las habilidades personales (gestión empresarial, ventas, diplomacia, etc.).

Si analizamos otros ejemplos vinculados a la esfera de la Educación Física, vemos que son numerosos los niños que adquieren rápidamente habilidades motrices en las clases de educación física y deportes y sin embargo no siempre son los más destacados en las matemáticas y poseen grandes dificultades en la gramática y la ortografía. ¡Cuántos campeones mundiales y olímpicos, reconocidos por una técnica depurada, y una capacidad resolutive táctica admirable, que son ejemplos para generaciones de jóvenes, fueron en sus etapas escolares y estudiantiles alumnos mediocres en lo relativo a sus promedios académicos y fueron en sus años infantiles considerados como poco inteligentes!

Sobre esto señala Howard Gardner, de la Facultad de Pedagogía de Harvard: “La contribución más evidente que el sistema educativo puede hacer al desarrollo del niño consiste en ayudarlo a encontrar una parcela en la que sus facultades personales puedan aprovecharse plenamente y en la que se sientan satisfechos y preparados. Sin embargo, hemos perdido completamente de vista este objetivo y, en su lugar, constreñimos por igual a todas las personas a un estilo educativo que, en el mejor de los casos, les proporcionará una excelente preparación para

convertirse en profesores universitarios. Y nos dedicamos a evaluarla trayectoria vital de una persona en función del grado de ajuste a un modelo de éxito estrecho y preconcebido. Deberíamos invertir menos tiempo en clasificar a los niños y ayudarles más a identificar y a cultivar sus habilidades y sus dones naturales. Existen multitud de formas de alcanzar el éxito y multitud de habilidades diferentes que pueden ayudarnos a conseguirlo”.

Por lo anteriormente explicado, es necesario comprender que no existe un único tipo de inteligencia que resulte eficaz para el éxito en la vida, sino que existen variados tipos de ésta. Entre ellas Gardner reconoce:

- *Inteligencia académica: capacidad verbal y aptitud lógico – matemática.*
- *Capacidad espacial (propia de los arquitectos o de los artistas en general).*
- *Talento kinestésico, manifiesto en la fluidez y gracia corporal.*
- *Dotes musicales.*
- *Inteligencias personales: inteligencia interpersonal e inteligencia intrapsíquica, que permite las intuiciones en científicos o en cualquiera de nosotros, etc.*

En los posteriores estudios de Gardner y sus colaboradores se observó que esta clasificación no era tampoco absoluta y que podían existir otras muchas variedades de la denominada “inteligencia” y así dividieron por ejemplo la inteligencia interpersonal en cuatro: capacidad de liderazgo, la aptitud de establecer relaciones y mantener amistades, la capacidad de solucionar conflictos y la habilidad para el análisis social.

La estrategia utilizada en la mayor parte de las escuelas que están poniendo en práctica el modelo de la inteligencia múltiple de Gardner gira en torno a identificar y fortalecer el perfil de competencias naturales en un niño, al tiempo que trata de despojarle de sus debilidades.

Hablando en términos generales, se sugiere que el logro del dominio en cualquier habilidad o cuerpo de conocimientos debe tener lugar de manera natural en la medida en que el niño se ocupa de las tareas en las que espontáneamente se sienta más comprometido, es decir, que más le gustan. Esta pasión inicial puede ser la semilla de niveles superiores de éxito en la medida en que comience a comprender que seguir en ello – en la actividad que sea – constituye una fuente del gozo.

Si a todo lo expresado sobre el término inteligencia se le une lo ya analizado en estas páginas relacionado a la “zona de desarrollo próximo” aportada por Vigotsky, vemos que hay que tener mucha precaución para catalogar a un niño como poco

inteligente, pues no solo podemos equivocarnos ampliamente, dado las múltiples connotaciones que este vocablo posee, sino que además es necesario tener en cuenta la posibilidad de información que este niño tuvo en la esfera de la actividad que se le está evaluando, pues fácilmente no estamos tomando en cuenta sus potencialidades de aprendizaje con ayuda del adulto.

4.4. Psicomotricidad

Cuando se estudia el desarrollo psicológico del ser humano en sus primeras etapas, como base para la comprensión de sus adquisiciones motrices dentro de la actividad de la Educación Física, es necesario además enfocar el proceso desde el punto de vista psicomotriz en su conjunto. Especialmente en los últimos treinta años se ha desarrollado una ciencia que trata este fenómeno de forma unitaria, que se le conoce como la psicomotricidad.

4.4.1. Esencia de la psicomotricidad

Antoine Porot nos señala que “las funciones psíquicas y las funciones motrices son los dos elementos fundamentales de la actividad social y del comportamiento individual del hombre. Rudimentarias ambas en el momento del nacimiento, evolucionan durante la infancia y se desarrollan estrechamente conjugadas al comienzo. Experimentan luego integraciones de creciente jerarquización y se diferencian en sectores perfeccionados. Pero tanto las funciones psíquicas como las motrices continúan sometidas a interacciones recíprocas que, a pesar de sus respectivas especializaciones, conservan una solidaridad profunda.” Por lo tanto, cuando se habla de psicomotricidad, se hace referencia a esta relación que existe entre el razonamiento y el movimiento. No solo existe una influencia decisiva entre lo que el niño puede llegar a ejecutar desde el punto de vista motor sobre sus capacidades intelectuales y viceversa; también ejerce una influencia interactiva con la afectividad, ya que un niño con pobre desarrollo motor, se siente disminuido ante otros niños de su edad, con lo cual sufre profundamente su autovaloración, mientras que en la medida que pueda progresivamente ir dominando- al igual que otros- diferentes acciones motrices, que forman parte de su accionar con el resto de sus coetáneos, no solo será mejor aceptado, sino que él mismo se siente más apto y por ello, pierde su timidez y mejora la valoración que hace de su persona y de sus posibilidades.

En el recorrido que se realiza en las páginas de este capítulo, vinculado a la caracterización de las etapas de desarrollo infantil, se expondrán así mismo las peculiaridades psicomotrices del periodo dado.

4.4.2. Crisis del desarrollo

Las crisis del desarrollo psicológico surgen en la contradicción existente entre la tendencia del niño a la satisfacción independiente de sus necesidades y la conducta del adulto, que conserva el viejo tipo de relaciones y con eso limita la actividad del niño. Ello trae como consecuencias que el niño lo haga todo al revés, muestre por todos los medios su actitud negativa hacia las exigencias del adulto. Esta actitud no se muestra a todas las personas, es selectiva; solo va dirigida a aquellos que intentan esclavizar su libertad.



Diagrama 14. Crisis del desarrollo.

Fuente: elaboración propia.

Si los adultos estimulan razonablemente la independencia del niño, las dificultades de las relaciones mutuas se superan rápidamente. Las más conocidas son la crisis de los tres años y la de la adolescencia, pero en realidad, siempre que se presenten estas contradicciones, puede sobrevenir una crisis.

4.5. Caracterización por etapa del desarrollo

La ontogénesis del hombre es el proceso del desarrollo individual. Todo niño posee su medio individual de desarrollo y no solamente lo logran con diferente rapidez, sino que individualmente pasan por diferentes fases de este desarrollo.

4.5.1. Primer año de vida

El niño es, de todas las criaturas de la naturaleza, el que nace más indefenso. Solo posee algunas formas de reflejos incondicionados, como son el reflejo de succión, de defensa y orientación, prensil y de apoyo, etc. Ello se debe a que la corteza de los grandes hemisferios aún no se ha formado completamente y las neuronas apenas poseen ramificaciones y ello conduce a una gran irradiación de la excitación, que obstruye la formación de reflejos condicionados. Pero al mismo tiempo, esta falta de posibilidades innatas le permite una ilimitada posibilidad de asimilación de nuevas experiencias.

Las necesidades vitales más importantes y todavía muy elementales del lactante – alimentación y dominio de los objetos que le rodean – se ven satisfechas todavía con

la ayuda del adulto. No existen aún actividades, en el estricto sentido de la palabra, que difiera de la actividad vital. Las acciones se limitan a reacciones ideomotrices de carácter impulsivo, reflejo e instintivo. La lactancia representa la prehistoria del desarrollo del hombre.

4.5.1.1. Características psicológicas de la etapa

En este período se produce la aparición de las primeras necesidades sociales en el niño. La explicación de este proceso constituye un aspecto polémico y aún no esclarecido por la ciencia. Vigotsky postula como primera necesidad de carácter social en el niño la necesidad de comunicación, explicando su surgimiento a partir de la necesidad que experimenta éste desde su nacimiento de relacionarse con el adulto por constituir el principal mediador de la gratificación de sus necesidades biológicas. Bozhovich opone a esta explicación otra hipótesis: la necesidad de nuevas impresiones, caracterizada por su insaciabilidad

Los receptores de los analizadores sensoriales del niño están ya ampliamente dispuestos para su función al nacer éste. Ya en los últimos meses de gestación maduran las vías sensoriales que desde los receptores van a la corteza cerebral, desarrollándose en primer lugar las del sentido táctil y muscular, pero también las del sentido del olfato y gustativo, más tarde las del sentido visual y finalmente las del sentido auditivo.

En el transcurso del primer año de vida el niño alcanza un gran desarrollo de movimientos y la formación de procesos y cualidades psíquicos. Unos y otros se interrelacionan, manifestándose claramente el principio de la unidad entre lo psicológico y la actividad.

La actividad de sus analizadores se forma con mayor rapidez que los movimientos somáticos, especialmente los relacionados con la percepción visual y la auditiva. Sobre esta base transcurre el desarrollo del reflejo de orientación, ya que el niño se concentra en estímulos visuales y auditivos y ello conduce a la disminución de los movimientos impulsivos y caóticos. Es por ello por lo que si el bebé en este período carece de “alimentación sensorial “se retrasa notablemente su desarrollo psicomotriz.

Alrededor del segundo – tercer mes de vida aparece el complejo de animación, una forma especial de reaccionar ante los adultos con los cuales convive, ya que los ve como fuente de satisfacción de sus necesidades. Se manifiesta en movimientos tempestuosos de brazos y piernas, acompañado de una sonrisa y la concentración de

la mirada sobre la persona que se inclina hacia él. Se considera esta manifestación como el final del período del recién nacido y el inicio de la niñez.

Vygotsky plantea que la actitud del niño hacia la realidad es, desde el inicio de su vida, una actitud social y en esa relación con el mundo material, el adulto interviene en calidad de intermediario. A diferencia de S. Freud, que señala que el niño en sus primeros meses de vida es un ser asocial, que vive en un mundo aparte, y el criterio de Piaget, que consideraba al niño hasta los dos años completamente alejado de la realidad, Vygotsky y otros muchos investigadores demuestran que la vida del niño depende enteramente del adulto. El mismo:

- Satisface sus necesidades orgánicas
- Satisface sus necesidades de la vida psíquica activa (se anima cuando lo cogen en brazos, trasladándose en el espacio, percibe mayor cantidad de objetos, amplía su experiencia sensorial, sus impresiones acústicas y táctiles).

La forma básica de trato entre el niño y el adulto se va convirtiendo gradualmente en una actividad conjunta, en que la actividad del niño es estimulada por las acciones del adulto y en que el niño invita al adulto a las acciones conjuntas.

