



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE ARTES Y EDUCACIÓN FÍSICA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTES Y RECREACIÓN

**PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA DE
PRODUCCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA UNIDAD DE DEPORTES
COLECTIVOS EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA**

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESOR
EN EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTES Y RECREACIÓN

AUTORES:

JESÚS ALEJANDRO ROJAS RIFO
ISRAEL NICOLÁS VALDEBENITO CRUZ

PROFESOR GUÍA:

CÉSAR GABRIEL ARIAS ARIAS

SANTIAGO DE CHILE, ABRIL DE 2021



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE ARTES Y EDUCACIÓN FÍSICA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTES Y RECREACIÓN

**PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA DE
PRODUCCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA UNIDAD DE DEPORTES
COLECTIVOS EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA.**

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESOR
EN EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTES Y RECREACIÓN.

AUTORES:

JESÚS ALEJANDRO ROJAS RIFO
ISRAEL NICOLÁS VALDEBENITO CRUZ

PROFESOR GUÍA:

CÉSAR GABRIEL ARIAS ARIAS

SANTIAGO DE CHILE, ABRIL DE 2021

AUTORIZACIÓN

2021, Jesús Alejandro Rojas Rifo & Israel Nicolás Valdebenito Cruz.

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y sus autores.

DEDICATORIA

A la familia Rojas Rifo;
Danyse, Jaime, Oscar, Catalina, Catherine y Martina,
quienes fueron y siguen siendo el pilar fundamental de mi perseverancia,
quienes me abrazaron con cariño y amor por siempre...

Dedicada para aquellos ávidos de conocer
y amar la pedagogía tanto como nosotros.

Jesús Alejandro Rojas Rifo

A Dios, por acompañarme en todo momento;
a mi esposa Camila por su amor y compañía.
A mis padres Inés y Segundo por todo -de verdad no podría describirlo de otra forma-;
a mis hermanos Cecilia, Carlos y Alejandro y
toda mi familia de ambas partes.
A todos/as los/as profesores/as y amigos/as
que influyeron en mi formación.
A mi familia espiritual y queridos/as AGV.
¡Gracias! Me faltará vida para agradecerles por tanto.
Los amo con todo lo que soy.

A mí yo del futuro,
para que constantemente reflexione en su quehacer docente:
La independencia del estudiante es un desafío que vale la pena
y que justifica nuestra labor como educadores.

Israel Nicolás Valdebenito Cruz

AGRADECIMIENTOS

A la familia Rojas Rifo, por el apoyo dado durante estos tiempos difíciles de pandemia y crisis emocionales.

A mis amigos, quienes constantemente me mostraron lo que puedo lograr en la vida.

Jesús Alejandro Rojas Rifo

A Dios, a quién le debo todo, quién constantemente me desafía a salir de mi zona de confort, para ser un mejor líder y profesor en la vida, sirviendo a la comunidad.

A mi esposa, por su amor, paciencia, compañía y creen en mí; sobretodo en esos días que solo quería desistir.

A mis padres, quienes siempre me entregaron todo, honro sus vidas.

A Pablo, Valeria y Marcelo, por ser mentores en tiempos de crisis y acompañarme siempre.

A mi familia espiritual y queridos/as AGV, quienes son medicina para este mundo. Anhele verlos cumplir sus sueños.

A la maestra Alda Reyno, quien sembró una semilla por los Estilos de Enseñanza, sin lugar a duda, marcó un antes y después en la forma de hacer pedagogía.

A nuestro profesor Guía César Arias, por su apoyo, paciencia y sobretodo sinceridad que siempre hacia rompernos la cabeza con el fin de impulsarnos a mejorar.

A mi compañero, Jesús Rojas, por su apoyo, perseverancia, comprensión, ideas, y no desistir. ¡Eres un grande amigo!

A todos/as mis profesores/as y compañeros/as de Universidad, que hicieron la estancia en ella más placentera, desafiante y reflexiva.

“Todos somos genios.

*Pero si juzgas a un pez por su habilidad de trepar árboles,
vivirá toda su vida pensando que es un inútil”.*

Albert Einstein.

Israel Nicolás Valdebenito Cruz

TABLA DE CONTENIDO

AUTORIZACIÓN	II
DEDICATORIA	III
AGRADECIMIENTOS	IV
RESUMEN	XI
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	5
1.1 La Didáctica.....	6
1.1.1 Síntesis de la evolución y principales exponentes.	10
<i>1.1.1.1 Conductismo.</i>	12
<i>1.1.1.2 Constructivismo.</i>	14
1.1.2 Los componentes de la Didáctica específica de la Educación Física.	18
<i>1.1.2.1 Preimpacto.</i>	23
<i>1.1.2.2 Impacto.</i>	24
<i>1.1.2.3 Postimpacto.</i>	24
1.2 Los Estilos de Enseñanza	26
1.2.1 Los estilos de reproducción y su aplicación en la Educación Física.	27
<i>1.2.1.1 Mando Directo.</i>	29
<i>1.2.1.2 Estilo de la práctica. Enseñanza basada en la tarea.</i>	30
<i>1.2.1.3 Estilo recíproco. Enseñanza Recíproca.</i>	30
<i>1.2.1.4 Estilo de Autoevaluación.</i>	31
<i>1.2.1.5 Estilo de Inclusión.</i>	31
1.2.2 Los estilos de producción, y su aplicación en la Educación Física.	32
<i>1.2.2.1 Estilo del Descubrimiento Guiado.</i>	34

1.2.2.2 <i>Estilo Divergente. Resolución de Problemas.</i>	37
1.2.2.3 <i>Programa individualizado. El diseño del alumno.</i>	40
1.2.2.4 <i>Estilo para alumnos iniciados.</i>	42
1.2.2.5 <i>Estilo de Autoenseñanza.</i>	43
1.3 Las Propuestas Didácticas para realizar en la Clase de Educación Física.	45
1.4 La Enseñanza de los Deportes Colectivos en la Clase de Educación Física	52
1.4.1 Modelos de enseñanza.	55
1.4.1.1 <i>Modelo tradicional.</i>	55
1.4.1.2 <i>Modelo comprensivo.</i>	56
1.4.1.3 <i>Modelo constructivista.</i>	57
1.4.2 Objetivos de las tareas.	59
1.4.3 Evaluación.	60
1.4.3.1 <i>Game Performance Assessment Instrument (GPAI).</i>	60
1.4.3.2 <i>Team Sport Assessment Procedure (TSAP)</i>	63
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO	66
2.1 Paradigma Investigativo	67
2.2 Enfoque de la Investigación	67
2.3 Tipo de Investigación	68
2.4 Planteamiento del Problema, Preguntas de Investigación y Objetivos	68
2.5 Métodos de Investigación	69
2.5.1 Métodos teóricos.	69
2.5.2 Métodos empíricos.	70
2.6 Universo, Población y Muestra	72
2.6.1 Universo.	72

2.6.2 Población.	72
2.6.3 Muestra.	72
2.7 Cronograma del Diseño Metodológico de la Investigación	73
2.8 Recursos.....	73
2.8.1 Recursos Humanos.	73
2.8.2 Recursos Materiales.....	74
CAPÍTULO III: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	75
3.1 Categorización y Análisis de la Información	78
3.2 Triangulación y Análisis de la Información	79
CAPÍTULO IV: PROPUESTA DIDÁCTICA	92
4.1 Justificación de la Propuesta.....	93
4.2 Fundamentos Teóricos de la Propuesta	95
4.3 Principios Orientadores de la Propuesta Didáctica.....	101
4.4 Representación Gráfica de la Propuesta Didáctica.....	103
4.5 Componentes de la Propuesta.....	103
Propuesta Didáctica basada en los Estilos de Enseñanza de Producción	108
Orientaciones Metodológicas	143
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	147
Discusión	148
Conclusiones.....	151
Bibliografía.....	153
Anexos	163
Instrumento de Recolección de Datos	163
Respuestas Profesor/a 1	167

Respuestas Profesor/a 2	170
Respuestas Profesor/a 3	173
Respuestas Profesor/a 4	176
Respuestas Profesor/a 5	179
Respuestas Profesor/a 6	182

LISTA DE TABLAS

TABLA 1.	Adaptación ejemplo práctico de utilización del GPAI en baloncesto	62
TABLA 2.	Adaptación ejemplo práctico de utilización del TSAP en baloncesto	65
TABLA 3.	Resumen de la Investigación	71
TABLA 4.	Cronograma del Diseño Metodológico.....	73
TABLA 5.	Contenido Cuestionario de Recopilación de Datos	76
TABLA 6.	Categorización	78
TABLA 7.	Ejemplo Escala de Notas	146

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1.	Triangulación en base a componentes didácticos	80
FIGURA 2.	Triangulación en base a Estilos de Enseñanza.	82
FIGURA 3.	Triangulación en base a evaluación	84
FIGURA 4.	Triangulación en base a relación profesor-estudiante	86
FIGURA 5.	Triangulación en base a deportes colectivos	89
FIGURA 6.	Representación Gráfica de la Propuesta	103

RESUMEN

El profesor de Educación Física actual se ha mantenido en el tradicionalismo, efectuando clases estructuradas y dirigidas en las que el estudiante solamente se destaca por la constante aceptación de ideas y ejecución motriz. Estos últimos se ven inmersos en un sistema de clases que a menudo tiende a ser repetitivo y rutinario, careciendo de oportunidades de descubrimiento.

Entonces, el profesor de Educación Física actual se limita a abordar los Estilos de Enseñanza de producción presentados por Mosston & Ashworth (1993). Todo esto, sin considerar los beneficios significativos que conllevan en el estudiante en su desarrollo integral como ser.

Por ello, y para aportar al desarrollo y enriquecimiento de las clases de deportes colectivos en Educación Física, se ha creado una propuesta didáctica basada en los Estilos de Enseñanza de producción en el deporte hándbol para la modalidad presencial. Todo esto, para favorecer el desarrollo de aquellos aspectos integrales del estudiante del nivel 7° Básico, vale decir, abordar los canales físico, cognitivo, social y actitudinal. Por lo tanto, este material complementario pretende entregar orientaciones específicas sobre cómo abordar la enseñanza en función de tales Estilos, para así preparar al estudiante hacia la autonomía e independencia.

PALABRAS CLAVE: Educación Física, Didáctica, Estilos de Enseñanza, Deportes Colectivos.

ABSTRACT

The current Physical Education teacher has remained in traditionalism, conducting structured and directed classes in which the student only stands out for the constant acceptance of ideas and motor execution. These last two are immersed in a class system that often tends to be repetitive and routine, lacking opportunities for discovery.

Then, the current Physical Education teacher is limited to address the Discovery Teaching Styles presented by Mosston & Ashworth (1993). All this, without considering the significant benefits they bring to the student in his integral development as a being.

Therefore, and in order to contribute to the development and enrichment of collective sports classes in Physical Education it has been created a didactic proposal based on the Discovery Teaching Styles in the handball sports for the face-to-face modality. All this, in order to favor the development of those integral aspects of the 7th grade student, that is to say, to approach the physical, cognitive, social and attitudinal channels. Thus, this complementary material intends to provide specific guidelines on how to approach teaching according to such Styles, in order to prepare the student towards autonomy and independence.

KEY WORDS: Physical Education, Didactic, Teaching Styles, Collective Sports.

INTRODUCCIÓN

Desde sus inicios, la didáctica de la Educación Física ha tenido como fin desarrollar de manera óptima los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, para efectuar tal labor educativa, los profesores han llevado a cabo distintas prácticas y Estilos de Enseñanza para procurar alcanzar tal objetivo. Sin embargo, a medida que transcurrieron los años se evidenció una constante aplicación de los Estilos de Enseñanza de reproducción, con énfasis en el Mando Directo, propuestos por Muska Mosston & Sara Ashworth (1993), en la Unidad de deportes colectivos de esta asignatura, provocando una escasa aplicación e implementación de los Estilos de Enseñanza de producción.

Junto con esto, los autores mencionados anteriormente plantean la importancia de llevar a cabo todos los Estilos de Enseñanza de reproducción y producción, acorde al contexto en que se pueda situar el profesor de Educación Física en sus respectivas clases, avanzando progresivamente para cumplir lo propuesto por los autores y así contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje (Mosston & Ashworth, 1993). Sin embargo, las referencias para la aplicación de las clases con Estilos de Enseñanza de producción, propuestas por las Bases Curriculares del Ministerio de Educación de Chile, presentan como recursos educativos fichas de clases del subsector en la Unidad de deportes colectivos, las cuales proponen una serie de actividades basadas en su mayoría por Estilos de Enseñanza de reproducción, limitando el aporte a la planificación de actividades basadas en Estilos de Enseñanza de producción.

Respecto a lo anterior, surge el problema de investigación: ¿Cómo aportar al desarrollo de la unidad de deportes colectivos en la clase de Educación Física, para su abordaje desde los Estilos de Enseñanza basados en la producción?

Para dar respuesta a esta pregunta, se determina un objetivo general que indica: Elaborar una propuesta didáctica basada en los Estilos de Enseñanza de producción para el desarrollo de la Unidad de deportes colectivos en la clase de Educación Física.

El cumplimiento del objetivo general incita a los autores de la presente investigación plantearse los siguientes cuestionamientos y para su respuesta, los respectivos objetivos específicos:

1. ¿Qué son los Estilos de Enseñanza de producción y cuál ha sido su evolución en la Educación Física?

Identificar los Estilos de Enseñanza de producción, y su evolución en la Educación Física.

2. ¿Cuáles son los beneficios biopsicosociales de aplicar los Estilos de Enseñanza de producción en los deportes colectivos en las clases de Educación Física?

Describir los beneficios de la aplicación de los Estilos de Enseñanza de producción en los deportes colectivos en las clases de Educación Física.

3. ¿Qué características debe tener una propuesta didáctica para que los profesores de Educación Física la realicen en sus clases?

Especificar las características de una propuesta didáctica para realizar en la clase de Educación Física.

Para los autores, la relevancia de efectuar la presente investigación radica en entregar un material didáctico complementario, diferente e innovador que permita a los profesores de Educación Física efectuar una clase de la Unidad de deportes colectivos de forma dinámica e interactiva entre profesor y estudiante, donde se generen espacios para formar un estudiante crítico y se convierta en agente activo en el proceso de enseñanza, favoreciendo la independencia de éste último. Junto con ello, en los Estilos de Enseñanza de producción existe una alta probabilidad de que los canales de desarrollo -físico, social, emocional y cognitivo- sean llevados al máximo por el estudiante (Mosston & Ashworth, 1993). Frente a esto,

“autores como Delgado Noguera (1991), Mosston y Ashworth (1993), Sicilia (2001), sostienen en sus respectivos estudios y teorías, que los estilos más utilizados por los docentes de Educación Física son el Mando Directo y la Enseñanza basada en la tarea” (Barahona Mora, et al., 2015, p. 57-58)

A partir de lo anterior, se demuestra la escasez de implementación y aplicación de los Estilos de Enseñanza de producción por los profesores de Educación Física hasta la actualidad.

Respecto a lo anterior, la pertinencia de la presente investigación recae en que son los profesores de Educación Física quienes llevan a cabo las clases de la asignatura y están inmersos dentro del área didáctica todo el tiempo. También, son estos mismos quienes tienen una gran cantidad de herramientas pedagógicas, debido al conocimiento de sus estudiantes y el contexto que se presenta en cada clase y con cada curso. Además, debido a la expansión de contenidos dentro de la Unidad de deportes colectivos del currículum nacional, es pertinente que los profesores de Educación Física contengan una amplia gama de variantes pedagógicas para así abordar tal unidad y desarrollar un óptimo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al respecto, los aportes teóricos de esta investigación radican en el área de la didáctica de la Educación Física, contribuyendo a la formulación de la planificación en la categoría de decisión “Preimpacto” para que los profesores la efectúen. Además, se dan a conocer sobre los beneficios que conlleva efectuar los Estilos de Enseñanza de producción en las clases de deportes colectivos de Educación Física.

Junto con ello, los aportes prácticos ayudan al profesor de Educación Física a efectuar clases que consideren Estilos de Enseñanza de producción, afectando notablemente a las categorías de decisión “Impacto” y “Postimpacto”, y a su vez, provocar un método diferente de relación entre profesor - estudiante, donde éste último se vea fortalecido en los canales de desarrollo físico, social, emocional y cognitivo del aprendizaje.

Dicho lo anterior, se pretende generar un cambio en la problemática actual de la didáctica de la Educación Física, especialmente en cómo integrar los Estilos de Enseñanza de producción propuestos por Muska Mosston & Sara Ashworth (1993), dentro de la Unidad de deportes colectivos. Además, se pretende establecer el punto de partida para la integración de estos Estilos de Enseñanza en las clases de Educación Física, sin infravalorar los estilos de reproducción, los cuales dan pie a experimentar los Estilos de Enseñanza de producción. Como se nombró anteriormente, las estrategias y actividades que presentan las Bases

Curriculares del Ministerio de Educación de Chile no garantizan que los Estilos de Enseñanza de producción estén presentes en el proceso educativo. Por ello, se evidencia una constante tendencia a planificar y efectuar tales actividades a través de los Estilos de Enseñanza de reproducción.

En definitiva, esta investigación presenta al lector y profesores ávidos de instruirse, una propuesta didáctica para efectuar clases con los Estilos de Enseñanza de producción en la Unidad de deportes colectivos para estudiantes del segundo ciclo de Enseñanza Básica (5° básico a 8° básico), mostrando un material de apoyo complementario para que la aplicación de los Estilos de Enseñanza de producción sea un tema de discusión para futuras investigaciones de las diferentes áreas de la Educación Física.

La presente Memoria está dividida en 5 capítulos. Cada uno abarca un tema relevante para la elaboración de una propuesta didáctica, enfocada en los Estilos de Enseñanza de producción para el desarrollo de la Unidad de deportes colectivos en la clase de Educación Física.

En este apartado la Introducción se realiza el Planteamiento del Problema, se da a conocer el problema de investigación y los objetivos de ésta. El capítulo 1, Marco Teórico de la investigación, contiene los aspectos y conceptos teóricos que respaldan la investigación, mencionando a referentes destacados del área a tratar. El capítulo 2, llamado Marco Metodológico de la investigación, describe el tipo de investigación, enfoque y paradigmas de ésta. El capítulo 3, Presentación y Análisis de Resultados, se exponen los resultados de los métodos empíricos utilizados, y se discute a partir de éstos. Además, en el capítulo 4, se aborda la Propuesta Didáctica basada en Estilos de Enseñanza de Producción para el desarrollo de la Unidad de deportes colectivos, realizada por los autores. Se culmina esta investigación con el capítulo 5, presentando la discusión y conclusiones de ésta.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1 La Didáctica

Desde los albores de la humanidad, la educación ha sido vista como una parte integrante y esencial de la vida del hombre y de la sociedad (Luzuriaga, 1959). Bajo esta premisa, es preciso comprender que el ser humano presenta una constante necesidad por aprender y evolucionar. Esta necesidad se concreta en la medida que un profesor genera un ambiente propicio para favorecer el aprendizaje significativo, efectuándose este último en el acto didáctico (López Gómez, Cacheiro González, Camili Trujillo, & Fuentes Gómez-Calcerrada, 2016). Al respecto, Granata, Chada & Barale (2000) indicaron la importancia de proponer los procesos de enseñanza en consonancia con las finalidades educativas basadas en principios éticos más que en resultados previstos, aludiendo a la relación enseñanza - didáctica. Sin embargo, más que desarrollar la relación entre la enseñanza y la Didáctica y dar a conocer cómo es el acto didáctico dentro del aula, es preciso comenzar desde las entrañas de la educación y preguntarse: ¿Qué es la didáctica?

El diccionario de la Lengua Española (2014) presentó varias definiciones del término “Didáctica” (Del gr. διδακτικός *didaktikós*). Una de éstas la postula como: Arte de enseñar.

Al respecto, se infiere la idea de entregar un conocimiento en particular por parte de quien practica la enseñanza a través de un acto vocacional. No obstante, se presenta una definición ambigua y poco clara de cómo se relaciona al proceso de enseñanza, y por ende, a la educación.

Por otra parte, Zabalza (2007) indicó:

Según quien lo use y cómo lo haga, el término didáctica puede ser sustantivo o adjetivo; puede abarcar prácticamente todo el fenómeno educativo o quedar reducido a la simple transmisión de contenidos instructivos; puede tratarse de una disciplina científica (con sus reglas universales y patrones contrastados de procedimiento) o bien de la simple práctica artesanal de llevar a cabo actuaciones de instrucción. (p. 493)

El autor anteriormente mencionado da a entender el concepto didáctica desde su generalidad, abierto tanto para ámbitos educativos dentro del aula como también de la disciplina científica. Sin embargo, a pesar de su amplitud y alcance a diversos ámbitos de la vida, la presente investigación tiene como centro principal el proceso de enseñanza dentro de la educación y específicamente dentro del aula. Por ello, Zabalza (2007) agregó:

La Didáctica estudia la enseñanza, lo que hacemos (o tendríamos que hacer) los profesores cuando enseñamos... Pero, en general, parece adecuado decir que la *Didáctica* y lo *didáctico* se refieren (como sustantivo y adjetivo) a *actividades relacionadas con la enseñanza o la formación en general*. (p. 492-493)

Sumado a lo anterior, Carvajal (2009) postuló que la didáctica “contribuye al proceso de enseñanza aprendizaje, a través del desarrollo de instrumentos teóricos-prácticos, que sirvan para la investigación, formación y desarrollo integral del estudiante”. (p. 4).

Es decir, la didáctica presenta herramientas, tanto teóricas como prácticas, a través de las cuales el profesor puede guiarse para llevar a cabo el proceso de enseñanza - aprendizaje y así obtener un mejor desarrollo en el estudiante.

Entonces, tal como indicaron López et al. (2016), la Didáctica es:

La acción del maestro para sostener el objeto de enseñanza poniéndolo a la vista del estudiante con la intención de que este se apropie de lo que se muestra. Es decir, didáctica tiene mucho que ver con enseñar, con facilitar el aprendizaje desde la enseñanza. (p. 17)

A partir de las definiciones mencionadas anteriormente, Rosselló (2005) señaló que, a finales de la década de los ochenta y a principios de los noventa se originó un debate entre reconocer una Didáctica General y una Didáctica Específica. Por ello, queda por descubrir en qué consiste cada una.

En primera instancia, Rosales López (citado por Menéndez Ayuso, 2005) dio a conocer que la Didáctica General se perfila como “Ciencia del proceso de enseñanza sistemática en cuanto optimizadora del aprendizaje” (p. 156), dando a entender la globalidad que posee esta misma en las distintas aristas del conocimiento y por ende, su nula especificidad.

A su vez, Stöcker (citado por Menéndez Ayuso, 2005) mencionó que:

La Didáctica general trata las cuestiones generales de toda la enseñanza: comunes a *todas* las materias, intenta exponer los principios y postulados que en *todas* las asignaturas se presentan y que por eso han de ser objeto de consideraciones fundamentales. (p. 157)

Sin embargo, desde el ámbito educativo, González Gallego (2010) señaló: “la Didáctica General no puede expresarse en el *‘aula curricular’* más que a través de cada Didáctica Específica, con lo que éstas, en definitiva, vienen a constituir uno de los abanicos de especialización de aquélla”. (p. 5)

Respecto a lo anterior, se da a entender que la Didáctica Específica tiene como fin indagar en aquellos conocimientos especializados dentro de una materia o campo de conocimiento determinado, tal como lo dictó Menéndez (2005):

A la Didáctica General incumbe el conjunto de conocimientos aplicables a cualquier actividad de enseñanza - aprendizaje, mientras que la Didáctica Específica, llamada antes *‘aplicada’* y también, ahora, a veces *‘especial’* (...) es el conjunto de métodos aplicables a una determinada materia o campo de conocimiento, sustentado por una epistemología también específica. (p. 157)

Por ende, se pueden establecer una serie de diferencias que dan a conocer sus respectivas características y funciones dentro del proceso de enseñanza, las cuales abren una serie de discusiones sobre su uso dentro del aula. También, se desprende que cada didáctica específica pretende abordar el proceso de su propio campo, considerando sus particularidades y

colaborando desde el conocimiento singular del área con sus respectivas herramientas didácticas.

Existe un constante debate sobre qué tipo de Didáctica (general o específica) utilizar, qué tipo de competencia se desea desarrollar (comunes o específicas), cuál modelo formativo es el más apropiado, qué tipo de formación efectuar, ya sea basada en los contenidos o en el estudiante. En definitiva, existe una encrucijada sobre qué camino optar para obtener el mayor rendimiento y desarrollo posible dentro del ámbito educativo. Relacionado a lo anterior, Rosselló (2005) afirmó que todas estas interrogantes dependen del contexto sociopolítico en las que se pueden desarrollar y las reconceptualizaciones que el propio concepto de profesor y los cambios que la institución educativa está experimentando.

Sin embargo, aún persiste la interrogante sobre cómo se relaciona la Didáctica y la Educación Física. Fernando Sánchez Bañuelos (citado por Carosio, 2001) lo explica de este modo:

La didáctica específica de la educación física y el deporte tiene que estar adaptada al desarrollo de una actividad de enseñanza en la que el movimiento corporal y el esfuerzo físico constituyen los contenidos. Pero en el caso del ámbito de la enseñanza de la educación física y el deporte las diferencias de los planteamientos didácticos van más allá de la peculiaridad de esta materia, extendiéndose a aspectos de fondo. Las características y requisitos de la enseñanza en el aula y las de nuestro ámbito son tan distintas que ésta plantea la necesidad de una didáctica específica perfectamente diferenciada. (p. 157)

En definitiva, se comprende que la Educación Física tiene como objeto las conductas motrices y los procesos implicados en la realización de las habilidades psicomotrices y sociomotrices. Por ello, la Didáctica específica, desde esta área, pretende desarrollar tal proceso a través de estrategias pedagógicas dentro del aula. Todo esto con el fin de potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje, intervenciones educativas por parte del profesor y que el estudiante desarrolle de manera integral aquellos aspectos propios del ser humano.

1.1.1 Síntesis de la evolución y principales exponentes.

Es sabido que la historia de la enseñanza data su origen en el antiguo Egipto, la antigua Grecia y Roma como grandes referencias. En relación a esto, Salas (2012) mencionó que, “al igual que los egipcios, la sociedad griega estaba estrictamente jerarquizada, por lo que la educación era exclusiva para las élites” (p. 38). También agregó que esto contrasta con la enseñanza que se impartía en roma, la cual fue primordialmente pública.

Respecto a la “Didáctica” egipcia, Salas (2012) analizó la “*Enseñanza para Merikara*” y comentó la posibilidad de ver al profesor sentado en una estera enseñando a los estudiantes, los cuales rodeaban al primero.

Por otro lado, la enseñanza en Grecia presentó características similares, las cuales influenciaron la educación en Roma. Al respecto, agregó que en la primera “los alumnos solían sentarse en frente del maestro, quien guardaba sus rollos de papiro en cestos, además de emplear una fusta, similar al apuntador que utiliza un maestro en la actualidad” (Salas, 2012, p. 41), recibiendo una instrucción para así desarrollar cultura general. En tanto la segunda, el mismo autor indicó:

El método de aprendizaje debió haber sido el mismo para todas las áreas del conocimiento: un maestro con su libro en mano y los alumnos leyendo en voz alta y comentando los textos, sin importar si se trataba de poesía o matemáticas. (p. 51)

En la Educación griega existe un maestro que se encarga de transmitir conocimientos de una determinada área a sus estudiantes, cumpliendo con una metodología y Didáctica para enseñar. Por ejemplo, Jaramillo (s.f.) indicó que “la metodología de enseñanza que se tenía en cuenta, se aprendían primero las letras en voz alta, y después se aprendían las letras escritas” (p. 3).

De lo anterior, se desprende que la forma de enseñar en ambas culturas tuvo estricta relación con un hombre sabio que se encargaba de transmitir conocimientos a los demás

ávidos de aprender. Por ende, se puede inferir una relación vertical entre ambos actores de la enseñanza, en la cual el profesor se posiciona sobre el estudiante. Además, es posible evidenciar estos métodos aún en la actualidad, vale decir, el profesor como autoridad frente a los estudiantes -quienes son solo receptores de la información-, entregando un conocimiento jerarquizado.

A pesar de conocer antecedentes de la Didáctica y cómo se llevó a cabo la enseñanza en las culturas antiguas, el concepto “Didáctica” no se reconoce hasta la obra de Juan Amos Comenio en 1657, denominada *Didáctica Magna*.

Fue a partir de la Didáctica Magna de Comenio en la Europa de hace 300 años, que la acción formativa se constituyó como intervención política del saber hacer en los distintos niveles escolares en las distintas áreas de conocimiento. Me refiero al objeto de estudio de la didáctica en general, la transmisión de conocimientos que conforma las personas de una sociedad. (Riestra, 2010, p. 2)

Comenio (1998), denominado “padre de la Didáctica” estableció el punto de partida para que distintos autores puedan abordar la Didáctica a lo largo de los años. Éste destacó la importancia de entregar una educación general y pública para todos, independiente del sexo de los jóvenes, de manera tal que todos puedan ser dirigidos hasta donde puedan serlo, siempre teniendo en consideración la educación de las virtudes. Es importante destacar que este mismo concibió al hombre como imagen y semejanza de Dios, es decir, un ser racional, educable y que debe ser tratado de tal manera. Por ello, la disciplina y educación son aquellos aspectos que lo conformen. Al respecto, este mismo comentó:

Viene aquí muy a punto la ocasión de decir alguna le cosa acerca de la diferencia de los ingenios; esto es, que unos son agudos y otros obtusos; unos blandos y dúctiles y otros duros y quebradizos; algunos ávidos de las letras y otros más aficionados a las cosas mecánicas, y de esta última doble especie en los tres modos anteriores resultan seis temperamentos de los ingenios. (Comenio, 1998, p. 33)

Es decir, para efectos de la Didáctica, Comenio destacó que se debe tener en consideración que los estudiantes poseen diferentes características respecto a la forma en que estos aprenden, vale decir, algunos lo hacen rápida y otros de manera lenta. Además, es pertinente mencionar que cada estudiante tiene sus propios intereses, los cuales provocan en ciertos casos que éstos se sientan más atraídos hacia ciertas áreas de conocimiento. Por ello, independiente del tiempo que demore en desarrollar cada área, éste aprende.

A lo largo del tiempo, han surgido diferentes corrientes que han permitido abordar el conocimiento y la enseñanza desde posturas que -en cierta medida- parecen ser opuestas, las cuales se detallan a continuación.

1.1.1.1 Conductismo.

Las bases del conductismo surgieron gracias a Iván Pavlov, quien, según las palabras de Driscoll (citado por Ulate Sánchez, 2012), “inicia los estudios que condujeron a las bases del conductismo” (p. 73). Además, se le atribuye el condicionamiento clásico, fundamento para el trabajo que realizó más tarde J. Watson.

Tales estudios se centraron en el *condicionamiento clásico*, el cual, según lo mencionado por Pérez & Cruz (2003), es un “método experimental que permite la creación de nuevos reflejos que enriquecen la actividad nerviosa superior, concebida desde el enfoque objetivista reflexológico de la fisiología” (p. 213). A pesar del carácter científico y fisiológico que tiene su trabajo, esta estableció las bases para futuras investigaciones del modelo conductista.

Sin embargo, Pellón Suárez de Puga (2013) comentó que muchos historiadores del siglo XX consideraron a John Watson (1879-1958) como el fundador de tal modelo, ya que este marcó un hito en la psicología contemporánea. Este mismo agregó que, según Watson, “lo que el organismo aprende, bien sea a lo largo de su vida o en las situaciones experimentales de condicionamiento, son relaciones entre estímulos y respuestas” (p. 391). Por otro lado, Driscoll (citado por Ulate Sánchez, 2012) comentó que J. Watson retomó los estudios de

Pavlov y llegó a dominar las teorías de aprendizaje estadounidenses, frente a lo cual determinó que la conducta puede ser cuantificable y medible objetivamente.

Al respecto, Watson (citado por Pellón Suárez de Puga, 2013) comentó:

Dadme una docena de niños sanos, bien formados y con mi ambiente específico para educarlos en él, y garantizo poder tomar cualquiera de ellos al azar y entrenarlo para que sea especialista en lo que yo seleccione —médico, abogado, artista, mercader, e incluso pedigüño o ladrón— sin importar sus talentos, inclinaciones, tendencias, habilidades, vocación o quiénes fueron sus antepasados. (p. 391)

De lo anterior, es posible destacar que el modelo de Watson se basa en la constante instrucción del profesor hacia el estudiante, en la cual, el primero presenta total autoridad y lo moldea acorde a lo que él considere pertinente a través de la relación estímulo-respuesta, es decir, tanto el ambiente como las situaciones las predetermina el profesor. Por ello, dados los estímulos, las respuestas pueden ser predichas, según lo que busque el profesor.

El tercer gran autor relevante del conductismo fue Skinner (1904-1990), quien tomó los aportes de Watson como referencias para su trabajo. Este autor controvertido en esa época, hizo hincapié en el análisis funcional de las respuestas y la enseñanza programada. Skinner (citado por Pellón Suárez de Puga, 2013), postuló que “la conducta de los organismos es mantenida por sus consecuencias” (p. 393), sin la intervención de un estímulo antecedente observable. Además, este mismo manipuló “cuidadosamente las situaciones en que ciertos estímulos incrementan la probabilidad de la conducta” (Pellón Suárez de Puga, 2013, p. 393). Estas situaciones o hechos se denominan como *reforzadores*.

Por ello, es preciso considerar que Skinner hizo hincapié a la automatización de la conducta acorde a las consecuencias del ambiente. Se desprende que se presenta una situación en particular al sujeto y éste debe establecer una determinada conducta. Es decir, cuando ocurre un hecho y las acciones del sujeto tienden a ser repetidas, el reforzamiento se considera

positivo. Por el contrario, si este mismo evita tales acciones, el reforzamiento se considera negativo. Esta conducta se denominó *conducta operante libre* por el mismo autor.

En definitiva, el conductismo basó su trabajo en la relación estímulo - respuesta, en la cual el profesor es quien moldea al estudiante de una manera autoritaria. Por ende, el rol del segundo se basó en el consumo de conocimientos preelaborados por el profesor. Esto se relaciona con lo comentado por Salas (citado por Ulate Sánchez, 2012), quien indicó que el conductismo es la base de la pedagogía educativa conductista, la cual implica elaborar una Didáctica que permita lograr objetivos determinados. Por ello, los objetivos pueden ser evaluados de manera cuantitativa y progresiva, desde lo más simple a lo complejo.

1.1.1.2 Constructivismo.

Piaget y Vigotsky (citado por Ordóñez, 2004) señalaron: “El constructivismo es un conjunto de concepciones sobre el aprendizaje, que provienen de dos teorías básicas del desarrollo cognoscitivo” (p. 9). Estas ideas proporcionan un fundamento consistente para apreciar que el aprendizaje se encuentra permanentemente en cada individuo a lo largo de su vida mediante la socialización, sin ser únicamente propias del ámbito pedagógico y/o educativo.

Por un lado, la teoría cognitiva de Piaget postula que el aprendizaje es:

Un proceso paulatino y progresivo que avanza, conforme el niño madura física y psicológicamente. La teoría sostiene que este proceso de maduración biológica conlleva al desarrollo de estructuras cognitivas, cada vez más complejas; lo cual facilita una mayor relación con el ambiente en el que se desenvuelve el individuo y, en consecuencia, un mayor aprendizaje que contribuye a una mejor adaptación (Ortiz Granja, 2015, p. 98).

Es decir, el aprendizaje es un continuo progreso el cual va evolucionando al igual que el niño, mientras más se relacione de manera efectiva con el ambiente, tendrá un mayor proceso de adaptación, y por efecto, un mejor aprendizaje.

Por ello, Martí (citado por Hernández Rojas, 2008) señaló que el constructivismo:

Ha privilegiado al alumno antes que al docente, al aprendizaje –y sobre todo al desarrollo psicológico– antes que a la enseñanza (prefiriendo situaciones de aprendizaje por descubrimiento), ha intentado formular explicaciones en donde se privilegia lo individual y lo endógeno antes que lo social –sin dejar de considerar su importancia (p. 45-46).

Sin lugar a dudas, sus aportes favorecen considerablemente al estudiante, ya que bajo este paradigma pasa a ser protagonista de su propio aprendizaje y no depender de una instrucción directa del profesor, rompiendo la jerarquización y verticalidad que existe en la enseñanza, favoreciendo la integralidad del estudiante, donde no solo se acrecienta el conocimiento teórico, sino también aquellos factores transversales, tales como psicológico, social y emocional.

Por otro lado, el constructivismo socio-cultural se origina a partir de los trabajos de Vygotsky y, según las palabras de Serrano y Pons (2011) “propone a una persona que construye significados actuando en un entorno estructurado e interactuando con otras personas de forma intencional”. (p. 8).

Vygotsky (citado por Ordóñez, 2004) definió el aprendizaje como:

Fenómeno que ocurre en una ‘zona de desarrollo próximo’, en la cual el aprendiz puede resolver, con la ayuda de socios de aprendizaje más avanzados, problemas más complejos de los que resolvería solo (...) En base a esto, el componente social es vital para tener una construcción concreta y significativa del aprendizaje. (p. 9).

Se puede apreciar que para Vygotsky juega un rol fundamental lo comunitario, entendiendo que en grupos se pueden enfrentar y resolver problemas más difíciles, generando un mayor aprendizaje al trabajar en equipo. También, existe la constante nutrición de ideas entre pares, debido al aporte social que ocurre cuando se construyen aprendizajes a partir de diversos comentarios.

Por otro lado, es pertinente nombrar los aportes constructivistas de David P. Ausubel, respecto a su teoría de la asimilación o del aprendizaje significativo “que es una auténtica explicación constructiva dirigida sobre todo para dar cuenta del proceso de aprendizaje de significados que realizan las personas en los contextos escolares” (citado por Hernández Rojas, 2008, p. 47).

Respecto a esta teoría, Ortiz Granja (2015) señaló que “el sujeto relaciona las ideas nuevas que recibe con aquellas que ya tenía previamente, de cuya combinación surge una significación única y personal” (p. 98), dando por resultado un aprendizaje significativo y duradero, debido a la asimilación de conceptos, la relación de lo conocido con lo nuevo.