En el trato con el adulto aparecen las primeras premisas del habla. En el segundo mes se observan los primeros indicios de balbuceo, del cual más tarde, por imitación, surgirán los fonemas de la lengua materna.

Se desarrollan las más simples manipulaciones con los objetos; aprende a sacudirlos, golpear con ellos, lanzarlos al suelo, etc. Estas acciones le permiten aprender las múltiples propiedades de las cosas.

En el vínculo con los objetos, sobre el sexto mes de vida, el niño tiende a llevarse a la boca los mismos, ya que intenta acceder a sus propiedades a través del contacto con la zona más sensible de su cuerpo: labios y lengua, dado que la capacidad informativa de la mano, aún no se encuentra desarrollada al grado que posteriormente alcanzará en etapas mayores. Es por ello por lo que impedirle al niño este contacto directo con el objeto, conduce a retrasar el acercamiento cognoscitivo de éste con esa parte de la realidad.

Hacia el final del primer año de vida el niño comienza a comprender algunas palabras y se manifiesta en que gira la cabeza hacia el objeto que se nombra o realiza la acción que dice el adulto. Al mismo tiempo comienza a pronunciar las primeras palabras.

El carácter del proceso de aprendizaje del niño es en sus inicios impremeditado, espontáneo, pero gracias a él, por la mediatización del adulto, el niño aprende a ver, escuchar, conocer, recordar y actuar con los objetos.

Hacia los 11 – 12 meses los niños manifiestan gran capacidad de imitación, repitiendo acciones que ven realizar a los adultos. La premeditación de éstas y la imitación demuestran un desarrollo psicológico intensivo. En la manipulación de objetos, el niño aprende a razonar actuando, imitando sus propios movimientos y los ajenos.

El proceso del dominio del espacio en el niño se produce en íntima unidad con la conducta y con el conocimiento. El niño reconoce el espacio en la medida en que aprende a dominarlo. Por ello algunos investigadores (Baldwin, Stern) distinguen en los niños:

- a) Un espacio primitivo o bucal.
- b) Un espacio próximo o de agarre.
- c) Un espacio lejano.

El espacio lejano es al principio poco diferenciado; la valoración de la distancia es muy imprecisa. Debido a la inmadurez de la acomodación y de la convergencia, los niños ni siquiera perciben los objetos que se hallan distantes, los cuales constituyen para él un fondo indeterminado.

4.5.1.2. Desarrollo psicomotor

A) Aparición de los reflejos:

En el momento del nacimiento:

- Cierre del puño.
- Salivación.
- Succión.
- Reflejo tónico del cuello.
- Cuando la cabeza gira hacia un lado, se produce al mismo tiempo la flexión de los miembros superior e inferior del lado opuesto.
- Reflejo de Moro: reacción por un ruido brusco, extensión lateral de los miembros superiores e inferiores.

Antes de la quinta semana:

- Aparición de la expresión del rostro.

Antes del tercer mes:

- Debe aparecer en los miembros inferiores el reflejo de marcha.
- El bebé alza la cabeza cuando está extendido sobre el abdomen.

Antes del sexto mes:

- Reflejo prensil automático; enderezamiento del tronco cuando se sujeta al bebé por los pies.

Antes del noveno mes:

- Movimientos como para arrastrarse.

B) Desaparición o atenuación de algunos reflejos:

Deben desaparecer o disminuir pronunciadamente:

Antes del tercer mes:

- El reflejo tónico del cuello.

Antes del cuarto mes:

- Disminuye en intensidad el cierre del puño.
- Disminuye el reflejo prensil automático y comienza a manifestarse la presión voluntaria.

Antes del quinto mes:

- Desaparece el reflejo de Moro.
- Antes del duodécimo mes:
- El niño deja de babear (excepto cuando comienzan a salirle los dientes).
- Desaparece el reflejo de succión.

Según Winter (1987) en los meses comprendidos desde el nacimiento a los tres meses de vida el lactante se encuentra en la fase de movimientos masivos desordenados. A partir de los cuatro hasta los doce meses, transcurre por la fase de la apropiación de los primeros movimientos coordinados.

Según Baur (1989) los primeros meses de vida los cataloga como de aseguramiento de la existencia sociobiológica y a partir de los cuatro meses comienza para él la etapa de la apropiación del cuerpo y la adquisición de los movimientos humanos fundamentales.

4.5.2. Infancia temprana: (Segundo y tercer año de vida)

La mayoría de los psicólogos coinciden en afirmar que a los tres años el ser humano se encuentra exactamente en la mitad del camino de su desarrollo psicológico. Si se reflexiona sobre ello se comprenderá las múltiples adquisiciones del pequeño en los primeros tres años de vida.

4.5.2.1. Características psicológicas de la etapa

En esta etapa, aunque se produce una complejización del desarrollo psíquico, no podemos hablar aún de personalidad, por cuanto el comportamiento del niño va a estar determinado en gran medida por las influencias externas, al no existir una jerarquía de motivos.

La necesidad de comunicación surgida en el anterior período continúa desarrollándose, convertirse la comunicación niño – adulto en mediatizador fundamental de la actividad objetar.

La capacidad de desplazarse, al ser una adquisición física, conduce a consecuencias psicológicas, pues el niño entra en una relación más libre e independiente con el mundo exterior.

El sentido del dominio del propio cuerpo le sirve al niño como de una especie de autorrecompensa, que le impulsa a superar el miedo a caer y a esforzarse una y otra vez por coordinar sus pasos, ya que para él constituye un importante estímulo la sensación que proviene de las piernas, brazos, espalda y de todo el cuerpo, en el momento del andar.

El sentido muscular se convierte es medida de recuento de la distancia y de la situación espacial del objeto, por lo que el caminar desarrolla su capacidad de orientación en el espacio. El niño se aproxima al objeto que mira y asimila su dirección y alejamiento.

La actividad con los objetos es cualitativamente superior. No sólo va siendo capaz cada vez de manipular mayor cantidad de objetos, sino que descubre las propiedades funcionales de los objetos a través de la influencia de los adultos. Precisamente, la asimilación de las acciones instrumentales y de correlación es la actividad rectora del niño en esta etapa, ya que le ofrece el mayor desarrollo psicológico.

A la edad de dos años el niño puede reconocer los objetos a base de sus contornos, por lo que ya poseen la capacidad de percepción de la forma de los mismos

La acumulación de impresiones extraídas de la actividad con objetos sirve de base al desarrollo del lenguaje del niño. Solo cuando la palabra está apoyada por las imágenes del mundo real, ésta se asimila con éxito. Si los adultos tienden a adivinar cada deseo del niño, en este no aparece estímulo alguno para desarrollar el habla. Esta etapa es un período sensible para el desarrollo del lenguaje infantil y si el niño está privado de las condiciones necesarias para ello, posteriormente será muy difícil lograrlo.

Otra adquisición importante es que el niño ya puede escuchar y comprender las palabras comunicadas entre los adultos, aunque no se encuentren dirigidas directamente a él. Es por ello por lo que se considera esta edad como el período de formación del lenguaje activo del niño.

- *Antes del año y medio: Asimila entre 30 y 100 palabras, aunque las utiliza raramente.*
- *Al final del segundo año: hasta 300 palabras.*
- *Al final del tercer año: hasta 1,500 palabras.*

De uno a dos años el niño posee lenguaje autónomo, caracterizado por la utilización de palabras que el adulto no usa y por oraciones de una o dos palabras. Este primer período se supera rápidamente. En el segundo período se desarrolla aún más el sistema gramatical de la lengua; su lenguaje es mucho más coherente, hacia los tres años domina muchos casos gramaticales, aprende el uso correcto de las preposiciones, coordina bien las palabras en la oración.

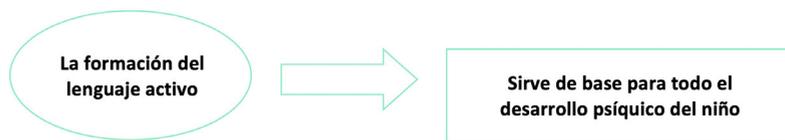


Diagrama 15. Características psicológicas de la etapa.

Fuente: elaboración propia.

El desarrollo del pensamiento en la infancia temprana depende ante todo de la actividad del mismo niño y lógicamente de la influencia del adulto. Las acciones prácticas con los objetos lo conducen a menudo a la resolución de problemas surgidos en la situación concreta. Precisamente el razonamiento se produce en el proceso de resolución del problema material y tiene un carácter visual – activo, con marcada influencia social, ya que el niño siempre se orienta hacia el adulto. En la

propia manipulación de objetos, el niño descubre que cosas diferentes pueden ser empleadas de forma semejante y este descubrimiento le conduce a la generalización.

En esta etapa la actividad verbal y la intelectual son independientes. Solo aproximadamente a los tres años de vida, lenguaje y pensamiento se funden y a partir de este momento se desarrollarán como momentos de un mismo proceso lógico. El pensamiento se torna verbal y el lenguaje, racional.

El niño en esta etapa juega solo con objetos de todas clases, juguetes, etc. Aunque esté en presencia de otros niños y busque su contacto, en el momento de jugar cada uno de ellos desarrollará actividades individuales, donde el otro no debe interferir y cuando esto sucede se producen discusiones y antagonismos. Se juega “uno al lado del otro” pero no es “un juego conjunto”.

En el juego en esta edad se reproducen las acciones de los adultos con los objetos reales. Intentan limpiar el piso, peinar a una muñeca, fregar plásticos, lavar un pañuelito, etc. Por la importancia del juego en el desarrollo psicomotor del ser humano, tanto en ésta como en etapas posteriores, se profundizará en el mismo al terminarse la caracterización de las etapas objeto de estudio en este capítulo.

En el desarrollo de la actividad (con objetos, lúdica, etc.) y del sistema de comunicación, así como junto al proceso de fusión del pensamiento y el lenguaje surgen las formas primarias de su autoconciencia. El niño aprende a “separarse” del adulto, comienza a tratarse a sí mismo como un “yo”. En este momento podemos enmarcar el inicio de la personalidad como nivel regulador del comportamiento. Desde el punto de vista psicomotor se conoce este momento como periodo de proyección: El niño deviene capaz de perseguir un objetivo a mediano plazo.

Al final de la etapa de la infancia temprana puede aparecer un período crítico conocido como la crisis de los tres años. Sobre las causas de esta crisis se ha comentado al inicio de este capítulo.

4.5.2.2. Desarrollo psicomotor

A) Período de la emotividad por las percepciones musculares:

- Las primeras emociones tienen su centro en el tono muscular, es decir la función postural. El niño toma conciencia de lo que lo rodea a través del movimiento o el ruido producidos por elementos externos.
- Hasta los 3 años, las únicas posibilidades de aprendizaje provienen para el niño de las experiencias sentidas y conocidas por él, como, por ejemplo, la marcha y

la carrera, el salto, la palabra, es directamente proporcional a las experiencias vividas.

B) Período sensoriomotor:

- Durante este período se produce la coordinación motriz propiamente dicha, así como la visomotora y la ideomotora, por la formación del lenguaje.
- Mas adelante en este capítulo, en la página X, puede encontrarse las adquisiciones psicomotoras básicas de la etapa.