En definitiva, tanto Vygotsky, Piaget y Ausubel presentaron variantes significativas para el aprendizaje del estudiante, ya sea individualmente o a través de un trabajo social, así también desde lo preconcebido a lo desconocido. Tal como comentó Ordoñez (2004), el constructivismo puede ayudar a crear ambientes que favorezcan procesos diferentes a los que se abordaron hasta el momento. El aprendizaje ya no se centra en la labor del profesor, ni en cómo debe hacerlo, sino en cómo el estudiante logra aprender de manera oportuna. Por ello, tales autores abrieron la puerta para que futuros especialistas en la Didáctica investiguen y establezcan una serie de métodos para su abordaje.

A partir de todo lo anterior, surgen grandes referentes del campo de la Didáctica Específica de la Educación Física y, dado que la presente investigación tiene su foco principal en la enseñanza dentro del aula, se hace alusión a aquello.

En primera instancia, en el año 1966 el autor Muska Mosston propuso como novedad una clasificación de los Estilos de Enseñanza. Sin embargo, en los años 70's aún seguía siendo escasa la formación inicial docente en esta área. Por ello, los estilos que dominaban, -y que aún prevalecen en la actualidad -, eran la enseñanza instructiva (Delgado Noguera, 2015).

Según señaló Delgado Noguera (2015) en ese entonces, lo que decía el profesor era una orden. Se debía hacer sin cuestionar y cada estudiante sólo debía responder y obedecer a lo dictado por éste. Por ello, los Estilos de Enseñanza fueron un rompimiento al paradigma del momento. En los nuevos métodos el estudiante podía hacer ejercicios sin necesariamente una instrucción, no solo bastaba con reproducir una tarea motriz.

Después de décadas se provoca un quiebre en la enseñanza, vale decir, la relación entre profesor y estudiante cambia de ser instructiva y de reproducción a generar un ambiente reflexivo. Todo debido a la teoría cognitiva, ya que “se empieza a hablar de proceso, de ambiente, de contexto, de diversidad, y no tanto de resultados”. (Del Valle Díaz, García Fernández, & De la Vega Marcos, 2007)

En años posteriores, comienza el paso “de una didáctica basada en el producto a una didáctica basada en el proceso” (Delgado Noguera, 2015, p. 243). Sin embargo, esto comienza a provocar una didáctica que busca que los estudiantes “la pasen bien”, aunque no se evidencian ni produzcan aprendizajes. Analizando esta idea, podría ser perjudicial desde la perspectiva del aprendizaje, ya que el rol del docente no sería necesario al realizar clases sin el fin de lograr un conocimiento.

Entre el año 1997 al 2005, Delgado Noguera (2015) indicó que “en este período se ha avanzado mucho en los estilos de enseñanza” (p. 244). No obstante, en las realidades vivenciadas en las aulas, Manzano et. al. (citado por Delgado Noguera, 2015) señaló que “no ha llegado a generalizar la utilización de estilos de enseñanza innovadores, predominando los estilos tradicionales a la hora de dar sus clases de Educación Física.” (p. 244). En esta época, los profesores continuaron utilizando estilos de enseñanza tradicionales bajo el paradigma conductista, sin ánimos de alterar su forma clásica de enseñar.

Sobre el último período que mencionó Delgado Noguera (2015), comprendido entre el 2011 al 2015, agregó:

Los estilos de enseñanza hoy, más que nunca, no son algo rígido, sino que son una realidad más poliédrica. Son una adaptación reflexiva y crítica de una manera de enseñar acorde con el alumnado, el contenido y las circunstancias contextuales de la enseñanza de la EF. (p. 245)

Como se evidenció, se presentó un desarrollo de la Didáctica, desde la generalidad hasta la especificidad del área (Educación Física). Se presentaron las bases de esta misma, “originándose” en los tiempos remotos y antiguos de la historia del ser humano, desde una enseñanza elitista basada en la vida por parte de filósofos y sabios, hasta una enseñanza dirigida a toda la población. Esta misma se cuestionó a medida que se investigaba, presentando diferentes tipos de modelos o corrientes, vale decir; conductista y constructivista. No conformes con ello, determinados autores presentaron diferentes formas de llevar a cabo la enseñanza, dando como origen los Estilos de Enseñanza y la estructuración de la Didáctica como tal. En relación a lo anterior, los Estilos de Enseñanza surgieron como respuesta ante una necesidad y como fin, fijar la mirada hacia el estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.1.2 Los componentes de la Didáctica específica de la Educación Física.

Como se ha mencionado en apartados anteriores, la Didáctica ha visto su evolución desde la generalidad de esta misma, hasta Didácticas específicas y estructuradas. Bajo esta mirada, es preciso comprender aquellos componentes que abordan la Didáctica, específicamente en el área de Educación Física.

“La didáctica está constituida por la metodología abordada mediante una serie de procedimientos, técnicas y demás recursos, por medio de los cuales se da el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Torres Maldonado & Girón Padilla, 2009, p. 11). Al respecto, en la clase de Educación Física se producen mayores interacciones entre el profesor y el estudiante,

ya sean verbales, paraverbales y/o no verbales. En este momento es cuando se efectúan diferentes procedimientos y técnicas para llegar a un objetivo en particular. Por ello, para la consecución del mismo, es indispensable considerar la planificación como tal.

Al respecto, Contreras (citado por Zamorano García, 2012) describió la planificación como:

Un conjunto de operaciones que tienen como finalidad la adecuación y estructuración del currículum general, lo que supone que se han de clasificar y contextualizar los objetivos y contenidos del currículum, establecer prioridades, técnicas didácticas, acomodación de los contenidos al contexto sociocultural, organización de la clase y hasta la integración de las actividades escolares con las extraescolares. (p. 3)

En primera instancia, la planificación debe adecuarse al currículum, ya que está planteado en base a estándares sociales, los que no profundizan ni conocen la realidad contextual de cada establecimiento, y por consecuencia, de cada curso. Es por esto, que la planificación debe adaptar sus objetivos, para que éstos sean significativos y respondan a las necesidades del estudiante.

Por otro lado, Sáenz López (1997) precisó que “planificar detenidamente una sesión cumpliendo principios, eligiendo correctamente las actividades, la metodología o la organización, supondrá a medio y largo plazo una mayor eficiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. (p. 187)

El autor recalca la importancia de planificar con detención cada clase, la cual requiere de un tiempo de trabajo -en ocasiones, extenso y arduo-, debido a la alta y múltiple cantidad de factores que se deben considerar, como lo son el contexto, los estudiantes, actividades y métodos a utilizar en ésta. Sin lugar a dudas, esta tarea conlleva beneficios, los cuales se evidencian en todos los actores presentes en el aula.

Sancho (citado por Sánchez, Valero, Gómez & Juan, 2016), planteó que “planificar consiste en alejarse lo más posible de toda improvisación, organizando de forma secuencial y

estructurada determinados acontecimientos con el objetivo de lograr unos fines o metas previamente determinados partiendo de unas necesidades y ajustándonos a los medios disponibles”. (p. 2)

Para obtener resultados y aprendizajes significativos, es de vital relevancia efectuar planificaciones intencionadas para lograr objetivos determinados. Sólo es posible lograr esto en la medida que la planificación sea abordada con anterioridad y se tomen en consideración aquellos aspectos determinantes del ambiente educativo. Sin embargo, el presente autor no establece los medios a tener en consideración para cumplir con los fines propuestos. En definitiva, si se improvisa, es posible que no se lleven a cabo las metas concretas, ya que no existe un orden que responda y esté pensado en las necesidades del estudiante.

Sumado a lo anterior, González & Lleixà (2010) indicaron que la principal función de la planificación es la de organizar eficaz y sistemáticamente el proceso de enseñanza - aprendizaje. Por ello, agregaron que toda planificación debe cumplir con una serie de rasgos o requisitos:

- Una de las principales cualidades de la planificación tiene relación con la *flexibilidad*, es decir, con la posibilidad de adaptarse a las limitaciones, condicionantes y exigencias que aparezcan durante el desarrollo de ésta, contraponiéndose a la excesiva rigidez. Además, es importante que la planificación contemple posibles problemas imprevistos de aprendizaje y para dar respuesta a ellos, es necesaria su reelaboración.
- También, toda planificación debe adecuarse al contexto (*contextualización*) y las características de los estudiantes, es decir, desde el área de la Educación Física, es importante tener en consideración que cada establecimiento educacional presenta características diferentes a otros, los rangos etarios de cada estudiante y experiencias motrices previas influyen en la clase.
- La utilidad de la planificación está determinada, entre otros, por el grado de *concreción*, claridad y precisión con que se establezca el plan de actuación que se pretenda llevar a cabo.

- Otro atributo que asignan a la planificación es la *coherencia*, la cual comprende un sentido externo como interno: Por un lado, la planificación debe mantener una relación lógica y articulada con las intenciones educativas propuestas por el currículo (coherencia externa). Por otro lado, debe darse una relación lógica y consecuente entre los elementos que integran la planificación (coherencia interna). Es decir, en cada curso, los componentes como, por ejemplo; contenidos, metodología y criterios de evaluación posibiliten la consecución de los objetivos y viceversa.
- Finalmente, la planificación debe comprender un plan viable (*viabilidad*) que pueda llevarse a cabo en la práctica. Esta viabilidad depende principalmente del grado en que los rasgos anteriores sean articulados y efectuados.

En base a esto, se tienen las premisas generales y transversales para considerar en la planificación, las cuales apuntan hacia una creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, considerando desde el interior de la realidad, una planificación coherente a cada contexto institucional.

Para abordar la planificación desde una mirada de la Educación Física, Viciano (2001) señaló lo siguiente:

El concepto de **planificación** en el ámbito educativo, y concretamente en el Área de Educación Física (...) era *una función reflexiva del docente que consiste en organizar flexible y sistemáticamente los contenidos del currículo de Educación Física y la intervención docente, en función de los objetivos educativos, para prever, justificadamente, un plan futuro de actuación eficaz.* (p. 1)

En definitiva, para que la Didáctica se efectúe de manera eficiente y oportuna es preciso que se considere la planificación como instrumento de organización, la cual se manifieste en el quehacer pedagógico. Esta debe cumplir con los objetivos propuestos con anterioridad y presentar variables para su ejecución, considerando indiscutiblemente el contexto en que se efectúa. En relación a esto, la planificación debe comprender una serie de componentes propios de la Didáctica que estructuran y permiten su organización. Finalmente, la Educación

Física no es la excepción y cumple con las características y parámetros esenciales de una planificación Didáctica, la cual como fin último busca generar un aprendizaje en los estudiantes.

Como se ha mencionado anteriormente, la planificación contiene componentes, es por esto, que primeramente la Real Academia Española (2014) define el término *componente* como “cosa que compone o entra en composición de un todo”. Relacionado a la Didáctica, se puede determinar cómo aquellos elementos que, en su unificación y articulación, comprenden la planificación.

Por otro lado, Castaño (2005) postuló en su Unidad Didáctica que la planificación debe contener los componentes didácticos datos básicos, objetivos, contenidos, temporalización, actividades (calentamiento, desarrollo y vuelta a la calma), Estilos de Enseñanza, orientaciones metodológicas, recursos, organización y evaluación.

Desde la perspectiva de la Educación Física, González & Lleixà (2010) postularon los siguientes componentes específicos del área:

- “Los objetivos, contenidos y criterios de evaluación establecidos para cada uno de los cursos (...).
- La distribución temporal de los contenidos en cada curso.
- La metodología didáctica que se va a aplicar.
- Los procedimientos de evaluación del aprendizaje del alumnado.
- Los criterios de calificación que se vayan a aplicar.
- Los materiales y recursos didácticos que se vayan a utilizar (...).
- Las actividades complementarias y extraescolares que se pretenden realizar desde el Departamento de Educación Física.
- Las medidas de atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares para el alumnado que las precise” (p. 13).

A diferencia de los autores anteriormente mencionados, González & Lleixà presentan los componentes o elementos propios de la Educación Física y establecen un punto de partida para la especificidad en esta área, sin embargo, se demuestra que gran cantidad de elementos son transversales para otras asignaturas.

Para sumergirse al campo específico de la investigación, es importante mencionar que Muska Mosston & Sara Ashworth (1993) dieron a conocer 3 categorías de decisiones que tienen estricta relación con la planificación y los componentes de la didáctica y, a su vez, con la enseñanza, aprendizaje y objetivos. Respecto a lo anterior, tales categorías son:

1.1.2.1 Preimpacto.

En este grupo, se incluyen aquellas decisiones tomadas previamente al contacto que se efectúa en el aula entre el profesor y estudiante. Es decir, son aquellas decisiones o aspectos a considerar para poder planificar una determinada tarea o clase. En definitiva, es aquel momento de preparación de todo el trabajo práctico y que se toman en consideración aquellos componentes relevantes de la Didáctica.

Antes de comenzar el proceso de enseñanza, los profesores deben tomar decisiones referidas a:

- a. Objetivo del episodio.
- b. Selección del estilo de enseñanza.
- c. Estilo de aprendizaje anticipado.
- d. A quién enseñar.
- e. Contenido.
- f. Dónde enseñar.
- g. Cuándo enseñar.
- h. Posición.
- i. Vestimenta y aspecto.
- j. Comunicación.

- k. Organización.
- l. Parámetros.
- m. Ambiente.
- n. Métodos y materiales de evaluación.
- o. Otros.

1.1.2.2 Impacto.

En este segundo grupo es cuando se efectúan aquellas decisiones durante la ejecución de una determinada tarea o clase. Durante este momento se efectúan prácticamente aquellas decisiones planteadas previamente en el *Preimpacto*. Además, se llevan a cabo aquellas correcciones y ajustes necesarios sobre las decisiones tomadas.

1.1.2.3 Postimpacto.

Este tercer grupo tiene estricta relación con aquellas decisiones referentes a procesos evaluativos, feedback o retroalimentación al estudiante. Estos pueden efectuarse durante y/o después de la ejecución de la tarea. Respecto a esto, el profesor debe tener en consideración una serie de procedimientos secuenciales:

1. Observación de la ejecución: Referente al análisis de la ejecución del estudiante.
2. Evaluación del objetivo: Referente a la medida en que se han cumplido los objetivos.
3. Tipo de Feedback: Referente a la información sobre el resultado del proceso y el cual presenta cuatro opciones.
 - a. Correctivo.
 - b. Reforzamiento.
 - c. Neutro.
 - d. Ambiguo.

Feedback correctivo.

Este tipo de feedback se efectúa cuando se evidencia un error evidente por parte del estudiante, identificando el error y corrigiendo. Por ejemplo: “Inicias el movimiento demasiado tarde”.

Feedback de reforzamiento.

En este tipo de retroalimentación se utilizan palabras como: bien, excelente, magnífico, entre otros. Implica un sentimiento frente a la ejecución del estudiante, con connotaciones afectivas. Por ejemplo: “El lanzamiento fue excelente”.

Feedback neutro.

Este feedback se caracteriza por su naturaleza descriptiva y objetiva, en la cual el profesor observa la ejecución, pero no la corrige. Por ejemplo: “Veo que has lanzado el balón al aro”.

Feedback ambiguo.

Se retroalimenta sin entregar información sobre la ejecución del estudiante, usándose términos como: “No está mal”, “Bastante bien” o “Repítelo”.

Estos tres grupos o categorías de decisiones establecen la anatomía de cada Estilo de Enseñanza y se efectúan acorde a las características de cada uno.

A diferencia de lo que se ha tratado en el presente apartado, Muska Mosston & Sara Ashworth presentan nuevos datos complementarios sobre los componentes de la planificación de la Educación Física. Se especifican y entregan aspectos importantes sobre la estructura de la clase y los momentos de ésta, es decir, el momento inicial, desarrollo y final. Finalmente, se presenta como novedad, el abordaje de los Estilos de Enseñanza en el aula de los cuales es preciso indagar.

1.2 Los Estilos de Enseñanza

Como se nombró en el apartado anterior, dentro de los componentes didácticos de la planificación en Educación Física se encuentran los Estilos de Enseñanza, los cuales pretenden alcanzar la consecución de los objetivos propuestos en la planificación Didáctica y dar respuesta a “la necesidad de hacer operativas las experiencias educativas que se habían planteado desde un carácter más ideológico y filosófico”, según lo planteado por Sicilia y Delgado (citado por Espada, Fernández & Calero, 2019, p. 272)

En relación a esto, uno de los principales referentes del área, como lo es Delgado Noguera (citado por Sicilia Camacho & Delgado Noguera, 2002) afirmó que los Estilos de Enseñanza son “una forma peculiar de interaccionar con los alumnos y que se manifiesta tanto en las decisiones preactivas, durante las decisiones interactivas y en las decisiones postactivas” (p. 27). Este aspecto tiene una profunda relación con lo planteado por Muska Mosston & Sara Ashworth (1993), quienes dictaron la existencia de tres categorías relevantes dentro de la toma de decisiones, refiriéndose al Preimpacto, Impacto y Postimpacto.

Estos autores, propusieron que los Estilos de Enseñanza son la forma en la que se comunica el profesor con sus estudiantes, es decir, el “cómo” el primero se ajusta al contexto del segundo, respondiendo a aquello que carecen y que puedan realizar. Además, la constante reflexión del profesor permite adaptarse constantemente respecto a la enseñanza a efectuar, para así lograr un aprendizaje significativo en el estudiante.

Bennett (citado por Rendón Uribe, 2013) uno de los pioneros en la terminología de los Estilos de Enseñanza, indicó que este concepto es una manera particular “que tiene cada profesor de elaborar el programa, aplicar el método, organizar la clase y relacionarse con los alumnos, es decir, el modo de llevar la clase” (p. 178).

Mosston & Ashworth (1993) indicaron que éstos nacieron con el fin de identificar y aclarar los comportamientos del profesor, quien debe pretender una enseñanza intencionada, enfocada en conseguir la independencia del estudiante.

De lo planteado por Bennett, se desprende que el profesor debe establecer su propia metodología y forma de organizar la clase, es decir, no clasificando algún Estilo de Enseñanza en particular, sino organizando la clase acorde a lo que él considere pertinente. Sin embargo, Muska Mosston & Sara Ashworth contrastan lo dicho, dando a conocer que la enseñanza debe ser intencionada de manera tal que exista una línea de trabajo coherente y articulada.

Fernández y Espada (citados por Espada, Fernández & Calero, 2019) indicaron que:

“Desde una perspectiva pedagógica más general existe una gran variedad de estilos de enseñanza, todos de gran importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el espectro de estilos creado por Muska Mosston, es el modelo por antonomasia utilizado en el ámbito de la educación física”. (p. 272)

Por otro lado, para evidenciar la relación existente entre las experiencias en un Estilo de Enseñanza determinado y la actitud del estudiante, Mosston & Ashworth (1993) analizaron los distintos Canales de Desarrollo. Estos autores distinguen los canales en: Físico, social, emocional y cognitivo, en el que el estudiante puede situarse en un punto de desarrollo mínimo, intermedio o máximo.

En definitiva, dependiendo de cada autor referente a la Didáctica, éstos clasifican los Estilos de Enseñanza en distintos grupos. Sin embargo, para la presente investigación, se toman como referencia a los autores Muska Mosston & Sara Ashworth (1993), los cuales engloban el espectro de Estilos de Enseñanza en dos grandes grupos: Reproducción y Producción.

1.2.1 Los estilos de reproducción y su aplicación en la Educación Física.

Muska Mosston & Sara Ashworth (1993) postularon que:

“Todo el Espectro está organizado en dos grupos de estilos, uno a cada lado del umbral de descubrimiento. Estos dos grupos son fundamentalmente diferentes entre sí

por sus objetivos, los comportamientos del profesor, y las expectativas de comportamiento del alumno” (p. 267).

Este umbral sirve como línea de demarcación entre dos comportamientos humanos fundamentales: la reproducción de lo conocido y el descubrimiento y producción de lo desconocido, es decir, se establecen dos formas en que el estudiante podría eventualmente aprender; a través de la reproducción de acciones y situaciones preestablecidas o a través de acciones y situaciones desconocidas y espontáneas, fomentando la creatividad en la resolución de problemas.

Por otro lado, es relevante destacar que:

“Cada estilo tiene la misma importancia, ya que contribuye a la relación profesor-alumno y al desarrollo de este último. El total de las experiencias en todos los estilos de enseñanza determinan las diferencias en el desarrollo de un individuo independiente” (Mosston & Ashworth, 1993, p. 14).

Es decir, que todos los Estilos de Enseñanza se deben ejecutar, donde cada profesor debe analizar desde cuál Estilo está basando su enseñanza, sin saltarse etapas, sino que ir en progresión en base al Estilo en el cual se desenvuelve cotidianamente en su quehacer pedagógico, para posteriormente ir avanzando en pro del desarrollo y autonomía del estudiante.

Desde las particularidades del Estilo de Enseñanza de Reproducción, Sánchez Bañuelos (citado por Corrales, 2009) señaló que en este tipo estilos “el profesor de Educación Física es el protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje; existe una solución de probado rendimiento y bien definida que es comunicada al alumno por parte del profesor.” (p. 4)

Por otro lado, Corrales (2009) indicó que:

“Los estilos de enseñanza basados en la reproducción de modelos son los que se han considerado englobados dentro del denominado concepto tradicional de enseñanza, cuya característica principal es la repetición de un contenido hasta que se ajuste a un modelo establecido de antemano como correcto.” (p. 1)

En definitiva, este tipo de Estilos de Enseñanza dirigen su atención al profesor, donde éste tiene todas las decisiones tomadas de manera explícita, y sus métodos denotan una clara inclinación hacia una enseñanza tradicional, repitiendo patrones y al pie de letra lo que el profesor señala.

A continuación, se presentan una lista de Estilos de Enseñanza de Reproducción establecidos por Muska Mosston & Sara Ashtworth (1993), los cuales se dividen en 5:

1.2.1.1 Mando Directo.

Mosston & Ashworth (1993) indicaron que:

“El mando directo es el primer estilo del Espectro, y se caracteriza por el total protagonismo del profesor en la toma de decisiones en las tres fases -preimpacto, impacto y postimpacto. La función del alumno consiste en ejecutar, seguir, obedecer”. (p. 29)

Es decir, el profesor es quien toma todas las decisiones de la clase, desde la formulación de las tareas motrices y la respuesta deseada ante el estímulo, hasta la realización de feedback en el acto de ejecución o en el final de éste.

Además, estos autores agregaron que “en el mando directo, el alumno no está implicado en una amplia gama de operaciones cognitivas” (p. 40), sino más bien, apunta hacia la memorización del contenido y una constante repetición de ejercicios o movimientos propios de la tarea motriz.

1.2.1.2 Estilo de la práctica. Enseñanza basada en la tarea.

También llamado asignación de tareas, es el estilo que presenta el primer paso para poder experimentar y avanzar hacia la independencia del estudiante en la toma de decisiones del proceso enseñanza - aprendizaje.

Dentro de sus principales objetivos, este Estilo de Enseñanza pretende experimentar el inicio de la individualización a través de un trabajo en solitario por parte del estudiante, evitando la comparación con los demás y tomando en consideración las nuevas categorías de decisiones que debe tomar el estudiante. Respecto a la relación del profesor y el estudiante, esta se vuelve directa y se pretende que el primero efectúe un feedback individualizado y privado respecto a la ejecución de la tarea motriz del segundo.

1.2.1.3 Estilo recíproco. Enseñanza Recíproca.

El tercer Estilo de Enseñanza es la Enseñanza Recíproca, el cual:

“Crea una realidad para lograr una serie de objetivos intrínsecos, que forman parte de los dos aspectos más importantes del estilo -las relaciones sociales entre compañeros, y las condiciones para ofrecer feedback inmediato. Los objetivos se identifican en dos grupos: los que están estrechamente relacionados con la(s) tarea(s), y los que lo están con el rol de los alumnos”. (Mosston & Ashworth, 1993, p. 81)

Es decir, a diferencia de lo que se presentó en los anteriores Estilos de Enseñanza, la Enseñanza Recíproca presenta un cambio en las relaciones dentro del aula, principalmente entre estudiantes. Respecto a esto, se destaca que en el grupo de estudiantes se efectúa una asignación de roles, es decir, aquellos que efectúan la tarea motriz y aquellos que observan la ejecución.

En esta nueva realidad, se aprecian nuevos comportamientos y formas de comunicación, las cuales encaminan hacia la independencia del agente que ha permanecido un tanto inactivo

durante todo el proceso. Junto con ello, el profesor se desprende de ciertas responsabilidades y confía en sus estudiantes. Por otro lado, aquel estudiante que ejecuta la tarea motriz debe comunicarse con el observador (compañero), el cual efectúa la retroalimentación. Este último, además de evaluar el desempeño del ejecutante, debe comunicarse con el profesor (solo con éste mismo), por lo cual, se acrecienta un trabajo reflexivo y activo dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, favoreciendo el aprendizaje entre pares.

1.2.1.4 Estilo de Autoevaluación.

Siguiendo con el Espectro de Estilos de Enseñanza se encuentra el de “Autoevaluación”, el cual, según los mismos autores, pretende utilizar los criterios de feedback hacia el compañero (tratados en los Estilos anteriores), para así efectuarlos en su propio rendimiento.

Además, agregaron que lo más llamativo son los aspectos remanentes de los dos estilos previos, permitiendo a los estudiantes mejorar la habilidad en su propia evaluación. En el estilo Asignación de Tareas aprenden a ejecutar la tarea. Por otro lado, en el estilo Enseñanza Recíproca aprenden a utilizar los criterios y ofrecer feedback a un compañero. En el presente estilo, utilizan las mismas destrezas para la autoevaluación a través de una ficha de criterios, produciendo un traspaso de decisiones más intenso en comparación con los Estilos de Enseñanza mencionados anteriormente.

1.2.1.5 Estilo de Inclusión.

Finalizando con el Espectro de Estilos de Enseñanza de reproducción, se encuentra el de “Inclusión”, el cual, según las mismas características que indicaron los autores mencionados, pretende introducir “una concepción diferente del diseño de tareas: los múltiples niveles de ejecución de una misma tarea. Esto traspasa al alumno una decisión que no podía tomar en los estilos previos a éste: ¿En qué nivel de ejecución empezar?” (Mosston & Ashworth, 1993, p. 139). Busca pasar de la exclusión de ciertas actividades para un grupo específico hacia una inclusión donde todos puedan sentirse parte. Por ello, se pretende distribuir el contenido de

formas diferentes, de manera tal que cada estudiante pueda ejecutar las actividades a su nivel de rendimiento.

Por ello, dentro de sus objetivos, el estilo de Inclusión pretende incluir a los estudiantes en las tareas motrices y crear una realidad que se acomode a las diferencias individuales de estos mismos y así participen según su nivel de ejecución.

En definitiva, según lo que indicó Syrmpas et al. (citado por Zapatero, 2017) “Los estilos reproductivos son más eficaces para la gestión de la clase y la disciplina, lo que genera un mayor tiempo de práctica.” (p. 244). Dependiendo de los objetivos a plantear por parte del profesor y el grado de desarrollo del estudiante esperado se utilizan ciertos Estilos, para así tener un proceso de enseñanza oportuno y eficiente.

Sin embargo, queda un largo camino por recorrer sobre el Espectro de Estilos de Enseñanza y que continúan desarrollándose progresivamente hasta llegar a la independencia del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se presentan nuevos comportamientos y roles para poder concretar este objetivo.

1.2.2 Los estilos de producción, y su aplicación en la Educación Física.

Mosston & Ashworth (1993) mencionaron que, para que exista una transición hacia las nuevas ideas y nuevos movimientos es preciso que se supere el Umbral de Descubrimiento, vale decir, la línea teórica e invisible que diferencia a los estilos de reproducción y producción para el desarrollo de la independencia. Cuando se logre cruzar este umbral, el estudiante está en presencia de los Estilos de Enseñanza de producción, desarrollando operaciones cognitivas.

Al respecto, Festinger (citado por Mosston & Ashworth, 1993) estableció la Teoría de Disonancia Cognitiva, la cual dicta que la inquietud o irritación cognitiva provocan una necesidad que induce hacia la indagación, donde el estudiante busca dar respuesta a un problema, para así obtener tranquilidad ante su incertidumbre. Una vez que el estudiante

presenta esta insatisfacción mental, procede a indagar y dar lugar al descubrimiento. Por esto, los tres pasos importantes se resumen a:

- a. Disonancia Cognitiva (Estímulo).
- b. Indagación (Mediación).
- c. Descubrimiento (Respuesta).

Por ello, a diferencia de lo conocido sobre los estilos de reproducción, Sáenz-López (1997) señaló que:

“Esta técnica de enseñanza está basada en la no instrucción, es decir, el profesor/a no mostrará un modelo al alumno/a, sino que éste buscará soluciones a través de la búsqueda. Ofrecemos al estudiante la posibilidad que resuelva problemas y que descubra por sí mismo los aprendizajes o capacidades de la Educación Física”. (p. 143)

Es decir, los Estilos de Enseñanza de producción establecen un avance cognitivo hacia la resolución de problemas o inquietudes que se le presentan al estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta inquietud le permite descubrir en la práctica y de manera individual las posibles soluciones, forjándose un aprendizaje significativo.

Al respecto, Sánchez Bañuelos (citado por Sáenz-López, 1997), indicó que este tipo de estilos está basado en 3 fundamentos, los cuales se señalan a continuación.

- a. “El mejor aprendizaje es el que uno descubre. El nivel de retención es mayor que cuando se lo enseñan directamente.
- b. Favorece la implicación cognitiva en la actividad motriz. El proceso de enseñanza es más individualizado y el alumno/a se emancipa de la acción del profesor/a.
- c. El papel del alumno/a es activo, convirtiéndose en el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.” (p. 143)

Al provocar intencionadamente la independencia del estudiante, éste obtiene una elevada motivación intrínseca y por consecuencia, una elevación en el canal emocional, generando que el estudiante intervenga durante la clase y colabore en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para así obtener respuestas múltiples ante un estímulo o tarea. El estudiante, que en los estilos anteriores era un agente pasivo, pasa a ser protagonista activo, crítico y reflexivo, elevando al máximo el canal cognitivo.

1.2.2.1 Estilo del Descubrimiento Guiado.

Dentro del Espectro de los Estilos de Enseñanza de producción, el primero que incita al estudiante al descubrimiento y a la indagación es el Descubrimiento Guiado. Según tales autores, la particularidad del presente estilo se basa en una serie de preguntas secuenciales al estudiante, las que este último debe responder mediante su propia invención.

Por otro lado, Sáenz - López (1997) indicó que el Descubrimiento Guiado es:

“Un Estilo de Enseñanza intermedio entre la instrucción directa y la indagación. Mantiene elementos técnicos como la programación y evaluación por parte del profesor/a, pero con las actividades que desarrollan los alumnos/as mantienen las características del aprendizaje a través del descubrimiento”. (p. 155)

De lo anterior, se desprende que a pesar de que este Estilo de Enseñanza se encuentre en el sector opuesto del Espectro, presenta aspectos característicos con aquellos de reproducción, como por ejemplo; la planificación y el feedback. Sin embargo, es preciso analizar las características que componen las categorías de decisiones del Descubrimiento Guiado para comprender las diferencias intrínsecas con aquellos estilos de reproducción.

Siguiendo con lo establecido por Mosston & Ashworth (1993), el Descubrimiento Guiado tiene como objetivos principales iniciar al estudiante hacia el proceso de descubrimiento y desarrollar una relación entre aquella respuesta descubierta por el estudiante y la pregunta

presentada por el profesor. Además, desarrollar la habilidad de búsqueda secuencial para el hallazgo del concepto.

De lo anterior, se desprende la anatomía del presente Estilo de Enseñanza, es decir, el profesor es quien toma las decisiones en la categoría de Preimpacto. Sin embargo, la categoría de Impacto es el estudiante el actor principal. A diferencia de los estilos conocidos, en el Descubrimiento Guiado se evidencian dos variables en la categoría de Postimpacto, es decir; una en la que el profesor verifique las respuestas del estudiante y otra en que estos últimos efectúen tal labor. Por ello, esta fase se le puede atribuir a ambos actores.

Respecto a las categorías de decisiones, Mosston & Ashworth (1993) señalaron que:

Preimpacto.

Las decisiones que se toman en esta fase se refieren al tema en particular a enseñar y aprender; donde toma gran relevancia el generar una sucesión de pasos a realizar, ya sea por medio de preguntas o indicios, los cuales de manera progresiva le permiten al estudiante descubrir la respuesta.

El proceso del presente estilo incluye la relación Estímulo - Mediación - Respuesta en cada escalón, en el cual el primer estímulo (E) se diseña para llevar al estudiante a la mediación (M), donde busca la solución. Al encontrarla se produce la respuesta (R). Esto se efectúa sucesivamente.

Impacto.

Se recomienda al profesor seguir determinadas reglas en esta fase:

- a. “No decir nunca la respuesta.
- b. Esperar siempre la respuesta del alumno.
- c. Ofrecer feedback frecuente.
- d. Mantener un clima de aceptación y paciencia” (Mosston & Ashworth, 1993, p. 203).

Cuando el estudiante, de manera personal descubre la respuesta y logra el fin de cada paso, se encuentra con lo desconocido, generando el aprendizaje.

Postimpacto.

El feedback de este estilo es intrínseco en cada paso. Cuando el estudiante tiene una respuesta exitosa, se refuerza mediante feedback positivos, causando efectos favorables en su aprendizaje y una motivación intrínseca y continua para generar soluciones frente a problemas. En caso de obtener respuestas erróneas, el profesor debe realizar lo indicado a continuación:

- a. “Repetir la pregunta o indicio que precedió a la respuesta errónea. Si esta vez la respuesta es correcta, proseguir con las siguientes. Si por el contrario, se sigue dando una respuesta errónea, el profesor debe introducir otra pregunta que represente un paso menor para el alumno.
- b. La comunicación verbal a utilizar por el profesor incluye: «¿Has comprobado tu respuesta?» o «¿Por qué no piensas un poco más?» Esto indica al alumno que el profesor es paciente y le considera como punto focal de la relación” (Mosston & Ashworth, 1993, p. 204).

Beneficios.

- “Es muy útil como introducción a un nuevo tema, puesto que motiva inmediatamente al alumno y despierta su curiosidad para conocer sus puntos específicos” (Mosston & Ashworth, 1993, p. 206).
- El canal de desarrollo cognitivo se ve aumentado, es decir, el estudiante cruza el umbral de descubrimiento, quien constantemente piensa, analiza y responde al concepto a tratar en la clase.
- El canal emocional se incrementa en la medida en que el estudiante responda correctamente y sentir sentimientos positivos hacia su propio rendimiento, produciendo así un desarrollo del autoconcepto, seguridad y confianza.

- Respecto al punto anterior, esto provoca efectos positivos en los demás estudiantes, los cuales también plantean sus respuestas para ser felicitados por el profesor, produciendo así un aumento de la participación en la clase.
- El profesor y el estudiante desarrollan la paciencia, debido a que ambos actores deben analizar las posibles respuestas sin un tiempo determinado.
- El profesor controla la organización y dirige el sentido de las preguntas de manera tal que no se pierda el foco principal y del proceso.
- Existen dos variables de feedback, ya sea por el profesor o estudiante. Por un lado, el profesor efectúa el feedback procesual y paso a paso, produciendo que el estudiante pueda descubrir constantemente. Por otro lado, el último es intrínseco y se lleva a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.2.2.2 Estilo Divergente. Resolución de Problemas.

Sáenz - López (1997) lo describe como el “estilo representativo de la enseñanza a través de la búsqueda” (p. 157), en el cual el estudiante es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, este mismo toma decisiones durante, después y, en ocasiones, antes de las actividades. Por ello, se presenta un avance de los Estilos de Enseñanza y un cambio drástico en la toma de decisiones por parte del estudiante -en primera instancia- y del profesor que es preciso abordar.

Respecto a sus características, Mosston & Ashworth (1993) señalaron que la utilización de este estilo conlleva a que el profesor esté dispuesto a traspasar el umbral de descubrimiento y diseñar problemas para las distintas aristas del contenido. Por otro lado, el estudiante posee un pensamiento divergente, el cual le hace producir ideas frente a diversas problemáticas y pueden apreciar cómo el canal cognitivo puede estar estrechamente relacionado con la ejecución, produciendo respuestas que van más allá del conocimiento.

Sin embargo, la gran diferencia que se evidencia en los puntos específicos, vale decir, disonancia cognitiva (Estímulo), indagación (Mediación) y descubrimiento (Respuesta) es que en el estilo Divergente éstos llevan a encontrar más de una solución correcta. Por ende, se hace

necesario dar a conocer la forma en cómo cambia la relación entre profesor y estudiante, los cuales forman la anatomía del presente estilo.

Respecto a las categorías de decisiones, en el Preimpacto el profesor es quien se encuentra a cargo de llevarlo a cabo. Por otro lado, el estudiante efectúa las categorías de Impacto y Postimpacto.

Respecto a esto, Mosston & Ashworth (1993) dictaron lo siguiente:

Preimpacto.

En primera instancia, el profesor toma tres decisiones importantes referentes al contenido:

- a. Definir el contenido a tratar.
- b. Decidir el punto central y específico del contenido.
- c. Diseñar el problema o una serie de problemas específicos, los cuales presentan múltiples soluciones.

Impacto.

Respecto a esta fase, el estudiante entra en disonancia cognitiva, por ello comienza a plantear posibles soluciones -en base a su pensamiento divergente-, y los plasma en movimientos y/o palabras hasta llegar a la respuesta final del problema para poder entregar una solución.

Postimpacto.

En esta fase, el estudiante efectúa un feedback personal e intrínseco, a través de preguntas a sí mismo, para saber si su respuesta podría ser o no una posible solución frente al problema.

Beneficios.

- La satisfacción del proceso de descubrimiento favorece el ámbito afectivo, ya que se plasman los resultados de sus propias ideas planteadas, produciendo una estrecha relación entre el estudiante y el contenido.

- El contenido es dinámico, ya que está abierto a diversas soluciones ante un problema, lo cual es provechoso para ambos agentes educativos. El profesor amplía su mirada y el estudiante es más activo, ya que propone y ejecuta múltiples acciones.
- Siempre y cuando se realicen actividades de trabajo colaborativo o grupal, el canal social aumenta al máximo, produciendo un mayor desarrollo en esta área. “Cuando un grupo tiene el mismo objetivo, o un problema común para resolver, se reúnen fuerzas y dimensiones increíbles para producir una solución” (Mosston & Ashworth, 1993, p. 254).
- El estudiante desarrolla al máximo el canal físico, debido a la independencia que este estilo permite, este conoce nuevas posibilidades de movimiento acorde a su ritmo e intensidad, sin la necesidad de la instrucción del profesor.
- El canal cognitivo es crucial en el estudiante, ya que se ve incrementado hasta el máximo. Este constantemente toma decisiones para encontrar posibles respuestas y producir nuevas ideas para la expansión de los horizontes del contenido.
- “La enseñanza y el aprendizaje por medio de la resolución de problemas crea un nivel de persistencia automotivado. Saber que siempre hay otra forma, mantiene despierto el proceso cognitivo y lleva a la indagación, que a su vez conduce al descubrimiento” (Mosston & Ashworth, 1993, p. 256).
- En la medida que el estudiante descubra, este aumenta el canal emocional, es decir, desarrolla el autoconcepto, confianza en sí mismo y seguridad frente a situaciones cambiantes.
- El profesor ahorra tiempo y energía en explicar actividades, como también en controlar el espacio y rendimiento de los estudiantes.
- El estudiante desarrolla un feedback intrínseco durante la ejecución de las tareas motrices sin la necesidad del profesor, siempre y cuando sus resultados sean correspondientes al contenido.

1.2.2.3 Programa individualizado. El diseño del alumno.

El Estilo Programa Individualizado presenta un paso más avanzado respecto al umbral de descubrimiento, debido a que el estudiante descubre y establece el problema a superar. Por ello, se desprende un cambio significativo en la relación que tiene el profesor y estudiante, la cual es preciso abordar dentro de los siguientes aspectos.

Al respecto, agregaron:

“En este estilo el profesor decide el contenido y el tema general a tratar, y el alumno toma las decisiones acerca de las preguntas (problemas) y las múltiples soluciones, organizándolas por categorías, temas y objetivos, constituyendo un programa individualizado que el alumno ha descubierto y diseñado” (Mosston & Ashworth, 1993, p. 257).

Mosston & Ashworth (1993) señalaron que para poder ejecutar este estilo es necesario que el estudiante conozca sus habilidades físicas individuales (conocimiento, experiencias, entre otros), además de estar previamente adaptado al proceso de descubrimiento y pensamiento divergente, es decir, haber ejecutado el estilo anterior. Por ende, el objetivo principal del presente estilo es “proporcionar al alumno la oportunidad de desarrollar un programa por sí mismo, basado en las capacidades cognitivas y físicas para el tema dado” (Mosston & Ashworth, 1993, p. 257).

Siguiendo con los autores mencionados, se presenta un avance en la relación entre profesor y estudiante, es decir, el primero toma decisiones en la fase de preimpacto, sólo estableciendo el contenido y tema a abarcar en la clase. Sin embargo, el estudiante decide cómo hacerlo, con quién, qué situaciones en particular establece, entre otros. Por ende, este último decide en las categorías de impacto y postimpacto, formando así la anatomía del presente estilo.

En definitiva, las categorías de decisiones planteadas por Mosston & Ashworth (1993) se resumen de la siguiente manera:

Preimpacto.

- a. El profesor decide el contenido general y tema particular para su programa individualizado.

Impacto.

- a. El estudiante diseña las preguntas y las múltiples soluciones al problema, además de la constitución del programa, las cuales sirven como criterios del postimpacto.
- b. Respecto al profesor, debe estar siempre disponible para responder las preguntas del estudiante, ya sean del contenido o estilo; además de corroborar el progreso en cuanto al tema a tratar.

Postimpacto.

- a. El estudiante indaga las posibles soluciones, organiza de manera progresiva y comprueba su efectividad en base a los problemas o preguntas.
- b. El profesor establece un diálogo con el estudiante para evitar discrepancias y conocer los criterios y progreso del programa.

Beneficios.

- El estudiante aumenta el canal de desarrollo físico, ya que no depende de la directa instrucción del profesor, produciendo que éste encuentre diversas posibilidades de movimiento.
- El estudiante desarrolla el canal cognitivo, debido a que este debe establecer el problema a resolver, analizar su rendimiento y producir nuevas ideas para la resolución.
- Dependiendo de lo que el estudiante considere pertinente para su trabajo, el canal de desarrollo social se acerca al máximo.
- El estudiante acrecienta su canal emocional, es decir, este se vuelve el actor principal del proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando el desarrollo de la autonomía, confianza y seguridad sobre el propio rendimiento.

1.2.2.4 Estilo para alumnos iniciados.

En el Estilo para alumnos iniciados, es el estudiante quien inicia la actividad por primera vez en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dejando en manifiesto el deseo de desarrollar un programa personal. Mosston & Ashworth (1993) indicaron que “la disposición y habilidad para iniciar el proceso crean una realidad distinta tanto para el alumno como para el profesor - realidad donde el alumno toma la máxima responsabilidad para llevar a cabo los episodios de enseñanza-aprendizaje” (p. 261).

En general, en ámbitos pedagógicos se evidencia una relación unidireccional respecto a la entrega de contenido, este es siempre planificado y entregado por el profesor. Sin embargo, ahora se provoca un giro rotundo, donde el estudiante planifica en base a un contenido.

Dentro de sus características, es posible destacar que, es el primer estilo en que las decisiones de la fase de preimpacto son tomadas por el estudiante, por lo que este mismo fabrica sus propios problemas y sus respectivas soluciones. Además, Mosston & Ashworth (1993) señalaron que el rol del profesor es de apoyo para el estudiante, el cual, mediante la observación y preguntas colabora para que el estudiante identifique posibles errores y los pueda mejorar.

En cuanto a las categorías de decisiones Mosston & Ashworth (1993) describieron lo siguiente:

Preimpacto.

En primera instancia, el estudiante selecciona un área en general (vóleibol, básquetbol, danza, entre otros). Luego un tema en particular del área, vale decir, si selecciona vóleibol podría elegir golpe de dedos o antebrazos. A continuación, decide el entorno a utilizar y los materiales necesarios para desarrollar las actividades. Además, plantea las preguntas que lleva a cabo y el diseño de los problemas a resolver. Cabe mencionar que debe incluir la evaluación y las soluciones.

Impacto.

En esta fase, el estudiante da respuesta a cada problema, ya sea sólo de manera cognitiva o mediante la experimentación de posibles respuestas ante éste. Junto con ello, este mismo organiza las tareas en categorías, además de ajustar y reorganizar la propuesta para que sea válida, por lo que se debe disponer de varias sesiones para que el estudiante pueda efectuarlo.

Postimpacto.

El estudiante debe ir anotando las soluciones de forma organizada y coherente respecto al problema en cuestión, para que posteriormente pueda efectuar una de sus partes o la totalidad del programa, ante el profesor o sus compañeros.

Beneficios.

- La nueva relación que se establece entre profesor - estudiante, debido a que este último desarrolla el preimpacto, provoca un alto nivel cognitivo para poder desarrollar todo un programa.
- El estudiante aumenta el canal de desarrollo físico, ya que no depende de la directa instrucción del profesor, produciendo que éste encuentre diversas posibilidades de movimiento.
- El estudiante desarrolla el canal cognitivo, debido a que este debe establecer el problema a resolver, analizar su rendimiento y producir nuevas ideas para la resolución.
- Dependiendo de lo que el estudiante considere pertinente para su trabajo, el canal de desarrollo social se acerca al máximo.
- El estudiante acrecienta su canal emocional, es decir, este se vuelve el actor principal del proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando el desarrollo de la autonomía, confianza y seguridad sobre el propio rendimiento.

1.2.2.5 Estilo de Autoenseñanza.

Respecto a este estilo, Mosston & Ashworth (1993) plantean escasa información, ya que postulan que es “el traspaso de decisiones del profesor al alumno” (p. 264), vale decir, el estudiante, es quien está a cargo del preimpacto, impacto y postimpacto. Incluso, los mismos

autores señalaron que “este estilo no existe en el aula” (p. 264), esto debido a que es el mismo individuo quien cumple ambos roles, tanto de profesor como de estudiante.

En sencillas palabras, el Estilo de Autoenseñanza “constituye un testimonio de la extraordinaria capacidad del ser humano para enseñar, aprender y progresar” (Mosston & Ashworth, 1993, p. 264).

En definitiva, los Estilos de Enseñanza de producción propuestos por Mosston & Ashworth proponen un avance en la relación entre profesor - estudiante y permite que este último indague sobre aspectos importantes de su desarrollo, ya sea la independencia con el profesor, autonomía, búsqueda de soluciones, trabajo colaborativo, autoconcepto, confianza, seguridad, entre otros. Por lo tanto, la ejecución de los Estilos de Enseñanza de este lado del Espectro abre la puerta para que el estudiante se convierta en un agente activo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, los últimos tres estilos mencionados no permiten desarrollar una propuesta didáctica, ya que en ellos el estudiante comienza a tomar un protagonismo destacado sobre el profesor y se convierte en un agente activo dentro de la planificación y organización de actividades, impidiendo que el profesor pueda planificar de manera directa y única en el preimpacto. Vale mencionar, que en el Estilo Programa Individualizado, el estudiante diseña el problema y su propio programa. Por otro lado, en el estilo para alumnos iniciados, el estudiante es quien toma la iniciativa desde el Preimpacto; y el último estilo (Autoenseñanza) no se requiere de un profesor, puesto que es el mismo individuo quien tiene un doble rol, de ser profesor y estudiante a la vez.

1.3 Las Propuestas Didácticas para realizar en la Clase de Educación Física

A lo largo de la presente investigación se han presentado aspectos relevantes de la Didáctica, desde su evolución, características propias, estructura y componentes hasta el seno de esta misma, vale decir, la relación que tienen el profesor y estudiante a través de los Estilos de Enseñanza establecidos por Mosston & Ashworth en el año 1993. Tales autores presentaron una amplia gama de formas (Espectro) en que se puede estructurar el contenido y tareas motrices de manera tal que se cumplan los objetivos establecidos. Sin embargo, a pesar de los avances de la Didáctica y sus posibles variantes de ejecución, esta podría considerar determinadas problemáticas. Por ello, para dar respuesta a posibles problemáticas surgen Propuestas Didácticas como solución.

Desde su concepción, la Real Academia Española (2014) estableció que una propuesta es una “proposición o idea que se manifiesta y ofrece a alguien para un fin”. Sumado a lo anterior e infiriendo lo señalado Márquez, López & Pichardo (2008), esta pretende dar solución a una problemática particular de una determinada área. Sin embargo, es preciso reconocer el área de interés de la investigación, es decir, la Educación Física. Dentro de esta asignatura, una propuesta pretende abordar el área de la didáctica, la cual está directamente relacionada con la Unidad Didáctica y currículo.

Sandí Delgado & Cruz Alvarado (2016) comentaron que, para fundamentar su propuesta de enseñanza y aprendizaje fue imprescindible hacer un repaso y análisis teórico de los diferentes Modelos de aprendizaje, como lo son Ausubel, Piaget y Vigotsky. Estos tienen una estrecha relación con el constructivismo (descritos en el apartado 1.1.1.2). Más allá de reconocer cuál es la corriente predominante en la educación, es pertinente conocer la propuesta didáctica desde sus generalidades.

Para reconocer una propuesta didáctica, Márquez, López & Pichardo (2008), establecieron que esta debe contener una serie de premisas, tales como:

- a. “Identificar el tema objeto de estudio.
- b. Definir los propósitos del aprendizaje.
- c. Diseñar las estrategias para el logro del aprendizaje.
- d. Definir las estrategias de evaluación y autoevaluación”. (p. 69)

Lo anterior presenta la idea general de ésta. Sin embargo, en la propuesta didáctica de Ruiz (2018) se destacaron aspectos específicos, tales como:

- a. **Justificación - Descripción.** Hace referencia a la descripción del tema a abordar en la propuesta didáctica, también sobre el contexto a generar, materiales y alternativas recomendadas.
- b. **Objetivos.** Dentro de éstos, se plantean objetivos generales y específicos.
- c. **Contenidos.** Cuando se plantean los objetivos, el profesor debe establecer el contenido para conseguir tal meta.
- d. **Criterios metodológicos.** Acorde al contenido establecido por el profesor, este puede considerar aquellos modelos más aptos para conseguir los objetivos. Este autor agrega que es necesario considerar una metodología flexible y dinámica, utilizando variados estilos de enseñanza, tanto los de reproducción como de producción. Además, invita a utilizar estrategias globales, en las que el estudiante pueda vivenciar un deporte en su situación real de juego, centrándose en el desarrollo integral del estudiante (ámbito social, cognitivo, afectivo y motriz). Finalmente, mencionó estrategias relevantes para llevar a cabo las actividades, vale decir; plantear actividades lo suficientemente abiertas para que el estudiante pueda acogerse a su nivel de aprendizaje. También, comenzar desde lo global hasta lo específico, facilitando la autonomía progresiva y darle importancia a la variedad de actividades.
- e. **Temporalización.** Se refiere al tiempo y sesiones en que se desarrolla una unidad didáctica.
- f. **Recursos y materiales didácticos.** Éstos deben cumplir con las funciones básicas de soporte de los contenidos curriculares y de convertirse en elementos posibilitadores de las actividades de enseñanza-aprendizaje. En definitiva, estos deben ser motivadores, didácticos, facilitadores del aprendizaje y apoyo para el profesor.

g. **Evaluación** (Criterios de evaluación, indicadores). Para llevar a cabo el proceso de manera óptima y eficiente, es pertinente que el profesor realice evaluación en tres momentos de la unidad didáctica, vale decir;

- **Inicial:** Evaluación en la primera sesión (cuestionario de conocimientos o ficha personal) o la sesión inicial de cada deporte.
- **Procesual:** Es ininterrumpida y se efectúa a través de la lista de control, escala de valoración y actividades de clase. Utiliza criterios como: Participar activamente en los juegos. Cooperar con el grupo en las actividades que así lo requieran. Además, criterios actitudinales como: Respetar las normas de clase. Aceptar de buen grado la participación en grupos mixtos.
- **Sumativa:** Se lleva a cabo pasado la quinta sesión a través de instrumentos como: Lista de control, escala de valoración, verbalización y cuestionarios.

Si bien es cierto, la mencionada propuesta presenta aspectos relevantes de cómo estructurarla, también carece de otros importantes, como lo son los tipos de actividades y de qué manera llevarlas a cabo acorde a las características de un curso determinado. En definitiva, la propuesta mencionada carece de especificidad dentro del área de Educación Física. Sin embargo, presenta la base para la formulación de futuras propuestas didácticas.

Por otro lado, la Universidad Camilo José Cela (s.f.), indicó que una unidad didáctica:

Da respuesta a todas las cuestiones curriculares, al qué enseñar (objetivos, competencias y contenidos), cuándo enseñar (secuencia ordenada de actividades y contenidos), cómo enseñar (actividades, organización del espacio y del tiempo, materiales y recursos didácticos) y a la evaluación (criterios e instrumentos para la evaluación), todo ello en un tiempo claramente delimitado. (p. 4).

Además, agregó que debe estar vinculada directamente al currículo oficial, de manera tal que el profesor pueda sistematizar el trabajo y abordarlo de manera gradual. Luego de esto, es preciso que el profesor identifique aspectos relevantes, tales como:

- a. *Grupo de Estudiantes.*
- Datos Básicos: (nº, edad, curso).
 - Datos evolutivos: (descripción de las características evolutivas del curso).
 - Conocimientos previos: Análisis de contenidos tratados previamente.
- b. *Programación del Aula.*
- Mes.
 - N° de sesiones.
- c. *Objetivos.* Estos se formulan gradualmente en función de las habilidades esperadas y de los contenidos previstos. Al respecto, se presentan objetivos generales y específicos.
- d. *Contenidos.* Estos se presentan en función de tres áreas:
- Conceptos: Aluden a las ideas generales sobre los tipos de objetos que los estudiantes deben construir (por ejemplo; partes del cuerpo, tipos de pases, reglas de un deporte, entre otros).
 - Procedimientos: Identifican las destrezas y técnicas que permiten a los alumnos buscar, recoger, tratar, comprender, asimilar y construir información (Por ejemplo; identificación de las partes del cuerpo, realización de distintos tipos de pases, reconocimiento de las reglas de un determinado deporte).
 - Actitudes: Son las disposiciones a obrar de una determinada manera que conviene desarrollar para facilitar el tratamiento de la información conceptual y procedimental (por ejemplo; valoración positiva de las partes del cuerpo, curiosidad por la práctica de distintos tipos de pases, respeto de las reglas de un determinado deporte).
- e. *Recursos Didácticos.* Estos se deben abarcar en función de 4 áreas, tales como:
1. *Recursos metodológicos.* Este apartado puede considerar:
 - Principios educativos de base (partir del nivel de desarrollo del alumno, fomentar la construcción de aprendizajes significativos, estimular la capacidad de aprender a aprender, etc.).
 - Estrategias (Exposición, indagación).
 - Estilos de enseñanza.
 - Técnicas (exposición oral, exposición escrita, mapas de contenido, análisis de textos, etc.).

- Estrategias prácticas (globales, analíticas).
- 2. *Recursos personales*. Implican el reconocimiento del papel del profesor, del estudiante individualmente considerado, del grupo considerado en su conjunto y de los subgrupos que pudieran configurarse.
- 3. *Recursos ambientales*. Conllevan la reflexión acerca del sentido y la utilidad de los espacios que pueden utilizarse para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje (aula, gimnasio, pistas polideportivas, entre otros).
- 4. *Recursos materiales*. Se indican aquellos materiales que se utilizan en las respectivas sesiones en función de los contenidos y actividades a abordar.
- f. *Actividades*. La exposición puntual y concreta de los recursos didácticos se materializa en este momento. Por ello, para el diseño de actividades, se deben considerar principios como:
 - El profesor debe dar gran importancia a los conocimientos previos que el alumno posee. Por ende, es necesaria la planificación de actividades variadas encaminadas a conocer cuáles son esas ideas previas.
 - Debe fomentarse el rigor en el uso del lenguaje, en la elaboración de conclusiones pertinentes y en la reflexión sobre la proyección social de los contenidos tratados.
 - Propiciar en las actividades de reflexión sobre lo realizado, la recogida de datos, la elaboración de conclusiones, la recopilación de lo que se ha aprendido, y analizar el avance que se ha producido en relación con las ideas previas de las cuales se había partido.

Además, se debe considerar una serie de tipos de actividades para realizar, tales como:

- Actividades de introducción-motivación.
- Actividades para identificar ideas previas.
- Actividades de desarrollo.
- Actividades de síntesis-resumen.
- Actividades de apoyo.
- Actividades de ampliación.
- Actividades para impulsar la adquisición de estrategias de aprendizaje y pensamiento.
- Actividades que abordan los elementos comunes del currículo.

- Actividades de evaluación.

Dependiendo de las actividades que el profesor estime conveniente ejecutar, éstas se pueden organizar en diferentes partes de la clase:

- Parte inicial.
- Parte principal o fundamental.
- Vuelta a la calma.

Finalmente, se debe considerar otro factor importante en la organización de la clase, como lo es la flexibilidad en el agrupamiento. Por ejemplo:

- Gran grupo.
- Grupos Coloquiales (10 - 15 alumnos).
- Equipos de trabajo (3, 5, 7 alumnos).
- Trabajo individual.

g. *Evaluación.* El profesor debe anticipar las respuestas a las preguntas qué, cómo y cuándo evaluar en ambos polos, mostrando una descripción mayor en el caso de la evaluación del proceso de aprendizaje. Respecto a los aspectos relativos al qué evaluar, se consideran los criterios de evaluación propuestos como punto de referencia del modelo de habilidades a alcanzar y las actividades diseñadas para su trabajo. Al respecto, se recomienda especificar 6 - 7 criterios de evaluación los cuales permiten evaluar tanto habilidades psicomotrices, socioafectivas y cognitivas.

Finalmente, en los aspectos relativos al cómo evaluar, el autor corporativo mencionó que es necesario utilizar técnicas diversas e instrumentos de registro variados, tales como: Observación directa, cuestionarios, entrevistas y pruebas periódicas.

Mediante los puntos propuestos por la Universidad Camilo José Cela (s.f.) se evidencia con gran detalle cada aspecto que consideró relevante tratar en una propuesta, el cual especificó a qué se refería y cómo abordar cada uno de ellos. Además, nombra cuestiones propias del área que la hacen más valiosa para la presente investigación. A partir de esto, es pertinente mencionar que estos elementos permiten crear un formato de manera estructurada y ordenada para una posterior propuesta didáctica.

Como se puede evidenciar, una propuesta didáctica tiene directa relación con la planificación y unidad didáctica, es decir, estos comprenden aspectos como contenidos, objetivos, recursos materiales, organización de la clase, evaluación, entre otros. De estos aspectos metodológicos se basa un profesor para resolver diversos problemas didácticos que puedan surgir en el área de Educación Física a través del trabajo prolongado que presenta, de manera tal que el proceso educativo se desarrolle de manera óptima y eficiente.

1.4 La Enseñanza de los Deportes Colectivos en la Clase de Educación Física

Dentro de las distintas Unidades abordadas en la asignatura de Educación Física, se encuentran los deportes colectivos, los cuales presentan una serie de características y cumplen un rol fundamental dentro del desarrollo de patrones o habilidades motrices, siendo el profesor un mediador y facilitador del aprendizaje de éstos.

Al respecto, Valera, Ureña, Ruíz y Alarcón (2010) mencionaron que “en la actualidad los diferentes diseños curriculares integran el deporte como uno de los contenidos más importantes de la Educación Física desde una orientación lúdico-recreativa, educativa, etc.” (p. 503). Junto con ello, “la enseñanza de los juegos deportivos ocupa más del 65% del tiempo dedicado a la Educación Física” (citado por Gamero, 2015, p. 5).

A partir de lo anterior, se desprende que los deportes colectivos presentan una predominancia significativa en el currículum, esto es, debido a que contienen una amplia gama de contenidos, como por ejemplo: el vóleybol, básquetbol, hándbol, fútbol, entre otros.

Junto con esto, Valera et al. (2010) respecto al tema indicaron que:

“Estos se engloban dentro del grupo de las denominadas habilidades abiertas, caracterizadas por el elevado nivel de incertidumbre que presenta el entorno en el que tiene lugar la actividad; diferenciándose así de aquellos que se manifiestan en un medio estable que permanece invariable durante su desarrollo” (p. 503).

Por otro lado, Brenda & Devis (citado por Gamero, 2015) señalaron que “los juegos deportivos presentan una gran variedad de situaciones motrices en las que el alumno no debe limitarse a preguntarse cómo debe hacerlo, sino también qué, cuándo y por qué” (p. 4).

Es decir, los deportes colectivos presentan características relevantes en las que el estudiante puede desarrollarse de manera diferente en entornos cambiantes y situaciones diversas, debido a la amplia gama de problemáticas que se pueden presentar en las actividades.

Por lo anterior, es pertinente desarrollar una correcta y progresiva planificación, para que mediante los deportes colectivos los estudiantes sean educados para la mejora de sus habilidades motrices, debido al alto nivel de tiempo que dedica la Educación Física a dicho contenido.

Dentro de las planificaciones didácticas en las distintas unidades, se consideran metodologías propias de los deportes colectivos. Para establecer estos métodos de enseñanza, es preciso que el profesor de Educación Física considere tres elementos o estrategias que influyen y permiten llevar a cabo la clase de manera efectiva. Según Alarcón, Cárdenas, Miranda, Ureña & Piñar (2010), estos elementos o estrategias se pueden clasificar en:

a. Progresión de la enseñanza.

Estos mencionaron que cada tarea debe estar enmarcada por una progresión que facilite el aprendizaje de una determinada habilidad motriz. Esto se relaciona con lo mencionado por Blázquez (citado por Alarcón et al., 2010), quien indicó: “que como criterio de enseñanza partir de lo simple para alcanzar lo complejo, siendo lo simple la técnica aislada, y lo complejo la práctica global” (p. 94).

b. Diseño de tareas (Específicas, semiespecíficas e inespecíficas).

Alarcón et al. (2010) destacaron que es en el diseño de tareas donde el profesor debe controlar el tipo de comunicación que desea establecer con el estudiante para que éste aprenda. Al respecto, Valera et al. (2010) indicaron que la elección de tales tareas tiene directa relación con la variable que se desee desarrollar en el estudiante, vale decir, si se desea que esté involucrado de manera motriz o cognitiva.

Alarcón (citado por Alarcón et al., 2010) propuso una clasificación de tareas en función de tres aspectos relevantes en el juego (la meta, la conducta de los jugadores, y la relación de éstos con el entorno), destacando:

- Tareas Específicas. Mantienen los tres aspectos relevantes y su variedad no altera la lógica interna del juego.
- Tareas Semiespecíficas. Se cambia uno de los tres elementos y su cambio afecta de manera parcial la lógica interna del juego. Sin embargo, esto puede ayudar a desarrollar otros aspectos del mismo.
- Tareas Inespecíficas. Se cambian dos o más de los aspectos, produciendo que la lógica de la tarea se vea afectada considerablemente.

En definitiva, se destacan dos variables propuestas por los autores; en primera instancia, formular tareas en las que el estudiante esté involucrado de manera motriz, por otro lado, tareas con un alto grado cognitivo. De la misma manera, dependiendo del objetivo del profesor se seleccionan las tareas en función de una de las variables. Por lo cual, la utilización depende de lo que el profesor desee alcanzar en los estudiantes.

c. Tipo de comunicación.

Al momento de efectuar las actividades o tareas, el profesor debe tener en consideración aspectos relevantes de cuándo y cómo ejercer la comunicación, vale decir, entregar la información en el inicio, desarrollo o final de ésta; como también entregar información a través del canal verbal o no verbal (Alarcón et al., 2010).

Por otro lado, Delgado, Pierón y Sánchez (citado por Valera et al., 2010) indicaron que:

“dentro del proceso de comunicación que se establece entre profesor-alumno se pueden diferenciar objetivos como: dinamizar al grupo, motivándolos, presentándoles las tareas, organizando el espacio de juego, gestionando la dinámica y las relaciones sociales; dar información antes de producirse la tarea, o información inicial” (p. 505).

Por consiguiente, se desprende que la planificación es fundamental para lograr que tanto el tipo de tareas, comunicación con el estudiante y la progresión, se logren de manera oportuna en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos tres aspectos relevantes no son tomados al azar

en la clase o llevados a cabo de manera improvisada. El profesor debe tener en consideración que la organización que permite la planificación agiliza la forma en que se llevan a cabo las tareas y la comunicación.

1.4.1 Modelos de enseñanza.

Al respecto, Alarcón et al. (2010) mencionaron que los métodos de enseñanza se clasifican en:

- a. Modelo Tradicional.
- b. Modelo Comprensivo.
- c. Modelo Constructivista.

1.4.1.1 Modelo tradicional.

Sánchez (citado por Alarcón et al., 2010) expresó que este modelo comienza con una etapa donde se les enseñan las habilidades motrices específicas y propias del deporte, alejado del contexto de realidad de juego. Junto con ello, Blázquez (citado por Alarcón et al., 2010) agregó que “cuando la habilidad presenta cierta complejidad, se descompone el gesto en partes” (p. 94), para que el estudiante pueda efectuar un movimiento hasta adquirirlo y mecanizarlo. Es decir, esta etapa se centra en que el estudiante logre ejecutar las tareas del deporte de manera individual. En la segunda fase, se busca incorporar la habilidad obtenida en situaciones simuladas de juego mediante la repetición, con el fin de adquirir un significado real a la habilidad; para culminar en la tercera fase en las cuales se experimentan situaciones globales del juego.

En este método se señala la idea de superar diferentes fases. Sin embargo, queda abierta a discusión la efectividad de sus resultados en una eventual realidad de juego, esto es, debido a las características propias que la compone, vale decir, situaciones de habilidades abiertas con estímulos externos diversos.

En definitiva, Alarcón et al. (2010) resumieron:

Progresión.

- 1ª Fase: Analítica y/o analítica por partes.
- 2ª Fase: Situaciones simuladas de juego mediante repetición.
- 3ª Fase: Situaciones globales de juego.

Tipo de tareas.

- Tareas inespecíficas y/o específicas globales.

Comunicación.

- Intención de la Información Inicial: Explicativa.
- Utiliza canal verbal y visual.
- Feedback: Masivo y general.
- Intención del feedback: Descriptiva o de reforzamiento sobre la ejecución.

1.4.1.2 Modelo comprensivo.

Este modelo prioriza un gran desarrollo del canal cognitivo, ya que la tarea se relaciona de manera estrecha con la toma de decisiones. Por consiguiente, en este se ocupa la enseñanza mediante juegos modificados o adaptados, en los cuales “se introducen estrategias generales con la intención de desarrollar un conocimiento táctico del juego y la capacidad de tomar decisiones en cuanto a “qué hacer”. (Alarcón et al., 2010, p. 96)”. Por esto, Moreno (citado por Gamero, 2015) indicó que “la comprensión se hace un elemento fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de las actividades físico-deportivas” (p. 4).

Por otro lado, según precisaron Alarcón et al. (2010), la labor del profesor en este modelo se sustenta en el diseño de tareas y experiencias que motiven a los estudiantes al descubrimiento de principios, para luego ser transferidos a situaciones de juego reales en donde se puedan efectuar.

Tal y como el modelo anterior, respecto al diseño de las tareas, Devís (citado por Alarcón et al., 2010) propuso modificar los “principales elementos como el material, el equipamiento, el área de juego y las reglas, donde incluye el número de jugadores, la comunicación entre compañeros, puntuación, desarrollo del juego, etc.” (p. 96).

Como se ha mencionado anteriormente, se pretende que en este modelo el estudiante indague, por lo cual el profesor, según indicaron Alarcón et al. (2010), va a “explicar el objetivo del juego y describir unas condiciones del entorno que lo definen, sin dar información sobre qué contenidos tienen que utilizar para ello” (p. 97-98), aspirando a que los estudiantes puedan resolver los diversos problemas que afloran mediante avanza el juego.

En definitiva, Alarcón et al. (2010) resumieron:

Progresión.

- 1a Fase: Globalidad del juego no específico.
- 2a Fase: Juego modificado específico.
- 3a Fase: Juego deportivo.

Tipo de tareas.

- Tareas semiespecíficas o inespecíficas (1a fase) y tareas específicas (2a y 3a Fase).

Comunicación.

- Intención de la Información Inicial: Describir.
- Utiliza canal: Verbal o Visual.
- Intención del feedback: Reforzar positivamente y provocar la reflexión para la táctica colectiva.

1.4.1.3 Modelo constructivista.

Para que el estudiante logre desarrollar aspectos cognitivos a través de la resolución de problemas, Alarcón et al. (2010) destacó el Modelo constructivista. Al respecto, Contreras, De

la Torre & Velázquez (citados por Alarcón et al., 2010) propusieron dos fases que dan desarrollo a lo anteriormente mencionado:

- **Exploración e identificación de problemas.** Tal autor mencionó que el profesor debe centrar el proceso respecto al objetivo a conseguir y en función de eso proponer tareas que estén destinadas a la resolución de problemas. Por ello, algunas de las particularidades de las tareas de este modelo se basan en la modificación del número de jugadores, grado de oposición (situaciones de superioridad numérica), disminución del terreno de juego, modificaciones del material, o reducción y adaptación de las normas oficiales.
- **Análisis y reflexión sobre los resultados de la búsqueda.** En esta fase el profesor utiliza preguntas como método de constatación de que el estudiante responde con validez, para así reforzar su aplicación en el juego. Además, puede hacer consciente a los estudiantes sobre la necesidad de retornar a la búsqueda de soluciones correctas. Por otro lado, también agregó que estas preguntas no sólo están enfocadas hacia el cómo debe actuar el estudiante, sino también el por qué debe actuar de una determinada forma. En definitiva, esta fase utiliza la comunicación verbal como medio de reflexión.

Respecto a lo anterior, Cárdenas (citado por Alarcón et al., 2010) indicó que “la progresión lógica de enseñanza de los deportes colectivos (...) debe comenzar por un planteamiento global antes de abordar la enseñanza desde una perspectiva analítica y finalizar de nuevo con un tratamiento globalizador” (p. 99). Es decir, se plantea la idea de presentar actividades o tareas que estén destinadas al desarrollo de las habilidades abiertas en un deporte colectivo.

Por otro lado, Pozo (citado por Alarcón et al., 2010) estableció tres fases que el profesor debe tener en consideración para la consecución de este modelo:

- Una primera fase que permita al estudiante recordar conocimientos previos a través de la resolución de problemas. Para que estos se activen se trabaja en función de la reflexión.
- En una segunda fase, el profesor presenta tareas o situaciones conflictivas para que el estudiante pueda comprender que sus conocimientos previos no les permiten dar solución a los problemas.
- Una vez presentado lo anterior, es necesario que el profesor “proponga conceptos alternativos que permitan integrar los conocimientos previos con la nueva información presentada” (p. 100). Todo esto produce que el estudiante contemple nuevas alternativas. Por ende, el profesor no sólo guía al estudiante hacia la mejor respuesta, sino que le hace ver por qué utilizarla. “Para ello se harán preguntas que se incluirán como *feedback* durante o al finalizar la tarea” (p. 100).

1.4.2 Objetivos de las tareas.

En la medida que el profesor de Educación Física determina el modelo de enseñanza a trabajar, es preciso que reconozca los objetivos que predominan en los deportes colectivos, los cuales, según lo dictado por Tejeiro y Martínez (2006), están en función de las tareas a desarrollar.

Estos mismos mencionaron que el objetivo de la tarea a desarrollar debe estar determinado por dos motivos:

- a. “La necesidad de que esté vinculado con los elementos de la lógica interna del juego y que permita el aprendizaje o mejora de alguno de ellos (ejemplo: mantener la posesión durante un tiempo o número de pases, anotar en una zona determinada del campo contrario, entre otros).
- b. De su elección dependerá que el alumno utilice las conductas adecuadas para su consecución” (p. 38).

En relación a lo anterior, también agregó que, para conseguir los objetivos es posible modificar algunos aspectos, como por ejemplo: Nivel de competencia del estudiante, dificultad de la tarea y adaptar las consignas al nivel del grupo. Todos ellos relacionados al material, espacio y las operaciones para conseguir el objetivo.

Como se puede apreciar, se presentan aspectos relevantes de los deportes colectivos, como por ejemplo: Modelos de enseñanza, estrategias, objetivos, entre otros. Estos mismos, en definitiva, no son más que algunos de los componentes didácticos mencionados en el apartado 1.1.2.

1.4.3 Evaluación.

Independientemente de la unidad o contenido curricular que se desee abarcar en las clases de Educación Física, es inevitable considerar el momento evaluativo, en el cual se miden aquellos aspectos relevantes trabajados durante el proceso educativo. Los deportes colectivos no son la excepción, por lo cual es preciso reconocer aquellos instrumentos más relevantes para su ejecución.

Dentro de los instrumentos de evaluación, para llevar a cabo un proceso evaluativo de manera óptima y oportuna, Muñoz (2015) indicó que existen variados instrumentos para evaluar los contenidos de Educación Física, como por ejemplo: Examen, lista de control, pruebas de ejecución, entre otros. Sin embargo, destacó dos instrumentos significativos que permiten ofrecer feedback continuo al estudiante, ayudando a mejorar el aprendizaje de éste, gracias al aporte de información cualitativa y descriptiva. Tales instrumentos son el Game Performance Assessment Instrument (GPAI) y el Team Sport Assessment Procedure (TSAP).

1.4.3.1 Game Performance Assessment Instrument (GPAI).

Oslin, Mitchell y Griffin (citado por Muñoz, 2015) indicaron que este instrumento “es una herramienta que se utiliza para evaluar las conductas de rendimiento del conocimiento táctico del alumnado y la capacidad para solventar tareas tácticas utilizando técnicas apropiadas” (p.

33). Es decir, se pretende establecer “indicadores técnico-tácticos que determinan lo bien o mal que se hace durante una acción de juego (calidad de toma de decisiones y ejecución)” (Muñoz, 2015, p. 33), y no aquello cuantitativo. Este mismo agregó que este instrumento se creó para evaluar el contenido curricular de los deportes en las clases de Educación Física.

Respecto a los componentes a observar, Méndez-Giménez (citado por Muñoz, 2015) indicó que estos se refieren a la posesión del balón (toma de decisiones y ejecución de la habilidad) y movimientos sin balón (base, ajuste, cobertura, apoyo, marcar). En relación a esto, Oslin et al. (citado por Muñoz, 2015) los describieron de la siguiente manera:

- a. “Base: Aquella en la que los jugadores/as tienen que volver a la posición inicial entre las ejecuciones de las habilidades. Ejemplo: Ocupar una zona defensiva.
- b. Ajuste: Movimientos y desplazamientos que se realizan en función de las demandas del juego. Ejemplo: Ajustar la posición del jugador sin balón tomando como referencia al jugador con balón.
- c. Toma de decisión: Consiste en elegir el tipo de habilidad o movimiento durante el juego. Ejemplo: Tirar, pasar o driblar.
- d. Ejecución de habilidad: Realizar la acción consiguiendo el objetivo esperado. Ejemplo: Realizar un tiro con acierto, pasar a un compañero que esté desmarcado.
- e. Ayuda/apoyo: Movimiento con balón que se realiza para recibir un pase manteniendo la posesión. Ejemplo: Desmarcarse para recibir el balón y avanzar hacia la canasta.
- f. Cubrir/coertura: Ofrecer ayuda defensiva a los compañeros/as de equipo. Ejemplo: estar en línea de ayuda (defensa) por si fuera necesario.
- g. Guardar/marcar: Defender a un oponente que puede o no tener el balón. Ejemplo: Cubrir a los atacantes para impedir que metan la canasta” (p. 33-34)

Méndez-Giménez (citado por Muñoz, 2015) indicó que, una vez definidos los componentes, se seleccionan aquellos a evaluar, surgiendo dos maneras para hacerlo:

- a. “Sistema de puntuación con escala Likert de 1 al 5 (cuanto menor sea el número, peor será la calidad).

- b. Registro de acontecimientos que se observan valorando la categoría como apropiado/inapropiado o eficaz/ineficaz” (p. 34).

Además, agregó que, una vez realizadas las anotaciones oportunas, se calculan los índices observados. Para ello, se utilizan las siguientes fórmulas:

- “Decisiones = [(número de decisiones apropiadas) ÷ (número de decisiones apropiadas + número de decisiones inapropiadas)] x 100.
- Ejecuciones = [(número de ejecuciones eficaces) ÷ (número de ejecuciones eficaces + número de ejecuciones ineficaces)] x 100.
- Apoyo = [(número de apoyos apropiados) ÷ (número de apoyos apropiados + número de apoyos inapropiados)] x 100.
- Implicación en el juego = número de decisiones apropiadas + número de decisiones inapropiadas + número de ejecuciones eficaces + número de ejecuciones ineficaces.
- Rendimiento del juego = (decisiones + ejecuciones + apoyo) ÷ 3” (Méndez-Giménez, citado por Muñoz, 2015, p. 35).