4.5.3. Edad preescolar

Entre las edades comprendidas entre los 3 y 6 años el desarrollo físico intensivo y la continua maduración del organismo crea las condiciones indispensables para la mayor independencia del niño, para su asimilación a las nuevas formas de experiencia social en el proceso de la educación y la enseñanza.

4.5.3.1. Características psicológicas de la etapa

Continúan ampliándose los sistemas de actividad y comunicación en su situación social. Aparece, como aspecto distintivo del desarrollo de la personalidad, la una jerarquía de motivos (aún inestable), así como los primeros sentimientos morales, que por primera vez posibilitan al niño actuar en determinadas circunstancias como “es necesario”, no sólo con vista a lograr la aprobación del adulto, sino también por la gratificación que siente al actuar de esta forma.

La edad preescolar se caracteriza por una nueva situación social del niño. El lugar que ocupa éste entre las personas que le rodean es substancialmente distinto del que ocupa el niño en la infancia temprana.

- a) Su relación con los adultos adquiere nuevas formas: **a la actividad conjunta sucede una actuación independiente de las indicaciones del adulto.** Por primera vez se hace posible con él un proceso relativamente sistemático de enseñanza según un determinado programa. Pero esto es solo posible, como plantea Vygotsky, cuando se convierte el mismo en programa propio del niño.*
- b) Aparece una peculiar relación del niño con sus coetáneos, la formación de la **sociedad infantil.** El niño necesita de otros niños para jugar. Se desarrolla en gran medida el proceso de socialización.*

Una de las actividades más importantes del niño en la edad preescolar es el juego de roles. La aspiración por incluirse en el mundo de los adultos, añadida a la falta de los conocimientos y habilidades imprescindibles para ello, hace que el niño vaya asimilando este mundo en la única forma accesible para él: el juego. Los niños juegan a “las casitas”, a “la escolita” y a través de la imitación de las acciones de los adultos que conoce, reproduce sus realidades.

- Este tipo de juego suscita variaciones cualitativas en la psiquis del niño: en él se crean las bases de la actividad de estudio, que será la principal actividad en los años escolares.
- La necesidad de los niños a la vida conjunta con los adultos no puede ser satisfecha, por regla general, en el trabajo con ellos es por ello que reproducen en el juego, no sólo la vida laboral de sus mayores, sino también las relaciones sociales, adoptando ellos el papel de adultos.
- Comienza a comprender que la participación en cada actividad exige del hombre el cumplimiento de una serie de obligaciones y le da una serie de derechos. La ejecución del papel en el juego de roles consiste precisamente en cumplir las obligaciones que le impone el papel y en disfrutar de los derechos con respecto a los restantes participantes del juego.
- El cumplimiento de los roles disciplina a los niños y aprenden a coordinar sus acciones, lo que desarrolla las cualidades colectivistas y su autoconciencia.
- Inmersos en este tipo de juego se educan en el sentido social: desarrollan independencia, capacidad de seguir al grupo, capacidad de convivencia, etc.
- Los niños aprenden a comportarse conforme a la situación general del juego, a las exigencias del grupo dado y a las propias capacidades individuales. Hay niños que les gusta mandar y niños que prefieren quedarse en la sombra. Incluso ejecutando un pequeño rol, el niño puede ser mucho más activo y emocionalmente feliz que en el caso de que le obliguen forzosamente a interpretar otro más destacado.
- El niño aprende en el juego de roles a sustituir un objeto real por un juguete u otro objeto (el pan por una piedrecita, un pedazo de carne por una hoja de un árbol, etc.) y hasta puede sustituir un hombre o un animal por su propia persona (por ejemplo, disparar con una escopeta de juguete o imaginaria y caer el mismo, en lugar del lobo imaginado). Así, el juego se hace simbólico por su esencia y ello es una fase crucial en el desarrollo de su mentalidad. Gracias al desarrollo de la función simbólica se forma en el niño la percepción

clasificadora, varían substancialmente el contenido del intelecto y otras capacidades propiamente humanas.

- En el juego de roles el niño desarrolla ampliamente la atención y la memoria (de tipo espontánea, estará atento y grabará emocionalmente a lo que le interesa y le impacta, especialmente las imágenes visuales) y el lenguaje.
- En los preescolares mayores, a través de estos juegos, surge el amor a las reglas y la necesidad de subordinarse a ellas.

La etapa preescolar se caracteriza por un desarrollo sensorial acelerado. Se observa que:

- Sobreviene una disminución considerable de los umbrales de la sensibilidad visual, auditiva y cutánea – motriz. Es por ello por lo que se incrementa la agudeza de la visión, la fineza de distinción de los colores y sus matices, se desarrolla el oído fonemático y de altos sonidos, la mano se convierte en un órgano de tacto activo y todo ello es consecuencia de que el niño va dominando nuevas acciones de percepción dirigidas a la exploración de los objetos y fenómenos de la realidad.
- Tiene especial significación la asimilación de patrones sensoriales (modelos de las propiedades de los objetos, elaborados por la humanidad de modo determinado: el sistema de colores del espectro, los sonidos musicales, las formas geométricas, los fonemas de la lengua, etc.), pero no de todos. Dice: “Como una casita”, “como una pelota”, etc.

El desarrollo intelectual de los niños en esta etapa está dado por el desarrollo del razonamiento. Resuelve los problemas cotidianos de tres modos:

- Por la vía del pensamiento visual por acción.
- Por la vía del pensamiento visual por imágenes.
- Por el razonamiento lógico que se apoya en conceptos.

En esta edad predominan las dos primeras vías, aunque aparece poco a poco la tercera variante de resolución de problemas. El pensamiento es básicamente concreto, se apoya en las imágenes de los objetos de la realidad. Al inicio de la etapa las declaraciones verbales se producen después de la acción; posteriormente el habla comienza a anticiparse a la acción, como forma de planificar la misma. Ello no indica que se apoyen en conceptos abstractos. Aún no están capacitados para ello. Su razonamiento es verbal, pero el pensamiento no siempre se basa en particularidades esenciales: “El caballo es un animal, porque come hierba” ...

- El sistema de educación social preescolar crea unas condiciones especialmente favorables para el desarrollo de los niños en esta etapa. Como muestran numerosas investigaciones, el desarrollo psicológico de los niños preescolares, promediamente, es superior entre aquellos que se educan en instituciones infantiles, en comparación a los que no asisten a los mismos.
- La actividad productiva es otro de los elementos, que junto al juego de roles permiten el desarrollo psicológico del niño en esta edad. El dibujo, el modelado, la construcción, está dirigido a la obtención de un producto que posee determinadas cualidades. Al principio no les atrae tanto el resultado como el proceso en sí mismo. La tendencia a obtener el resultado se forma gradualmente sobre la marcha del dominio de la actividad y con ello, se les desarrolla las vivencias estéticas y la capacidad creativa.
- Al final de esta etapa, el niño aprende a escuchar atentamente y a cumplir con las indicaciones del adulto en algo que aprenden, se forma en ellos el interés por el modo de realización de las tareas y los hábitos primarios de autocontrol.
- El niño de educación inicial nivel I posee una gran riqueza imaginativa. Da la impresión de que vive en dos mundos: el real y el mundo que se manifiesta en sus juegos, dibujos y cuentos. La imaginación surge como resultado de la propia actividad del niño en estos años.
- Hacia el inicio de la etapa el habla del niño es locativa (es incomprendible fuera de la situación concreta dada). Hacia el final de esta edad domina el habla contextual (comprensible fuera de la situación). Se incrementa bruscamente la función reguladora del habla en la conducta y se forma el lenguaje interior, que se convierte en la base del razonamiento verbal.
- Es en esta etapa que se forma la esfera motivacional y se comienza realmente a estructurarse la personalidad del niño, se desarrolla la autoevaluación.
- Aparece la comprensión de sus propias vivencias afectivas; se da perfecta cuenta de lo que siente y lo constata: “estoy contento”, “me da vergüenza”, etc.

4.5.3.2. Desarrollo psicomotor

Al inicio de esta etapa, alrededor de los tres años, el niño adquiere el denominado esquema corporal, definido por Le Boulch como:

“...la intuición de conjunto o el conocimiento inmediato que poseemos de nuestro cuerpo en situación estática o en movimiento, así como de las relaciones entre sus diferentes partes y, sobre todo, de sus relaciones con el espacio y con los objetos que nos rodean”.

Este comienza a desarrollarse desde el propio nacimiento. El bebé sabe, por ejemplo, que le duele algo, pero es incapaz de localizar en su cuerpo el lugar que le duele. Cuando le duele el vientre, el bebé llora, pero no puede indicar una parte precisa de su cuerpo, porque su sensibilidad interoceptiva no se ha despertado aún.

El esquema corporal comienza a emerger en la primera edad a través del conocimiento del cuerpo en su conjunto. Aproximadamente hacia los tres años, el niño distingue su cabeza, su cuerpo (el cuerpo significa para él el tronco y la parte abdominal) y sus piernas. La diferenciación de los brazos llegará un poco más tarde. (Si se le pide a un niño de esa edad que dibuje una figura humana, representará en su dibujo sólo las partes del cuerpo que ha aprendido a distinguir). Al tiempo que el niño crece, aprende a discernir todas las partes de su cuerpo: la cabeza, el cuello y el pecho; la espalda, el estómago, el vientre y las caderas; los tobillos, los pies, los hombros, los brazos y los codos; los antebrazos, las muñecas, las manos y los dedos. (En lo que respecta a la representación gráfica, la progresión del desarrollo será análoga y el niño completará en medida creciente su dibujo).

Le corresponde entonces al profesor estimular el aprendizaje del niño, tanto en lo interoceptivo como en lo gráfico. El educador debe comprender que el esquema corporal no se circunscribe solo al conocimiento de las distintas partes del cuerpo, sino que también el mismo se manifiesta en la capacidad de traducir ese conocimiento en movimientos que, a su vez, son influidos por la afectividad.

4.5.4. Edad escolar menor (6 - 10 - 11 años)

El niño se convierte en escolar, ingresa a la educación general básica. En el contexto de las tareas escolares el niño alcanza paulatinamente un desarrollo notable de todos sus procesos, funciones y cualidades psicológicas. Por producirse substanciales variaciones en todos los tejidos y órganos del cuerpo y la incompleta osificación del esqueleto, presenta gran flexibilidad y movilidad, lo que le permite grandes posibilidades en la práctica de la educación física y los deportes. Por desarrollarse primero los músculos grandes, son capaces de hacer movimientos relativamente fuertes, pero les resultan más difícil los movimientos pequeños que requieren de precisión.

4.5.4.1. Características psicológicas de la etapa

- La nueva situación social de desarrollo implica por una parte que el niño ocupará una nueva "posición social" (la del escolar) con el conjunto de exigencias que esto conlleva.