Finalmente, señalaron que en el cálculo de la implicación en el juego no se tienen que incluir los componentes de guardar/marcar, apoyo/ayuda, ajuste y cobertura, cubrir, esto es, debido a que una respuesta inadecuada de estos refleja que el estudiante no ha estado comprometido con el juego.

De acuerdo a lo anterior, Muñoz (2014) presentó un ejemplo práctico de cómo se lleva a cabo el proceso evaluativo con este instrumento.

TABLA 1. Adaptación ejemplo práctico de utilización del GPAI en baloncesto

Deporte baloncesto		
Observador/a:		Observado/a:
Categorías	Toma de decisión	
	1. Pasar a alguien desmarcado (A) 2. Tirar cuando se está demarcado (A)	
	Ejecución de habilidad	
	1. Se controla el pase (A) 2. Se envía la pelota de manera que alcanza el objetivo (A)	

															3. Se tira a canasta cuando se está desmarcado														
															Apoyo														
Toma de decisión										Ejecución de habilidad										Apoyo									
A					NA					E					IN					A					NA				
x	x	x	x				x	x			x	x			x				x				x	x	x				
Cálculo de los índices																													
Toma de decisión										$[(3 \div (3+1))] \times 100 = 75/100$																			
Ejecución										$[(2 \div (2+2))] \times 100 = 50/100$																			
Apoyo										$[(1 \div (1+3))] \times 100 = 25/100$																			
Implicación juego										$3+1+2+2 = 8$																			
Rendimiento juego										$(75+50+25) \div 3 = 50/100$																			
Observaciones																													
Intenta desmarcarte para apoyar a tu equipo.																													

Muñoz (2015) concluye que, para obtener una mejor eficacia en el proceso evaluativo, es preciso que un compañero pueda evaluar a aquel que se encuentra realizando el juego, efectuándose así una coevaluación como estrategia. Además, destacó la presencia de un feedback durante la situación del juego y finalizada.

1.4.3.2 Team Sport Assessment Procedure (TSAP)

Junto con el instrumento anterior, este es uno de los más utilizados en el ámbito educativo, según señalaron Gréhaigne, Godbout y Bouthier, (citado por Muñoz, 2015). Respecto a este procedimiento de evaluación, Muñoz (2015) precisó que “esta herramienta permite recoger datos para los deportes de invasión teniendo en cuenta dos dimensiones del juego ofensivo: la forma de obtener la posesión del móvil y cómo jugarlo.” (p. 36)

Para estructurar esta herramienta, Gréhaigne et al. (citado por Otero-Saborido & Silva, 2015, p. 261) consideraron dos variables para obtener la posesión del balón:

- “Balón recibido (BR): Se considera cuando el jugador recibe el balón de un compañero de equipo y no pierde la posesión inmediatamente.
- Balón conquistado (BC): El jugador o jugadora intercepta el balón, se lo roba a un adversario o lo recupera después de un tiro a puerta sin éxito o tras una pérdida próxima del otro equipo.”

Junto con esto, los mismos autores, definieron cuatro componentes en base a la forma de cómo jugar el balón cuando este se posee, los cuales se indican a continuación:

- “Balón perdido (BP): El jugador deja de controlar el balón a favor de un jugador del otro equipo sin haber marcado un gol.
- Balón neutro (BN): Pase rutinario a un compañero que no pone en peligro al adversario.
- Balón ofensivo (BO): Pase a un compañero que mete presión al equipo opuesto y que a menudo lleva a un tiro a puerta.
- Tiro a meta (TM): Un tiro que penetra en la meta o permite continuar la posesión del móvil” (p. 261).

En resumen, este instrumento engloba elementos importantes dentro de los deportes colectivos, como lo son la forma de poseer el balón y cómo jugarlo, aspectos relevantes que el estudiante debe considerar para poder mejorar y tener un mayor aprendizaje y comprensión del juego.

Esta herramienta busca evaluar el proceso de aprendizaje mediante la coevaluación, vale decir, una evaluación entre pares (compañeros) colaborando en el proceso de enseñanza aprendizaje, mediante feedbacks continuos que pueden ser de profesor a estudiantes o entre pares lo cual es provechoso para ayudar al aprendizaje significativo.

Por esto, en base a la observación y los resultados obtenidos en los diferentes componentes, se efectúan el índice de volumen de juego, índice de eficacia y la puntuación de rendimiento según señalaron Gréhaigne et al. (citado por Otero y Silva, 2015, p. 261), las cuales están indicadas a continuación y entregan datos cuantitativos y cualitativos importantes para el estudiante evaluado:

- a. Índice volumen de juego (VJ)= $BR+BC$
- b. Índice de Eficacia (IE)= $BC+BO+TM / 10 + BP$
- c. Puntuación de rendimiento (PR) = $(\text{volumen de juego}/2) + (\text{Índice de Eficacia} \times 10)$

TABLA 2. Adaptación ejemplo práctico de utilización del TSAP en baloncesto

Deporte baloncesto													
Observador/a:						Observado/a:							
Categorías	Balón recibido	x	x	x	x	x							
	Balón conquistado	x	x										
	Balón perdido	x	x	x									
	Balón neutral	x	x										
	Balón ofensivo	x	x	x	x	x							
	Tiro con éxito	x	x										
Cálculo de los índices													
Volumen de juego		5+2 = 7											
Índice de eficacia		(2+5+2) ÷ (10+3) = 0,69											
Puntuación de rendimiento		(7÷2) + (0,69 x 10) = 10,4											
Observaciones													
Tienes que implicarte un poco más en el juego. Intenta reducir el número de balones perdidos y mejorar el índice de eficacia, así como tu puntuación de rendimiento.													

En definitiva, este instrumento abarca elementos fundamentales propios de los diferentes deportes colectivos los cuales pueden ser un feedback pertinente para los estudiantes y el desarrollo en su comprensión táctica.

A partir de estos instrumentos de evaluación se pueden evidenciar grandes beneficios al utilizarlos, como lo son: la coevaluación y una mayor comprensión en término tácticos del juego. Junto con ello, presentan gran especificidad en sus componentes provocando la facilitación a la hora de evaluar y realizar una posterior retroalimentación. Sin embargo, existe una incertidumbre sobre la realidad de estos instrumentos, vale decir, si son aplicados en las evaluaciones de las clases de deportes colectivos.

Como se pudo evidenciar en el siguiente apartado, se mostraron una serie de componentes didácticos, los cuales presentan directa relación con los presentados en el apartado 1.1.2, esto es, debido a la transversalidad que tienen en el currículum educativo y en la planificación didáctica. En esta, el profesor comienza desde la elección de un objetivo y termina el proceso a través de un instrumento de evaluación. En definitiva, los deportes colectivos no son un contenido aislado, sino que van de la mano del resto, se nutren y estructuran de manera tal que los estudiantes puedan adquirir la mayor cantidad de contenidos posibles. La importancia que presentan dentro del currículum es significativa y su abordaje debe tratarse con atención y sutileza.

CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

2.1 Paradigma Investigativo

La investigación se realiza bajo un paradigma interpretativo, esto es, ya que busca comprender y evaluar la realidad que se presenta. Además, pretende “conocer las intenciones del actor y sus interpretaciones del mundo que le rodea” (Bisquerra, 1989, p. 58). Así mismo, este paradigma concibe al individuo como ser único, y como tal, Bisquerra (1989) señaló que “la acción del individuo se considera como un comportamiento significativo, intencional, y por lo tanto orientado hacia el futuro” (p. 58). Lo anterior, tiene directa relación con la presente investigación, debido a que es vital una mirada holística desde el contexto de cada profesor de Educación Física, donde cada uno se desenvuelve en su propia realidad particular y específica. Por ende, los presentes autores pretenden comprender el abordaje de la didáctica y los estilos de enseñanza dentro de los deportes colectivos en la clase de Educación Física y cómo aportar al desarrollo de una unidad didáctica de dicho contenido, basada en los estilos de enseñanza de producción.

2.2 Enfoque de la Investigación

El enfoque que presenta esta investigación es cualitativo, ya que “acepta la subjetividad humana, tiene una perspectiva “desde dentro”, se orienta al proceso, no es generalizable, es holista, asume la realidad como dinámica” (Capocasale, 2013, p. 97). Por esto, a través de la recolección de datos se busca comprender a cabalidad la realidad de cómo cada profesor de Educación Física aborda la didáctica y los estilos de enseñanza y cómo los autores pueden colaborar a aquello.

Relacionado a lo anterior, dicho análisis fundamenta tal enfoque a través del instrumento cuestionario, el cual pretende recopilar información a través de preguntas abiertas - predominantemente- y cerradas, las cuales brindan características propias sobre la comprensión y aplicación de los estilos de enseñanza por parte del profesor, en sus respectivas realidades.

2.3 Tipo de Investigación

La presente investigación es de tipo fenomenológica, es decir, estudia la experiencia subjetiva del ser humano o, en este caso, la didáctica y los estilos de enseñanza dentro de una unidad didáctica. “Por lo tanto, la fenomenología pretende captar los significados en los que los sujetos están inmersos en su vida cotidiana” (Capocasale, 2013, p. 99). Además, “asume el análisis de los aspectos más complejos de la vida humana, de aquello que se encuentra más allá de lo cuantificable” (Fuster, 2019, p. 202).

En definitiva, el tipo de investigación presentada se fundamenta, ya que según señalaron Hernández, Fernández & Baptista (2014) “en la fenomenología los investigadores trabajan directamente las unidades o declaraciones de los participantes y sus vivencias (...), se explora, describe y comprende lo que los individuos tienen en común de acuerdo con sus experiencias con un determinado fenómeno” (p. 493). Por ello, el presente estudio concibe -dentro del proceso mismo- a los distintos fenómenos que puedan presentarse para así encontrarles un sentido, de manera tal de entregar a los autores las directrices que guían y dan paso a un análisis del objeto de estudio.

2.4 Planteamiento del Problema, Preguntas de Investigación y Objetivos

El problema de la presente investigación es cómo aportar al desarrollo de la unidad de deportes colectivos en la clase de Educación Física, para su abordaje desde Estilos de Enseñanza basados en la producción. Respecto a lo anterior, se evidencia que la situación problemática recae en la escasa aplicación e implementación de los Estilos de Enseñanza de producción, según proponen Muska Mosston & Sara Ashworth (1993), por profesores de Educación Física en sus clases, debido a que continúan desarrollando métodos tradicionales, abusando de los Estilos de Enseñanza de reproducción, principalmente del Mando Directo, en deportes colectivos. Por consiguiente, se demuestra un limitado dominio de los estilos que apuntan hacia el descubrimiento.

A partir de lo anterior, los autores determinan que el objetivo general es elaborar una propuesta didáctica basada en los Estilos de Enseñanza de producción para el desarrollo de la

Unidad de deportes colectivos en la clase de Educación Física. Por ello, para dar cumplimiento a dicho objetivo se plantean los siguientes cuestionamientos:

- ¿Qué son los Estilos de Enseñanza de producción y cuál ha sido su evolución en la Educación Física?
- ¿Cuáles son los beneficios biopsicosociales de aplicar los Estilos de Enseñanza de producción en los deportes colectivos en las clases de Educación Física?
- ¿Qué características debe tener una propuesta didáctica para que los profesores de Educación Física la realicen en sus clases?

En base a los cuestionamientos presentados, se plantean los siguientes objetivos específicos para dar respuesta a ellos.

- Identificar los Estilos de Enseñanza de producción, y su evolución en la Educación Física.
- Describir los beneficios de la aplicación de los Estilos de Enseñanza de producción en los deportes colectivos en las clases de Educación Física.
- Especificar las características de una propuesta didáctica para realizar en la clase de Educación Física.

En definitiva, lo presentado anteriormente tiene como fin establecer los cimientos para la presente investigación y así abordar de manera óptima la problemática social.

2.5 Métodos de Investigación

Para llevar a cabo la presente investigación, los autores consideran una serie de métodos de investigación, tanto teóricos como empíricos para poder recopilar la información necesaria. Al respecto, tales métodos teóricos y empíricos que se utilizan son los siguientes:

2.5.1 Métodos teóricos.

- **Histórico-lógico:** Comprende los antecedentes de la temática abordada, para así comprender el fenómeno de la problemática.

- **Análisis documental o bibliográfico:** Indagar en la información que proveen investigaciones, teorías o estudios, permitiendo conocer rasgos no observables de manera superficial.
- **Análisis-síntesis:** Permite la descomposición de un todo en diferentes segmentos, los cuales se relacionan entre sí para llevar a una comprensión completa de los fenómenos didáctica y estilos de enseñanza.
- **Inducción-deducción:** Permite evidenciar el problema social y cómo poder darle solución, en este caso, a través de una propuesta didáctica.
- **Sistematicidad:** Entrega un orden lógico y estructurado de la información holística de la presente investigación, la cual permite una mayor comprensión de la misma.

2.5.2 Métodos empíricos.

- **Selección de información bibliográfica y documental:** Hace alusión a la selección de información bibliográfica crucial para el abordaje de la investigación.
- **Técnica del cuestionario:** Este instrumento permite dar respuestas específicas para el posterior análisis de datos. Este es respondido por el objeto de la muestra a través de preguntas abiertas y cerradas. Respecto a la presente investigación, se pretende utilizar este instrumento para conocer las características que debe tener una propuesta didáctica.

Respecto a lo anterior, se fundamenta la elección de los presentes métodos, debido a que es necesario reconocer los antecedentes históricos del tema a abordar (*histórico-lógico*). Además, analizar constantemente la información (*análisis documental o bibliográfico*) para dar mayor sustento a la presente investigación. Por otro lado, es necesario descomponer la información presentada para formular una nueva (*análisis-síntesis*) y así desarrollar un mejor proceso de *inducción-deducción*. Junto con ello, la información recopilada debe cumplir con un orden lógico y estructurado (*Sistematicidad*).

Por otra parte, es pertinente considerar métodos empíricos como la *selección de información bibliográfica y la técnica del cuestionario*, ya que es necesario escoger la información relevante para el desarrollo de la investigación y considerar un instrumento para obtención de datos, el cual permite la optimización del tiempo de trabajo.

En resumen, los métodos y tareas a utilizar que responden a las preguntas científicas son los siguientes:

TABLA 3. Resumen de la Investigación

Preguntas Científicas	Métodos	Tareas
1. ¿Qué son los Estilos de Enseñanza de producción y cuál ha sido su evolución en la Educación Física?	Métodos Teóricos: • Histórico - lógico. • Análisis documental o bibliográfico. • Análisis-síntesis. • Inducción- Deducción. • Sistemática. Métodos Empíricos: • Selección de información bibliográfica.	Identificar los Estilos de Enseñanza de producción, y su evolución en la Educación Física.
2. ¿Cuáles son los beneficios biopsicosociales de aplicar los Estilos de Enseñanza de producción en los deportes colectivos en las clases de Educación Física?	Métodos Teóricos: • Análisis documental o bibliográfico. • Análisis - síntesis. • Inducción-Deducción. • Sistemática. Métodos Empíricos: • Selección de información bibliográfica.	Describir los beneficios de la aplicación de los Estilos de Enseñanza de producción en los deportes colectivos en las clases de Educación Física.
3. ¿Qué características debe tener una propuesta didáctica para que los profesores de Educación Física la realicen en sus clases?	Método Teóricos: • Análisis documental o bibliográfico. • Análisis-síntesis. • Inducción-Deducción. • Sistemática. Método Empíricos: • Selección información bibliográfica y documental. • Técnica del cuestionario.	Especificar las características de una propuesta didáctica para realizar en la clase de Educación Física.

2.6 Universo, Población y Muestra

2.6.1 Universo.

“Es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (Lepkowski citado por Hernández et al., 2014, p. 174). Por lo tanto, en la presente investigación, el universo está conformado por todos los profesores de Educación Física de Chile que cumplan con determinados criterios.

2.6.2 Población.

“La población de estudio es un conjunto de casos, definido, limitado y accesible, que formará el referente para la elección de la muestra, y que cumple con una serie de criterios predeterminados” (Arias-Gómez, Villasís-Keever, & Miranda Novales, 2016, p. 202). Por ello, la población está conformada por todos los profesores de Educación Física de la Región Metropolitana que concuerden con parámetros específicos.

2.6.3 Muestra.

“La muestra es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse y delimitarse de antemano con precisión”. (Hernández et al., 2014, p. 173) Cabe mencionar que, en el enfoque cualitativo, no es necesario que la muestra sea representativa del universo o población de estudio, debido a que presenta características predominantemente holísticas (Hernández et al., 2014). Por lo tanto, en la presente investigación, la muestra corresponde a 6 profesores/as de Educación Física. Para esto, deben cumplir con ciertos criterios específicos y propios de la presente investigación. Éstos se presentan a continuación:

- Titulado de la carrera Pedagogía en Educación Física.
- Ejerciendo la labor docente al menos dos años.
- Ejerciendo la labor docente en la comuna de Maipú, Santiago de Chile.
- Ejerciendo la labor docente en un establecimiento particular subvencionado.
- Ejerciendo la labor docente en un establecimiento adscrito al currículum nacional.
- Ejerciendo la labor docente con estudiantes pertenecientes al segundo ciclo de enseñanza (5° Básico - 8° Básico).

2.7 Cronograma del Diseño Metodológico de la Investigación

A continuación, se presenta el cronograma de actividades efectuado durante el proceso investigativo, a través de la siguiente Carta Gantt.

TABLA 4. Cronograma del Diseño Metodológico

Carta Gantt de Actividades: Propuesta Didáctica basada en los Estilos de Enseñanza de Producción para el Desarrollo de la Unidad de Deportes Colectivos en la Clase de Educación Física													
Fecha de Inicio: Junio 2020			Fecha de Termino: Abril 2021										
Actividades		Responsables/ Temporalización	Jun.	Jul.	Ag.	Sept.	Oct.	Nov.	Dic.	En.	Feb.	Mzo.	Abr.
Nº1	Parametrización	Investigadores											
Nº2	Inscripción	Profesor Guía											
Nº3	Introducción	Investigadores											
Nº4	Marco Teórico de la Investigación	Investigadores											
Nº4	Marco Metodológico de la Investigación	Investigadores											
Nº5	Validación Instrumento	Profesor/a Experto/a											
Nº6	Recolección de Datos	Investigadores											
Nº7	Presentación y Análisis de Resultados	Investigadores											
Nº8	Propuesta Didáctica	Investigadores											
Nº9	Discusión y Conclusiones	Investigadores											
Nº10	Bibliografía	Investigadores											

2.8 Recursos

Para llevar a cabo la presente investigación, los autores consideran una serie de recursos, tanto materiales como humanos, los cuales permiten la optimización del trabajo y tiempo.

2.8.1 Recursos Humanos.

Estos se refieren a aquellas “personas con las cuales se cuenta para llevar a cabo el proceso de investigación” (Acosta, 2011, p. 5). En este caso, los recursos humanos corresponden a:

- Investigadores.
- 1 Profesor Guía.
- 1 Profesor Informante.
- 1 Profesor Validador de Instrumento.

- 4 Profesores/as de Educación Física que cumplan con los criterios de selección.

2.8.2 Recursos Materiales.

Estos se refieren a aquellas “instalaciones, equipos, útiles de escritorio y otros insumos que resultan indispensables para el desarrollo de las labores” (Acosta, 2011, p. 5). Para la presente investigación, los recursos materiales corresponden a:

- Computador.
- Internet.
- Plataforma Zoom.
- Cuaderno.
- Lápiz.

CAPÍTULO III: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación, se presenta el cuestionario que se efectuó para el desarrollo de la presente investigación y propuesta didáctica.

TABLA 5. Contenido Cuestionario de Recopilación de Datos

Cuestionario Propuesta Didáctica
Estimado/a: Junto con saludar y esperando que se encuentre bien, somos Jesús Rojas Rifo e Israel Valdebenito Cruz, estudiantes de 5° Año de Pedagogía en Educación Física de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Queremos comentarle que estamos trabajando nuestra Tesis Profesional, titulada "Propuesta Didáctica basada en los Estilos de Enseñanza de producción para el Desarrollo de la Unidad de Deportes Colectivos en la Clase de Educación Física". Solicitamos su ayuda para que conteste algunas preguntas que no le tomarán mucho tiempo. Sus respuestas serán confidenciales y con fines académicos. Se consideró su persona, debido a que cumple con los criterios establecidos para la presente Investigación. Las opiniones de todos/as los/as encuestados/as serán sumadas e incluidas en la Tesis Profesional, pero nunca se comunicarán datos personales. Le pedimos que conteste este cuestionario con la mayor sinceridad posible. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Simplemente reflejan su opinión personal y profesional. ¡Muchas gracias por su colaboración!
Instrucciones Generales Lea cada pregunta detenidamente, ya que existen algunas que presentan varias opciones posibles y también se incluyen preguntas abiertas. Al responder, considere su realidad laboral desde su contexto específico en modalidad presencial. El presente Cuestionario está dividido en 3 secciones. La primera de ellas tiene directa relación con sus datos generales. La segunda apunta hacia la comprensión de la Unidad Didáctica y el reconocimiento de aspectos didácticos para el planteamiento de ésta. La última sección se relaciona con el abordaje de aspectos propios de su enseñanza y cómo le gustaría abordarla en la modalidad presencial. Si no puede contestar una pregunta o si la pregunta no tiene sentido para usted, por favor pregúntenos, ya que es de vital importancia su participación y comprensión de éstas.
Sección 1: Datos Generales 1. ¿Cuál es su nombre completo? 2. ¿En qué Establecimiento Educacional ejerce actualmente? 3. ¿Cuántos años lleva ejerciendo como profesor/a de Educación Física?
Sección 2: Unidad Didáctica A continuación, encontrará 5 preguntas que tienen como fin conocer de qué manera aborda la Unidad Didáctica de deportes colectivos en modalidad presencial desde su contexto específico, reconociendo los aspectos didácticos que consideran para el planteamiento de ésta. 4. ¿Qué componentes didácticos considera importantes para formular la Unidad Didáctica de deportes colectivos en Educación Física? Puede seleccionar más de una alternativa. a) Datos Básicos (N° estudiantes - características del curso - conocimientos previos). b) Temporalización (Mes - N° de sesiones). c) Objetivos (General - específicos). d) Contenidos (Conceptuales – procedimentales - actitudinales). e) Recursos didácticos (metodológicos - materiales). f) Estilos de Enseñanza. g) Actividades. h) Evaluación. i) Otro. 5. ¿Cuántas sesiones dedica a la Unidad Didáctica de deportes colectivos? a) 5 – 6 sesiones b) 7 – 8 sesiones c) Otra.

6. Considerando la Unidad Didáctica orientada para estudiantes del segundo ciclo de enseñanza (5° - 8° Básico) ¿Cuáles deportes colectivos aborda acorde a la realidad de su Colegio? Seleccione mínimo 3.
 - a) Básquetbol.
 - b) Vóleibol.
 - c) Fútbol.
 - d) Hándbol.
 - e) Rugby.
 - f) Otro.
7. ¿Qué tipo(s) de evaluación(es) lleva a cabo en la planificación de la Unidad Didáctica de deportes colectivos? Puede seleccionar más de una alternativa.
 - a) Diagnóstica.
 - b) Formativa.
 - c) Sumativa.
 - d) Otra.
8. ¿Qué modalidad(es) de evaluación(es) predomina en la planificación de la Unidad Didáctica de deportes colectivos?
 - a) Heteroevaluación.
 - b) Coevaluación.
 - c) Autoevaluación.
 - d) Otra.
9. ¿Qué instrumentos aplica para evaluar la Unidad Didáctica de deportes colectivos?
 - a) Lista de Cotejo.
 - b) Rúbrica.
 - c) Escala de Valoración
 - d) Otro.

Sección 3: Estilos de Enseñanza

La presente sección tiene como propósito conocer aquellos aspectos propios de su enseñanza y cómo le gustaría abordarla en la modalidad presencial.

En base a su realidad:

10. ¿Con qué frase se siente más identificado/a al momento de realizar sus clases en la Unidad Didáctica de deportes colectivos? Seleccione una.
 - a) Trato de que cada estudiante trabaje a su propio ritmo, para así beneficiar su aprendizaje.
 - b) Creo que el trabajo entre pares ayuda a que el estudiante disponga de mayor información sobre la correcta ejecución de las tareas motrices.
 - c) Reflexiono que lo que el estudiante descubre por sí solo, permite un mayor aprendizaje y retención de conocimientos.
 - d) A pesar de tener grupos diferentes, pretendo que éstos ejecuten los mismos ejercicios.
 - e) Intento nunca limitar la creatividad del estudiante en la realización de actividades.
11. ¿Cómo es su rol mayoritariamente dentro de la clase en la Unidad Didáctica de deportes colectivos? Seleccione una.
 - a) Estructura la clase de manera tal que los estudiantes sólo ejecutan los movimientos.
 - b) Permite ejecutar acciones motrices libremente a los estudiantes.
 - c) Entrega los conocimientos en base a preguntas y el estudiante puede plantear ideas.
 - d) Entrega los conocimientos de manera directa y explícita.
12. ¿Cuál es la actividad más exitosa (donde se evidencia mayor motivación y participación) que desarrolla en la Unidad Didáctica de deportes colectivos? Describa la actividad.

Pensando en el ideal:

13. ¿Qué tipo de actividades le gustaría desarrollar en sus clases de la Unidad Didáctica de deportes colectivos? Elija una.
 - a) Actividades donde se les presente un desafío a los estudiantes y éstos deban explorar las posibilidades para resolverlo.
 - b) Actividades con diferentes niveles de dificultad, donde los estudiantes elijan el que más les acomode.
 - c) Actividades en las que el estudiante reproduzca constantemente las acciones motrices solicitadas por el/la profesor/a.

d) Actividades socializadoras donde exista trabajo colaborativo mediante el descubrimiento.
14. ¿Cuenta con algún material teórico complementario que le ayude a desarrollar una planificación que favorezca la autonomía del estudiante en deportes colectivos?
a) Sí.
b) No.
15. Si su respuesta fue un sí en la pregunta anterior, especifique cuál. Si fue un no, escribir “no aplica”.
Se ha registrado tu cuestionario. Gracias por responder y por tu ayuda en nuestro proceso de Titulación.

3.1 Categorización y Análisis de la Información

De acuerdo a los resultados obtenidos en el cuestionario se han creado 6 categorías para un análisis eficiente y óptimo de los sistemas de categorías relacionadas al conocimiento y aplicación de la Unidad Didáctica de deportes colectivos, como también a la identificación de los Estilos de Enseñanza, todo esto, desde la mirada del profesor de Educación Física.

TABLA 6. Categorización

Sistema de Categoría	Categoría	Regularidades
Conocimiento y aplicación de la Unidad Didáctica de Deportes Colectivos por parte del profesor.	Componentes Didácticos: Estos entregan información sobre los componentes didácticos que consideran los profesores de Educación Física para el desarrollo de la Unidad Didáctica de deportes colectivos.	• Todos consideran los recursos didácticos. • Los objetivos son altamente considerados dentro de una Unidad Didáctica. • La evaluación y los E.E son escasamente considerados dentro de una Unidad Didáctica. • Los datos básicos, temporalización, contenidos y actividades son suficientemente considerados dentro de una Unidad Didáctica.
	N° de Sesiones: Estas tienen como fin conocer el número de sesiones o temporalización que considera un profesor de Educación Física para la Unidad Didáctica de deportes colectivos.	• El número de sesiones suficientemente considerado es 7-8. • Mayoritariamente se dedican X sesiones.
	Deportes Utilizados: Menciona aquellos deportes colectivos que los profesores de Educación Física abordan en la Unidad Didáctica de deportes colectivos.	• Los deportes altamente considerados son el básquetbol y hándbol. • Los deportes suficientemente considerados son el fútbol y voleibol. • Los deportes hockey y rugby son prácticamente nulos.
	Evaluación: Alude a los tipos, modalidades e indicadores de evaluación que los profesores de Educación Física consideran en la Unidad Didáctica de deportes colectivos.	• Todos los profesores consideran la evaluación formativa y sumativa. • El tipo de evaluación diagnóstica es suficientemente considerada. • La modalidad “heteroevaluación” es altamente predominante. • La modalidad “coevaluación” y “autoevaluación” son escasamente consideradas. • Todos los profesores aplican rúbrica.

		• La lista de cotejo es suficientemente utilizada. • No se evidencian instrumentos propios de los deportes colectivos.
Identificación de los Estilos de Enseñanza por parte del profesor.	Evidencias de la Práctica: Esta demuestra aquellos Estilos de Enseñanza en que los profesores de Educación Física se identifican y abordan, como también las actividades más exitosas en sus clases.	• Casi la totalidad se identifica con E.E de reproducción. • Los E.E de producción son escasamente identificados. • El rol, mayoritariamente se relaciona con los E.E de reproducción. • El rol, escasamente se relaciona con los E.E de producción. • Actividades más exitosas se relacionan con la realidad de juego del deporte mismo. • Los juegos predeportivos y actividades en grupos reducidos son suficientemente utilizados.
	Ideal de la práctica. Muestra aquellos anhelos de los profesores de Educación Física, es decir, sobre actividades relacionadas a los Estilos de Enseñanza (reproducción-producción), como también el material de apoyo para planificar clases de deportes colectivos.	• Las actividades relacionadas a los E.E de producción son altamente anheladas. • Las actividades relacionadas a los E.E de reproducción son nulamente anheladas. • Los profesores, mayoritariamente no cuentan con un material de apoyo. • El único material de apoyo mencionado corresponde a un libro que no aborda los deportes colectivos directamente.

3.2 Triangulación y Análisis de la Información

La “triangulación consiste en dilucidar las diferentes partes complementarias de la totalidad del fenómeno y analizar por qué los distintos métodos arrojan diferentes resultados” (Okuda Benavides & Gómez-Restrepo, 2005, p. 121). Además, Ruiz (1999) mencionó que esta permite “elevar la objetividad del análisis de los datos y ganar una mayor credibilidad de los hechos” (p. 94). Por ende, la triangulación recurre a los análisis de resultados de estudios anteriores ofrecidos por los investigadores que observaron el mismo fenómeno vinculado al objeto de estudio.

Por ello, a continuación se presentan las diferentes triangulaciones:

FIGURA 1. Triangulación en base a componentes didácticos



Según lo presentado por Castaño (2005) en la “Propuesta Didáctica para el Área de Educación Física”, postuló que una Unidad Didáctica debe contener los componentes didácticos datos básicos, objetivos, contenidos, temporalización, actividades (calentamiento, desarrollo y vuelta a la calma), Estilos de Enseñanza, orientaciones metodológicas, recursos, organización y evaluación. Estos componentes permiten el desarrollo de una correcta didáctica, la cual considera elementos previos a la enseñanza que permiten el desarrollo de una clase coherente, progresiva y específica a lo largo de la Unidad Didáctica. En la medida en que estos se aborden de manera articulada, permiten que el trabajo docente se sistematice de manera gradual.

Por lo tanto, de lo anterior se desprende una amplia gama de componentes didácticos que, en primera instancia permitirían la formulación de una Unidad Didáctica. No obstante, de los resultados obtenidos por los/as profesores/as de Educación Física, estos dan a conocer en la Sección 2 del Cuestionario presentado, que los componentes didácticos más relevantes a considerar en una Unidad Didáctica son los recursos didácticos. También, consideran los datos básicos, contenidos, objetivos y actividades en menor medida. Por otro lado, la temporalización, evaluación y los E.E son escasamente considerados dentro de una Unidad

Didáctica, impidiendo una mirada amplia de esta misma. Por ello -y a diferencia de lo presentado por Castaño (2005)-, sólo son considerados algunos componentes didácticos y no la totalidad, dando a conocer la relevancia de unos sobre otros, y a su vez, una carencia en la consideración de determinados componentes didácticos, los cuales no favorecen el desarrollo de la didáctica.

Las Orientaciones Curriculares de la Unidad Didáctica presentada por el Ministerio de Educación de Chile (2016), incluyen sólo una parte de los componentes didácticos considerados por Castaño (2005), tales como; objetivos, actividades y evaluación. El resto de estos mismos no se mencionan explícitamente, careciendo de un recurso complementario el cual aborde la totalidad y que permita un apoyo completo. Por consiguiente, todo esto termina afectando y limitando la comprensión y aplicación de los componentes didácticos por parte de los/as profesores/as dentro de la planificación de una Unidad Didáctica.

En definitiva, Castaño (2005) plasma una amplia gama de componentes didácticos que pueden ser considerados dentro de la planificación de la Unidad Didáctica, donde las Orientaciones Curriculares siguen la misma línea, pero sin otorgar algún formato específico para la realización y concreción de estos componentes. Por consecuencia, de este apoyo complementario se reflejan profesores/as que no consideran todos los elementos de la planificación. Además, se infiere que la planificación de la Unidad Didáctica abordada por los profesores de Educación Física recae en lo superficial, olvidando que “planificar es una actividad fundamental para organizar el aprendizaje.” (MINEDUC, 2012, p. 22).

Por lo tanto, para estructurar y sistematizar la enseñanza en esta área, la propuesta debe considerar la mayor cantidad de componentes didácticos esenciales, tales como; datos básicos, objetivos, contenidos, temporalización, actividades (calentamiento, desarrollo y vuelta a la calma), Estilos de Enseñanza, orientaciones metodológicas, recursos, organización y evaluación. De esta manera, se pretende que los profesores de Educación Física puedan comprender lo que se realiza dentro del aula a cabalidad y cómo será la progresión que tendrá la Unidad Didáctica, con el propósito de tener un panorama completo para el buen desarrollo de la enseñanza.

FIGURA 2. Triangulación en base a Estilos de Enseñanza.



Según el Estudio de los Estilos de Enseñanza Aplicados por los Profesores de Educación Física en Estudiantes de Cuarto Año Básico en Cuatro Colegios de la Provincia de Santiago, por Barahona et al. (2015), mencionaron que:

“autores como Delgado Noguera (1991), Mosston y Ashworth (1993), Sicilia (2001), sostienen en sus respectivos estudios y teorías, que los estilos más utilizados por los docentes de Educación Física son el Mando Directo y la Enseñanza basada en la tarea” (p. 57-58).

Por lo tanto, se evidencia que el problema social recae en el constante desarrollo y aplicación de métodos tradicionales, específicamente el Estilo de Enseñanza Mando Directo, dentro de las aulas de establecimientos chilenos. Por consiguiente, la forma en que los profesores de Educación Física enseñan, se inclina hacia la constante instrucción de este mismo hacia los estudiantes, donde estos últimos son reproductores de lo dictado por el profesor, desarrollando principalmente el área física o motriz del individuo.

Sin embargo, lo anterior se contrasta con la teoría del espectro de Estilos de Enseñanza planteada por Mosston & Ashworth (1993). Esta misma indicó que sus bases conceptuales se

fundamentan en la noción de “No controversia”, es decir, ningún estilo es mejor que el otro. Por ello, un profesor de Educación Física no debe encasillarse, ni abusar de uno en particular - como lo dieron a conocer Barahona et al. (2015)-, sino considerar la totalidad de los Estilos de Enseñanza en el proceso formativo, acorde al objetivo planteado. Esta misma pretende comenzar la enseñanza a través de aquellos estilos reproductivos hasta llegar a los de producción (desarrollo de la creatividad), en la medida que el estudiante desarrolle y adquiera un mayor grado de independencia y madurez respecto a los canales físico, social, cognitivo y emocional.

Al analizar la experiencia docente en la pregunta N°1 y N°2 de la Sección 3 de los resultados del Instrumento Investigativo “Cuestionario”, se evidencia una clara tendencia y predominancia hacia E.E. de reproducción por parte de los/as profesores/as, esto es, debido a que casi la totalidad de ellos seleccionaron las alternativas relacionadas a estos estilos. Además, el rol del profesor en la enseñanza también se asemeja a las características relacionadas al conductismo. Por el contrario, al indagar en la pregunta N°3 de la Sección 3, se desprende que la totalidad de los profesores tiene una tendencia hacia la realidad de juego, la cual se relaciona con situaciones que presentan acciones de habilidades predominantemente abiertas, y por consecuencia, la producción en la enseñanza. De lo anterior, existe una incongruencia en lo evidenciado, ya que los profesores reconocen que sus actividades más exitosas apuntan hacia EE de producción, sin embargo, se infiere que al sentirse identificados con los E.E de reproducción, estos insisten en la realización de actividades relacionadas a estos estilos de manera reiterada.

A pesar del constante uso de los E.E de reproducción por parte de los/as profesores/as, casi la totalidad de estos sostienen en la pregunta N°4 de la Sección 3, que las actividades que les gustaría desarrollar en sus clases de Educación Física son socializadoras o con desafíos mediante el descubrimiento, las cuales tienen directa relación con los E.E de producción. Por otro lado, en base a la pregunta N°5 de la Sección 3, la totalidad de estos mencionaron que no poseen un material complementario para desarrollar una planificación que desarrolle la autonomía de los estudiantes en deportes colectivos. Por ende, es importante reconocer la falta de material de apoyo que presentan los/as profesores/as de Educación Física para planificar la

Unidad Didáctica de deportes colectivos basada en los E.E de producción.

Por lo tanto, para contrarrestar la constante aplicación y saturación de los Estilos de Enseñanza de reproducción en el aula, la propuesta debe considerar Estilos de Enseñanza de producción, específicamente el Descubrimiento Guiado y Resolución de Problemas, los cuales favorecen la progresión en los objetivos planteados y apuntan hacia un desarrollo de la independencia del estudiante. De esta manera, los profesores de Educación Física tendrán un material complementario diferente al tradicional, ejecutando tareas motrices similares a lo convencional pero de una manera opuesta y global, la cual lleve a reflexionar al estudiante para la creación y desarrollo de actividades.

FIGURA 3. Triangulación en base a evaluación



Las Orientaciones Curriculares planteadas por el Ministerio de Educación (2016) indican la utilización de diferentes métodos de evaluación, dependiendo del objetivo y el propósito de esta misma. Es decir, se infiere que, para reconocer el grado de desarrollo del individuo y abordar el proceso formativo del estudiante de manera óptima y estructurada, el profesor debe considerar diferentes momentos de evaluación, ya sea en el inicio (evaluación diagnóstica), procesual (evaluación formativa) y final (sumativa). Sin embargo, en la pregunta N° 4 de la Sección 2 del instrumento investigativo, la totalidad de los profesores de Educación Física

encuestados respondieron que utilizan la evaluación formativa y sumativa, quedando como incógnita el por qué efectúan tales evaluaciones si no se reconoce el diagnóstico del estudiante.

Por ende, es trascendental que la propuesta didáctica contenga una evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, de las cuales, la primera dé a conocer el nivel de desarrollo en que se encuentran los estudiantes, para así efectuar actividades específicas para el nivel, y las últimas dos evaluar el proceso y finalización del aprendizaje.

Además, en la pregunta N°5 de la Sección 2, la mayoría de los profesores indicaron que utilizan la modalidad de evaluación heteroevaluación, dando a entender la predominante instrucción por parte del profesor hacia los estudiantes. Sin embargo, las Orientaciones Curriculares planteadas por el Ministerio de Educación (2016) recomiendan realizar constantemente evaluaciones formativas que comprometan la integralidad del ser, las cuales se verían favorecidas con la auto y coevaluación -en la medida que el profesor apoye y oriente a los estudiantes en la reflexión- al incluir indicadores actitudinales, y a su vez, integrar como evaluador de su proceso, asumiendo la responsabilidad de su propio aprendizaje y de sus compañeros.

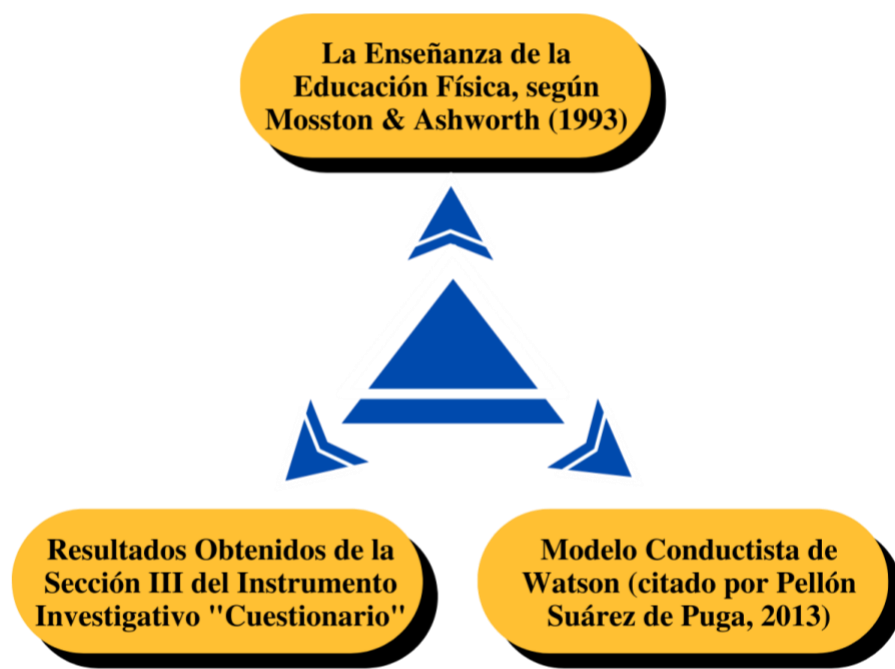
Algunos autores ven la participación activa de los estudiantes en el proceso de evaluación como un componente importante del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo cual los involucran en el proceso (Wiggins; Zessoules & Gardner citado por Gréhaigine, Godbout & Bouthier, 1997). Por lo tanto, para lograr que tanto el profesor y estudiantes sean partícipes del proceso formativo, la propuesta didáctica contiene las modalidades evaluativas de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.

En base a los resultados obtenidos en la pregunta N°6 de la Sección 2 del Cuestionario, se desprende que los profesores consideran los instrumentos de evaluación planteados por las Orientaciones Curriculares del Ministerio de Educación (2016), mas no un instrumento de evaluación específico de deportes colectivos, el cual incluya al estudiante de manera activa en su proceso de evaluación. Por ello, para cumplir y responder al objetivo y propósito del

desarrollo de los deportes colectivos, Gréhaigne, Godbout & Bouthier (1997) postulan el Team Sport Assessment Procedure (TSAP), es decir, un instrumento de evaluación que no sólo se centra en el estudiante como parte de su proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también que lo involucra a participar activamente de este mismo, superando los límites de evaluación de habilidades motrices, para también evaluar el aprendizaje táctico del juego. Durante la evaluación, el estudiante puede reflexionar en base a su propio rendimiento, teniendo un feedback personal, y a su vez, entregar un feedback al compañero evaluado, construyendo un aprendizaje colectivo a través de la coevaluación.

Finalmente, la propuesta considera los instrumentos de evaluación sugeridos por el Ministerio de Educación y de preferencia de los profesores, como lo son Rúbrica, Lista de Cotejo y Escala de Valoración. Además, para complementar y abordar las distintas aristas de la evaluación, se incluye un instrumento específico de deportes colectivos (TSAP), el cual responda al contenido particular, siendo favorable y provechoso en su ejecución, como instrumento de coevaluación que entrega retroalimentación pertinente al estudiante evaluado, y de la misma forma al evaluador.

FIGURA 4. Triangulación en base a relación profesor-estudiante



Según el Modelo Conductista de Watson (citado por Pellón Suárez de Puga, 2013), se estableció que, aquello que el organismo aprende, bien sea a lo largo de su vida o en las situaciones experimentales de condicionamiento, son relaciones entre estímulos y respuestas. Es decir, el modelo de Watson se basa en la constante instrucción del profesor hacia el estudiante, en la cual, el primero presenta total autoridad y lo moldea acorde a lo que él considere pertinente a través de la relación estímulo-respuesta. Por ende, tanto el ambiente como las situaciones las predetermina y estructura el profesor y, dados los estímulos, las respuestas pueden ser predichas según el objetivo establecido por el profesor. En definitiva, la relación entre profesor-estudiante es vertical, donde el primero es fuente única de conocimiento e información, y el segundo es un súbdito el cual atiende las instrucciones (repitiendo y ejecutando constantemente), limitando el descubrimiento del aprendizaje.

Lo planteado por Watson se relaciona directamente con los resultados obtenidos en la pregunta N°2 de la Sección 3 del instrumento investigativo, en el cual más de la mitad de los profesores de Educación Física indicaron que su rol dentro de las clases es principalmente entregar instrucciones de manera directa y explícita, estructurando la clase de manera tal que los estudiantes sólo ejecutan las acciones motrices y aquellas respuestas deseadas por el profesor. Es decir, se desprende que la relación entre el profesor y estudiante sigue siendo jerárquica e instructiva, en la que el primero moldea y dirige directamente a estos últimos hacia un conocimiento predeterminado.

No obstante, según “La Enseñanza de la Educación Física” planteada por Mosston & Ashworth (1993), en los Estilos de Enseñanza de producción Descubrimiento Guiado y Resolución de Problemas se presenta una manera diferente en la relación profesor-estudiante, en la cual, este último se desarrolla personalmente, siendo un participante hábil en la actividad física, e involucrándose en operaciones cognitivas específicas, tales como: comparar, clasificar, resolver problemas, crear, etc. Además, también permite el abordaje de aspectos esenciales respecto a lo emocional del estudiante y que no presentan mayor relevancia dentro de las clases tradicionales, como por ejemplo: aumento del autoconcepto, aumento de la pertenencia, entre otros.

Por un lado, en el Descubrimiento Guiado el estudiante toma las decisiones acerca de las tareas específicas del tema elegido. Este estilo involucra al estudiante en la capacidad humana de la diversidad, el profesor le invita a ir más allá de lo conocido, donde la secuencia de preguntas del primero conlleva a una serie de respuestas del segundo. El efecto acumulativo de esta secuencia -proceso convergente- lleva al estudiante a descubrir el concepto, principio, o idea perseguido. Esto presenta un contraste con lo planteado por Watson (citado por Pellón Suárez de Puga, 2013), ya que el profesor es quien presenta directamente la tarea motriz a realizar, el ritmo, ambiente y dinámica. El profesor no destina tiempo, ni espacio al descubrimiento, como tampoco a cuestionamientos por parte del estudiante.

Por otro lado, a diferencia de lo mencionado en el modelo de Watson (citado por Pellón Suárez de Puga, 2013), en el Estilo de enseñanza Resolución de Problemas, el profesor no pretende ambientar al estudiante dentro un contexto predeterminado, sino todo lo contrario, busca que el estudiante genere un ambiente acorde a lo que pueda crear y descubrir. Además, se busca desarrollar la capacidad del estudiante para producir sus movimientos independientemente de los criterios o valores del profesor. Finalmente, el profesor empieza a ofrecer un feedback neutro al grupo entero, pero sin entregar soluciones o “la manera correcta de hacer”, considerando las decisiones tomadas por los estudiantes.

En definitiva, en esta nueva relación profesor-estudiante, ambos deben desarrollar roles diferentes, por un lado, el profesor debe ser paciente y considerar las respuestas múltiples y diversas del estudiante. Por otro lado, el estudiante se involucra en el proceso de aprendizaje, donde debe reflexionar e ir más allá de lo conocido para lograr el descubrimiento y formar un individuo independiente.

Por ende, de acuerdo a los Estilos de Enseñanza de producción mencionados, la propuesta didáctica debe contener una relación basada en la interacción constante, tanto entre el profesor-estudiante (de acuerdo al Descubrimiento Guiado) a través de la dinámica pregunta-respuesta, como también la de estudiante-estudiante (de acuerdo a la Resolución de Problemas). Todo esto, para llevar al estudiante a la consecución de objetivos motrices similares, pero de una manera totalmente diferente, donde se vean favorecidos el desarrollo

cognitivo, emocional y social, además del físico. Por lo tanto, esta propuesta debe contener dentro de sus sugerencias un feedback de tipo Neutro.

FIGURA 5. Triangulación en base a deportes colectivos



Valero & Gómez-Mármol (2016) presentaron “Los Deportes Individuales. Sus Características y Taxonomía”, el cual menciona que estos deportes se caracterizan por su alto componente técnico y físico a desarrollar. Además, Parlebás (citado por Valero & Gómez-Mármol, 2016) agregó que:

“La característica más significativa de los deportes individuales consiste en que el individuo que actúa lo hace en solitario y, en consecuencia, no se produce ningún tipo de interacción o comunicación con compañeros, aunque sí puede existir con el medio” (p. 40).

También Sebastiani (Citado por Valero & Gómez-Mármol) mencionó que dentro de las características que presentan estos deportes están:

“El carácter competitivo (...) se centra, fundamentalmente, en la superación de uno mismo. Esta circunstancia requiere del individuo la movilización de una serie de

capacidades: control mental, concentración, estabilidad emocional y aceptación de un alto grado de responsabilidad. Valoran y ponen de manifiesto el nivel individual, facilitando de esta forma el conocimiento de uno mismo y la autovaloración personal” (p. 40).

Es decir, de lo anterior se desprende que el individuo desarrolla los canales físico, emocional. Sin embargo, se presenta una falencia en el canal social y cognitivo, debido a la nula interacción con otros individuos en la actividad de competencia misma. Así también, la perspectiva reflexiva mediante la actividad misma, debido al bajo o nulo porcentaje de incertidumbre que existe, ya sea en el espacio del deporte, o presentado por los demás individuos.

Sin embargo, según lo planteado por Brenda & Devis (citado por Gamero, 2015), “los juegos deportivos presentan una gran variedad de situaciones motrices en las que el alumno no debe limitarse a preguntarse cómo debe hacerlo, sino también qué, cuándo y por qué” (p. 4). Los deportes colectivos, además de ser uno de los contenidos más importantes y ocupar un gran porcentaje de las clases de Educación Física, presentan habilidades abiertas, las cuales conllevan un alto grado de incertidumbre en su quehacer como tal, donde no solo es primordial el desarrollo de sus habilidades motrices, sino también reflexionar en qué momento hacerlo, y por qué tomar una u otra decisión en un momento preciso, presentando un alto nivel cognitivo en la actividad o juego.

Es decir, los deportes colectivos presentan situaciones cambiantes constantemente y el estudiante, además de interactuar con sus pares, debe analizar qué decisión tomar. Este se sitúa dentro de un grupo determinado y, en la medida que participa, se resuelven problemas de manera permanente, desarrollando no sólo el autoconcepto, sino también el sentido de pertenencia. Entonces, el estudiante además de abordar los aspectos físicos/motrices independientemente, desarrolla aquellos sociales (trabaja en equipo para resolver un fin), cognitivos (analiza las situaciones cambiantes) y emocionales (sentido de pertenencia), produciendo un desarrollo integral del ser.

Lo anterior se relaciona directamente con los resultados obtenidos en la pregunta N°3 de la Sección 3 del Instrumento Investigativo “Cuestionario”, ya que la totalidad de los profesores/as mencionaron que la actividad más exitosa, donde se evidencia mayor motivación y participación es la realidad de juego. Además, respecto a la pregunta N°3 de la Sección 2, estos consideran el hándbol en su totalidad como deporte colectivo a desarrollar en una Unidad Didáctica. Por lo tanto, la propuesta didáctica debe considerar deportes colectivos, específicamente el hándbol y un momento de la clase para considerar la realidad de juego misma.

Si bien es cierto, los deportes individuales presentan ventajas, a su vez no tienen grandes variaciones en el diseño o en la práctica como tal, donde es irrelevante crear alternativas ante una situación problema, siendo desfavorable para los canales cognitivo y social. Por otro lado, existen los deportes colectivos, los cuales presentan una amplia gama de variaciones y alternativas en su desarrollo, lo cual es provechoso para el estudiante en aspectos integrales. Por lo cual, la propuesta debe considerar los deportes colectivos, desde la mirada y beneficio para el estudiante, en el sentido del desarrollo de todos los canales en su conjunto.

CAPÍTULO IV: PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1 Justificación de la Propuesta

Los Estilos de Enseñanza de producción propuestos por Mosston & Ashworth (1993) presentan un paso avanzado hacia el descubrimiento, la creación e independencia del estudiante. Son estos mismos los que permiten un cambio significativo en la relación profesor-estudiante, vale decir, este último da un paso importante para el desligue de la constante instrucción del primero, permitiendo que el estudiante sea protagonista y constructor de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, estos mismos permiten el desarrollo de canales que generalmente no se abordan en las clases de Educación Física tradicionales, es decir; canal social, cognitivo y emocional.

Dentro de los Estilos de Enseñanza de producción más significativos planteados por Mosston & Ashworth (1993) se encuentran el Descubrimiento Guiado y Resolución de Problemas, esto es, debido a la aplicabilidad que tienen dentro del aula. Son estos Estilos los que incluyen al estudiante dentro del proceso formativo, pero también permite al profesor establecer los objetivos y orientar la clase para conseguir las metas. Por ende -y debido a los roles que cumple cada agente, tanto en la planificación como en la práctica misma-, la propuesta didáctica se aborda en función de los Estilos de Enseñanza de producción Descubrimiento Guiado y Resolución de Problemas. Además, dadas las características que comprende cada estilo, esta propuesta considera la relación profesor-estudiante, presentando orientaciones propias que debe tener el profesor al momento de ejecutar las clases.

Al respecto, y para un abordaje óptimo de los distintos canales de desarrollo mencionados, se consideran los deportes colectivos en las clases de Educación Física, ya que contienen un alto componente lúdico y global en la práctica. Sin embargo, la propuesta didáctica pretende abordar sólo un deporte colectivo, es decir, el Hándbol. Éste mismo se considera, ya que es un deporte de equipo altamente aplicable a variados contextos, y su utilización compromete las 4 extremidades del cuerpo, tanto las piernas como los brazos, por lo que no existe un desbalance corporal en el trabajo motriz. El estudiante debe correr y saltar con las piernas, como también lanzar utilizando los brazos. Además, produce un desarrollo de diferentes capacidades físicas y coordinativas.

El hándbol, al ser un deporte de habilidades abiertas presenta continuamente situaciones con un elevado nivel de incertidumbre, provocando que el estudiante reflexione en su quehacer, ya que todo varía según las condiciones que se dan a causa de los compañeros de equipo y contrincantes. Por ende, el canal cognitivo es llevado al máximo. Al ser un deporte de equipo, el sentido de pertenencia que se desarrolla entre pares que son de un mismo equipo es alto, el estudiante desarrolla la responsabilidad al ser parte de un grupo y cumplir ciertos roles. Por lo cual, constantemente deben apoyarse y superarse ante situaciones hostiles, produciendo que tanto el canal emocional como social sean llevados al máximo. Por ende, dicho deporte involucra un alto desarrollo del canal físico, además del social, emocional y cognitivo.

Junto con esto, todo proceso formativo requiere de evaluaciones a realizar, de manera tal de reconocer si el aprendizaje fue adquirido o desarrollado a lo largo del tiempo. Por ello, la propuesta didáctica contiene diversos tipos (diagnóstica, formativa, sumativa), modalidades (coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación) e instrumentos de evaluación (escala de valoración, rúbrica y Team Sport Assessment Procedure), de manera tal que se aborde el proceso de manera óptima y completa.

Por ello, la propuesta didáctica se presenta como un material complementario y específico, presentando cambios en la forma de planificar y efectuar la enseñanza, que permita a los profesores de Educación Física abordar la Unidad de deportes colectivos basados en los E.E de producción para clases presenciales, de manera tal de ayudar al desarrollo integral de los y las estudiantes del nivel escolar 7° Básico. Además, considerando que el Ministerio de Educación de Chile establece que un curso de Educación Física se efectúa dos veces por semana en Jornada Escolar Completa -y para no limitar la labor docente dentro de la organización del establecimiento-, la propuesta didáctica tiene una duración de 7 clases metodológicas a efectuarse una por cada semana, las cuales presentan una progresión constante en la dificultad acorde al transcurso de cada una.

En definitiva, la propuesta pretende abordar contenidos y actividades que generalmente se efectúan en clases tradicionales, pero de una manera totalmente diferente y global, apostando

por el descubrimiento, el razonamiento, resolución de problemas, la creación e interacción entre los estudiantes, para así generar un aprendizaje significativo.

4.2 Fundamentos Teóricos de la Propuesta

Constructivismo.

La propuesta didáctica se fundamenta a través de la Teoría Constructivista propuesta por Lev Vygotsky (citado por Raven, 2016), el cual percibe al individuo como el resultado histórico y social en el cual la comunicación se ubica en un sitio primordial. El individuo es un ser humano dinámico que se adapta al entorno, aprendiendo y aplicando lo aprendido. Vygotsky, plantea que en el desarrollo del conocimiento se presenta un principio básico, vale decir, la relación entre la persona y el entorno. Por ende, este aprende a través de la experiencia y la construcción de su aprendizaje.

Además, la propuesta se sustenta en la Teoría Constructivista de Ausubel (citado por Romero, 2009), el cual menciona que:

“El aprendizaje significativo se desarrolla a partir de dos ejes elementales: la actividad constructiva y la interacción con los otros. El proceso mediante el cual se produce el aprendizaje significativo requiere una intensa actividad por parte del alumno. Esta actividad consiste en establecer relaciones entre el nuevo contenido y sus esquemas de conocimiento” (p. 2).

Es decir, tanto del aprendizaje significativo como la interacción que tiene el estudiante con el entorno a través de situaciones socializadoras son pertinentes para la propuesta didáctica con el fin de beneficiar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje al estudiante. Por ende, esta se adscribe a dichas teorías, y a su vez, las actividades a presentar deben exponer intrínsecamente características de este tipo.

Estilos de Enseñanza de producción.

La propuesta didáctica tiene como base los Estilos de Enseñanza de producción propuestos por Mosston & Ashworth (1993). En relación a esto, uno de los principales referentes del área,

como lo es Delgado Noguera (citado por Sicilia Camacho & Delgado Noguera, 2002) afirmó que los Estilos de Enseñanza son “una forma peculiar de interaccionar con los alumnos y que se manifiesta tanto en las decisiones preactivas, durante las decisiones interactivas y en las decisiones postactivas” (p. 27). De este fundamento teórico se toman en consideración los estilos de producción, específicamente Descubrimiento Guiado y Resolución de Problemas, debido a que consideran y abordan la totalidad de los canales para el desarrollo integral del estudiante, y a su vez, son pertinentes a desarrollar en el aula y diversos espacios educativos.

Los E.E. de producción conllevan un desarrollo -y por ende un beneficio- de los distintos canales, permitiendo que:

- **Canal físico.** El estudiante sea independiente, conociendo nuevas posibilidades de movimiento acorde a su realidad, sin la necesidad de instrucción del profesor.
- **Canal social.** “Cuando un grupo tiene el mismo objetivo, o un problema común para resolver, se reúnan fuerzas y dimensiones increíbles para producir una solución” (Mosston & Ashworth, 1993, p. 254).
- **Canal cognitivo.** El estudiante constantemente piense, analice y responda al concepto a tratar en la clase. Además, produce nuevas ideas en función del descubrimiento y resolución del problema.
- **Canal emocional.** Aumente el desarrollo de la autonomía, autoconcepto, seguridad y confianza cuando logra el descubrimiento, provocando un efecto positivo en el entorno (compañeros-pares).

Por lo tanto, la propuesta didáctica se adscribe a los capítulos N°8, N°9 y N°10 del libro “La Enseñanza de la Educación Física. La reforma de los Estilos de Enseñanza” escrito por Mosston & Ashworth (1993), a fin de favorecer un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz e íntegro en el estudiante.

Deportes colectivos.

En la Educación Física actual “los diferentes diseños curriculares integran el deporte como uno de los contenidos más importantes de la Educación Física desde una orientación lúdico-recreativa, educativa, etc.” (Valera, Ureña, Ruíz y Alarcón, 2010, p. 503). Además, estos mismos ocupan “más del 65% del tiempo dedicado a la Educación Física” (citado por Gamero, 2015, p. 4).

De lo anterior se reconoce la importancia de estos ya que, según lo planteado por Brenda & Devis (citado por Gamero, 2015) “presentan una gran variedad de situaciones motrices en las que el alumno no debe limitarse a preguntarse cómo debe hacerlo, sino también qué, cuándo y por qué” (p. 4).

Por lo tanto, considerando la importancia, el tiempo de ocupación y de presentar constantemente situaciones de habilidades abiertas, los deportes colectivos dentro de Educación Física son considerados en la propuesta didáctica y se fundamenta a través del libro “Nuevas tendencias en el entrenamiento y la planificación de los deportes colectivos”, planteado por Barrero & Camacho (2019), debido a la metodología utilizada. En este se presentó la pedagogía no lineal, la cual:

“Concibe el proceso de enseñanza de las acciones deportivas en términos de relaciones funcionales y adaptativas entre un sistema (jugador de balonmano) y su entorno (tarea de aprendizaje o situación de juego real), en lugar de pretender que el jugador reproduzca perfectamente un determinado modelo de ejecución” (Araújo & Davids; Renshaw & Chow, citado por Barrero & Camacho, 2019, p. 15)

Evaluación.

Todo proceso de enseñanza-aprendizaje conlleva evaluación, por lo cual la presente propuesta contempla la evaluación como “una actividad profesional que pretende valorar la calidad del proceso educativo y los resultados del mismo con la intención de conseguir un mayor desarrollo y de innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.” (Medina, citado por Gil Madrona, 2004, p. 23).

Por otro lado, Murillo & Hidalgo (2016) consideraron que:

“La evaluación es una de las herramientas más potentes de las que disponemos para romper con prácticas educativas autoritarias y convertirse en una herramienta democrática para el aprendizaje de los estudiantes y para el cambio social (...) una evaluación democrática puede contribuir a la democratización de las aulas, de la escuela y, por qué no, de la sociedad.” (p. 5)

Además, también precisaron que una evaluación justa “ha de contribuir al desarrollo integral de los estudiantes, evaluando no únicamente los aspectos cognitivos sino también actitudinales, procedimentales, afectivos” (p. 6).

De esta democratización en la evaluación surge la idea de entregar un rol protagónico al estudiante, en el que sea un partícipe activo de ésta. Por ello, el proceso evaluativo de la propuesta didáctica considera la autoevaluación (a través de escala de valoración) y coevaluación (a través del Team Sport Assessment Procedure) como dos de las grandes fuentes de información para la elaboración de la instancia sumativa (30% cada una), ya que se caracterizan por considerar la apreciación del estudiante. Es decir, el estudiante es considerado y tiene un 60% de incidencia en el proceso evaluativo. Sin embargo, el proceso educativo no puede quedar exento de la objetividad y observación del profesor. Por ello, la propuesta didáctica considera la heteroevaluación dentro del proceso evaluativo, destinando así un 40% de la totalidad (30% destinado a Team Sport Assessment Procedure y 10% a la escala de valoración actitudinal).

Para sustentar lo anterior, el Ministerio de Educación (2012) en orientaciones para evaluar el aprendizaje precisaron: “Se recomienda que los docentes utilicen diferentes métodos de evaluación, dependiendo del objetivo a evaluar. Por ejemplo, a partir de la observación, la recolección de información, la autoevaluación, la coevaluación, entre otras” (p. 24). Por ello, la propuesta considera diversas modalidades de evaluación, ya que:

“En la medida en que los docentes apoyen y orienten a los alumnos y les den espacios para la autoevaluación y la reflexión, podrán asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y hacer un balance de las habilidades y los conocimientos ya adquiridos y los que les falta por aprender” (Ministerio de Educación, 2016, p. 26).

A partir de lo anterior, la propuesta didáctica considera diferentes tipos, modalidades e instrumentos, los cuales se señalan a continuación:

Tipos

- **Diagnóstica.** Se pretende conocer el nivel de aprendizaje motiviz en que el estudiante en el comienzo de la Unidad Didáctica. En la medida que se conoce el origen de las cosas, se tiene una base sólida para determinar el nivel a trabajar durante el proceso. Además:

“La finalidad será proveernos de información sobre los conocimientos, actitudes y habilidades que los niños demuestran antes de iniciar un proceso de enseñanza aprendizaje (...) con el fin de presentarlo de forma que se ajuste a sus posibilidades y nos permita avanzar con ciertas garantías de éxito” (Gil Madrona, 2004, p. 51).

- **Formativa.** Se pretende conocer el progreso del estudiante durante el desarrollo de la Unidad Didáctica. Siempre que se deja constancia sobre el rendimiento del estudiante en cada clase, permite al profesor determinar el nivel a trabajar en la siguiente, logrando que el estudiante pueda obtener los conocimientos. Por lo tanto, “no se trata tanto evaluar qué sabe el niño o que no sabe, sino más bien observar y evaluar los progresos, dificultades y necesidades a lo largo de las tareas y actividades que se van desarrollando en la sala-gimnasio” (Gil Madrona, 2004, p. 53).
- **Sumativa.** “Se realiza cuando se da por concluido un proceso de enseñanza/aprendizaje (...), pues al final de cada periodo se ha de constatar el nivel de objetivos alcanzados” (Gil Madrona, 2004, p. 56).

Modalidad.

- **Coevaluación.** Se pretende que el estudiante deje evidencia sobre el desarrollo que ha tenido un compañero durante la Unidad Didáctica. Si el estudiante ejecuta esta modalidad de evaluación, puede desarrollar aspectos como; responsabilidad, pensamiento crítico, reconocimiento de errores, retroalimentación/feedback.
- **Autoevaluación.** En esta ocasión es el estudiante quien evalúa su propio rendimiento en cada clase. Es importante conocer cómo el estudiante sintió tanto la clase como el proceso formativo. Abordar esta modalidad, permite que el estudiante desarrolle aspectos como: responsabilidad, objetividad, pensamiento crítico, entre otros.
- **Heteroevaluación.** Se pretende que el profesor también sea partícipe del proceso evaluativo y, acorde a su mirada objetiva y llena de conocimientos evalúe a los estudiantes. Por ello, este complemento entre las evaluaciones ejecutadas por el profesor y estudiante enriquecen el proceso evaluativo, siempre que se efectúe de manera objetiva y responsable.

Instrumento.

- **Rúbrica.** Este instrumento pretende entregar los rangos específicos al momento de evaluar, de manera tal que el estudiante tenga mayores características específicas de aquello que es evaluado y lo que debe mejorar.
- **Escala de Valoración.** Este instrumento pretende entregar un número amplio del rango de evaluación, sin mayores especificaciones respecto a cada rango.
- **Team Sports Assessment Procedure (TSAP).** Este instrumento se utiliza con fines formativos para evaluar tanto el rendimiento motriz como táctico del estudiante en deportes colectivos. Dicho instrumento, presentado en la propuesta didáctica se fundamenta a través del Libro “Performance Assessment in Team Sports” escrito por Gréhaigue, Bouthier & Godbout (1997).

4.3 Principios Orientadores de la Propuesta Didáctica

Metodología de enseñanza constructivista.

La propuesta didáctica tiene un enfoque constructivista en su aplicación, ya que presenta Estilos de Enseñanza y actividades que permiten al estudiante ser protagonista en su desarrollo integral, vale decir, trabajando aspectos físicos, emocionales, sociales y cognitivos. Si bien es cierto, en la propuesta didáctica se presentan aspectos propios del preimpacto a abordar por el profesor, los estudiantes crean el camino más oportuno para lograr el objetivo de la clase, característica esencial de lo que se desprende de los E.E de producción propuestos por Mosston & Ashworth (1993). Por ello, esta metodología le permite al estudiante desarrollar una mayor autonomía dentro del desarrollo de la clase de Educación Física, provocando una construcción recíproca en el aprendizaje a través del trabajo colectivo, adscribiéndose así a la Teoría Constructivista de Lev Vygostky y del Aprendizaje Significativo de Ausubel.

Organización de la enseñanza.

La presente propuesta requiere de una organización de la enseñanza, ya que a través de esta permite obtener un panorama completo de una Unidad Didáctica. Además, a través de los componentes didácticos en la planificación, se pretende estructurar el proceso a través de contenidos, objetivos, actividades, evaluaciones, sugerencias de la clase, entre otros, para así conseguir las metas establecidas en el tiempo oportuno.

Relación profesor-estudiante.

Con la presente propuesta didáctica se pretende generar un ambiente positivo que estimule la curiosidad en el estudiante por la indagación y descubrimiento a través de los Estilos de Enseñanza de producción. Junto a esto, los roles de ambos agentes son alterados, ya que por un lado, busca desligar al profesor del autoritarismo en la enseñanza (único medio de conocimiento), y por otro, que el estudiante se empodere del proceso de aprendizaje, mediante un pensamiento crítico y un desarrollo autónomo. Al respecto, Mosston & Ashworth (1993) mencionaron que en estilos principalmente productivos, el Feedback a realizar es Neutro.

Flexibilidad.

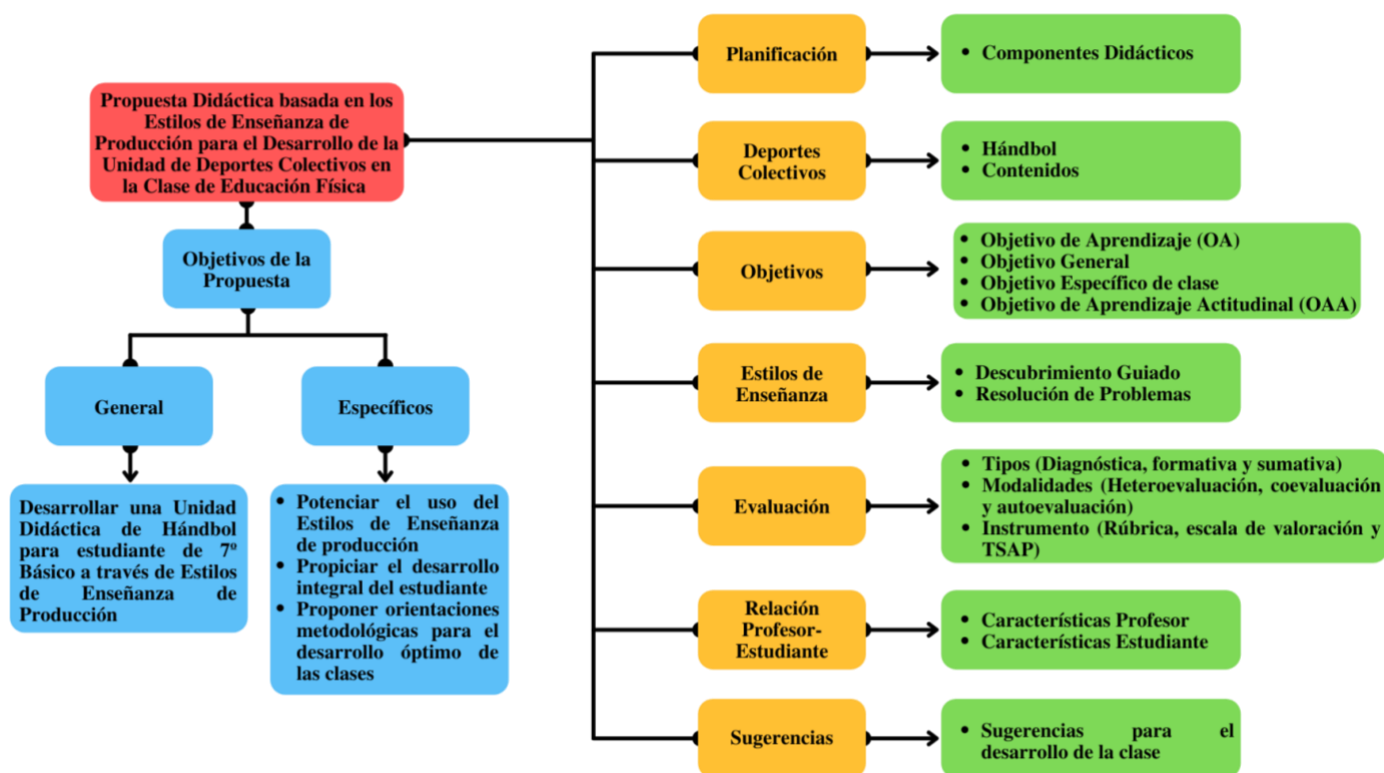
Debido a que cada estudiante es diferente y cada contexto es particular, la propuesta didáctica debe cumplir con el principio de flexibilidad, vale decir, debe ser adaptable dependiendo de cómo el grupo curso se relacione y cumpla con las características de la clase. En este sentido, si el profesor considera que un nivel superior o inferior a 7° Básico presenta características físicas o cognitivas aptas para abordar clases de tipo productivas, este tiene la posibilidad de adaptar aspectos particulares de las actividades, como por ejemplo; aumentar o disminuir el grado de dificultad, aumentar o disminuir estímulos para que el estudiante analice, aumentar o disminuir el tiempo de resolución de problemas, entre otros. Además, esta misma presenta este principio, ya que es adaptable para abordar otros deportes colectivos, es decir, es posible abordar deportes como el fútbol o básquetbol, siempre respetando la estructura que poseen las planificaciones y actividades. Por lo tanto, la presente propuesta contempla “la posibilidad de adaptarse a las limitaciones, condicionantes y exigencias que aparezcan durante el desarrollo de ésta, contraponiéndose a la excesiva rigidez.” (González & LLeixà, 2010, p. 10).

Evaluación.

Al igual que toda Unidad Didáctica, esta propuesta didáctica requiere de diversos momentos evaluativos óptimos que permitan verificar tanto el inicio, desarrollo y final del proceso formativo. Por lo tanto, se vuelve imprescindible considerar la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Además, -y relacionado al principio orientador anterior- se pretende que el estudiante sea un partícipe activo del proceso evaluativo, por lo tanto, la propuesta didáctica requiere de diversas modalidades, tales como: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. Por ende, de lo anterior se presentan instrumentos como la rúbrica, escala de valoración y uno propio de los deportes colectivos (Team Sport Assessment Procedure), el cual permite la especificidad para evaluar y retroalimentar.

4.4 Representación Gráfica de la Propuesta Didáctica

FIGURA 6. Representación Gráfica de la Propuesta



4.5 Componentes de la Propuesta

La presente se denomina "Propuesta Didáctica basada en los Estilos de Enseñanza de Producción para el Desarrollo de la Unidad de Deportes Colectivos en la Clase de Educación Física", representado de color rojo en la gráfica. Esta contempla una serie de componentes que permiten tanto la estructuración de ésta como el logro de un aprendizaje óptimo y completo. Por ello, tales componentes no están abiertos a cambios ni adaptaciones por parte del profesor, ya que cada uno tiene una relevancia dentro de la propuesta. Sin embargo, debido al principio orientador flexibilidad, los aspectos que el profesor tiene la posibilidad de adaptar son aquellos que se encuentran inmersos en las actividades particulares de las clases, permitiendo que este aumente o disminuya el grado de dificultad acorde al curso que desee aplicar este material complementario o lo adapte a otro deporte.

La propuesta se basa en un objetivo general que se encuentra representado de color celeste en la gráfica, el cual pretende “Desarrollar una Unidad Didáctica de Hándbol para estudiantes de 7° Básico a través de Estilos de Enseñanza de Producción”. Es decir, esta misma se presenta como un material complementario para que tanto los y las profesores/as de Educación Física puedan efectuar en sus respectivas clases, siempre considerando el nivel y las características de los y las estudiantes.

Del objetivo general se desprenden tres objetivos específicos. El primero de ellos pretende que, a través del deporte hándbol el profesor pueda interiorizarse y potenciar el uso de los Estilos de Enseñanza de producción, de manera tal que se efectúe un proceso diferente basado en el descubrimiento. El segundo objetivo específico pretende cambiar la relación del profesor-estudiante a una interacción no instructiva por parte del primero, permitiendo así que el estudiante desarrolle aspectos integrales de su ser, como por ejemplo; autonomía respecto al profesor, pensamiento crítico, análisis, trabajo en equipo, sentido de pertenencia, resolución de problemas, entre otros. Finalmente, el tercer objetivo específico se refiere a entregar orientaciones metodológicas al profesor de Educación Física, de manera tal que éste pueda efectuar tanto una Unidad Didáctica de Descubrimiento Guiado y Resolución de Problemas como clases del hándbol respecto a estos estilos.

A continuación, se presentan los componentes de la propuesta, los cuales se encuentran representados de color amarillo en el gráfico.

Planificación.

La propuesta didáctica, además de presentar orientaciones para que el profesor de Educación Física actúe dentro de una clase de Descubrimiento Guiado y Resolución de problemas, debe contener una estructura formal de qué aspectos trabajar y hacia dónde se pretende llegar. Por ello, este programa considera la planificación como componente esencial dentro de la misma, es decir, a través de este componente se puede estructurar y sistematizar el trabajo, graduándose poco a poco el aprendizaje. Es importante considerar que dentro de la planificación se presentan una serie de componentes didácticos como datos básicos, conocimientos previos, temporalización, objetivos, contenidos, recursos didácticos, Estilos de

Enseñanza, actividades y evaluación. Por lo tanto, este componente de la propuesta pretende agilizar la comprensión de cada clase por parte del profesor.

Deportes colectivos.