- En el sistema de la actividad aparece una nueva forma: el estudio, que posee para el niño carácter obligatorio y socialmente importante, lo cual le proporciona un notable número de conocimientos y habilidades, que satisfacen sus nuevas necesidades y motivos, independientemente que subsisten las motivaciones por los juegos y otros tipos de actividad productiva.
 - Su posición interior está vinculada a una actitud positiva general hacia el proceso de asimilación de conocimientos y habilidades.
 - Desde los primeros días en la escuela es necesario descubrir ante él claramente las reglas de conducta a seguir en clase, en casa y en lugares públicos, su nueva posición, sus obligaciones y derechos en esta nueva etapa.
 - Se manifiesta la avidez por saber, el interés teórico por lo que le rodea, aunque en los primeros momentos no posea interés cognoscitivo por el material didáctico.
- La entrada a la escuela puede conducir a la aparición de dificultades de adaptación a ésta en numerosos niños. Al finalizar la etapa preescolar los niños poseen un gran interés en su próxima incorporación a la escuela, fomentado por los adultos. Pero para él son los atributos externos de la escuela (el nuevo uniforme, que por primera vez vestirán, el uso de las nuevas libretas, libros, lápices y bolígrafos, la mochila o maletín escolar, acabado de adquirir, etc., el saber que acudirán a un lugar donde habrá grandes pizarras, terrenos para jugar y divertirse, conforman una serie de estímulos atrayentes que identifican con la escuela, ignorando los deberes a los cuales se enfrentarán de inmediato. Frecuentemente se observan tres tipos de dificultades:

1. *Vinculadas a las particularidades del nuevo régimen escolar (hay que despertarse temprano, no se pueden perder clases, ha que permanecer sentado y tranquilo, es necesario realizar las tareas escolares en casa diariamente).*
2. *Vinculadas a las nuevas relaciones con el maestro, los compañeros de clase y la familia. No es extraño que el alumno de primer grado se pierda en el nuevo ambiente, no pueda fácilmente trabar conocimiento de pronto con sus compañeros y se sienta solo.*
3. *Vinculadas a la comprensión de que la escuela es mucho más que sus atributos externos (a menudo caen en la indiferencia y la apatía, por pérdida de la imagen positiva e ingenua que poseían antes de entrar a dicha institución).*

Si en las actividades anteriores del niño la asimilación interviene como un producto derivado y no es básico, el contenido de la actividad estudiantil tiene una particularidad distintiva: su parte principal la constituyen los conceptos científicos, las leyes de la ciencia y las técnicas generales de resolución de los problemas prácticos, que apoyan todo lo anterior. Solo en el estudio interviene como objetivo básico y resultado principal de la actividad la asimilación de conceptos científicos y las habilidades correspondientes.

El estudio no excluye otras actividades de los niños. Desempeña un papel importante en esta edad el trabajo en dos formas características: el autoservicio y la fabricación de pequeños trabajos manuales, lo que es muy favorable para el desarrollo del control de los movimientos diferenciados y coordinados; inclusive en algunas escuelas esporádicamente los escolares menores participan en actividades productivas en pequeños huertos). Ello inculca en los niños el sentimiento de respeto por el trabajo de los adultos. y se debe acompañar con el cumplimiento de tareas en el hogar, como poner en orden su guardarropa, tender su cama, etc.

Las adquisiciones psicológicas más importantes del escolar menor se vinculan al control de la voluntad y a la reflexión. El niño siente deseos de hablar con el compañero de al lado, levantarse para ir a mirar por la ventana lo que sucede en el exterior, pero no puede, ejercita su lenguaje interior para decirse a sí mismo que no es posible, pues el maestro no lo permite y de esta forma va desarrollando el control volitivo de su personalidad.

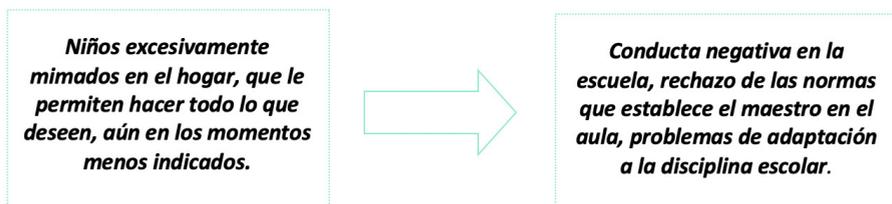


Diagrama 16. Características psicológicas de la etapa.

Fuente: elaboración propia.

A través del cumplimiento de las tareas en la institución educativa, el niño desarrolla notablemente:

- La capacidad de observación (la percepción se encauza, se torna consciente de forma sistemática).
- La atención voluntaria (aprende a atender de forma estable los objetos necesarios y no solo los atrayentes para él. En primer grado es inestable, a partir del segundo grado se va perfeccionando).

- La memoria voluntaria (la productividad de la memoria en los escolares menores depende de la comprensión del carácter de la tarea y del dominio de los procedimientos y modos de retención y reproducción. Del primero al tercer grado aumenta la retención de los conocimientos expresados verbalmente con mayor rapidez que los memorizados por vía visual).
- El sistema de comunicación, al incluir en las relaciones niño – adulto, no solo el medio familiar sino también al maestro, figura que ocupa un lugar fundamental para el bienestar emocional del niño (sobre todo en los primeros grados en función de la valoración que hace de su conducta y actividad. Además, las relaciones del niño con sus coetáneos no se circunscriben a la actividad informal del juego, sino que también se desarrollan en los marcos de la actividad de estudio, que presenta un carácter colectivo y organizado.

4.5.5. Principales adquisiciones motrices hasta los 7 años de vida

Basándonos en la secuencia de desarrollo de las adquisiciones psicomotrices básicas del ser humano, que culmina a los siete años (Roth, 1988), se pretende analizar la evolución de estos gestos motores y su interconexión con aquellos que le sirven de precedencia y que le suceden en el proceso de aprendizaje motor en cada edad, todo lo cual comienza por el movimiento de la cabeza del bebé en los primeros meses. A continuación, se expone la secuencia en la cual se van desarrollando los diferentes gestos motores, donde pueden ser analizadas aquellas adquisiciones que se requieren anteriormente, para poder alcanzar la siguiente, ya que le sirven de base. En algunos casos se repite una misma adquisición en varias secuencias (por ejemplo “caminar”), ya que el niño necesita haber alcanzado esta habilidad, para lograr correr, saltar, etc. Para conocer el año de vida y el momento específico dentro de éste, en el cual el niño ya logra esta adquisición psicomotora, remitimos al lector. Las secuencias del desarrollo psicomotor son las siguientes:

Golpeo y lanzamiento:

- Golpeo vertical.
- Lanzar torpemente un objeto.
- Lanzar con ambas manos (pelotas grandes).
- Lanzar aproximadamente hacia el objetivo (pelotas pequeñas).
- Lanzar con precisión hacia un objetivo (pelotas grandes).

Asir, devolver y atrapar objetos:

- Asir.
- Devolver (un objeto).
- Atrapar casualmente.
- Atrapar a la altura del pecho.
- Atrapar a diferentes alturas del cuerpo.
- Atrapar objetos libremente.

Posición vertical y equilibrio:

- Incorporarse.
- Pararse.
- Caminar.
- Mantener el equilibrio por corto tiempo.
- Mantener el equilibrio caminando sobre cinta de 20 cm de ancho.
- Mantener el equilibrio sobre una pierna (3 – 4 segundos).
- Mantener el equilibrio sobre una pierna (10 segundos).
- Equilibrio en la marcha sobre cinta de 10 cm. (10 segundos).
- Equilibrio total constante en la marcha sobre cinta de 10 cm.

Trasladarse, correr, trepar:

- Gatear.
- Arrastrarse.
- Trepar obstáculos bajos.
- Correr.
- Correr cíclicamente.
- Combinación de correr y trepar.
- Cambios de dirección en la carrera.

Sorteo de obstáculos:

- Arrastrarse.
- Sortear obstáculos con ayuda.
- Sortear obstáculos libremente.
- Combinación de correr y sortear obstáculos.

Saltar:

- Caminar.
- Correr.
- Saltar (hacia abajo).
- Saltar con ambas piernas.
- Saltar con una pierna.
- Combinación de correr y saltar con una y dos piernas.

Giros:

- Giro lateral del cuerpo (acostados).
- Rodar en el eje transversal.
- Rodar en el eje longitudinal.
- Rodar hacia delante desde la posición sentado.
- Rodar hacia delante desde la posición de pie.

4.5.6. Adolescencia

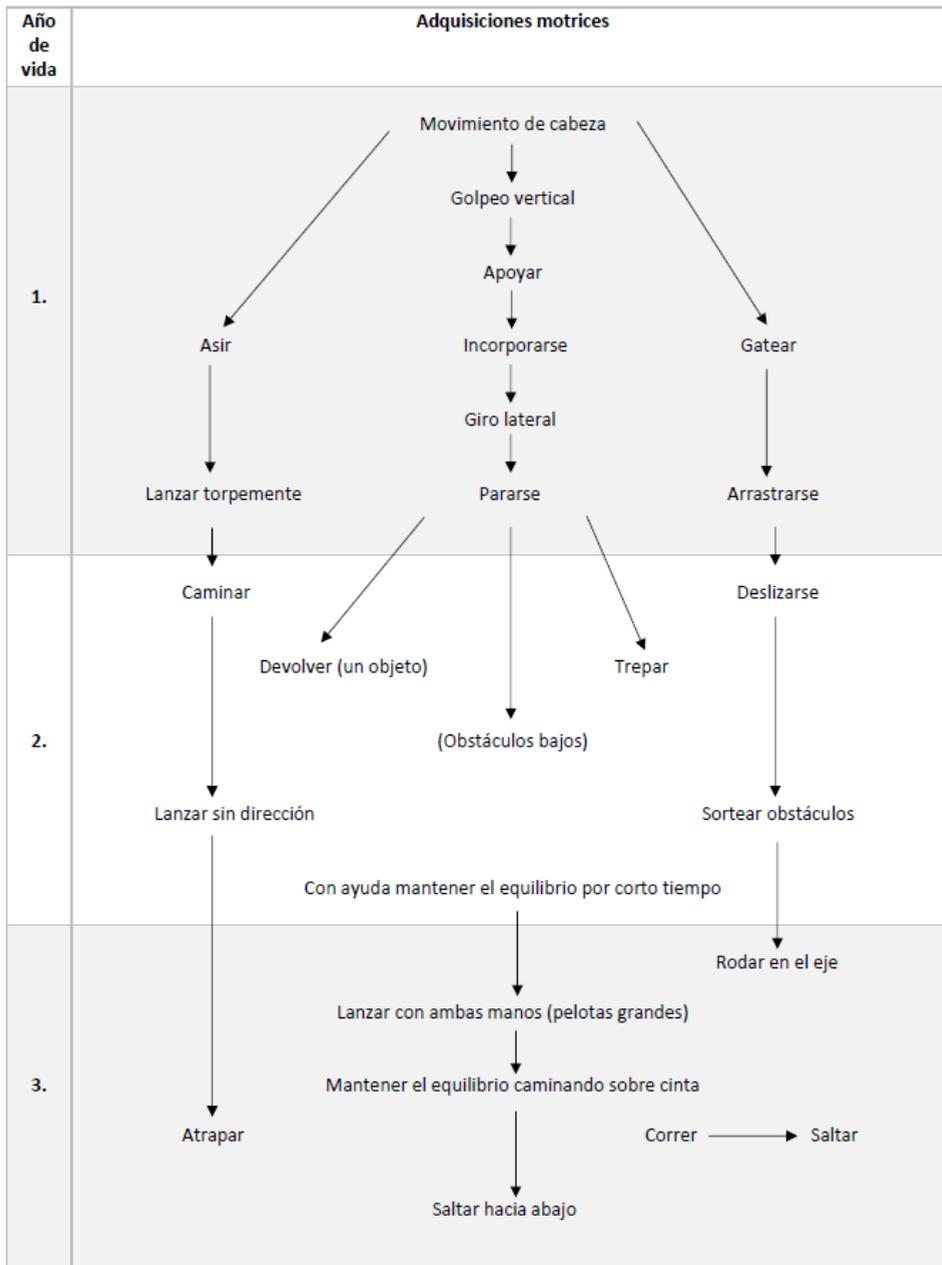
En las edades comprendidas entre 10 – 11 y 15 – 16 años se enmarca la etapa de la adolescencia. El ser humano en este período de la vida se enfrenta a un cambio esencial de sus actividades, tanto por su contenido como por su forma. Se denomina también “edad de transición”, ya que es precisamente en este período en que se da un paso decisivo en el desarrollo del niño, al concluir la infancia y pasar a la etapa de desarrollo psíquico que lo prepara directamente para la vida laboral independiente. El escolar medio ya no es un niño, tiende hacia el futuro y todo su desarrollo comienza a determinarse por esa tendencia.