La Unidad por abordar en la propuesta didáctica son los deportes colectivos, ya que permiten un amplio abordaje de aspectos integrales del estudiante, desde lo motriz a lo cognitivo a través de la pedagogía no lineal. Esta “concibe el proceso de enseñanza de las acciones deportivas en términos de relaciones funcionales y adaptativas entre un sistema (jugador de balonmano) y su entorno (tarea de aprendizaje o situación de juego real)” (Araújo & Davids; Renshaw & Chow, citado por Barrero & Camacho, 2019, p. 15). A partir de lo anterior, se considera el deporte colectivo “Hándbol” debido a las características que presenta, las cuales se mencionaron en el apartado “justificación de la propuesta”, considerando contenidos propios y específicos del deporte.

Objetivos.

La planificación de las respectivas clases debe presentar un objetivo de aprendizaje y actitudinal según lo señalado por el Ministerio de Educación. Junto con estos, se suman los objetivos generales y específicos de cada sesión de la Unidad, por lo cual esta propuesta didáctica considera este componente didáctico. Por ende, a diferencia de los objetivos generales y específicos de la propuesta didáctica (señalados en celeste) mencionados anteriormente, este componente didáctico se encuentra inserto en la planificación de las clases. En definitiva, en las respectivas planificaciones se encuentran los siguientes objetivos:

- **Objetivo de Aprendizaje (OA).** Estos se adscriben acorde a lo planteado por las Orientaciones curriculares del Ministerio de Educación de Chile (2016).
- **Objetivo General.** Este da a conocer el objetivo macro de la Unidad Didáctica a abordar.
- **Objetivo Específico.** Este especifica el objetivo particular de cada clase.
- **Objetivo de Aprendizaje Actitudinal (OAA).** Estos se adscriben acorde a lo planteado por las Orientaciones curriculares del Ministerio de Educación de Chile (2016).

Estilos de Enseñanza.

Los Estilos de Enseñanza son Descubrimiento Guiado y Resolución de Problemas, basados en el Libro de Muska Mosston & Sara Ashworth (1993), debido a su aplicabilidad dentro del contexto educativo. Se considera el primero, ya que es la entrada hacia el descubrimiento, otorgando una correcta transición entre la reproducción y producción. El segundo Estilo otorga un proceso de invención completo del estudiante, permitiendo un considerable desarrollo de los diversos canales. Por lo tanto, a través de estos estilos se pretende la progresión del aprendizaje, desde lo simple a lo complejo.

Evaluación.

La Evaluación, al ser una actividad intrínseca del proceso de enseñanza-aprendizaje valora la calidad de éste con la intención de mejorarlo (Medina, citado por Gil Madrona, 2004). Esta misma se encuentra dada en 3 momentos claves; diagnóstica (inicio), formativa (desarrollo) y sumativa (final). Además, presenta tres modalidades; heteroevaluación (evaluación de profesor a estudiante), coevaluación (evaluación entre pares), autoevaluación (evaluación hecha por el estudiante sobre su propio rendimiento). Finalmente, se establecen tres instrumentos: rúbrica, escala de valoración y Team Sport Assessment Procedure.

Relación profesor-estudiante.

La Relación Profesor-Estudiante necesariamente debe tener cambios, los roles de ambos no pueden ser iguales a los desarrollados en la enseñanza tradicional. Esto conlleva, que tanto profesores como estudiantes tomen conciencia de aquello, donde el primero debe otorgar espacios de reflexión y considerar la autonomía del segundo, y este último debe empoderarse de su rol protagonista en su proceso de enseñanza aprendizaje. Para el buen desarrollo en la relación profesor-estudiante y de los estilos de enseñanza de producción, el profesor y el estudiante debe cumplir con ciertas características, las cuales se encuentran en un apartado específico de la propuesta.

Sugerencias.

La presente propuesta didáctica no se basa exclusivamente en presentar planificaciones de actividades, sino también entregar sugerencias para que el profesor pueda realizar las respectivas clases de manera óptima y eficaz. Es decir, se pretenden entregar sugerencias respecto a: Rol que cumple el profesor respecto a la actividad, posibles variantes del juego, posibles variantes a materiales del juego, particularidades respecto al espacio de juego, entre otros.

**Propuesta Didáctica basada en los Estilos de Enseñanza de Producción para el desarrollo
de la Unidad de Deportes Colectivos en la clase de Educación Física**

Presentación

La presente propuesta didáctica tiene como fin orientar a los/as profesores de Educación Física a abordar la Unidad Didáctica de deportes colectivos, específicamente de hándbol, enfocada en el nivel de 7º Básico bajo los objetivos de aprendizaje planteados por el Ministerio de Educación en su Programa de Estudio para la modalidad presencial. Junto con ello, las actividades a presentarse se abordan en relación a los Estilos de enseñanza de producción más aplicables dentro del ámbito educativo propuestos por Mosston & Ashworth (1993), vale decir: Descubrimiento Guiado y Resolución de Problemas.

Esta propuesta presenta 7 planificaciones de clases metodológicas a efectuarse una vez por semana, desarrolladas de manera progresiva. Es pertinente mencionar que se va a enfocar en el momento “desarrollo” de la clase, presentando actividades centradas en ese punto específico de la misma. No obstante, el/la profesor/a debe necesariamente efectuar una realidad de juego post actividad central, como también elaborar el calentamiento y vuelta a la calma de cada clase, quedando a criterio de la creatividad de este. Junto con esto, se destaca que las actividades a presentar son adaptables a diversos niveles y/o deportes, dependiendo del grupo curso y el contexto particular, pero sin generar cambios en la estructura de la propuesta.

Por ello, la propuesta tiene como propósito entregar un material teórico complementario, el cual permita al profesor considerar todos los componentes didácticos, contemplando un panorama propicio e íntegro de cada planificación de clase de la Unidad. Además, ser el nexo para poder desarrollar una enseñanza de producción, la cual forme estudiantes críticos, reflexivos, autónomos y protagonistas en su proceso de aprendizaje y así lograr un desarrollo integral en sus vidas.

Objetivos

Para conocer a profundidad la presente propuesta didáctica, se plantean una serie de objetivos que responden a la problemática evidenciada en torno a los profesores de Educación Física, los cuales se señalan a continuación:

Objetivo General

- Desarrollar una Unidad Didáctica de Hándbol para estudiantes de 7º Básico a través de Estilos de Enseñanza de Producción.

Objetivos Específicos

- Potenciar el uso del Estilos de Enseñanza de producción Descubrimiento Guiado y Resolución de Problemas a través del hándbol.
- Proponer orientaciones metodológicas para el desarrollo óptimo de las clases de Descubrimiento Guiado y Resolución de Problemas en hándbol.
- Propiciar el desarrollo integral del estudiante mediante cambios en la relación profesor-estudiante a través del hándbol.

Planificación de Actividades

Clase N°1

Unidad Didáctica	
Unidad - Contenido	Hándbol - Reglamento e Introducción a Fundamentos Técnicos Tácticos.

Datos Básicos	
Curso	7° Básico
Conocimientos Previos	Habilidades Motrices Básicas - Reglas básicas de los deportes de oposición/colaboración.
N° de estudiantes	30

Temporalización	
Mes	Mayo
N° de Sesión	1/7

Objetivos	
Objetivo de Aprendizaje (OA)	OA 1: Aplicar, combinar y ajustar las habilidades motrices específicas de locomoción, manipulación y estabilidad en un deporte de oposición/colaboración (hándbol).
Objetivo General	Desarrollar habilidades motrices específicas, demostrando control corporal en el hándbol, mediante juegos y actividades que fomenten el trabajo en equipo, el descubrimiento y la resolución de problemas.
Objetivo Específico	Introducir al estudiante en el conocimiento y práctica del hándbol, reconociendo su reglamento, a través del descubrimiento.
Objetivo de Aprendizaje Actitudinal	OAA B: Promover la participación de todos en las actividades físicas, valorando la diversidad de las personas.

Recursos Didácticos	
Estilo de Enseñanza	• Descubrimiento Guiado.
Recursos Personales	• Un profesor. • 6 grupos de 5 estudiantes.
Recursos Ambientales	• Una cancha de hándbol subdividida en 3 partes.
Recursos Materiales	• 3 balones. • 24 lentejas o conos.

Evaluación	
Tipo - Modalidad - Instrumento	• Diagnóstica - Heteroevaluación - Rúbrica. • Formativa - Autoevaluación - Escala de Valoración.

Descripción de Actividad	
“Handbolyto” - (20 minutos)	
Es un juego de cooperación/oposición que se ejecuta en un espacio de juego común y con una participación simultánea de los estudiantes. Se ejecuta en una cancha de hándbol, la cual está dividida en tres zonas iguales y de manera horizontal, con un balón por cancha. Se forman seis equipos equitativos mixtos, los cuales se diferencian por sus petos de un color característico y diferente al resto. El juego consiste en desplazar el balón hacia la línea de meta, la cual se encuentra en la zona contraria, a través de pases con las manos. Estos pases son libres, donde el jugador que tenga el balón puede avanzar un máximo de 3 pasos con este. Cabe mencionar que el estudiante no puede seguir avanzando si un contrincante se posiciona delante de él (defensa legal). Para obtener la posesión del balón, el equipo debe interceptarlo, sin quitarlo directamente de las manos. Para obtener un punto, el equipo debe dejar el balón sobre la línea de meta. El equipo con más puntos gana. Para abordar el juego, se deben considerar las siguientes preguntas, las cuales dan pauta a la realización del juego a través del Estilo de Enseñanza “Descubrimiento Guiado”:	
Pregunta	Respuesta Esperada
1. ¿Cuántos equipos se pueden formar de manera equitativa para jugar en este espacio?	6.
2. ¿De qué manera se pueden conformar los equipos?	Mixtos – homogéneos.
3. ¿Cómo se puede iniciar el juego?	Cara o sello.
4. ¿Cómo se puede desplazar el balón de un lado a otro?	Con pases.
5. ¿Con qué parte del cuerpo se puede efectuar el pase de manera óptima y eficiente?	Con las manos.
6. Cada cancha tiene una línea de meta ¿Cómo se puede realizar un punto?	Llegando a la línea de meta y depositar balón.
Se realiza un momento de juego, probando los conocimientos obtenidos.	
7. ¿Cómo se puede obtener la posesión del balón?	Interceptando balón en el aire.
8. ¿Cómo se puede evitar dañar al defensa rival cuando se ataca?	Eludiendo a defensa o dar pase a compañero.
Se realiza un momento de juego, probando los conocimientos obtenidos.	
9. ¿De qué manera se puede limitar al estudiante con balón que corre directamente a la línea de meta?	Limitando los pasos.
10. ¿Cómo se puede desplazar el estudiante con balón?	Boteando.
11. ¿Cuántos pasos puede dar el estudiante que tiene el balón en las manos?	3.
12. ¿Qué equipo gana el juego?	El que hace más puntos.
Momento de juego final con todos los conocimientos del juego.	

Sugerencias para el Desarrollo de la Clase	
Al profesor:	Al juego:
• Puede agregar preguntas a las establecidas en la actividad, siempre y cuando considere necesario para un proceso de descubrimiento más efectivo. • Nunca decir la respuesta, esperar siempre la respuesta del estudiante, entregando indicios más precisos, de todas formas, estas se describen en el apartado <i>relación profesor-estudiante</i>. • Los momentos de juego terminan cuando se comienzan a evidenciar problemas o faltas de algún conocimiento puntual en los estudiantes. Por ejemplo; un estudiante corre sin botear, un estudiante no deposita el balón en la línea de meta cuando llega a esta, entre otros.	Variantes del juego: • Realizar rotaciones cada cierto tiempo para que los estudiantes puedan experimentar con el resto de sus compañeros/as. • De presentar un grupo desequilibrado (por ejemplo: 5 v/s 4), agregar una pregunta que oriente a un estudiante a ser un comodín, vale decir, un estudiante que no se identifique con un equipo y pueda ayudar ambos. • Si los estudiantes realizan puntos rápidamente, aumentar la complejidad aumentando el número de pases. • Si se encuentran estudiantes que no reciben el balón, aumentar el grado de importancia dentro del juego. Por ejemplo, determinar que si estos reciben o dan un pase dentro de una jugada, el punto tiene doble valor. Con esto se aumenta el trabajo y densidad motriz de este dentro del juego. Variantes del material: • Si carece de una cancha de hándbol, se puede realizar en un gimnasio o en un espacio libre de obstáculos de dimensiones similares. • En caso de no presentar balones de hándbol, considerar pelotas de esponja u otro material de un tamaño similar. • En caso de no presentar lentejas o conos para delimitar cada área, utilizar botellas coloridas o en su defecto cinta adhesiva.

Evaluación						
Rúbrica de Evaluación Diagnóstica						
Importante: El presente instrumento de evaluación se efectúa sólo en la clase N°1 y está en función de la realidad de juego a efectuar en el desarrollo de la clase. Esto es, debido a que en este momento los/as estudiantes abordan de manera global los contenidos técnicos y reglamentarios de la Unidad.						
Nombre estudiante:			Curso:		Fecha:	
Criterios/ Rangos	Sobresaliente (7)	Notable (5)	Aprobado (3)	Insuficiente (1)	Pje.	
Pase (impacto - precisión - oportuno - intención)	Se evidencia una clara intención de realizar un pase al compañero, y cuando se realiza, este llega al destino deseado de manera precisa y oportuna.	Se evidencia una clara intención de realizar un pase de manera oportuna, sin embargo, este muestra dificultades con la precisión.	Se evidencia una escasa intención de realizar el pase, y cuando decide hacerlo, este no llega a destino o no es oportuno.	No se evidencia intención de pase en ningún momento.		
Recepción (Seguridad - dominio)	El estudiante logra recepcionar el balón con seguridad y dominio en cada jugada que participa.	Generalmente el estudiante logra recepcionar el balón con seguridad en cada jugada que participa.	Ocasionalmente el estudiante logra recepcionar el balón con dominio y seguridad en cada jugada que participa.	El estudiante no logra recepcionar el balón en ningún momento, cayendo constantemente el balón.		
Lanzamiento (impacto - intención)	Cuando se presenta la oportunidad, el estudiante siempre decide lanzar al arco.	Cuando se presenta la oportunidad de lanzar, el estudiante generalmente decide lanzar al arco.	Cuando se presenta la oportunidad de lanzar, el estudiante ocasionalmente decide lanzar al arco.	Cuando el estudiante tiene el balón y la oportunidad de lanzar, nunca presenta la intención de hacerlo.		
Bote (Dominio y control)	Presenta control y dominio constante al momento de botear, utilizándolo para progresar y avanzar en la cancha.	Generalmente presenta control y dominio del balón al momento de botear, sin embargo, lo hace en el lugar o pierde el balón en 3 ocasiones o menos al realizarlo.	Carece de control y dominio al momento de botear, perdiendo el balón en más de 5 ocasiones.	No presenta control y dominio del balón en ningún momento.		
Participación y actitud	Participa activamente de manera motriz y entregando aportes, evidenciando una actitud positiva a pesar de las circunstancias.	Participa de manera activa motrizmente y entrega aportes, sin embargo, su actitud evidencia frustración ante las circunstancias.	Participa de manera activa motrizmente, sin embargo, no entrega aportes y presenta una actitud neutra ante las circunstancias.	No participa durante el desarrollo de la clase, evidenciando una actitud negativa ante las circunstancias.		
Trabajo en equipo	Trabaja en equipo durante toda la clase, apoyando a su equipo ante los errores.	Generalmente trabaja en equipo y entrega apoyo a su equipo ante los errores.	Ocasionalmente trabaja en equipo, sin brindar apoyo a su equipo ante los errores.	Trabaja de manera individual, sin entregar apoyo a su equipo.		
Respeto al profesor, compañeros/as y normas	El respeto es permanente hacia el profesor, compañeros y normas de las actividades durante todo el desarrollo de la clase.	El respeto se da hacia dos componentes del criterio, vale decir, profesor y normas, o compañeros y normas, entre otros, durante el desarrollo de la clase.	El respeto se evidencia solo en uno hacia uno de los componentes del criterio, vale decir, al profesor, o compañeros o normas; durante el desarrollo de la clase.	El respeto es prácticamente nulo con el profesor, compañeros/as y normas de las actividades.		
TOTAL						
Escala de Valoración de Autoevaluación Descubrimiento Guiado						
Importante: Este instrumento de evaluación se realiza desde la clase N°1 a la N°7. Se recomienda su aplicación en los momentos finales de la clase.						
Nombre estudiante:			Curso:		Fecha:	
	Rasgo / Conducta / Operación	1	2	3	4	5
I. Contenidos Actitudinales	1. Participé activamente en la clase.					
	2. Presenté una actitud positiva frente a la clase.					
	3. Respeté las normas de la clase.					
	4. Respeté al profesor y compañeros/as.					
	5. Respeté las reglas básicas del juego.					
	6. Aporté con respuestas a las preguntas planteadas por el profesor.					
	7. Presenté ideas y acepté la de los demás.					
	8. Trabajé en equipo durante el desarrollo de las actividades.					
	9. Ayudé en la resolución de conflictos.					
	10. Logré tolerar momentos de frustración durante la clase.					
TOTAL						
Observaciones						

Clase N°2

Unidad Didáctica	
Unidad - Contenido	Hándbol - Fundamentos Técnico Pase-Recepción.

Datos Básicos	
Curso	7° Básico
Conocimientos Previos	Habilidades Motrices Básicas - Reglas básicas de los deportes de oposición/colaboración.
N° de estudiantes	30

Temporalización	
Mes	Mayo
N° Sesión	2/7

Objetivos	
Objetivo de Aprendizaje (OA)	OA 1: Aplicar, combinar y ajustar las habilidades motrices específicas de locomoción, manipulación y estabilidad en un deporte de oposición/colaboración (hándbol).
Objetivo General	Desarrollar habilidades motrices específicas, demostrando control corporal en el hándbol, mediante juegos y actividades que fomenten el trabajo en equipo, el descubrimiento y la resolución de problemas.
Objetivo Específico	Ejecutar la técnica del pase a través de actividades de superioridad numérica enfocadas en el descubrimiento.
Objetivo de Aprendizaje Actitudinal	OAA B: Promover la participación de todos en las actividades físicas, valorando la diversidad de las personas.

Recursos Didácticos	
Estilo de Enseñanza	• Descubrimiento Guiado.
Recursos Personales	• Un profesor. • 10 grupos de 3 estudiantes.
Recursos Ambientales	• Una mitad de cancha de hándbol.
Recursos Materiales	• 10 balones. • 20 lentejas o conos.

Evaluación	
Tipo - Modalidad - Instrumento	• Formativa - Autoevaluación - Escala de Valoración.

Descripción de Actividad	
“La persecución” - (20 minutos)	
Es un juego de cooperación que se ejecuta en un espacio de juego común y con una participación simultánea y constante de los estudiantes. Se ejecuta en la mitad cancha de hándbol, la cual está dividida en 10 zonas iguales con un balón por cada una. Se forman 10 tríos mixtos para su ejecución, con dos roles por cada uno; los que pintan y el que escapa. El juego consiste en dar pases constantemente entre la pareja (los que pintan) para poder pintar al que escapa. Cabe mencionar que el estudiante que tiene el balón no puede dar pasos ni botear con este. Cuando el jugador que arranca es pintado, éste pasa a pintar (tocar al individuo con el balón, sin lanzarlo) junto con el compañero que no lo pinto. Para evitar que pinten inmediatamente a quien pintó anteriormente, este último tiene tres segundos para escapar o los que pintan deben comenzar desde el centro del espacio de juego. Finalmente, si el estudiante que arranca sale de la zona, es automáticamente pintado y el que posea el balón es quien arranque. Para abordar el juego, se deben considerar las siguientes preguntas, las cuales dan pauta a la realización del juego a través del Estilo de Enseñanza “Descubrimiento Guiado”:	
Pregunta	Respuesta Esperada
1. Esta mitad de cancha se divide en 10 mini zonas, en las cuales se encuentra un balón de hándbol en los respectivos centros ¿De qué manera se puede organizar el curso para que se establezcan equitativamente en cada zona?	<i>En tríos.</i>
2. ¿Cómo se pueden conformar los tríos?	<i>Mixtos – homogéneos.</i>
3. ¿Qué fundamento técnico se puede abordar dentro de este espacio y con este balón?	<i>Pase.</i>
Se realiza un momento de juego, probando los conocimientos obtenidos.	
4. Si dos compañeros se encuentran realizando pases y uno se libera ¿de qué manera puede desplazarse por el espacio constantemente el que se encuentra libre?	<i>Correr.</i>
5. Si la pareja que se encuentra realizando pases se acerca al compañero que está corriendo solo ¿De qué manera pueden tener contacto con este, utilizando el balón sin dar un pase?	<i>Tocándolo.</i>
6. ¿Qué necesita hacer el compañero que corre solo para evitar ser tocado?	<i>Correr y escapar.</i>
7. Al existir esta rivalidad, ¿Qué acción motriz harían para lograr tocar al compañero que escapa?	<i>Perseguirlo.</i>
Se realiza un momento de juego, probando los conocimientos obtenidos.	
8. ¿De qué manera se puede perseguir hasta tocar al compañero que escapa, sin tener que caminar con el balón en las manos y favoreciendo el trabajo cooperativo?	<i>Pases.</i>
9. Si la pareja logra tocar con el balón al compañero que escapaba ¿Qué se puede hacer para lograr intercambiar roles, es decir, perseguir y escapar?	<i>Uno de los que pintaba debe arrancar ahora.</i>
10. ¿Quién debe arrancar ahora?	<i>El que pintó.</i>
Se realiza un momento de juego, probando los conocimientos obtenidos.	
11. ¿De qué manera podemos evitar pintar inmediatamente a la persona que pintó anteriormente?	<i>3 segundos o comenzar del centro.</i>
12. Si el compañero que arranca sale de la zona de juego ¿Qué ocurre con él?	<i>Automáticamente es pintado.</i>
13. ¿Qué compañero sería el que ahora arranca?	<i>El que tenía el balón en sus manos.</i>
Momento de juego final con todos los conocimientos del juego.	

Sugerencias para el Desarrollo de la Clase	
Al profesor:	Al juego:
• Puede agregar preguntas a las establecidas en la actividad, siempre y cuando considere necesario para un proceso de descubrimiento más efectivo. • Nunca decir la respuesta, esperar siempre la respuesta del estudiante, entregando indicios más precisos, de todas formas, estas se describen en el apartado <i>relación profesor-estudiante</i>. • Los momentos de juego terminan cuando se comienzan a evidenciar problemas o faltas de algún conocimiento puntual en los estudiantes. Por ejemplo; un estudiante corre con el balón en las manos, la pareja de estudiantes no se desplaza a través de pases, entre otros.	Variantes del juego: • Para aumentar el trabajo cooperativo y/o pases, se recomienda entregar variantes, como por ejemplo: 3 estudiantes contra 2 ampliando la zona de juego. • Para aumentar el canal cognitivo y el vértigo dentro del juego, permitir como variante que el estudiante que escapa también pueda interceptar el balón para evitar ser quemado. Si logra interceptar el balón, aquel que entregó mal el pase debe escapar. • Para aumentar tanto la vista panorámica como la percepción dentro del espacio, entregar como variante la limitación de un número específico de pases antes de pintar al compañero que escapa. • Para aumentar la densidad motriz de los estudiantes que poseen el balón, permitir que estos tengan la posibilidad de desplazarse tres pasos con el balón. • Si la variante anterior resulta compleja para realizar, permitir que los estudiantes tengan la posibilidad de realizar bote del balón para desplazarse. • Utilizar un peto y lanzarlo al aire para determinar el tiempo de escape del compañero. Cuando este toque el suelo, la pareja recién puede comenzar a pintar. Variantes del material: • Si carece de una cancha de hándbol, se puede realizar en un gimnasio o en un espacio libre de obstáculos de dimensiones similares. • En caso de no presentar balones de hándbol, considerar pelotas de esponja de un tamaño similar. • En caso de no presentar lentejas o conos para delimitar cada área, utilizar botellas coloridas o en su defecto cinta adhesiva

Evaluación							
Escala de Valoración de Autoevaluación Descubrimiento Guiado							
Importante: Este instrumento de evaluación se realiza desde la clase N°1 a la N°7. Se recomienda su aplicación en los momentos finales de la clase.							
Nombre estudiante:				Curso:		Fecha:	
	Rasgo / Conducta / Operación	1	2	3	4	5	Observaciones
I. Contenidos Actitudinales	1. Participé activamente en la clase.						
	2. Presenté una actitud positiva frente a la clase.						
	3. Respeté las normas de la clase.						
	4. Respeté al profesor y compañeros/as.						
	5. Respeté las reglas básicas del juego.						
	6. Aporté con respuestas a las preguntas planteadas por el profesor.						
	7. Presenté ideas y acepté la de los demás.						
	8. Trabajé en equipo durante el desarrollo de las actividades.						
	9. Ayudé en la resolución de conflictos.						
	10. Logré tolerar momentos de frustración durante la clase.						
	TOTAL						

Clase N°3

Unidad Didáctica	
Unidad - Contenido	Hándbol - Fundamento Técnico Lanzamiento.

Datos Básicos	
Curso	7° Básico
Conocimientos Previos	Habilidades Motrices Básicas - Reglas básicas de los deportes de oposición/colaboración.
N° de estudiantes	30

Temporalización	
Mes	Mayo
N° Sesión	3/7

Objetivos	
Objetivo de Aprendizaje (OA)	OA 1: Aplicar, combinar y ajustar las habilidades motrices específicas de locomoción, manipulación y estabilidad en un deporte de oposición/colaboración (hándbol).
Objetivo General	Desarrollar habilidades motrices específicas, demostrando control corporal en el hándbol, mediante juegos y actividades que fomenten el trabajo en equipo, el descubrimiento y la resolución de problemas.
Objetivo Específico	Aplicar la técnica del lanzamiento a través de juegos en equipo y actividades enfocadas en el descubrimiento.
Objetivo de Aprendizaje Actitudinal (OAA)	OAA B: Promover la participación de todos en las actividades físicas, valorando la diversidad de las personas.

Recursos Didácticos	
Estilo de Enseñanza	• Descubrimiento Guiado.
Recursos Personales	• Un profesor. • 6 grupos de 5 estudiantes.
Recursos Ambientales	• Una mitad de cancha de hándbol.
Recursos Materiales	• 3 pelotas de esponja. • 40 lentejas o Conos.

Evaluación	
Tipo - Modalidad - Instrumento	• Formativa - Autoevaluación - Escala de Valoración.

Descripción de Actividad	
“Las Quemadas” - (20 minutos)	
Es un juego de cooperación/oposición que se ejecuta en un espacio de juego común y con una participación simultánea de los estudiantes. Se ejecuta en la mitad de una cancha de hándbol, la cual está dividida en tres mini canchas iguales, que a su vez están divididas en dos zonas, con una pelota de esponja por cancha. Se forman seis equipos equitativos mixtos de 5 estudiantes, los cuales deben permanecer en cada zona de juego. En la presente actividad, los estudiantes que están dentro de la zona de juego deben evitar ser quemados, y a su vez, intentar quemar a los adversarios. El juego consiste en quemar a todos los adversarios que se encuentran dentro de la zona de juego contraria, mediante un lanzamiento al cuerpo que no sea efectuado a la cabeza o partes íntimas del cuerpo. Para evitar ser quemados, los estudiantes deben esquivar el balón o tomarlo en sus manos, sin que este toque el suelo. A medida que sean quemados estos deben ubicarse en los extremos de la zona de juego contraria, por fuera de las líneas delimitantes, cumpliendo la función de quemar a sus adversarios e ir en búsqueda del balón cuando esté fuera de la cancha. El equipo que logre quemar a todos los adversarios dentro de la zona de juego es el ganador. Para desarrollar el juego, se deben considerar las siguientes preguntas, las cuales dan pauta a la realización del juego a través del Estilo de Enseñanza “Descubrimiento Guiado”:	
Pregunta	Respuesta Esperada
1. Esta mitad de cancha se divide en 3 mini canchas, dividida por dos zonas, en las cuales se encuentra un balón de esponja en los respectivos centros ¿De qué manera se puede organizar el curso para que se establezcan equitativamente en cada zona?	6 grupos de 5 estudiantes.
2. ¿Cómo se pueden conformar los grupos?	Mixtos – homogéneos.
3. ¿Dónde se puede ubicar cada equipo?	En cada zona.
4. ¿Cómo pueden interactuar ambos equipos con el balón, sin tener que cruzar la propia zona?	Lanzándole la pelota al equipo de la otra zona.
5. ¿Cuál es la manera más eficiente de lanzar la pelota a un adversario?	Con las manos
Se realiza un momento de juego, probando los conocimientos obtenidos.	
6. ¿Cómo se puede lograr una rivalidad entre ambos equipos utilizando esta misma interacción (lanzando el balón a la zona contraria) que han mencionado?	Tratando de quemar.
7. ¿De qué manera se puede evitar que el balón los queme?	Esquivándola.
8. ¿De qué otra manera se puede evitar ser quemados, sin que el juego pierda la fluidez?	Tomándola con las manos en el aire sin que toque el suelo.
9. ¿Qué debe hacer un compañero lo queman o lo tocan con el balón?	Este debe salir.
Se realiza un momento de juego, probando los conocimientos obtenidos.	
10. Al evidenciar una baja densidad motriz de los compañeros que son quemados primeros, ¿De qué manera pueden seguir colaborando con el equipo, ayudando a quemar al equipo contrario?	Jugando desde fuera de los límites de la cancha.
11. ¿Dónde se puede ubicar el compañero que fue quemado?	En los extremos de la zona contraria.
12. ¿Qué equipo gana el juego?	El que quema a todos los adversarios.
Momento de juego final con todos los conocimientos del juego.	

Sugerencias para el Desarrollo de la Clase	
Al profesor:	Al juego:
• Puede agregar preguntas a las establecidas en la actividad, siempre y cuando considere necesario para un proceso de descubrimiento más efectivo. • Nunca decir la respuesta, esperar siempre la respuesta del estudiante, entregando indicios más precisos, de todas formas, estas se describen en el apartado <i>relación profesor-estudiante</i>. • Los momentos de juego terminan cuando se comienzan a evidenciar problemas o faltas de algún conocimiento puntual en los estudiantes. Por ejemplo; Desinformación respecto a la persona quemada, es decir, este no sabe qué hacer ni dónde ubicarse cuando es quemado.	<i>Variantes del juego</i> • Si se desea desarrollar la capacidad de reacción en los estudiantes y rapidez en el juego, se recomienda entregar variantes, como por ejemplo: agregar 1 o más balones a la zona de juego. • Para entregar fluidez al juego y que todos los estudiantes sean partícipes de alguna manera, dar la opción de reingresar a la zona de juego a un compañero quemado. Lo anterior, siempre y cuando un compañero del equipo tome el balón en el aire, sin que toque el suelo. • Si se evidencia desorden en los estudiantes al momento de organizarse dentro de la zona de juego, efectuar una pregunta que esté ligada a la elección de un capitán de equipo, de manera tal que este pueda guiar al resto de sus compañeros. <i>Variantes del material</i> • Si carece de una cancha de hándbol, se puede realizar en un gimnasio o en un espacio libre de obstáculos de dimensiones similares. • En caso de no presentar pelotas de esponjas, utilizar un par de calcetines enrollados de un color llamativo. • En caso de no presentar lentejas o conos para delimitar cada área, utilizar botellas coloridas o en su defecto cinta adhesiva.

Evaluación							
Escala de Valoración de Autoevaluación Descubrimiento Guiado							
Importante: Este instrumento de evaluación se realiza desde la clase N°1 a la N°7. Se recomienda su aplicación en los momentos finales de la clase.							
Nombre estudiante:				Curso:		Fecha:	
	Rasgo / Conducta / Operación	1	2	3	4	5	Observaciones
I. Contenidos Actitudinales	1. Participé activamente en la clase.						
	2. Presenté una actitud positiva frente a la clase.						
	3. Respeté las normas de la clase.						
	4. Respeté al profesor y compañeros/as.						
	5. Respeté las reglas básicas del juego.						
	6. Aporté con respuestas a las preguntas planteadas por el profesor.						
	7. Presenté ideas y acepté la de los demás.						
	8. Trabajé en equipo durante el desarrollo de las actividades.						
	9. Ayudé en la resolución de conflictos.						
	10. Logré tolerar momentos de frustración durante la clase.						
	TOTAL						

Clase N°4

Unidad Didáctica	
Unidad - Contenido	Hándbol - Fundamentos Técnicos Tácticos.

Datos Básicos	
Curso	7° Básico
Conocimientos Previos	Habilidades Motrices Básicas - Reglas básicas de los deportes de oposición/colaboración.
N° de estudiantes	30

Temporalización	
Mes	Mayo
N° Sesión	4/7

Objetivos	
Objetivo de Aprendizaje (OA)	OA 1: Aplicar, combinar y ajustar las habilidades motrices específicas de locomoción, manipulación y estabilidad en un deporte de oposición/colaboración (hándbol).
Objetivo General	Desarrollar habilidades motrices específicas, demostrando control corporal en el hándbol, mediante juegos y actividades que fomenten el trabajo en equipo, el descubrimiento y la resolución de problemas.
Objetivo Específico	Ejecutar los fundamentos técnico-tácticos del hándbol a través de juegos predeportivos, enfocados en el descubrimiento.
Objetivo de Aprendizaje Actitudinal	OAA B: Promover la participación de todos en las actividades físicas, valorando la diversidad de las personas.

Recursos Didácticos	
Estilo de Enseñanza	• Descubrimiento Guiado.
Recursos Personales	• Un profesor. • 2 grupos de 15 estudiantes.
Recursos Ambientales	• Una cancha de hándbol.
Recursos Materiales	• 15 pelotas de esponja. • 15 petos. • Distintivos.

Evaluación	
Tipo - Modalidad - Instrumento	• Formativa - Autoevaluación - Escala de Valoración. • Formativa - Coevaluación - TSAP

Descripción de Actividad	
“Fortnite EF” - (20 minutos)	
Es un juego de cooperación/oposición que se ejecuta en un espacio de juego común y con una participación simultánea de los estudiantes. Se ejecuta en una cancha de hándbol, donde hay una gran cantidad de balones de esponja y petos distribuidos libremente a lo largo y ancho del espacio, junto con tres círculos (áreas) fuera de la cancha de un color distintivo cada uno. Éste consiste en: Se forman tres equipos equitativos, los cuales tienen un distintivo para diferenciarse. Éstos están fuera de la cancha y apenas se dé el inicio, deben ir en busca del material lo más rápido posible. Este material se clasifica en dos: Objetos que infringen daño y objetos de protección. Objetos que infringen daño: - Balones de esponja (lanzándolo al tronco, miembros superiores o inferiores de los adversarios). Objetos de Protección: - Petos (son una vida extra, es decir, en caso de que le llegue un objeto que provoque daño, no queda herido, pero al momento del impacto deben quitárselo y lanzarlo al suelo para que otro estudiante pueda hacer uso de él). En el momento que tengan algún balón pueden atacar a los oponentes. Para quemar (herir) a un jugador debe lanzar el balón, pero en caso de que el jugador tome el balón antes de que toque el suelo, se libera del impacto, es decir, no queda herido y puede seguir jugando con normalidad. Cuando un estudiante quede herido (un impacto de balón) no se desprende de sus armas o materiales que porte, solamente en el caso de que finalmente quede eliminado (mientras está herido recibe otro impacto de bala) y se desprende de todo el material que porte. Para “revivir” a un herido los estudiantes tienen que proponer opciones de manera libre (por ejemplo: dar 5 vueltas alrededor del compañero o 5 sentadillas). Si durante cualquiera de esas acciones motrices es impactado por una bala o proyectil, automáticamente pasa a estar herido también. El último equipo que quede con al menos un jugador vivo es el vencedor y deben inventar un baile, el cual deben realizar todos los compañeros/as. Para desarrollar el juego, se deben considerar las siguientes preguntas, las cuales dan pauta a la realización del juego a través del Estilo de Enseñanza “Descubrimiento Guiado”:	
Pregunta	Respuesta Esperada
1. Como se evidencia, hay material disperso por el espacio y tres áreas representadas por círculos ¿De qué manera se puede organizar el curso para que se establezcan equitativamente en cada zona?	<i>Tres equipos de 10 estudiantes.</i>
2. ¿Cómo puedo conformar los equipos de manera equitativa?	<i>Mixtos – homogéneos.</i>
3. ¿De qué manera me puedo desplazar en la cancha?	<i>Corriendo.</i>
4. ¿Con qué materiales puedo hacer daño sin atentar contra la integridad física del compañero?	<i>Balones de esponja.</i>
5. ¿Cómo puedo ejercer daño con los balones de esponja?	<i>Lanzándolos al cuerpo.</i>
6. ¿Cómo puedo evitar que me hagan daño?	<i>Esquivando o tomando el balón antes de que caiga al suelo.</i>
Se realiza un momento de juego, probando los conocimientos obtenidos.	
7. ¿De qué manera me puedo desplazar para indicar que estoy herido?	<i>En cuadrupedia.</i>
8. ¿Cómo puedo sanar a un compañero/a herido/a?	<i>Respuesta libre.</i>
9. Si un adversario está herido, ¿qué acción puedo ejecutar para eliminarlo por completo?	<i>Lanzándole otro disparo.</i>
10. ¿Qué posición debe tomar un estudiante que está eliminado?	<i>Estar tirado como muerto en el suelo.</i>
Se realiza un momento de juego, probando los conocimientos obtenidos.	
11. ¿Con qué materiales me puedo proteger?	<i>Petos.</i>
12. ¿Cómo me puede proteger el peto?	<i>Usándolo como escudo.</i>
13. ¿Cuál es el beneficio de tener un peto?	<i>Una vida extra.</i>

14. En caso de que tenga el escudo y efectúen un lanzamiento al cuerpo, ¿qué acción debo tomar?	<i>Dejar el peto en el suelo.</i>
Se realiza un momento de juego, probando los conocimientos obtenidos.	
15. ¿Cuál puede ser el objetivo del juego?	<i>Quemar a los adversarios, el equipo que quede con jugadores con vida es el ganador.</i>
16. ¿Qué pasa cuando un equipo gana?	<i>Baile fortnite o respuesta libre.</i>
Se realiza un momento de juego, probando los conocimientos obtenidos.	
17. En caso de que el juego se vuelva extenso e interminable ¿Qué se puede hacer?	<i>Reducir el espacio de juego.</i>
Momento de juego final con todos los conocimientos del juego.	