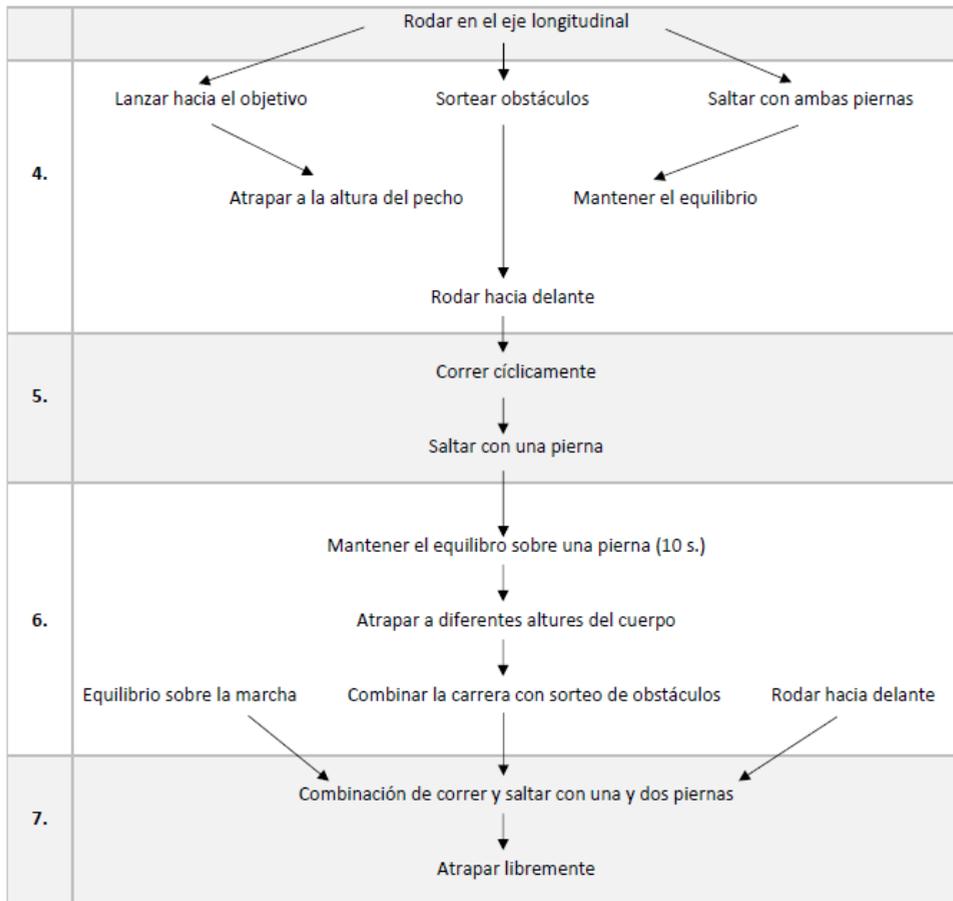
Hasta el momento se ha acostumbrado a considerar la adolescencia como una edad de agudas crisis, de conflictos internos y externos, de rompimiento de los principios morales, de debilidad, de individualismo, de escape de sí mismo, etc. En realidad, esto no es así, ya que su desarrollo psíquico, como en las etapas anteriores, va a estar determinada por la situación social de desarrollo en la cual se encuentre inmersos.

4.5.6.1. Características psicológicas de la etapa

El cambio más importante en la situación social de desarrollo de los adolescentes consiste en el nuevo papel que, en esta etapa, comienza a desempeñar el colectivo de alumnos. Los adolescentes se hacen participantes principales de todas las cuestiones concernientes a las organizaciones escolares y extraescolares.

Tabla 21. Génesis de las formas elementales de movimiento de 0 a 7 años (Roth, 1982).





Fuente: elaboración propia.

Tabla 22. Caracterización de los períodos de desarrollo en las edades infantiles, campos de actividad dominante e influencia social (según Winter 1987; Baur, 1989) (directivos de aula, secciones deportivas, círculos culturales, etc.), intervienen como miembros.

Edad	Etapa	Caracterización según Winter	Caracterización según Baur	Campos de actividad e influencia social inmediata
0 – 1	Lactante	Fase de movimientos masivos desordenados (0 – 3 meses). Fase de la apropiación de los primeros movimientos coordinados (4 meses – 1 año).	Aseguramiento de la existencia sociobiológica. Apropiación del cuerpo. Adquisición de los movimientos humanos fundamentales.	Actividad relacionada con los miembros del hogar: Influencia social primaria.
1- 3	Infancia Temprana	Fase de apropiación de variadas formas de movimientos.	Desarrollo posterior de los movimientos humanos fundamentales. Construcción de movimientos elementales.	Actividad relacionada con los miembros del hogar. Con los vecinos más inmediatos.
3- 6	Preescolar	Fase de perfeccionamiento de variadas formas de movimiento.	Introducción en las reglas diarias del cuidado del cuerpo. Ampliación de los repertorios de movimientos elementales.	Familia. Vecinos del barrio. Kindergarten.
6–1/12 (F) 12/13 (M)	Escolar menor	Fase del rápido progreso de las capacidades de aprendizaje motor (7 – 10). Fase óptima de desarrollo de las capacidades de aprendizaje motor de la infancia (a partir de los 10 años)	Adquisición de la costumbre del cumplimiento de las reglas diarias de cuidado del cuerpo. Creación de repertorios de movimiento vinculados a la Educación Física y el deporte. Diferenciación paulatina de los movimientos corporales.	Familia. Miembros de la zona de residencia, pueblo, ciudad. Escuela: Maestro, compañeros del grupo. Organizaciones deportivas: Entrenadores compañeros de equipos.

Fuente: elaboración propia.

El sistema de comunicación cambia, ya que cambian las relaciones del adolescente con los demás:

- *La relación adolescente – maestro adquiere características diferentes a las que presentaba en la etapa anterior, ya que su conducta va a ser analizada por diferentes maestros que emiten diferentes valoraciones de su personalidad y que influyen en él de forma disímil.*
- *Varían las relaciones en la esfera familiar. La familia le impone mayores exigencias en función del aumento de sus posibilidades físicas e intelectuales.*
- *La relación con sus coetáneos pasa a jugar un papel fundamental en su vida, constituyendo una **relación íntimo - personal**, la cual es fuente de múltiples vivencias y reflexiones.*

La nueva situación social de desarrollo es también portadora de un conjunto de contradicciones que van a conducir en la mayoría de los casos en la llamada “crisis de la adolescencia”, que tiene un profundo carácter psicológico y se expresa en la necesidad de independencia del adolescente, su tendencia a la autoafirmación, su fuerte necesidad de realización, etc. Es por ello imprescindible encontrar un grado de independencia que corresponda a las posibilidades del adolescente, a las exigencias sociales que se le plantean y que permita al mismo tiempo al adulto dirigirlo, influir en él.

Si el adulto mantiene con él las mismas relaciones que cuando era niño, pueden sobrevenir largos períodos de desobediencia e insubordinación y culminar en ruptura. Si se reestructura la actitud hacia él, teniendo en cuenta un nuevo tipo de relación, si no intenta a toda costa someterlo y hacerlo obedecer sino comprender su nuevo estado, sus nuevas necesidades, la comunicación se establece satisfactoriamente sobre una base cualitativamente superior. Además, se padres o maestros, se convierten en amigos, ejemplos a seguir.

Surge como adquisición en el adolescente el sentimiento de madurez, el nacimiento en él de la idea de que ya no es un niño y se pone de manifiesto en la aspiración a ser y considerarse adulto. Ello puede surgir como resultado de que el adolescente percibe y evalúa el desarrollo que ha tenido en el plano físico y en la maduración sexual.

Aparece una nueva actitud cognoscitiva hacia las materias que se imparten en la escuela, de contenido especialmente científico y hacia la asimilación de conocimientos en general, inclusive aquellos cuyo contenido se sale del programa escolar. Se encuentran ávidos por saber, poseen gran curiosidad, se encuentran abiertos a la percepción de lo nuevo, lo interesante, lo importante. En la adolescencia,

los conocimientos, su volumen y profundidad se convierten en criterio esencial a la hora de evaluar al adulto, al compañero y a sí mismo, aunque también la valentía y el autocontrol son cualidades muy admiradas.

Aparece un estadio superior de la esfera moral, caracterizado por los juicios propios relativamente estables que el adolescente defiende con firmeza, así como el desarrollo de ideales morales que pueden convertirse en reguladores de su comportamiento. Es necesario señalar que, por la ausencia de una concepción moral del mundo, sus juicios e ideales en esta esfera no tienen suficiente profundidad y solidez, produciéndose una falta de correspondencia entre sus elevadas aspiraciones y su conducta diaria.

El desarrollo de la autoconciencia repercute en su autovaloración. Esta última se va independizando de los criterios externos y se convierte en un regulador interno del comportamiento. En este desarrollo juega un papel importante el colectivo, las normas valores que regulen las relaciones y exigencias de sus miembros.

El compañerismo es la virtud que valoran en primer lugar los adolescentes. Es por ello por lo que aparece en todo colectivo el código de compañerismo que comprende como normas más importantes el respeto entre sí, la igualdad, fidelidad, ayuda al compañero, la honradez entre sus miembros, etc. Por ello todo adolescente considera como "traición" al compañerismo toda violación de un acuerdo, negación de ayuda, manifestación de egoísmo y avaricia, etc. y tales conductas provocan ofensas, enfrentamientos y conflictos. Se desprecian a los aduladores, hipócritas y conformistas de todo tipo; se condena al compañero cuando no se defiende ante un ofensor, cuando no tiene opinión propia. Ser aceptado por el grupo es una de las motivaciones más fuertes del adolescente. Ser rechazado por los compañeros, la peor desgracia.

Surge la amistad en la vida del adolescente. Esta se basa en la simpatía recíproca, en la compatibilidad e intereses y en el grado de satisfacción por el carácter de las relaciones personales que ha escogido voluntariamente.

Ello es fuente de nuevos intereses, pues de pronto, surgen en él "por contagio", por participar en las actividades del coetáneo con el cual simpatiza y así mismo, disfruta en iniciar a éste en sus propias ocupaciones.