Sugerencias para el Desarrollo de la Clase	
Al profesor:	Al juego:
• Puede agregar preguntas a las establecidas en la actividad, siempre y cuando considere necesario para un proceso de descubrimiento más efectivo. • Nunca decir la respuesta, esperar siempre la respuesta del estudiante, entregando indicios más precisos, de todas formas, éstas se describen en el apartado <i>relación profesor-estudiante</i>. • Los momentos de juego terminan cuando se comienzan a evidenciar problemas o faltas de algún conocimiento puntual en los estudiantes. Por ejemplo; Desinformación respecto a los roles, o no saber qué hacer ante una determinada situación.	<i>Variantes del juego:</i> • No ejercer daño a quien está en la zona “base”. • Si se desea potenciar el trabajo en equipo, dar tiempo para que cada equipo pueda planificar una estrategia o ubicar los elementos en un solo lugar. <i>Variantes del material:</i> • Si carece de una cancha de hándbol, se puede realizar en un gimnasio o en un espacio libre de obstáculos de dimensiones similares, incluso, para entregar mayor dificultad y variaciones en el ambiente, se puede realizar en lugares donde existan árboles u otros “obstáculos”. • Los distintivos a considerar quedan a criterio del profesor, es decir, este define cuáles son los más pertinentes para utilizar con el grupo curso. • En caso de no presentar pelotas de esponjas, utilizar calcetines enrollados de colores llamativos. • En caso de no presentar petos (vida extra), utilizar poleras de colores llamativos.

Evaluación	
------------	--

Escala de Valoración de Autoevaluación Descubrimiento Guiado

Importante: Este instrumento de evaluación se realiza desde la clase N°1 a la N°7. Se recomienda su aplicación en los momentos finales de la clase.

Nombre estudiante:	Curso:	Fecha:
---------------------------	---------------	---------------

	Rasgo / Conducta / Operación	1	2	3	4	5	Observaciones
I. Contenidos Actitudinales	1. Participé activamente en la clase.						
	2. Presenté una actitud positiva frente a la clase.						
	3. Respeté las normas de la clase.						
	4. Respeté al profesor y compañeros/as.						
	5. Respeté las reglas básicas del juego.						
	6. Aporté con respuestas a las preguntas planteadas por el profesor.						
	7. Presenté ideas y acepté la de los demás.						
	8. Trabajé en equipo durante el desarrollo de las actividades.						
	9. Ayudé en la resolución de conflictos.						
	10. Logré tolerar momentos de frustración durante la clase.						
	TOTAL						

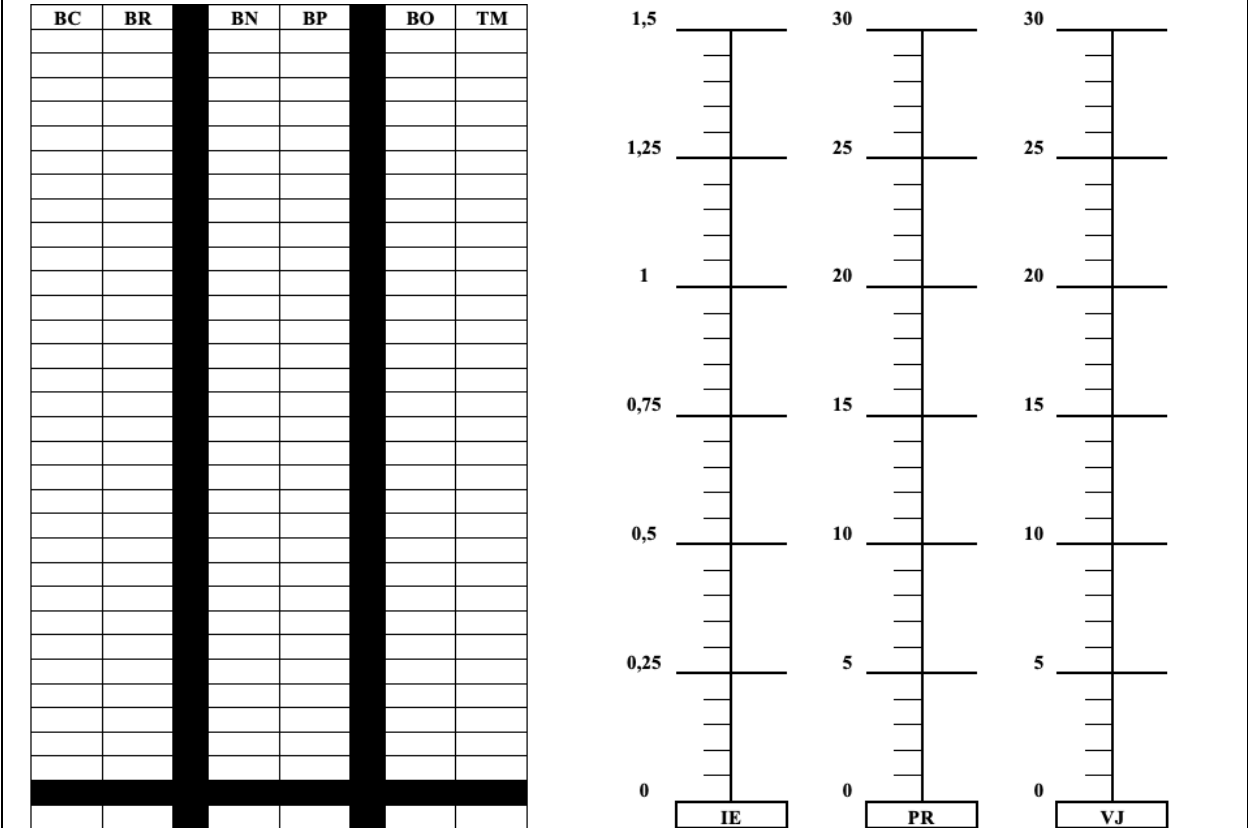
Coevaluación Team Sport Assessment Procedure (TSAP)

Importante: Se efectúa desde la clase N°4 a la N°6. Cuando se obtienen los datos índice de eficacia, volumen de juego y puntuación de rendimiento se debe trazar una línea recta que dé unión a los 3 puntos según corresponda el puntaje del estudiante en la Tabla 2.

Observador/a:	Observado/a:
---------------	--------------

[illegible]

BC	Balón conquistado	Índice Volumen de Juego (VJ)	
BR	Balón recibido	VJ = BC+BR	
BN	Balón neutral	Índice de Eficacia (IE)	
BP	Balón perdido	IE = BC+BO+TM / 10 + BP	
BO	Balón ofensivo	Puntuación de Rendimiento (PR)	
TM	Tiro a meta	PR = (VJ/2) + (IE x 10)	



BC	Balón conquistado	Índice Volumen de Juego (VJ)	
BR	Balón recibido	VJ = BC+BR	
BN	Balón neutral	Índice de Eficacia (IE)	
BP	Balón perdido	IE = BC+BO+TM / 10 + BP	
BO	Balón ofensivo	Puntuación de Rendimiento (PR)	
TM	Tiro a meta	PR = (VJ/2) + (IE x 10)	

Clase N°5

Unidad Didáctica	
Unidad - Contenido	Hándbol - Fundamentos Técnicos-Tácticos.

Datos Básicos	
Curso	7° Básico
Conocimientos Previos	Habilidades Motrices Básicas - Reglas básicas de los deportes de oposición/colaboración.
N° de estudiantes	30

Temporalización	
Mes	Junio
N° Sesión	5/7

Objetivos	
Objetivo de Aprendizaje (OA)	OA 1: Aplicar, combinar y ajustar las habilidades motrices específicas de locomoción, manipulación y estabilidad en un deporte de oposición/colaboración (hándbol). OA 2: Aplicar estrategias y tácticas para la resolución de problemas durante la práctica de juegos o deportes.
Objetivo General	Desarrollar habilidades motrices específicas, demostrando control corporal en el hándbol, mediante juegos y actividades que fomenten el trabajo en equipo, el descubrimiento y la resolución de problemas.
Objetivo Específico	Ejecutar los fundamentos técnico-tácticos del hándbol a través de juegos predeportivos, enfocados en la resolución de problemas.
Objetivo de Aprendizaje Actitudinal (OAA)	OAA B: Promover la participación de todos en las actividades físicas, valorando la diversidad de las personas.

Recursos Didácticos	
Estilo de Enseñanza	Resolución de Problemas.
Recursos Personales	- Un profesor. 6 grupos de 5 estudiantes.
Recursos Ambientales	Una cancha de hándbol.
Recursos Materiales	3 balones. 6 trampolines en 55°. 46 lentejas. 30 petos.

Evaluación	
Tipo - Modalidad - Instrumento	- Formativa - Autoevaluación - Escala de Valoración. - Formativa - Coevaluación - TSAP

Descripción de Actividad

La cancha de hándbol se divide en tres mini canchas, por lo cual, los estudiantes deben dividirse en 3 grupos equitativos. Hay un balón por cada mini cancha, 10 petos (la mitad de un color diferente) y 2 trampolines en cada extremo de estas. Se pretende que los y las estudiantes logren formular una actividad, considerando el espacio, material y contenidos trabajados en las clases anteriores.

Para el desarrollo de la actividad, el profesor entrega el problema a resolver, el cual señala:

De todos los materiales que hay en la cancha, y considerando los conocimientos que hay hasta el momento (fundamentos técnico-tácticos), **crear un juego de cooperación/oposición que se pueda realizar en la mini cancha.**

Posible respuesta: "Tchouckballyto"

(20 minutos)

Es un juego de cooperación/oposición que se ejecuta en un espacio de juego común y con una participación simultánea de los estudiantes. Se ejecuta en una cancha de hándbol, la cual está dividida en tres zonas iguales y de manera horizontal, donde cada cancha tiene dos trampolines en 55° con su respectiva área, uno en cada extremo de la cancha, con un balón por cancha.

Se forman seis equipos equitativos mixtos, los cuales se diferencian por sus petos de un color característico y diferente al resto.

El juego consiste en desplazar el balón hacia uno de los dos trampolines de la línea de meta y hacerlo rebotar con un lanzamiento para que posteriormente un compañero de equipo lo pueda recepcionar y así obtener un punto.

El equipo que logre más puntos al finalizar el tiempo es el ganador.

Sugerencias para el Desarrollo de la Clase	
Al profesor:	Al juego:
• Señalar a los estudiantes los nuevos roles que desarrollan, tanto profesor como estudiante. • Dar un mayor tiempo de reflexión, para que los estudiantes puedan resolver la problemática. • Cuando los estudiantes entregan su solución al problema, se deben considerar todas las opciones como correctas, siempre y cuando cumplan el objetivo de la clase. • Debe existir un tiempo donde los estudiantes interactúen sin necesidad del apoyo del profesor, para la elaboración de su respuesta ante la problemática.	<i>Variantes del juego:</i> • No se señalan variantes, debido a que varía según el juego creado por los estudiantes. <i>Variantes del material:</i> • Si carece de una cancha de hándbol, se puede realizar en un gimnasio o en un espacio libre de obstáculos de dimensiones similares. • El trampolín se puede reemplazar por cualquier elemento que cumpla con las características del ángulo y dimensiones similares a las de éste. • En caso de no presentar balones de hándbol, utilizar balones de vóleibol.

Clase N°6

Unidad Didáctica	
Unidad - Contenido	Hándbol - Fundamentos Técnicos-Tácticos.

Datos Básicos	
Curso	7° Básico
Conocimientos Previos	Habilidades Motrices Básicas - Reglas básicas de los deportes de oposición/colaboración.
N° de estudiantes	30

Temporalización	
Mes	Junio
N° Sesión	6/7

Objetivos	
Objetivo de Aprendizaje (OA)	OA 1: Aplicar, combinar y ajustar las habilidades motrices específicas de locomoción, manipulación y estabilidad en un deporte de oposición/colaboración (hándbol). OA 2: Aplicar estrategias y tácticas para la resolución de problemas durante la práctica de juegos o deportes.
Objetivo General	Desarrollar habilidades motrices específicas, demostrando control corporal en el hándbol, mediante juegos y actividades que fomenten el trabajo en equipo, el descubrimiento y la resolución de problemas.
Objetivo Específico	Ejecutar los fundamentos técnico-tácticos del hándbol a través de juegos predeportivos, enfocados en la resolución de problemas.
Objetivo de Aprendizaje Actitudinal (OAA)	OAA B: Promover la participación de todos en las actividades físicas, valorando la diversidad de las personas.

Recursos Didácticos	
Estilo de Enseñanza	• Resolución de Problemas.
Recursos Personales	• Un profesor. • 6 grupos de 5 estudiantes.
Recursos Ambientales	• Una cancha de hándbol.
Recursos Materiales	• 3 balones. • 30 petos (al menos dos juegos de colores diferentes). • 4 arcos. • 36 lentejas. • 1 cinta de color visible.

Evaluación	
Tipo - Modalidad - Instrumento	• Sumativa - Heteroevaluación – TSAP. • Formativa - Autoevaluación - Escala de Valoración. • Formativa - Coevaluación – TSAP.

Descripción de Actividad

La cancha de hándbol se divide en tres mini canchas, donde cada una presenta 4 zonas de manera paralela y continua. Los estudiantes deben dividirse en 3 grupos equitativos. Hay un balón por cada mini cancha, 10 petos (la mitad de un color diferente) y 2 arcos en cada extremo de estas. Se pretende que los y las estudiantes logren formular una actividad, considerando el espacio, material y contenidos trabajados en las clases anteriores.

Para el desarrollo de la actividad, el profesor entrega el problema a resolver, el cual señala:

De todos los materiales que hay en la cancha, y considerando los conocimientos que hay hasta el momento (fundamentos técnico-tácticos), crear un juego de cooperación/oposición que involucre bote, pases y lanzamientos, el cual tenga como única condicionante no pasar de una zona a otra directamente con el balón en sus manos.

Posible Respuesta: “Handbolyto con Zonas” (20 minutos)

Es un juego de cooperación/oposición que se ejecuta en un espacio de juego común y con una participación simultánea de los estudiantes. Se ejecuta en una cancha de hándbol, la cual está dividida en tres mini canchas y de manera horizontal, la cual tiene 4 divisiones, con un balón por cancha.

Se forman 6 equipos equitativos mixtos, los cuales se diferencian con petos de un color característico y diferente al resto.

El juego consiste en desplazar el balón hacia la línea de meta, la cual se encuentra en la zona contraria, a través de pases con las manos. Cabe mencionar que para pasar de una zona a otra se deben efectuar tres pases hasta llegar a la cuarta zona, y tener la opción de crear una jugada libre y convertir un gol.

El equipo con más goles es el ganador.

Sugerencias para el Desarrollo de la Clase	
Al profesor:	Al juego:
• Dar un mayor tiempo de reflexión, para que los estudiantes puedan resolver la problemática. • Cuando los estudiantes entregan su solución al problema, se deben considerar todas las opciones como correctas, siempre y cuando cumplan el objetivo de la clase. • Debe existir un tiempo donde los estudiantes interactúen sin necesidad del apoyo del profesor, para la elaboración de su respuesta ante la problemática. • Se recomienda dar a conocer los indicadores y el porcentaje de evaluación de cada instrumento. • Se recomienda no señalar de manera explícita al estudiante que está siendo evaluado, evitando el estrés que conlleva este momento. Por ende, se busca que el estudiante disfrute y siempre dé lo mejor de sí durante la evaluación.	<i>Variantes del juego:</i> • No se señalan variantes, debido a que varía según el juego creado por los estudiantes. <i>Variantes del material:</i> • Si carece de una cancha de hándbol, se puede realizar en un gimnasio o en un espacio libre de obstáculos de dimensiones similares. • Los balones se pueden sustituir por elementos de tamaño similar y que conserven su forma. • Los petos pueden ser suplidos, por prendas de un mismo color o algún elemento característico por cada equipo. • El arco se puede reemplazar por cualquier elemento que cumpla con las características similares, por ejemplo; utilizar conos. • En caso de no presentar conos o lentejas para delimitar la zona de juego, utilizar botellas de colores llamativos.

Clase N°7

Unidad Didáctica	
Unidad - Contenido	Hándbol - Fundamentos Técnicos-Tácticos.

Datos Básicos	
Curso	7° Básico
Conocimientos Previos	Habilidades Motrices Básicas - Reglas básicas de los deportes de oposición/colaboración.
N° de estudiantes	30

Temporalización	
Mes	Junio
N° Sesión	7/7

Objetivos	
Objetivo de Aprendizaje (OA)	OA 1: Aplicar, combinar y ajustar las habilidades motrices específicas de locomoción, manipulación y estabilidad en un deporte de oposición/colaboración (hándbol). OA 2: Aplicar estrategias y tácticas para la resolución de problemas durante la práctica de juegos o deportes.
Objetivo General	Desarrollar habilidades motrices específicas, demostrando control corporal en el hándbol, mediante juegos y actividades que fomenten el trabajo en equipo, el descubrimiento y la resolución de problemas.
Objetivo Específico	Ejecutar los fundamentos técnico-tácticos del hándbol a través de juegos predeportivos, enfocados en la resolución de problemas.
Objetivo de Aprendizaje Actitudinal (OAA)	OAA B: Promover la participación de todos en las actividades físicas, valorando la diversidad de las personas.

Recursos Didácticos	
Estilo de Enseñanza	• Resolución de Problemas.
Recursos Personales	• Un profesor. • 2 grupos de 15 estudiantes.
Recursos Ambientales	• Dos canchas de hándbol.
Recursos Materiales	• 2 balones. • 28 petos (al menos dos juegos de colores diferentes). • 8 arcos. • 8 aros. • 8 conos. • 1 cinta de color visible.

Evaluación	
Tipo - Modalidad - Instrumento	• Sumativa - Heteroevaluación – TSAP. • Formativa - Autoevaluación - Escala de Valoración.

Descripción de Actividad

Se presentan dos canchas de hándbol. En cada una de ellas se ubican 4 arcos; 2 en los extremos (ubicación clásica) y 2 en el centro (cada uno en sentidos contrarios). A su vez, en ellos se demarcan 4 áreas de portería, cada una acorde a cada arco. Los estudiantes deben dividirse en 2 grupos equitativos. Hay un balón por cada cancha y 14 petos (la mitad de un color diferente). Se pretende que los y las estudiantes logren formular una actividad, considerando el espacio, material y contenidos trabajados en las clases anteriores.

Para el desarrollo de la actividad, el profesor entrega el problema a resolver, el cual señala:

De todos los materiales que hay en la cancha, y considerando los conocimientos que hay hasta el momento (fundamentos técnico-tácticos), crear un juego de cooperación/oposición que involucre bote, pases y lanzamientos, el cual tenga como única condicionante no tener un equipo disparejo (por ejemplo; 8 vs 7), considerando a todos los estudiantes dentro de este, es decir, adjudicando un rol al estudiante que no forma parte directa de los equipos.

Possible Respuesta: “Dos Canchas” (20 minutos)

Es un juego de cooperación/oposición que se ejecuta en un espacio de juego común y con una participación simultánea de los estudiantes. Se ejecuta en una cancha de hándbol, la cual tiene 4 arcos, uno en cada extremo y dos en el interior en sentidos contrarios. Cada uno de estos tiene la zona de portería delimitada con un semicírculo.

Un grupo de 15 estudiantes se divide en 2 equipos de 7, los cuales se diferencian con petos de un color característico y diferente al resto. El estudiante que no esté en el equipo debe cumplir el rol de árbitro, haciendo respetar las reglas del juego y, por lo tanto, ser rotativo.

El juego consiste en desplazar el balón mediante el bote o pases entre compañeros, y anotar en uno de los dos arcos, es decir, aquel que se encuentra en el extremo final de la cancha como aquel interior que se encuentra orientado hacia el equipo que ataca. Por lo tanto, pueden anotar en cualquiera de los dos arcos.

Estos arcos en sus esquinas superiores tienen aros amarrados. Por ello, al realizar un gol por estos aros, se adjudica un valor de 3 puntos. Además, tiene conos en sus esquinas inferiores, por ende, si son botados por el lanzamiento y entran dentro del arco, tienen el valor de 2 puntos. Si no pasa por ninguno de estos materiales, pero es gol, obtienen 1 punto.

El equipo con más puntos es el ganador.

Sugerencias para el Desarrollo de la Clase	
Al profesor:	Al juego:
• Dar un mayor tiempo de reflexión, para que los estudiantes puedan resolver la problemática. • Cuando los estudiantes entregan su solución al problema, se deben considerar todas las opciones como correctas, siempre y cuando cumplan el objetivo de la clase. • Debe existir un tiempo donde los estudiantes interactúen sin necesidad del apoyo del profesor, para la elaboración de su respuesta ante la problemática. • Se recomienda dar a conocer los indicadores y el porcentaje de evaluación de cada instrumento. • Se recomienda no señalar de manera explícita al estudiante que está siendo evaluado, evitando el estrés que conlleva este momento. Por ende, se busca que el estudiante disfrute y siempre dé lo mejor de sí durante la evaluación.	<i>Variantes del juego:</i> • No se señalan variantes, debido a que varía según el juego creado por los estudiantes. <i>Variantes del material:</i> • Si carece de dos canchas de hándbol, se puede realizar en un gimnasio o en un espacio libre de obstáculos de dimensiones similares. Sin embargo, también puede ir turnando a los estudiantes, si solo tiene un espacio habilitado. • En caso de no presentar conos o lentejas para delimitar la zona de juego, utilizar botellas de colores llamativos.

	Rasgo / Conducta / Operación	1	2	3	4	5	Observaciones
I. Contenidos Actitudinales	1. Participo activamente en la clase.						
	2. Presento una actitud positiva frente a la clase.						
	3. Respeto las normas de la clase, profesor y compañeros/as.						
	4. Contribuyo a la resolución del problema.						
	5. Acepto las ideas de sus compañeros/as.						
	6. Trabajo en equipo durante el desarrollo de las actividades.						
	TOTAL						

Evaluación Sumativa			
Importante: El presente instrumento de evaluación está conformado por: Promedio de las coevaluaciones TSAP obtenido en la clase 4, 5 y 6. Promedio de las autoevaluaciones obtenido en las clases 1 a 7. Heteroevaluación TSAP efectuado en la clase 6 ó 7. Heteroevaluación actitudinal efectuada en la clase 6 ó 7.			
	%	Nota	Ponderación
Promedio Coevaluación TSAP	30		
Promedio Autoevaluación Escala de Valoración	30		
Heteroevaluación TSAP	30		
Heteroevaluación Actitudinal Escala de Valoración	10		
		NOTA FINAL	

Relación Profesor-Estudiante

Para que el aprendizaje basado en los Estilos de Enseñanza Descubrimiento Guiado y Resolución de Problemas se efectúe de una manera óptima, tanto el profesor como el estudiante deben cumplir una serie de características:

Características del Profesor	Características del Estudiante
• Ser paciente ante la demora de las respuestas. • Tener una alta capacidad de adaptación ante los cambios. • Reflexivo en su quehacer docente. • Ser creativo en sus propuestas. • Tener empatía por sus estudiantes. • Poseer una actitud positiva a pesar de situaciones adversas. • Promover lo singular en cada estudiante. • Escuchar múltiples alternativas y considerarlas. • Por sobre todo confiar en las capacidades de sus estudiantes.	• Empoderarse del protagonismo en el desarrollo de su proceso de enseñanza-aprendizaje. • Ser proactivo y autónomo con el aprendizaje, sin esperar instrucciones directas del profesor. • Relacionarse con sus compañeros. • Escuchar atentamente las ideas, tanto del profesor como de sus pares. • Pensar y exponer posibles soluciones a las problemáticas planteadas. • Criticar puntos de vista diferentes desde el respeto y la escucha activa. • Mostrar paciencia frente al tiempo establecido para la resolución de problemas. • Presentar tolerancia a la frustración cuando una idea propia o del equipo no brinda una resolución.

Orientaciones Metodológicas

La presente propuesta didáctica no sólo tiene como fin entregar las respectivas planificaciones de clases a efectuar, sino también entregar al profesor una serie de parámetros generales de los cuales debe basarse para ejecutar las clases de una manera óptima y obtener el mayor aprendizaje y rendimiento posible. Por ello, es importante mencionar que esta propuesta se basa en el principio flexibilidad, es decir, las actividades se pueden adaptar acorde al contexto en que el profesor se encuentre y al deporte colectivo que desee abordar, sin cambiar la estructura general que posee.

- A. Debe estar a cargo de profesores/as de Educación Física que imparten con el nivel educativo correspondiente a 7° Básico. Sin embargo, las actividades se pueden adaptar para otros niveles educativos, y según el grado de conocimiento conceptual y experiencia motriz del curso.
- B. Contempla una Unidad Didáctica de Hándbol, la cual considera 7 planificaciones de clase para su abordaje, con actividades que corresponden a la parte principal de la clase (desarrollo). No obstante, el/la profesor/a debe necesariamente efectuar una realidad de juego post actividad central, como también elaborar el calentamiento y vuelta a la calma de cada sesión.
- C. Se consideran Estilos de Enseñanza de producción, como lo son Descubrimiento Guiado y Resolución de Problemas, los cuales propician la indagación, exploración y descubrimiento por parte del estudiante.
- D. Para favorecer los procesos señalados anteriormente, el profesor no debe indicar a los estudiantes cuál Unidad es, ni cual deporte se aborda al comienzo de esta. Junto con ello, previo a iniciar cada juego, se debe presentar la cancha, zona de juego, petos y balón, pero sin mencionar para qué son, nunca señalando de manera explícita el juego.
- E. Al desarrollar la producción en la Enseñanza, se debe señalar a los estudiantes los nuevos roles que desarrollan, donde es primordial que cuando se realizan las preguntas a los estudiantes, las respuestas no entregarlas de manera directa.
- F. Cuando los estudiantes responden a las preguntas, considerar todas las opciones, pero desechar de manera sigilosa aquellas alejadas del objetivo. Para ello, considerar ejemplos como “tu respuesta está bien, pero ¿Es factible...?”, “me parece buena idea,

pero ¿Cuál sería aún más acertada?”, fomentando un feedback neutro, frecuente y positivo.

- G. Cuando se entreguen variadas respuestas erróneas, se debe considerar bajar un escalón con una pregunta que pueda ser respondida de manera correcta, donde el profesor puede agregar preguntas a las establecidas en la actividad, siempre y cuando considere necesario para un proceso de descubrimiento más efectivo.
- H. Desarrollar un clima de aceptación y paciencia, entre profesor-estudiante y pares.
- I. Al desarrollar el Estilo Resolución de Problemas, es relevante destacar, que esta modalidad de enseñanza se destaca por presentar múltiples y variadas alternativas por parte de los estudiantes, y a su vez, estas ideas son válidas y diferentes unas de otras, lo cual conlleva un mayor tiempo de reflexión, para la elaboración de su respuesta ante la problemática.
- J. La evaluación está centrada en el estudiante durante todo el proceso. En relación a esto, se ejecutan en tres momentos claves para su abordaje, vale decir: diagnóstica (inicio), formativa (proceso) y sumativa (final), con modalidades como la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, a través de diferentes instrumentos, como lo son la rúbrica, escala de valoración y Team Sport Assessment Procedure (TSAP).
- K. La evaluación diagnóstica se efectúa en la clase N°1 y se utiliza como instrumento evaluativo la rúbrica. Este instrumento permite reconocer el nivel o grado de aprendizaje específico en que se encuentra el estudiante, a través de criterios específicos establecidos, los cuales tienen un puntaje asignado.
- L. La evaluación formativa basada en la autoevaluación aborda el aspecto actitudinal del estudiante y se efectúa desde la clase N°1 a la N°7. Esta se aplica a través del instrumento evaluativo escala de valoración, donde este debe valorar su rendimiento en un puntaje de 1 a 5 en cada criterio. Además, de agregar algún comentario, en caso de considerar pertinente.
- M. La evaluación formativa basada en la coevaluación aborda los aspectos físicos y sociales y se efectúa desde la clase N°4 a la N°6. Sin embargo, desde la clase N°1 el profesor debe enseñar el procedimiento y cómo utilizarlo. Esta se aplica a través del instrumento evaluativo Team Sport Assessment Procedure, el cual se explica a

continuación.

- N. El Team Sport Assessment Procedure es un instrumento formativo que permite evaluar aspectos característicos de los deportes de oposición/colaboración y uno de los más utilizados en el ámbito educativo. Este instrumento busca evaluar el proceso de aprendizaje mediante la coevaluación, vale decir, una evaluación entre pares (compañeros) colaborando en el proceso de enseñanza aprendizaje, mediante feedbacks continuos que pueden ser de profesor a estudiantes o entre pares lo cual es provechoso para ayudar al aprendizaje significativo.

Para estructurar dicho instrumento, Gréhaigne et al. (citado por Otero-Saborido & Silva, 2015) consideraron dos variables para obtener la posesión del balón:

- Balón recibido (BR): Se considera cuando el estudiante recibe el balón de un compañero de equipo y no pierde la posesión inmediatamente.
- Balón conquistado (BC): El estudiante intercepta el balón, se lo roba a un adversario o lo recupera después de un tiro a puerta sin éxito o tras una pérdida próxima del otro equipo.

Además, determinaron cuatro componentes en base a la forma de cómo jugar el balón cuando este se posee, los cuales se indican a continuación:

- Balón perdido (BP): El estudiante deja de controlar el balón a favor de un jugador del otro equipo sin haber marcado un gol.
- Balón neutro (BN): Pase rutinario a un compañero/a que no pone en peligro al adversario.
- Balón ofensivo (BO): Pase a un compañero/a que mete presión al equipo opuesto y que a menudo lleva a un tiro a puerta.
- Tiro a meta (TM): Un tiro que penetra en la meta o permite continuar la posesión del móvil (p. 261).

Por esto, en base a la observación y los resultados obtenidos en los diferentes componentes, se efectúan el índice de volumen de juego, índice de eficacia y la puntuación de rendimiento, las cuales entregan datos cuantitativos y cualitativos importantes para el estudiante evaluado:

- Índice volumen de juego (VJ) = BR+BC
- Índice de Eficacia (IE) = BC+BO+TM / 10 + BP

- Puntuación de rendimiento (PR) = (volumen de juego/2) + (Índice de Eficacia x 10)
Cabe mencionar que, para transformar los datos cuantitativos a una nota sumativa, se efectúa de la siguiente manera. Cada equipo que juega está conformado por 7 jugadores y cada estudiante tiene su propia puntuación de rendimiento. Al sumar las puntuaciones de todo el equipo, estas se deben promediar. En base a dicho promedio, se elabora una escala de notas. Los estudiantes que tengan un puntaje mayor al promedio son calificados con la nota máxima.

TABLA 7. Ejemplo Escala de Notas

Puntaje	Nota	Puntaje	Nota	Puntaje	Nota	Puntaje	Nota
0.0	1.0	4.0	2.3	8.0	3.7	12.0	5.5
1.0	1.3	5.0	2.7	9.0	4.0	13.0	6.0
2.0	1.7	6.0	3.0	10.0	4.5	14.0	6.5
3.0	2.0	7.0	3.3	11.0	5.0	15.0	7.0

Por ejemplo, si el promedio de la puntuación de rendimiento del equipo es 15, genera una escala de notas de 15 pts. Los estudiantes que obtengan una puntuación de rendimiento de 15 o mayor, son evaluados con un 7,0. Si un estudiante obtiene 13 pts. obtiene un 6,0 y para ser aprobado con un 4.0 debe contar con 9 pts., es decir tener una puntuación de rendimiento de 9.

O. La evaluación sumativa consta de:

- El promedio de las coevaluaciones TSAP obtenido en la clase 4, 5 y 6, con un 30%.
- El promedio de las autoevaluaciones obtenido en las clases 1 a 7 con un 30%.
- La heteroevaluación TSAP efectuado en la clase 6 ó 7 con un 30%
- La heteroevaluación actitudinal efectuada en la clase 6 ó 7 con un 10%.

P. Se recomienda dar a conocer los indicadores y el porcentaje de evaluación de cada instrumento. Junto con ello, se sugiere no señalar de manera explícita al estudiante que está siendo evaluado, evitando el estrés que conlleva este momento. Por ende, se busca que el estudiante disfrute y siempre dé lo mejor de sí durante la evaluación.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Discusión

Actualmente, los y las profesores/as de Educación Física se encuentran insertos en un sistema tradicional, el cual les ha permitido tener un rol protagónico y clásico en la enseñanza. Sin embargo, este protagonismo en el quehacer docente ha conllevado que el rol del estudiante se vea considerablemente disminuido en la enseñanza, careciendo de oportunidades para descubrir y crear dentro el aula. Al respecto, Barahona Mora, et al. (2015) mencionaron:

“autores como Delgado Noguera (1991), Mosston y Ashworth (1993), Sicilia (2001), sostienen en sus respectivos estudios y teorías, que los estilos más utilizados por los docentes de Educación Física son el Mando Directo y la Enseñanza basada en la tarea” (p. 57-58)

En base a la investigación realizada por Barahona Mora et al. (2015), estos concluyeron que de las declaraciones hechas por los profesores de Educación Física encuestados y las observaciones de clases, el Estilo de Enseñanza más utilizado y con mayor incidencia es el Mando Directo. Es decir, se reafirma que la realidad docente de la Educación Física se encuentra inserta en un constante rol protagónico del profesor sobre el estudiante, donde el primero estructura la clase de manera tal que el segundo sólo pueda ejecutar las acciones motrices, limitando el espacio y momento de invención.

Sin embargo, Guedea Delgado (2010) mencionó que de la realidad docente actual surge:

“la necesidad de dar un vuelco al proceso docente de esta asignatura, hacia estilos de enseñanza más contemporáneos, donde el profesor conduzca a los alumnos a comprometerse con el aprendizaje significativo de esta materia, que tenga en cuenta las diferencias individuales en aspectos motores, físicos, intelectuales, psíquicos y afectivos, exigiendo rendimientos de acuerdo con sus posibilidades; promueva lo singular en cada estudiante para que este sea entonces un sujeto activo del proceso, incentivando la relación armónica entre lo cognitivo y lo afectivo por vía de las actividades motrices” (p. 83).

Es decir, la propuesta didáctica muestra un camino y una realidad diferente a la que los profesores de Educación Física acostumbran a realizar, abordándose a través de Estilos de enseñanza como lo son el Descubrimiento Guiado y Resolución de Problemas, que promueven el descubrimiento e independencia del estudiante. Es a través de la progresión que presentan ambos estilos que se vuelve favorable aplicarla en el aula. En esta se incluye a ambos agentes en el proceso de enseñanza, es decir, al profesor y estudiante. El primero puede dirigir la clase a través de preguntas y el segundo constantemente indaga para lograr el descubrimiento, permitiendo que la relación profesor-estudiante sea diferente, disminuyendo la jerarquización.

Por otro lado, Cárcamo (2012) presentó una serie de datos en su investigación. Dentro de esta, un alto número de estudiantes mencionaron que su profesor de Educación Física siempre repite las mismas actividades en sus clases y no toma en cuenta las posibilidades físicas de cada uno. No obstante, la propuesta didáctica contiene actividades nuevas y diferentes unas con otras, todas dentro de una misma Unidad Didáctica, las cuales requieren necesariamente de las respuestas, apoyo y creación del estudiante para su realización. Estas actividades no presentan una estandarización (repeticiones, tiempo, intensidad, entre otros), sino que se muestran actividades enfocadas en la globalidad, permitiendo de que cada estudiante pueda rendir acorde a sus posibilidades. Por ende, estas mismas se abordan de una manera lúdica, impidiendo que el profesor entregue instrucciones directa y constantemente.

Junto con ello, los Juegos en Educación Física mencionados por Soto et al. (2004), aluden a descripciones prácticamente inamovibles, donde las circunstancias y reglas se encuentran condicionadas y predeterminadas por el profesor. En contraste, la propuesta didáctica plasma las actividades desde preguntas que deben ir resolviendo los estudiantes en el estilo Descubrimiento Guiado. En Resolución de Problemas se da un giro considerable al plantear un problema y que los estudiantes sean los encargados de generar una solución viable, donde deban pensar, reflexionar y crear una respuesta, favoreciendo la autonomía e independencia de este. Esto se apoya en lo planteado por Martínez (2003), quien mencionó que para abordar una clase práctica se trabaja bajo las consignas pregunta-respuesta para así lograr el descubrimiento, permitiendo la participación y que el estudiante se involucre en el constante proceso de disonancia cognitiva.

Finalmente, además de presentar tipos, modalidades e instrumentos de evaluación más reconocidos en la pedagogía, en la propuesta didáctica se considera como novedad el Team Assessment Sport Procedure (TSAP), un instrumento de evaluación que permite evaluar el desempeño motor y social del estudiante dentro de un grupo determinado en un deporte colectivo particular, tanto en la modalidad coevaluación como heteroevaluación. Por ello, desde la globalidad es posible evaluar las acciones del estudiante para poder obtener un buen rendimiento colectivo. Esto se contrasta con lo presentado en las Orientaciones Curriculares por el Ministerio de Educación de Chile, ya que recomienda los instrumentos de evaluación convencionales, pero no específicos de los deportes colectivos.

En definitiva, existe una necesidad urgente por contrarrestar las metodologías tradicionales, para que el estudiante pueda ser protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje y pueda realizar un proceso en conjunto con el profesor, fomentando la horizontalidad en la relación por sobre la verticalidad. Si bien, la propuesta didáctica presenta modalidades diferentes de trabajo donde el estudiante debe ser un agente activo y participativo en el desarrollo de tareas, queda a investigaciones futuras el poder desarrollar la completa independencia y autonomía del estudiante -mediante prácticas pedagógicas que deba efectuar el docente-, ya que es un camino factible para lograr el aprendizaje significativo y desarrollo integral en los/as estudiantes.

Conclusiones

En relación a la problemática mostrada en la presente investigación, la cual se refiere a la escasa aplicación de los Estilos de Enseñanza de producción, propuestos por Mosston & Ashworth (1993), en las clases de Educación Física por parte de los/as profesores/as del área y, por ende, la constante aplicación de estilos tradicionales. Sumado a esta problemática, las Bases Curriculares presentadas por el Ministerio de Educación de Chile presentan orientaciones que redundan en aspectos superficiales e incompletos para el abordaje de una Unidad Didáctica, en las cuales se evidencia un enfoque predominantemente conductista y enfocado hacia la reproducción de la enseñanza, no dejando lugar a la producción y descubrimiento por parte de los/as estudiantes. Respecto a dicho problema, se estableció un objetivo general que precisaba elaborar una propuesta didáctica basada en los Estilos de Enseñanza de producción para el desarrollo de la Unidad de deportes colectivos en la clase de Educación Física.