Un puesto preponderante en el trato con el amigo lo tienen las conversaciones; para ellos conversar es lo más importante.

El amigo se convierte en el “modelo” del adolescente, por ello la necesidad de saber con cuáles amigos comparten los hijos o alumnos la mayor parte del día.

Se exige mutua franqueza, comprensión, delicadeza y sensibilidad ante los problemas, que el otro sepa vivir sus mismas emociones y guardar un secreto. El adolescente aspira a una comunidad de vida con el compañero y amigo. Con el transcurso de los años, al final de la etapa, se hace cada vez más importante la comunidad de vida interior, la “afinidad de almas”.

Las relaciones entre muchachos y muchachas sufren considerables variaciones. Aparece el interés del uno por el otro, el deseo de gustar u, en relación con ello, el interés por la propia apariencia, la preocupación por el atractivo. Al principio el interés por el otro sexo tiene un carácter extrovertido (los adolescentes menores provocan a las niñas, las molestan constantemente y éstas lo toman como un juego, no le hacen caso. Posteriormente las relaciones cambian: Se pierde la espontaneidad, aparece la incomodidad, se tornan más introvertidos, cuando en realidad le gusta alguien del sexo opuesto. Aparece también la fantasía romántica del “enamoramiento”, aún superficial, pero influyente en la conducta.

4.5.7. Tercera edad

Aunque el objetivo básico de este capítulo se encuentra enmarcado en la caracterización del desarrollo psicológico y psicomotor de la infancia y la adolescencia, por constituir estas etapas de la vida el campo de trabajo de la mayoría de los docentes de Educación Física, no se desea concluir sin hacer alusión al grupo humano que en los últimos años, por el aumento de la esperanza de vida en los diferentes países, alcanzan una gran connotación social y por ende, constituyen también para algunos docentes como es el caso de la Universidad Estatal del Sur de Manabí que promueve a través de los Centros de Capacitación y Desarrollo Local “CECADEL” en varios Cantones de la provincia de Manabí diversas actividades con la inclusión de los adultos mayores, constituyéndose en un grupo fundamental con el cual laboran.

El adulto mayor, según la Organización Mundial de la Salud (OMS), se clasifica en tres etapas:

- Primera etapa: (60-74 años)
- Segunda etapa: (75-90 años)
- Tercera etapa – Longevos-: (90 años y más)

Se pronostica en los próximos años un gran salto en la proporción de adultos mayores de la población mundial. Los datos de mediados del ciclo pasado, los más recientes

obtenidos, producto de los procesos censuales en cada país y el pronóstico futuro son, según la misma fuente citada, los siguientes:

Tabla 23. El adulto mayor, según la Organización Mundial de la Salud (OMS).

AÑO	Cantidad de ancianos en el mundo
1950	400 millones
Década del 90	700 millones
Proyección (2025)	1.156 millones

Fuente: elaboración propia.

Ante esta realidad y comprendiendo que lo más importante para una vejez feliz radica en su calidad de vida, se debe reconocer que la participación de ancianos y ancianas en la práctica sistemática de actividades físicas bien dosificadas y controladas por especialistas, tanto de nuestra esfera como de la medicina, constituye un medio eficaz para el logro de ese objetivo.

4.5.7.1. Caracterización del adulto mayor

Dificultades de la etapa:

a) Físicas:

- Disminuye la masa muscular de tejidos activos.
- Disminuye la calidad del sentido de la vista, el oído, el equilibrio y en general todos los sistemas del organismo.

b) Psicológicas:

- Disminución de la agudeza del juicio.
- Pérdida de la memoria.
- Cierta rigidez de pensamiento que propicia la aparición de una actitud conservadora ante la vida.
- Apatía, irritabilidad.
- Interés exagerado por las minucias y la pérdida de interés por cosas esenciales como el aseo, la higiene personal, entre otros.
- Debilitamiento de la voluntad.

c) Sociales:

- Cambio de estatus social (son relegados a un plano secundario).
- La actividad depende del anciano, de sus actitudes y aptitudes.

- Entran en contradicción lo personalógicos y las características que según la sociedad se deben tener a esta edad.

Necesidad fundamental y adquisiciones:

La necesidad básica del adulto mayor es la comunicación emocional con la familia y círculo de amistades. El abuelo o la abuela, aunque posean buen nivel de vida, requieren ante todo del amor de sus hijos, de sus nietos y de verse rodeados del cariño, la aceptación y el respeto de sus amigos. De nada vale tener todas las necesidades materiales cubiertas, si los ancianos viven solos y únicamente en fechas memorables entran en contacto con su descendencia. Ello es muy fácil de comprender: Esta pareja, muchos años atrás, fundaron una familia en su juventud y trajeron al mundo a sus hijos; cuidaron sus primeros pasos, les indicaron el camino del bien, les enseñaron con su ejemplo personal y sus esfuerzos cotidianos los valores fundamentales que debe poseer un ser humano para vivir en sociedad. Mientras estuvieron activos laboralmente y lideraban las decisiones fundamentales de la vida de la familia, se sentían tronco importante del árbol de la vida. Con los años los hijos crecieron, se fueron independizando y formaron a su vez nuevas familias, pero mientras los padres continuaron laborando profesionalmente, no sentían tanta nostalgia.

De pronto pasan al retiro, su vida se trasforma por completo. Ya no se sienten útiles socialmente y al mismo tiempo, el vínculo sistemático que mantenían antiguamente con los hijos y los posibles nietos, en ocasiones se espacia, ya que las propias responsabilidades de los miembros de las nuevas generaciones tornan las visitas a los abuelos poco frecuente y estos, aunque comprenden todo dicho proceso, se sienten solos. De ahí la vital importancia que adquiere, para el equilibrio emocional de los representantes de la tercera edad, la comunicación emocional con la familia y círculo de amistades. Un anciano que convive con sus hijos o que siente el cariño permanente de éstos hacia él, manifestado en el contacto sistemático y la preocupación continua, se siente recompensado en su necesidad fundamental. Si a ello se le une un vínculo placentero con sujetos de su misma edad, con los cuales se identifica por intereses y experiencias comunes, con los que pueden compartir frecuentemente el tiempo libre, es un anciano feliz.

a. Para mejorar el equilibrio psicológico del adulto mayor hay que prestar atención sobre todo a:

- Su estilo de vida y el de su familia.
- La economía individual y familiar.

- Las relaciones intergeneracionales e interpersonales.
- Su imagen social.
- El uso del tiempo libre.
- La repercusión social de sus limitaciones físicas.
- La soledad o el aislamiento.
- El estrés.
- La adaptación a la jubilación.
- Presencia de barreras arquitectónicas (falta o exceso de iluminación, escalones mayores de 14 cm, etc.).

Aunque en ocasiones se piensa que en esta etapa de la vida no se poseen adquisiciones nuevas, ello no es así. La tercera edad posee dos adquisiciones psicológicas fundamentales:

Adquisiciones psicológicas:

- *Necesidad de legar, de trascender, preferentemente en los nietos.*
- *Mayores recursos para enfrentar el duelo.*

Principales tareas de orden psicológico del profesor de Educación Física con el adulto mayor

En muchas sociedades contemporáneas se viene desarrollando desde hace muchos años y con éxito los denominados “círculos de abuelos”. Son agrupaciones que acogen con amor a todos los representantes de ambos sexos de adultos mayores, fundamentalmente organizadas por zonas de residencia, en las cuales se les brinda a los mismos múltiples actividades con el objetivo de elevar su calidad de vida. Entre estas actividades encontramos distintos eventos culturales, excursiones, vínculo sistemático de apadrinamiento a escuelas y otros centros de cuidado de la infancia, posibilidades de realización de diversas tareas manuales, artísticas, etc. y especialmente, la práctica de actividades físicas, acordes a sus capacidades disminuidas.

Los principales objetivos que un maestro de Educación Física debe intentar alcanzar cuando labora con un grupo de personas pertenecientes a la tercera edad se encuentran vinculados con el mantenimiento de las capacidades y habilidades físico – motoras, fundamentalmente dirigido a:

Enseñarles a depender (cuando va perdiendo sus capacidades) y al propio tiempo:

Ayudarlo a conservar la autonomía (capacidad de realizar todas las actividades de la vida cotidiana). El nivel de desarrollo de esta capacidad es lo que hace al anciano válido o minusválido.

La preocupación por mejorar la calidad de vida del adulto mayor es un acto de amor, de respeto y de agradecimiento social. Es por ello por lo que se plantea que la bondad de una sociedad determinada se mide, en mucho, por la atención que le brinda la misma a sus ancianos.

4.6. El juego y su contribución psicológica y psicomotriz

El juego es uno de los fenómenos más naturales del comportamiento humano. El juego infantil, en específico, constituye un elemento de aprendizaje y desarrollo, de adaptación social, de liberación personal y de conservación de la propia cultura.

Existen numerosas definiciones de juego que, increíblemente, no comprende el aspecto lúdico. Vicente Navarro (1993), por el contrario, enuncia la definición de juego de la siguiente forma: “Juego es una actividad recreativa natural de incertidumbre sometida a un contexto sociocultural”. Ello implica que:

- Actividad: la acción de juego es un fenómeno aparente diferenciado.
- Recreativa: el juego es fundamentalmente entretenimiento, pasatiempo.
- Natural: el juego es espontáneo, surge libremente.

Incertidumbre: se juega para saber qué va a pasar, para exponerse a una situación ficticia, porque el resultado del juego es imprevisible para todos los participantes hasta la terminación del mismo.

Contexto sociocultural: el juego está influido por el ambiente. Sus acciones guardan una estrecha relación con las ideas y formas de organización de los grupos sociales.

El juego encierra una serie de valores:

- Psicológicos: alegría, liberación y superación.
- Psicofisiológicos: desarrollos perceptivos y aprendizaje/ maduración.
- Socioculturales: recreación, equilibrador de la tensión social, participación, integración y mantenimiento de las tradiciones.
- Educativos: adquisición de aprendizajes, desarrollo de capacidades y formación de conductas afectivo – sociales.
- Terapéuticos: dinámicas de grupo, representación de papeles, etc.

- La naturaleza del juego es compleja. A ella pertenecen los conceptos tales como:
- Libertad (debe surgir espontáneamente, de forma natural, no puede estar sujeto por imposiciones externas).
- Ficción: (el juego es ante todo una irrealidad, el desarrollo de una situación inexistente y carente de trascendencia).
- Alegría: el sentir alegría al jugar es el mejor indicador de que la actividad que se lleva a cabo es diametralmente opuesta a la seriedad ya las tareas obligatorias).
- Acuerdos, normas y reglas: (los juegos, incluso los individuales, contienen diversas formas de regulación de sus propias relaciones, determinadas por establecimientos informales previos, por el uso o la costumbre, o por disposiciones disciplinarias obligatorias. Las mismas se encuentran enmascaradas en los juegos infantiles).
- Improductividad: (el resultado del juego se utiliza como un fin en sí mismo).
- Pasatiempo: (ocupa un espacio de tiempo, que no se considera ni provechoso ni desechable, pero que cumple su función: pasar el tiempo).
- Incertidumbre: (la pasión del juego descansa precisamente en no conocer el resultado de la acción del mismo).
- Placer: (en el juego existe el gusto por la actividad).
- Esfuerzo: (aunque parezca contradictorio, el esfuerzo pertenece a la naturaleza del juego, porque es un requisito indispensable para alcanzar su objetivo).
- Tregua – reposo: (configuran una bonita paradoja – si jugamos para esforzarnos, no podemos jugar para reposar – ya que el reposo en el juego tiene un sentido recuperador).

La evolución de los intereses rige los juegos en cada etapa de la vida, de modo que se puede observar una pirámide para dos parámetros inversamente proporcionales: el tiempo de juego y el volumen de motricidad. Mientras que en la infancia el niño se encuentra vinculado mucho más tiempo en actividades de juego y los mismos se caracterizan por su gran motricidad, en la misma medida que transcurren los años, vemos que los juegos se tornan más pasivos y el tiempo dedicado a los mismos es menor. También encontramos como otros criterios que diferencian en conjunto a las distintas etapas evolutivas del juego a: el tipo de juego, los intereses del juego, el ritmo de éste y las reglas.



Gráfico 23. Pirámide de la evolución del tiempo de juego y el volumen de motricidad.

Fuente: elaboración propia.

La simulación que supone el juego ha servido como entrenamiento y ejercitación para experimentar y, en consecuencia, aprender y fomentar el desarrollo. Estas son en definitiva las claves del aprendizaje y se vincula con determinadas fases del desarrollo motor:

- a) La continua ejercitación que comporta el juego constituye el motor que nos proporciona el acceso al conocimiento de nosotros mismos y del mundo que nos rodea, así como a la configuración de nuestros órganos y sistemas de forma cohesionada. Estas dos fases, la experimentación y el acondicionamiento, son paralelas y justifican que el niño dedique la mayor parte de su tiempo al juego. En este estadio, el niño recibe muchas informaciones gracias al juego, a las que apenas habría tenido acceso por medio de actividades necesarias u obligatorias.
- b) La ejecución de sucesivas repeticiones de esfuerzos semejantes y la maduración de determinadas habilidades, conducen a la mejora y a la par, a la automatización motriz. Por lo tanto, el juego sirve también como mantenimiento y mejora de las cualidades físicas y como maduración y consolidación de respuestas motrices automatizadas.
- c) La fase de perfeccionamiento y especialización queda fuera de los programas destinados a los niños en la Educación Física escolar, pues tendríamos que remitirnos a exigencias de rendimiento deportivo, algo que se aleje de la propia naturaleza del juego, a pesar de que la fase de perfeccionamiento es

didácticamente factible, porque el fenómeno de maduración nerviosa así lo permite.

A través del juego el niño alcanza un alto desarrollo cognoscitivo. Este desarrolla su pensamiento utilizando el juego como “vehículo” de entrenamiento de la mente. Así, se observan tres fases en el desarrollo del pensamiento:

- a) Inteligencia sensoriomotriz (juego sensomotor), hasta los dos años.
- b) Inteligencia preoperatoria (juego simbólico), entre los dos y cuatro años.
- c) Inteligencia prelógica (juego de fantasía), desde los cuatro hasta los ocho años.
- d) Inteligencia operativa concreta y operativa formal (juego de reglas), entre los ocho y los doce años y entre los once y lo catorce.

Existen opiniones encontradas acerca de la legitimidad de utilizar el juego con objetivos de iniciación deportiva, pues se argumenta que en determinadas etapas (entre los siete y diez años) los niños deben disfrutar el juego como algo recreativo o integral, sin alteraciones en el proceso. Pero por lo que a la motricidad se refiere, no podemos evitar que se alcancen – al tiempo que los niños juegan libremente – determinados objetivos, a pesar de que estos no se persigan. Por supuesto, hemos de entender que un programa exclusivamente elaborado por y para la iniciación deportiva supone un error pedagógico, si es presentado en las edades antes mencionadas. El programa debe atender a la formación integral, por encima de cualquier otro planteamiento exclusivo. Pero es necesario comprender, al mismo tiempo, que el pensamiento estratégico es una realidad derivada del juego, nos permite proporcionar respuestas motrices de calidad ante situaciones y problemas. No se puede ignorar, por lo tanto, que el juego posee un componente innegable de estrategia y sería un error pedagógico desaprovecharlo.

El juego constituye un medio eficaz para el desarrollo afectivo del niño. Las emociones desatadas durante el juego tienen en él un medio muy receptivo. El juego conduce y organiza las emociones (muestra los sentimientos inmediatos, por ejemplo, la alegría), pero el desarrollo del juego es capaz de transformar la emoción en autocontrol, hacia el reconocimiento de algo, hacia la complacencia... Todos estos rasgos afectivos encuentran en el juego un impulso extraordinario para la formación del individuo.

El juego también es un medio de reconocimiento y adaptación social. Fernández Calero (1989) nos señala sus aportes en esta esfera:

- a) Participación: asumir, participar.

- b) Actuación: actuar, aportar.
- c) Admisión: acepta al grupo participa de él.
- d) Integración: colaboración (aporta valores y coopera), integrarse (favorece y modifica la dinámica).
- e) Autonomía: independencia.

4.7. Dislexia y su repercusión en el proceso de aprendizaje motor

Existen numerosos trastornos en la esfera del lenguaje, como son aquellos vinculados con la articulación de las palabras, con el ritmo y la fluencia verbal, con la aparición y desarrollo del lenguaje y con la simbolización, con la fonación y debidas a trastornos psiquiátricos. Entre todos estos trastornos específicos del lenguaje en los niños, se encuentra sobre todo uno de ellos, que posee estrecha relación con el aprendizaje motor: la dislexia.

La dislexia pertenece al grupo de trastornos de simbolización. Castro y López la definen de la forma siguiente: “Es la dificultad para comprender los símbolos de la escritura. El sujeto no puede identificar ni reproducir los símbolos escritos de forma correcta”.

La dislexia puede afectar a cualquier niño, no tiene que ver con su capacidad intelectual ni con el medio sociocultural en que se desenvuelve. Es un fenómeno mal comprendido y difícil de detectar y frecuentemente los padres y maestros de un sujeto disléxico les atribuyen sus problemas a causas equivocadas, pensando que éste es perezoso, retardado o demasiado terco.

En la actualidad se plantea que más de veinticinco millones de estadounidenses la padecen, y al menos uno de cada 10 niños en el planeta poseen este trastorno, con mayor incidencia en los niños que en las niñas. Se plantea que el 50% de los casos de fracaso escolar son consecuencia de la dislexia. Véanse algunas de las definiciones más comunes:

- “Es una disfunción que provoca dificultades para leer y escribir.”
- “Es un problema congénito de la estructura neurofuncional. Estos sujetos tienen afectados el mecanismo cerebral que facilita la lectura y escritura.”
- “Es una anomalía del aprendizaje que se manifiesta como dificultad para leer, deletrear y aún hablar correctamente.”

Como se puede apreciar, todas coinciden en asociar la dislexia a problemas con la lectoescritura, obviando otros elementos que también presentan dificultades y que por ello presentan importancia para el aprendizaje motor: las dificultades con la lateralidad, la orientación espacial la coordinación motora.

Por otra parte, se ha demostrado que muchos disléxicos poseen capacidades superiores a la media y que casi todos desarrollan en alto grado la observación y hacen muy buen uso de ella. Personas que han sido consideradas “genios” en su época – como Leonardo da Vinci, el científico Albert Einstein - que brindaron a la humanidad obras de incalculable valor producto de su fértil intelecto, fueron disléxicos. Personalidades políticas – como Winston Churchill – o artísticas – Tom Cruise, Cher, etc. – se registran como disléxicos. Sirvan estos ejemplos para demostrar que muchos sujetos con este trastorno de aprendizaje pueden alcanzar grandes éxitos en su vida personal y profesional.

Como este trastorno no “su cura”, por lo que los sujetos vivirán toda su vida con él, la familia, la escuela y la sociedad en general debe conocer sobre el particular y apoyar los esfuerzos de los niños en el aprendizaje. Lo más difícil para el niño disléxico es enfrentarse día a día con el fracaso escolar, así como con la incompreensión de compañeros y adultos; en ocasiones es objeto de burla y esto lacera grandemente su autoestima.

Resulta útil precisar las características que presentan las manifestaciones del disléxico en las actividades prácticas:

a) Lectura:

- Leen muy despacio.
- No comprenden lo que leen.
- Les cuesta trabajo mantenerse leyendo en una línea, suelen saltarse las mismas, comenzar una nueva.
- Tienen problemas con los signos de puntuación.
- Manifiestan defectos de pronunciación.

b) Escritura:

- Tienden a confundir letras parecidas.
- Cambian el orden de las letras de las palabras en el momento de escribirlas.
- Repiten palabras al redactar.

- Sitúan mayúsculas en lugares inadecuados.
- Presentan numerosas faltas de ortografía.
- Les resulta muy difícil escribir en una hoja que no se encuentre rallada.

c) Habla:

- Hablan muy rápido (su mente es más rápida que sus propias palabras), por lo que apenas se entiende lo que articulan).
- Suelen tener muy buenos resultados en los ejercicios orales (se aprenden mecánicamente lo que escuchan), pero son incapaces de demostrar lo aprendido por escrito.

d) Atención:

- Tienen dificultad de ocuparse de varias cosas al mismo tiempo.
- Se ve afectada su capacidad de concentración en aquellas actividades que no son de su interés.

e) Orientación espacial:

- No diferencian bien la izquierda de la derecha, arriba y abajo.
- Presentan dificultades para ubicar en el espacio los diferentes objetos.

f) Coordinación motriz:

- Presentan dificultades de coordinación visomotriz al ejecutar determinados movimientos.
- Deficiente coordinación de brazos y piernas.
- Presentan cierto retraso en el aprendizaje motor en general.

Si se analizan las manifestaciones del niño disléxico en los últimos tres acápites, se comprende las implicaciones que puede tener en su participación en las clases de Educación Física y en el aprendizaje de los deportes. El mismo puede:

Confrontar dificultades en el momento de girar o desplazarse, ante la orientación del maestro, hacia la izquierda o derecha, ya que no sabrá discriminar rápidamente como los otros hacia qué lado debe realizar su acción.

Sus reacciones pueden demorar cuando implica la coordinación de brazos y piernas. En ambos casos, puede dar la imagen de que es muy lento o que no comprende el ejercicio.

Confrontar dificultades ante orientaciones de “brazos arriba” o inclinaciones hacia abajo del cuerpo.

Presentar dificultades en los cálculos óptico–motores, lo que trae como consecuencia errores de lanzamientos de balones, desplazamientos de determinada dirección en el espacio, precisión en los pases de pelotas, etc.

Todo ello, unido a su dificultad para expresarse, puede conducir a crear en el maestro de educación física un criterio falso sobre el alumno. En la mayoría de los casos se piensa que el niño no atiende como el resto de los miembros de la clase, por falta de interés, por indisciplina, etc., que es algo tonto y no apto para las actividades físicas. En realidad, el niño o adolescente disléxico puede llegar a alcanzar un alto dominio de precisión en actividades físicas y especialmente deportivas – de hecho, se encuentran deportistas de altos rendimientos disléxicos – pero han necesitado de una atención especial y adquieren su desarrollo motor algo más tarde que la mayoría de sus compañeros.

Por la importancia de esta temática para los profesores de Educación Física en general y por el desconocimiento de los mismos sobre la implicación de la dislexia en la práctica sistemática de las actividades físicas en niños ecuatorianos, se desea mostrar los resultados obtenidos en una investigación desarrollada en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí por el Lic. Toala Marco (2002), la cual se planteó las siguientes interrogantes:

- 1) ¿Qué proporción de niños disléxicos se encuentran en los grupos de quinto y sexto grado paralelos A y B de la Escuela Daniel López N.º 100? – en la actualidad Unidad Educativa Daniel López-
- 2) ¿Qué implicaciones concretas tiene la dislexia en el proceso de aprendizaje motor de estos sujetos?
- 3) ¿Alcanzan los niños disléxicos igual dominio motor en el mismo período de tiempo que el resto de sus compañeros de grupo?

Para la realización de esta investigación fueron seleccionados 124 estudiantes de la escuela Daniel López N.º 100 de la ciudad de Jipijapa, que cursaban el quinto y sexto grado, cuya edad oscila entre los 10 y 11 años. La muestra seleccionada constituyó el 34,06% de la matrícula del centro. Como métodos de investigación fueron utilizados la observación, la medición (a través de la entrevista y la encuesta a maestros y padres) y el análisis del producto de la actividad.

Inicialmente se procedió a la revisión de los trabajos entregados y los exámenes escritos aplicados, con el fin de valorar la caligrafía, la ortografía, la redacción, el cambio de letras en las palabras, el uso de las mayúsculas y el control muscular en la escritura, así como el resultado de las evaluaciones de la calidad de la lectura y la expresión oral. Ellos fueron valorados de forma conjunta con los maestros de la asignatura de castellano. Así mismo, estos docentes aportaron en las entrevistas criterios valorativos sobre los aspectos antes mencionados relacionados a la trayectoria en el aprendizaje individual de cada alumno de sus grupos.

En el caso de la entrevista con el docente de Educación Física, las preguntas estaban dirigidas a conocer aspectos relativos al aprendizaje motor de los adolescentes en sus clases cotidianas (orientación izquierda – derecha, arriba – abajo, delante, detrás; interpretación de las orientaciones al ubicarse en el terreno; coordinación de brazos y piernas, colocación debajo de balones, recibo y dirección de los mismos; coordinación visomotora, precisión al ejecutar los movimientos; comportamiento general en el aprendizaje motor. Todo lo anteriormente expuesto se vio reafirmado por el producto de la observación sistemática en terreno.

Los resultados obtenidos arrojaron los siguientes datos:

- El 12,9 % de los niños de los cuatro grupos investigados presentaban numerosos síntomas de dislexia (en uno de ellos fue el 21,2 %), alcanzando el 62,5 % del total, lo que coincide con las tendencias internacionales.
- El 90 % de estos niños presentaban serias dificultades de la escritura, caracterizadas en micrografía o macrografía, escritura en bloque, ascendente o descendente, siendo en ocasiones prácticamente ilegible, mal uso de los acentos y signos de puntuación. Cambian constantemente la d por p, la m por n, la s por c, la b por v, y por i y la r por l. Esta última sustitución se presentó en la totalidad de los sujetos.
- Todos, por estos motivos se encontraban evaluados en las pruebas de escritura de regular (31,2 %) y de mal (68,7 %).
- En la lectura, el 70% de los varones fueron evaluados de mal, manifestándose sus dificultades sobre todo en la lectura atropellada, sin pausas, la omisión de signos de puntuación, el salto entre líneas y falta de fluidez y deficiente pronunciación. Si se tiene en cuenta que estos adolescentes tienen en su mayoría 11 años, se comprende la limitación que presentan en el dominio de su lengua materna en las tareas escolares y la implicación que esto conlleva en el proceso de aprendizaje del resto de las asignaturas escolares.

- Todo lo anterior conduce a la aparición de la timidez para expresar sus ideas delante del grupo, en ocasiones se negaban a leer ante el mismo por temor a las burlas de sus compañeros. Si se tiene en cuenta el papel que para el adolescente tiene la aceptación por sus coetáneos, se comprende la importancia que posee el estudio de estos trastornos de aprendizaje en este nivel de enseñanza. La entrevista con los padres no hizo otra cosa que reforzar los criterios alcanzados en la valoración con los maestros en la escuela.
- El aprendizaje motor de los estudiantes con dificultades en la lectoescritura se caracterizó de la forma siguiente:
- El 90 % de los niños presentaron dificultades al realizar acciones dirigidas hacia la derecha o hacia la izquierda.
- El 80 % poseían pobre coordinación en las acciones que implicaban los movimientos de brazos y piernas.
- En la orientación espacial el 90 % de los sujetos se encontraban evaluados de regular y mal.
- El 70 % presentaba diferentes dificultades en la coordinación visomotora.
- El 90 % poseían deficiencias en la precisión de los movimientos.
- El 90 % de los sujetos se encontraban retrasados de forma general en su aprendizaje motor, con respecto al resto de los miembros de sus respectivos grupos.
- En análisis con los padres se determinó que, en todos los casos, estos niños presentaron en su desarrollo ontogenético una adquisición tardía del dominio de la locomoción en posición bípeda, adquiriendo esta habilidad unos meses más tarde que el resto. Igualmente comenzaron a emitir sus primeras palabras después de los 12 meses y en algunos casos entre los 14 y 15 meses. Así mismo, los familiares manifiestan que sus hijos adquirieron las habilidades motrices de nadar y montar bicicleta con grandes dificultades, después de un largo proceso de aprendizaje.

De estos resultados se derivaron orientaciones concretas para padres, docentes de castellano y docentes de Educación Física, que mostramos resumidamente a continuación:

a) Orientaciones para los padres:

- Comprender que la dislexia no es una enfermedad, sino una forma de captar la realidad de manera diferente, para lo cual se necesita la influencia pedagógica correcta y el amor.

- Escuche al niño cuando habla, dedíquele toda su atención. No lo apesure, que se tome su tiempo.
- Si se queda detenido en una palabra o frase, ayúdelo de inmediato.
- Anímelo a expresarse con ideas ordenadas en oraciones completas.
- Léale en voz alta.
- Cuando le dé instrucciones, haga que las repita, así se asegurará que él ha comprendido; repetirlas ayudará a que las fije en la memoria.
- No le diga las cosas atropelladamente, ni demasiadas cosas a la vez, pues va a confundirse y a olvidarlas pronto.
- Debe ayudarlo desde pequeño a desarrollar su control muscular mediante el uso de lápices de colores, rellenando con éstos las figuras.
- Ayúdelo en las tareas de la escuela, revisando su escritura y estimulando la lectura.
- Estimule su autoestima y las relaciones con otros niños.
- No pierda la paciencia si un día ve que no alcanza lo que se desea.

b) Orientaciones a los maestros de castellano:

- No pierda la paciencia si un día lo hace peor que el anterior.
- No lo ridiculice por sus fallos y menos delante del grupo.
- Nunca lo compare con otros niños, sobre todo con aquellos que están mejor que él.
- Siempre que pueda, alabe al niño disléxico ante un pequeño éxito.
- No se olvide que los niños disléxicos se tornan ansiosos y dicha ansiedad se vuelca en el habla, acentuando la perturbación articulatoria, la timidez, introversión y matizando su vida con inseguridad. Depende del maestro el tratarlo con cariño y respeto y exigir lo mismo de los demás en el aula.

c) Orientaciones a los docentes de Educación Física:

- Es necesario brindar un tratamiento diferenciado. Esto no quiere decir que se creen grupos de niños con limitaciones.
- Darles tareas para que se integren al grupo y no se aíslen del mismo.
- No sitúen al niño disléxico frente al grupo para hablar o explicar, ya que puede ocasionar la burla de los compañeros.

- Al ejecutar los ejercicios de orden o desplazamientos, además de con la voz, debe acompañar la orientación con indicaciones de brazos en las primeras sesiones de clase, hasta que observe que exista un cierto dominio en el aprendizaje de dichos sujetos.
- Cuando perciba que no avanzan en el aprendizaje motor, no debe aumentar el número de repeticiones, sino apoyarse en láminas y demostraciones correctas en cada uno de los ejercicios.
- Tener presente que al niño disléxico no se le deben dar muchas indicaciones al mismo tiempo, ya que presentan dificultades para retenerlas en la memoria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbany, J. R.** (1990). *Fundamentos de fisiología del ejercicio y del entrenamiento*. Barcelona: Barcanova
- Cruz, J., Boixadós, M., Valiente, L. y Capdevila, L.** (1995). *Actividad física y salud*. Barcelona.
- Diego Marín. Williams, J.M.** (1991). *Psicología aplicada al deporte*. Madrid: Biblioteca Nueva. *Manual de psicología del deporte*. Murcia.
- Kunath, C. E.** (1978). History, in The Caves of McKittrick Hill, Eddy County, New Mexico, History and Results of Field Work 1965–1976: Texas Speleological Survey, 2–18.
- Linaza, J. y Maldonado, A.** (1987). *Papel de la psicología de la actividad física y el deporte en edades tempranas: Cuestiones fundamentales*. En A. Olmedilla, E. J. Garcés de Los Fayos y G. Nieto (Coords.), *Manual de psicología del deporte*. Murcia: Diego Marín.
- Garcés de Los Fayos, E. J.** (2001). *Prevalent values in young spanish soccer players*. *International Review for Sociology of Sport*, 30, 353-373.
- Garcés de Los Fayos, E. J., Jara, P. y Olmedilla, A.** (2006). *Psicología y Deporte*. Murcia: Diego Marín.
- García Ferrando, M.** (1990). *Implicaciones psicológicas en el desarrollo del deporte escolar y su incidencia en la continuidad y adherencia deportiva posterior*. Seminario deporte de base. Murcia.
- González de la Torre, L.E., González, J. y Lozano, F.** (2002). *Aspectos sociales del deporte*. Madrid: Alianza.
- Lozano, F., Olmedilla, A., López, J.C. y Pérez, I.** (2001). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Barcelona: Anthropos.
- Olmedilla, A., Garcés de los Fayos, E.J., y Nieto, G.** (coords.) (2002). *Fundamentos de psicología del deporte*. Barcelona: Ariel.
- Olmedilla, A., Lozano, F. y Garcés de Los Fayos, E.J.** (2001). *¿Fair play? Un estudio descriptivo de las sanciones en fútbol base*. Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte. Cáceres.

Tóala Pilay, M. A., García Martínez, A. J., Zambrano Cedeño, S. N., Escobar Lozano, D. M. y Delgado Moreira, J. A.

Pelegrín, A., Olmedilla, A. y Garcés de Los Fayos, E.J. (2001). *La participación deportiva en el desarrollo psicológico del niño*. XIX Congreso Nacional de Educación Física. Murcia.

Pérez, I., López, J.C. y Garcés de Los Fayos, E.J. (1999). *Propuesta para el desarrollo de estrategias de intervención y prevención de la agresión en el deporte infantil*. II Congreso de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Valencia.

Weinberg, R.S. y Gould, D. (1996). *Influencia de los estilos educativos de los monitores de fútbol base en los aspectos psicológicos de sus jugadores*. VII Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y del Deporte. Murcia.

Medicina y Salud