De este objetivo general surgieron tres específicos; el primero, se refiere a identificar los Estilos de Enseñanza de producción, y su evolución en la Educación Física el cual fue logrado con éxito en el capítulo Marco Teórico. En este se mostraron las bases de los Estilos de Enseñanza de producción y por ende, su desarrollo en la Didáctica a lo largo de los años, presentando autores referenciales como modelos de enseñanza determinados.

Junto con ello, en este mismo capítulo se mencionó que los E.E de producción presentan beneficios significativos en los distintos canales de desarrollo del estudiante, de manera tal que este pueda experimentar en sus distintas aristas, ya sea físico, social, emocional y cognitivo, integrándolos dentro de un todo articulado. Esto evidencia el logro del segundo objetivo específico planteado, el cual buscaba describir los beneficios de la aplicación de los Estilos de Enseñanza de producción en los deportes colectivos en las clases de Educación Física. Vale decir, estos beneficios permitieron justificar el porqué de la elección de los E.E de producción.

Así también, se cumplió el tercer objetivo específico, el cual pretendía especificar las características de una propuesta didáctica para realizar en la clase de Educación Física. Este fue abordado en el capítulo Marco Teórico, donde se describieron los componentes de la

Didáctica, y junto con ello las propuestas didácticas, las cuales contemplan una gran variedad de elementos para desarrollar durante las clases de la asignatura.

Por ello, el objetivo general de la investigación se logró de manera exitosa, donde la propuesta puede ser desarrollada de forma sencilla, y a su vez completa por los/as profesores/as de Educación Física, los cuales adaptan según su contexto específico las actividades y deporte en particular. Ésta cumple con el propósito de desarrollar la capacidad de crear y generar independencia en el estudiante. Junto con esto, con el fin de tener mayor efectividad, la propuesta desarrolló evaluaciones durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo mayores espacios de retroalimentación a través de múltiples instrumentos e inclusive uno propio del área, el cual involucra de manera activa al estudiante dentro del proceso evaluativo. Ésta también aporta al área y refleja su éxito desde la perspectiva que diversos autores e investigaciones mostraron la necesidad de desarrollar estilos de enseñanza comprensivos, socializadores y que favorezcan el descubrimiento y las diferencias individuales de cada estudiante. Por ende, se produjo una propuesta consistente y congruente, la cual considera una amplia gama de componentes didácticos, abordando un panorama general y completo de la unidad Didáctica, generando una planificación de clase íntegra la cual favorezca al estudiante desde su rol activo.

Bibliografía

- Acosta Acosta, R. (2011). *Guía para la Elaboración de un Anteproyecto*. Trabajo de Grado I. Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia. Recuperado el 14 de enero de 2021 de <https://blog.utp.edu.co/ricosta/files/2011/08/GUIA-UNIFICADA-ELABORACION-DE-INVESTIGACION-V201112.pdf>
- Alarcón López, F., Cárdenas Vélez, D., Miranda León, M. T., Ureña Ortín, N., & Piñar López, M. I. (2010). La metodología de enseñanza en los deportes de equipo. *Revista de Investigación en Educación*(7), 91-103. Recuperado el 9 de octubre de 2020 de <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/75/65>
- Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M. Á., & Miranda Novales, M. G. (2016). El Protocolo de Investigación III: La Población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2). Recuperado el 12 de enero de 2021 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=486755023011>
- Barahona Mora, M. O., Cabello Tulcán, M. D., Garrido Leiva, S. A., Nahuelpan Villarroel, D. A., Montt Davanzo, P. A., Saavedra Torres, F. I., . . . Vidal Jofré, N. O. (2015). *Estudio de los Estilos de Enseñanza Aplicados por los Profesores de Educación Física en Estudiantes de Cuarto Año Básico en Cuatro Colegios de la Provincia de Santiago*. Seminario para optar al Título de Profesor de Educación Física para la Enseñanza General Básica y al Grado Académico de Licenciado en Educación. Universidad Andrés Bello. Facultad de Educación y Ciencias Sociales. Santiago, Chile. Recuperado el 31 de julio de 2020 de http://repositorio.unab.cl/xmlui/bitstream/handle/ria/730/a110342_Barahona_M_Estudio%20de%20los%20estilos%20de%20ensenanza_2015_Tesis.pdf?sequence=1
- Barrero, A. M., & Camacho Lazarraga, P. (2019). *Nuevas Tendencias en el Entrenamiento y la Planificación de los Deportes Colectivos*. Sevilla, España: Wanceulen Editorial. Recuperado el 18 de marzo de 2021 de <https://elibro.net/es/lc/umce/titulos/125760>
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa: Guía Práctica*. Barcelona, España: CEAC. Recuperado el 9 de enero de 2021 de https://www.academia.edu/34814025/Bisquerra_M%C3%A9todos_de_investigaci%C3%B3n_educativa

- Capocasale, A. (2013). La Investigación Educativa Cualitativa. *La Escuela Desde Adentro*, 96-100. Recuperado el 9 de enero de 2021 de <http://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1175/Capocasale%2CA.%2C%20La%20investigacion.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Cárcamo Oyarzún, J. (2012). El Profesor de Educación Física desde la Perspectiva de los Escolares. *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII(1), 105-119. Recuperado el 26 de marzo de 2021 de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v38n1/art06.pdf>
- Carosio, M. C. (2001). La didáctica de la Educación Física: cuando el conocimiento se trata de "especial". ¿Una didáctica especial para un profesor especial? *Revista Digital*, 7(36). Recuperado el 5 de agosto de 2020 de <https://www.efdeportes.com/efd36/didact.htm>
- Carvajal, M. M. (2009). La Didáctica. *La Didáctica en la Educación*, 1-12. Recuperado el 31 de julio de 2020 de <http://eduteka.icesi.edu.co/gp/upload/58fa5a9e8c27a98b58bcc88d86e1873c.pdf>
- Castaño Ruiz, J. (2005). *Propuesta Didáctica para el Área de Educación Física -Educación Primaria-*. Sevilla, España: Wanceulen Editorial. Recuperado el 10 de agosto de 2020 de <https://elibro.net/es/lc/umce/titulos/33597>
- Comenio, J. A. (1998). *Didáctica Magna*. México: Porrúa. Recuperado el 25 de septiembre de 2020 de https://escuela.confiar.coop/pluginfile.php/13400/mod_resource/content/1/didactica_magna.pdf
- Corrales Salguero, A. R. (2009). La Instrucción Directa o Reproducción de Modelos como Metodología de Enseñanza en el Área de Educación Física. *Revista Digital de Educación Física*(1), 1-11. Recuperado el 20 de agosto de 2020 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3175382>
- Del Valle Díaz, S., García Fernández, M. J., & De la Vega Marcos, R. (2007). Elementos esenciales que componen la programación y la unidad didáctica en Educación Física. Enfoque relacional globalizador . *Revista Digital*, 12(114). Recuperado el 10 de agosto de 2020 de <https://www.efdeportes.com/efd114/elementos-esenciales-que-componen-la-programacion-en-educacion-fisica.htm>
- Delgado Noguera, M. Á. (2015). Los estilos de enseñanza de la Educación Física y el Deporte a través de 40 años de vida profesional. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación*

- Física, Deporte y Recreación*(28), 240-247. Recuperado el 2 de octubre de 2020 de <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345741428043.pdf>
- Espada, M., Fernández, M., & Calero, J. C. (2019). Validación de la Versión Española del Cuestionario de Uso y Percepción del Espectro de Estilos de Enseñanza en Educación Física. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 271-285. Recuperado el 17 de agosto de 2020 de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v24n80/1405-6666-rmie-24-80-271.pdf>
- Ferrière, A. (1928). *Pestalozzi y la Nueva Educación*. Recuperado el 28 de septiembre de 2020 de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003789.pdf>
- Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación Cualitativa: Método Fenomenológico Hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. Recuperado el 9 de enero de 2021 de <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gamero Portillo, M. G. (2015). *Modelos de enseñanza-aprendizaje en los deportes de colaboración-oposición empleados por maestros en formación*. Trabajo Final de Máster. Universidad de Extremadura. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica de la Expresión corporal, musical y plástica. Mérida, España. Recuperado el 9 de octubre de 2020 de http://dehesa.unex.es/bitstream/10662/3467/1/TFMUEX_2015_Gamero_Portillo.pdf
- García Izaquita, C. A. (2013). La prevalencia de Pestalozzi en el entorno educativo del siglo XXI. *Humanismo y Sociedad*, 1(1), 49-58. Recuperado el 2 de octubre de 2020 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7083582>
- Gil Madrona, P. (2004). *La Evaluación de la Educación Física en la Educación Infantil*. Sevilla, España: Wanceulen Editorial. Recuperado el 18 de marzo de 2021 de <https://elibro.net/es/lc/umce/titulos/60215>
- González Arévalo, C., & Lleixà Arribas, T. (2010). *Didáctica de la Educación Física*. Barcelona, España: Ministerio de Educación de España. Recuperado el 10 de agosto de 2020 de <https://elibro.net/es/lc/umce/titulos/49210>
- González Gallego, I. (2010). Prospectiva de las Didácticas Específicas, una rama de las Ciencias de la Educación para la eficacia en el aula. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 49(1), 1-31. Recuperado el 5 de agosto de 2020 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333327288001>

- Granata, M. L., Chada, M. d., & Barale, C. (2000). La Enseñanza y la Didáctica. Aproximaciones a la Construcción de una Nueva Relación. *Fundamento en Humanidades*, 1(2), 40-49. Recuperado el 2 de agosto de 2020 de <https://www.redalyc.org/pdf/184/18400103.pdf>
- Gréhaigne, J.-F., Bouthier, D., & Godbout, P. (1997). Performance Assessment in Team Sports. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 500-516. Recuperado el 5 de febrero de 2021 de https://unikore.it/phocadownload/userupload/francesco.sgro-unikore.it/TSAP_Grahaigne%20et%20al.%201997.pdf
- Guedea Delgado, J. C. (2010). *Análisis de los Estilos de Enseñanza utilizados por los Profesores de Educación Física del Nivel Primaria en la Ciudad de Chihuahua*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. Facultad de Educación Física y Ciencias del Deporte. Departamento de Educación Física y Deportiva. Chihuahua, México. Recuperado el 25 de marzo de 2021 de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/14591/18977558.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández Rojas, G. (2008). Los Constructivismos y sus Implicaciones para la Educación. *Perfiles Educativos*, 30(122), 38-77. Recuperado el 30 de septiembre de 2020 de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v30n122/v30n122a3.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill Interamericana. Recuperado el 9 de enero de 2021 de <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Jaramillo, L. (s.f.). *Historia de la Educación Mundial y en Colombia*. Universidad del Norte, Colombia. Recuperado el 25 de septiembre de 2020 de <http://ylang-ylang.uninorte.edu.co:8080/drupal/files/EducacionGrecia.pdf>
- López Gómez, E., Cacheiro González, M. L., Camili Trujillo, C., & Fuentes Gómez-Calcerrada, J. L. (2016). *Didáctica General y Formación del Profesorado* (1a. ed.). La Rioja, España: UNIR. Recuperado el 2 de noviembre de 2020 de https://www.unir.net/wp-content/uploads/2016/07/DIDACTICA_GENERAL_baja.pdf
- Luzuriaga, L. (1959). *Historia de la Educación y de la Pedagogía* (3a. ed.). Buenos Aires, Argentina: Losada. Recuperado el 31 de julio de 2020 de

https://sociofilosofia.files.wordpress.com/2015/04/historia_de_la_educacion_y_de_la_pedagogia_i.pdf

- Márquez Vázquez, F., López Garduño, L., & Pichardo Cueva, V. (2008). Una propuesta didáctica para el aprendizaje centrado en el estudiante. *Apertura*, 8(8), 66-74. Recuperado el 22 de septiembre de 2020 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68811215005>
- Martínez Rodríguez, E. (2003). Método de Enseñanza de la Educación Física: Descubrimiento Guiado. *Revista Digital*, 9(63). Recuperado el 25 de marzo de 2021 de <https://www.efdeportes.com/efd63/metodo.htm>
- Menéndez Ayuso, E. (2005). Didáctica General, Didáctica Específica e Investigación en Didáctica de la Lengua. *Biblioteca Universitaria*, 6(7), 155-174. Recuperado el 5 de agosto de 2020 de https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5359/1/0235347_01995_0009.pdf
- Ministerio de Educación. (2013). *Educación Física y Salud. Programa de Estudio Quinto Año Básico*. Santiago, Chile. Recuperado el 5 de febrero de 2021 de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-20742_programa.pdf
- Ministerio de Educación. (2013). *Educación Física y Salud. Programa de Estudio Sexto Año Básico*. Santiago, Chile. Recuperado el 5 de febrero de 2021 de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-20743_programa.pdf
- Ministerio de Educación. (2016). *Educación Física y Salud. Programa de Estudio Octavo Básico*. Santiago, Chile. Recuperado el 5 de febrero de 2021 de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-20745_programa.pdf
- Ministerio de Educación. (2016). *Educación Física y Salud. Programa de Estudio Séptimo Básico*. Santiago, Chile. Recuperado el 5 de febrero de 2021 de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-20744_programa.pdf
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1993). *La Enseñanza de la Educación Física*. (N. Sabartés, J. Barrés, & F. Ruiz Gabás, Trad.). Barcelona, España: Editorial Hispano Europea.
- Muñoz Díez, R. (2015). *La evaluación del aprendizaje de los deportes colectivos en Educación Física a través del modelo de enseñanza comprensivo*. Trabajo Fin de Master. Universidad Politécnica de Madrid. Departamento de Deportes. Madrid,

- España. Recuperado el 27 de octubre de 2020 de http://oa.upm.es/39835/1/TFM_Ruben_Munoz_Diez.pdf
- Murillo, F. J., & Hidalgo, N. (2016). Evaluación Democrática y para la Democracia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 5-7. Recuperado el 5 de abril de 2021 de <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4137>
- Navarro Patón, R. (2010). Aprendiendo a jugar, jugando al Balonmano: Didáctica de los juegos aplicados al Balonmano. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 1(2), 1-10. Recuperado el 5 de febrero de 2021 de https://emasf.webcindario.com/APRENDIENDO_A_JUGAR_JUGAR_AL_BALONMANO.pdf
- Okuda Benavides, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en Investigación Cualitativa: Triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV(1), 118-124. Recuperado el 1 de febrero de 2021 de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n1/v34n1a08.pdf>
- Ordóñez, C. L. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. *Revista de Estudios Sociales*(19), 7-12. Recuperado el 1 de octubre de 2020 de <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n19/n19a01.pdf>
- Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*(19), 93-110. Recuperado el 30 de septiembre de 2020 de <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>
- Otero-Saborido, F. M., & Silva, J. (2015). Fiabilidad en la observación en fútbol sala a través de una herramienta de evaluación de los deportes de equipo (Team Sport Assessment Procedure). *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 10(2), 259-266. Recuperado el 28 de octubre de 2020 de <https://www.riped-online.com/articles/reliability-of-the-observation-of-futsal-using-team-sport-assessment-procedure.pdf>
- Pellón Suárez de Puga, R. (2013). Watson, Skinner y Algunas Disputas dentro del Conductismo. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(2), 389-399. Recuperado el 1 de octubre de 2020 de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcps/v22n2/v22n2a12.pdf>
- Pérez, A. M., & Cruz, J. E. (2003). Conceptos de condicionamiento clásico en los campos básicos y aplicados. *Psicología y Ciencias Afines*, 20(2), 205-227. Recuperado el 1 de octubre de 2020 de <https://www.redalyc.org/pdf/180/18020204.pdf>

- Raven, E. (2016). Enfoque Constructivista a la Enseñanza de la Convivencia. *Revista ARJÉ*, 10(19), 461-469. Recuperado el 17 de marzo de 2021 de <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj19/art38.pdf>
- Real Academia Española. (2014). Componente. En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Recuperado el 12 de agosto de 2020 de <https://dle.rae.es/componente>
- Real Academia Española. (2014). Didáctico. En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Recuperado el 31 de julio de 2020 de <https://dle.rae.es/didáctico>
- Real Academia Española. (2014). Propuesta. En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Recuperado el 22 de septiembre de 2020 de <https://dle.rae.es/propuesta>
- Rendón Uribe, M. A. (2013). Hacia una Conceptualización de los Estilos de Enseñanza. *Revista Colombiana de Educación*(64), 175-195. Recuperado el 18 de agosto de 2020 de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n64/n64a08.pdf>
- Riestra, D. (2010). Para debatir. ¿Cómo surgen y cómo llegan las propuestas didácticas? *Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 1(1), 1-15. Recuperado el 22 de septiembre de 2020 de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4292/pr.4292.pdf
- Romero Trenas, F. (2009). Aprendizaje Significativo y Constructivismo. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, (3), 1-8. Recuperado el 19 de marzo de 2021 de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4981.pdf>
- Roselló, M. R. (2005). Didáctica General versus Didácticas Específicas: Un Viaje de Ida y Vuelta. *Educación y Cultura*, 18, 133-142. Recuperado el 5 de agosto de 2020 de http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/educacio/index/assoc/Educacio/_i_Cultu/ra_2005v18p133.dir/Educacio_i_Cultura_2005v18p133.pdf
- Ruiz Reyes, J. M. (2018). *Propuesta de Unidad Didáctica para Educación Física: Iniciación a los Deportes Paralímpicos en la Escuela Inclusiva*. Extracto del Trabajo Fin de Máster en Atención a Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria. Universidad Rey Juan Carlos. Madrid, España. Recuperado el 2 de noviembre de 2020 de http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/5683/Propuesta_Unidad_Did%C3%A1ctica_Educaci%C3%B3n_F%C3%ADsica.pdf?sequence=1

- Ruiz, A. (1999). La Triangulación. En: *Metodología de la Investigación Educativa*. Chapecó, Brasil: Grifo.
- Sáenz-López Buñuel, P. (1997). *La Educación Física y su Didáctica: Manual para el Profesor*. Sevilla, España: Wanceulen Editorial. Recuperado el 11 de agosto de 2020 de <https://elibro.net/es/lc/umce/titulos/60205>
- Salas, J. A. (2012). *Historia General de la Educación*. Red Tercer Milenio. Recuperado el 25 de septiembre de 2020 de http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/economico_administrativo/Historia_general_de_la_educacion.pdf
- Sánchez-Alcaraz Martínez, B. J., Valero Valenzuela, A., Gómez-Mármol, A., & Juan Rey, V. (2016). Planificación Educativa de los Profesores de Educación Física. *ATHLOS. Revista Internacional de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Juego y el Deporte*, 9(11), 1-12. Recuperado el 12 de agosto de 2020 de https://www.researchgate.net/publication/312595323_Planificacion_educativa_de_los_profesores_de_Educacion_Fisica
- Sandí Delgado, J. C., & Cruz Alvarado, M. A. (2016). Propuesta Metodológica de Enseñanza y Aprendizaje para Innovar la Educación Superior. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, XVII(36), 2-38. Recuperado el 7 de octubre de 2020 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66648525006>
- Serrano González Tejero, J. M., & Pons Parra, R. M. (2011). El Constuctivismo Hoy: Enfoques Constructivistas en Educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-27. Recuperado el 30 de septiembre de 2020 de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v13n1/v13n1a1.pdf>
- Sicilia Camacho, Á., & Delgado Noguera, M. Á. (2002). *Educación Física y Estilos de Enseñanza*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Soto Toro, J., Sumelzo Liso, J. I., Campaña Torres, J. L., Suarez, M. B., Velázquez Callado, C., Sanjuán García, L., ... & Vargas Ibañez, M. E. (2004). *Juegos en la Educación Física*. Madrid, España: Pila Teleña. Recuperado el 26 de marzo de 2021 de <https://elibro.net/es/lc/umce/titulos/60108>
- Tejeiro Sandomingo, V., & Martínez Señor, P. I. (2006). Aspectos metodológicos de la iniciación deportiva a los deportes de invasión: Una aproximación horizontal.

- Pedagogía Deportiva*(83), 35-42. Recuperado el 21 de octubre de 2020 de <https://es.scribd.com/document/325432901/Deportes-de-Invasion>
- Torres Maldonado, H., & Girón Padilla, D. A. (2009). *Didáctica General*. Recuperado el 31 de julio de 2020 de https://ceccsica.info/sites/default/files/content/Volumen_09.pdf
- Ulate Sánchez, R. (2012). Conductismo vs. Constructivismo: Sus Principales Aportes en la Pedagogía, el Diseño Curricular e Instruccional en el Área de las Ciencias Naturales. *Ensayos Pedagógicos*, 7(2), 67-83. Recuperado el 1 de octubre de 2020 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5409429>
- Universidad Camilo José Cela. (s.f.). *Didáctica de la Educación Física*. Madrid, España. Recuperado el 20 de noviembre de 2020 de <https://www.magister.es/grado/materiales5/Grado%20Semi%20Presencial/1%C2%AA%20Sesi%C3%B3n/Menciones/Educaci%C3%B3n%20F%C3%ADsica/Did%C3%A1ctica%20de%20la%20EF/Tema%204%20DIDACTICA%20EF.pdf>
- Valera Tomás, S., Ureña Ortín, N., Ruiz Lara, E., & Alarcón López, F. (2010). La enseñanza de los deportes colectivos en Educación Física en la E.S.O. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(40), 502-520. Recuperado el 8 de octubre de 2020 de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista40/artdeportes135.htm>
- Valero Valenzuela, A., & Gómez-Mármol, A. (2016). Los Deportes Individuales. Sus Características y Taxonomía. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 7(42), 38-48. Recuperado el 17 de marzo de 2021 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5669593>
- Viciano Ramírez, J. (2001). El proceso de la planificación educativa en educación física. La jerarquización vertical y horizontal como principios de su diseño. *Revista Digital*, 6(32), 1-3. <https://www.efdeportes.com/efd32/planif.htm#:~:text=Recordando%20el%20concepto%20de%20planificaci%C3%B3n,en%20funci%C3%B3n%20de%20los%20objetivos>
- Vilafranca Manguán, I. (2012). La filosofía de la educación de Rousseau: el naturalismo eudamonista. *Historia de la Educación*(19), 35-53. Recuperado el 28 de septiembre de 2020 de <https://www.raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/view/76150/345111>

- Zabalza Beraza, M. A. (2007). La Didáctica Universitaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59(2 y 3), 489-509. Recuperado el 31 de julio de 2020 de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36676>
- Zamorano García, D. (2012). Una propuesta para la estructura de la programación didáctica de Educación Física en educación primaria desde el enfoque de las competencias básicas. *Revista Digital*, 16(165), 1-18. Recuperado el 10 de agosto de 2020 de <https://www.efdeportes.com/efd165/estructura-de-la-programacion-de-educacion-fisica.htm>
- Zapatero Ayuso, J. A. (2017). Beneficios de los Estilos de Enseñanza y las Metodologías centradas en el Alumno en Educación Física. *Revista de Ciencias del Deporte*, 13(3), 237-250. Recuperado el 20 de agosto de 2020 de <https://core.ac.uk/download/pdf/155771751.pdf>

Anexos

Instrumento de Recolección de Datos



Cuestionario Propuesta Didáctica

Estimado/a:

Junto con saludar y esperando que se encuentre bien, somos Jesùs Rojas Rifo e Israel Valdebenito Cruz, estudiantes de 5º Año de Pedagogía en Educación Física de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Queremos comentarle que estamos trabajando nuestra Tesis Profesional, titulada "Propuesta Didáctica basada en los Estilos de Enseñanza de producción para el Desarrollo de la Unidad de Deportes Colectivos en la Clase de Educación Física".

Solicitamos su ayuda para que conteste algunas preguntas que no le tomarán mucho tiempo. Sus respuestas serán confidenciales y con fines académicos.

Se consideró su persona, debido a que cumple con los criterios establecidos para la presente Investigación.

Las opiniones de todos/as los/as encuestados/as serán sumadas e incluidas en la Tesis Profesional, pero nunca se comunicarán datos personales.

Le pedimos que conteste este cuestionario con la mayor sinceridad posible. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Simplemente reflejan su opinión personal y profesional. ¡Muchas gracias por su colaboración!

***Obligatorio**

Instrucciones Generales

Lea cada pregunta detenidamente, ya que existen algunas que presentan varias opciones posibles y también se incluyen preguntas abiertas. Al responder, considere su realidad laboral desde su contexto específico en modalidad presencial.

El presente Cuestionario está dividido en 3 secciones. La primera de ellas tiene directa relación con sus datos generales. La segunda apunta hacia la comprensión de la Unidad Didáctica y el reconocimiento de aspectos didácticos para el planteamiento de ésta. La última sección se relaciona con el abordaje de aspectos propios de su enseñanza y cómo le gustaría abordarla en la modalidad presencial.

Si no puede contestar una pregunta o si la pregunta no tiene sentido para usted, por favor pregúntenos, ya que es de vital importancia su participación y comprensión de éstas.

¿Cuál es su nombre completo? *

Tu respuesta

¿En qué Establecimiento Educacional ejerce actualmente? *

Tu respuesta

¿Cuántos años lleva ejerciendo como profesor/a de Educación Física? *

Tu respuesta

Unidad Didáctica

A continuación, encontrará 5 preguntas que tienen como fin conocer de qué manera aborda la Unidad Didáctica de deportes colectivos en modalidad presencial desde su contexto específico, reconociendo los aspectos didácticos que consideran para el planteamiento de ésta.

¿Qué componentes didácticos considera importantes para formular la Unidad Didáctica de deportes colectivos en Educación Física? Puede seleccionar más de una alternativa. *

- ☐ Datos Básicos (Nº estudiantes - características del curso - conocimientos previos).
- ☐ Temporalización (Mes - Nº de sesiones).
- ☐ Objetivos (General - específicos).
- ☐ Contenidos (Conceptuales - procedimentales - actitudinales).
- ☐ Recursos didácticos (metodológicos - materiales).
- ☐ Estilos de Enseñanza.
- ☐ Actividades.
- ☐ Evaluación.
- ☐ Otro: _____

¿Cuántas sesiones dedica a la Unidad Didáctica de deportes colectivos? *

- ☐ 5 - 6 sesiones
- ☐ 7 - 8 sesiones
- ☐ Otro: _____

Considerando la Unidad Didáctica orientada para estudiantes del segundo ciclo de enseñanza (5º - 8º Básico) ¿Cuáles deportes colectivos aborda acorde a la realidad de su Colegio? Seleccione mínimo 3. *

- ☐ Básquetbol
- ☐ Vóleybol
- ☐ Fútbol
- ☐ Hándbol
- ☐ Rugby
- ☐ Otro: _____

¿Qué tipo(s) de evaluación(es) lleva a cabo en la planificación de la Unidad Didáctica de deportes colectivos? *

- ☐ Diagnóstica.
- ☐ Formativa.
- ☐ Sumativa.
- ☐ Otro: _____

¿Qué modalidad(es) de evaluación(es) predomina en la planificación de la Unidad Didáctica de deportes colectivos? *

☐ Heteroevaluación.

☐ Coevaluación.

☐ Autoevaluación.

☐ Otro: _____

¿Qué instrumento(s) aplica para evaluar la Unidad Didáctica de deportes colectivos?

☐ Lista de Cotejo.

☐ Rúbrica.

☐ Escala de Valoración

☐ Otro: _____

Estilos de Enseñanza

La presente sección tiene como propósito conocer aquellos aspectos propios de su enseñanza y cómo le gustaría abordarla en la modalidad presencial.

En base a su realidad:

¿Con qué frase se siente más identificado/a al momento de realizar sus clases en la Unidad Didáctica de deportes colectivos? Seleccione una. *

- ☐ Trato de que cada estudiante trabaje a su propio ritmo, para así beneficiar su aprendizaje.
- ☐ Creo que el trabajo entre pares ayuda a que el estudiante disponga de mayor información sobre la correcta ejecución de las tareas motrices.
- ☐ Reflexiono que lo que el estudiante descubre por sí solo, permite un mayor aprendizaje y retención de conocimientos.
- ☐ A pesar de tener grupos diferentes, pretendo que éstos ejecuten los mismos ejercicios.
- ☐ Intento nunca limitar la creatividad del estudiante en la realización de actividades.

¿Cómo es su rol mayoritariamente dentro de la clase en la Unidad Didáctica de deportes colectivos? Seleccione una. *

- ☐ Estructura la clase de manera tal que los estudiantes sólo ejecutan los movimientos.
- ☐ Permite ejecutar acciones motrices libremente a los estudiantes.
- ☐ Entrega los conocimientos en base a preguntas y el estudiante puede plantear ideas.
- ☐ Entrega los conocimientos de manera directa y explícita.

¿Cuál es la actividad más exitosa (donde se evidencia mayor motivación y participación) que desarrolla en la Unidad Didáctica de deportes colectivos? Describa la actividad. *

Tu respuesta

Pensando en el ideal:

¿Qué tipo de actividades le gustaría desarrollar en sus clases de la Unidad Didáctica de deportes colectivos? Elija una. *

- ☐ Actividades donde se les presente un desafío a los estudiantes y éstos deban explorar las posibilidades para resolverlo.
- ☐ Actividades con diferentes niveles de dificultad, donde los estudiantes elijan el que más les acomode.
- ☐ Actividades en las que el estudiante reproduzca constantemente las acciones motrices solicitadas por el/la profesor/a.
- ☐ Actividades socializadoras donde exista trabajo colaborativo mediante el descubrimiento.

¿Cuenta con algún material teórico complementario que le ayude a desarrollar una planificación que favorezca la autonomía del estudiante en deportes colectivos? *

- ☐ Sí
- ☐ No

Si su respuesta fue un sí en la pregunta anterior, especifique cuál. Si fue un no, escribir "no aplica". *

Tu respuesta

Cuestionario Propuesta Didáctica

Se ha registrado tu cuestionario. Gracias por responder y por tu ayuda en nuestro proceso de Titulación.

Respuestas Profesor/a 1

¿Cuál es su nombre completo? *
Mauricio Javier Bruna Chicaguala

¿En qué Establecimiento Educacional ejerce actualmente? *
Escuela presidente Germán Riesco Errazuriz

¿Cuántos años lleva ejerciendo como profesor/a de Educación Física? *
3

Unidad Didáctica
A continuación, encontrará 5 preguntas que tienen como fin conocer de qué manera aborda la Unidad Didáctica de deportes colectivos en modalidad presencial desde su contexto específico, reconociendo los aspectos didácticos que consideran para el planteamiento de ésta.

¿Qué componentes didácticos considera importantes para formular la Unidad Didáctica de deportes colectivos en Educación Física? Puede seleccionar más de una alternativa. *
☒ Datos Básicos (Nº estudiantes - características del curso - conocimientos previos).
☒ Temporalización (Mes - Nº de sesiones).
☒ Objetivos (General - específicos).
☒ Contenidos (Conceptuales – procedimentales - actitudinales).
☒ Recursos didácticos (metodológicos - materiales).
☒ Estilos de Enseñanza.
☒ Actividades.
☒ Evaluación.
☐ Otro:

¿Cuántas sesiones dedica a la Unidad Didáctica de deportes colectivos? *
☒ 5 - 6 sesiones
☐ 7 - 8 sesiones
☐ Otro:

Considerando la Unidad Didáctica orientada para estudiantes del segundo ciclo de enseñanza (5° - 8° Básico) ¿Cuáles deportes colectivos aborda acorde a la realidad de su Colegio? Seleccione mínimo 3. *
☒ Básquetbol
☐ Vóleybol
☒ Fútbol
☐ Hándbol
☐ Rugby
☐ Otro:

¿Qué tipo(s) de evaluación(es) lleva a cabo en la planificación de la Unidad Didáctica de deportes colectivos? *

☒ Diagnóstica.

☒ Formativa.

☒ Sumativa.

☐ Otro:

¿Qué modalidad(es) de evaluación(es) predomina en la planificación de la Unidad Didáctica de deportes colectivos? *

☒ Heteroevaluación.

☐ Coevaluación.

☒ Autoevaluación.

☐ Otro:

¿Qué instrumento(s) aplica para evaluar la Unidad Didáctica de deportes colectivos?

☐ Lista de Cotejo.

☒ Rúbrica.

☐ Escala de Valoración

☐ Otro:

Estilos de Enseñanza

La presente sección tiene como propósito conocer aquellos aspectos propios de su enseñanza y cómo le gustaría abordarla en la modalidad presencial.

En base a su realidad:

¿Con qué frase se siente más identificado/a al momento de realizar sus clases en la Unidad Didáctica de deportes colectivos? Seleccione una. *

☐ Trato de que cada estudiante trabaje a su propio ritmo, para así beneficiar su aprendizaje.

☐ Creo que el trabajo entre pares ayuda a que el estudiante disponga de mayor información sobre la correcta ejecución de las tareas motrices.

☐ Reflexiono que lo que el estudiante descubre por sí solo, permite un mayor aprendizaje y retención de conocimientos.

☐ A pesar de tener grupos diferentes, pretendo que éstos ejecuten los mismos ejercicios.

☒ Intento nunca limitar la creatividad del estudiante en la realización de actividades.

¿Cómo es su rol mayoritariamente dentro de la clase en la Unidad Didáctica de deportes colectivos? Seleccione una. *

☐ Estructura la clase de manera tal que los estudiantes sólo ejecutan los movimientos.

☐ Permite ejecutar acciones motrices libremente a los estudiantes.

☐ Entrega los conocimientos en base a preguntas y el estudiante puede plantear ideas.

☒ Entrega los conocimientos de manera directa y explícita.

¿Cuál es la actividad más exitosa (donde se evidencia mayor motivación y participación) que desarrolla en la Unidad Didáctica de deportes colectivos? Describa la actividad. *

Realidad de juego. En un grado similar también aprecio motivación y participación en juegos pre-deportivos de colaboración y oposición

Pensando en el Ideal:

¿Qué tipo de actividades le gustaría desarrollar en sus clases de la Unidad Didáctica de deportes colectivos? Elija una. *

- ☐ Actividades donde se les presente un desafío a los estudiantes y éstos deban explorar las posibilidades para resolverlo.
- ☐ Actividades con diferentes niveles de dificultad, donde los estudiantes elijan el que más les acomode.
- ☐ Actividades en las que el estudiante reproduzca constantemente las acciones motrices solicitadas por el/la profesor/a.
- ☒ Actividades socializadoras donde exista trabajo colaborativo mediante el descubrimiento.

¿Cuenta con algún material teórico complementario que le ayude a desarrollar una planificación que favorezca la autonomía del estudiante en deportes colectivos? *

- ☐ Sí
- ☒ No

Si su respuesta fue un sí en la pregunta anterior, especifique cuál. Si fue un no, escribir "no aplica". *

No aplica

Respuestas Profesor/a 2

¿Cuál es su nombre completo? *	Guillermo Andrés Alfaro Ramirez
¿En qué Establecimiento Educacional ejerce actualmente? *	Colegio Patricio Mekis Maipú
¿Cuántos años lleva ejerciendo como profesor/a de Educación Física? *	27
Unidad Didáctica	
A continuación, encontrará 5 preguntas que tienen como fin conocer de qué manera aborda la Unidad Didáctica de deportes colectivos en modalidad presencial desde su contexto específico, reconociendo los aspectos didácticos que consideran para el planteamiento de ésta.	
¿Qué componentes didácticos considera importantes para formular la Unidad Didáctica de deportes colectivos en Educación Física? Puede seleccionar más de una alternativa. *	
☐ Datos Básicos (N° estudiantes - características del curso - conocimientos previos).	
☐ Temporalización (Mes - N° de sesiones).	
☐ Objetivos (General - específicos).	
☐ Contenidos (Conceptuales – procedimentales - actitudinales).	
☒ Recursos didácticos (metodológicos - materiales).	
☐ Estilos de Enseñanza.	
☐ Actividades.	
☐ Evaluación.	
☐ Otro: _____	
¿Cuántas sesiones dedica a la Unidad Didáctica de deportes colectivos? *	
☐ 5 - 6 sesiones	
☒ 7 - 8 sesiones	
☐ Otro: _____	
Considerando la Unidad Didáctica orientada para estudiantes del segundo ciclo de enseñanza (5° - 8° Básico) ¿Cuáles deportes colectivos aborda acorde a la realidad de su Colegio? Seleccione mínimo 3. *	
☐ Básquetbol	
☐ Vóleybol	
☐ Fútbol	
☒ Hándbol	
☐ Rugby	
☐ Otro: _____	

¿Qué tipo(s) de evaluación(es) lleva a cabo en la planificación de la Unidad Didáctica de deportes colectivos? *

- ☐ Diagnóstica.
- ☒ Formativa.
- ☒ Sumativa.
- ☐ Otro: _____

¿Qué modalidad(es) de evaluación(es) predomina en la planificación de la Unidad Didáctica de deportes colectivos? *

- ☒ Heteroevaluación.
- ☐ Coevaluación.
- ☒ Autoevaluación.
- ☐ Otro: _____

¿Qué instrumento(s) aplica para evaluar la Unidad Didáctica de deportes colectivos?

- ☐ Lista de Cotejo.
- ☒ Rúbrica.
- ☐ Escala de Valoración
- ☐ Otro: _____

Estilos de Enseñanza

La presente sección tiene como propósito conocer aquellos aspectos propios de su enseñanza y cómo le gustaría abordarla en la modalidad presencial.

En base a su realidad:

¿Con qué frase se siente más identificado/a al momento de realizar sus clases en la Unidad Didáctica de deportes colectivos? Seleccione una. *

- ☐ Trato de que cada estudiante trabaje a su propio ritmo, para así beneficiar su aprendizaje.
- ☐ Creo que el trabajo entre pares ayuda a que el estudiante disponga de mayor información sobre la correcta ejecución de las tareas motrices.
- ☐ Reflexiono lo que el estudiante descubre por sí solo, permite un mayor aprendizaje y retención de conocimientos.
- ☒ A pesar de tener grupos diferentes, pretendo que éstos ejecuten los mismos ejercicios.
- ☐ Intento nunca limitar la creatividad del estudiante en la realización de actividades.

¿Cómo es su rol mayoritariamente dentro de la clase en la Unidad Didáctica de deportes colectivos? Seleccione una. *

- ☒ Estructura la clase de manera tal que los estudiantes sólo ejecutan los movimientos.
- ☐ Permite ejecutar acciones motrices libremente a los estudiantes.
- ☐ Entrega los conocimientos en base a preguntas y el estudiante puede plantear ideas.
- ☐ Entrega los conocimientos de manera directa y explícita.

¿Cuál es la actividad más exitosa (donde se evidencia mayor motivación y participación) que desarrolla en la Unidad Didáctica de deportes colectivos? Describa la actividad. *

Balonmano

Pensando en el Ideal:

¿Qué tipo de actividades le gustaría desarrollar en sus clases de la Unidad Didáctica de deportes colectivos? Elija una. *

- ☐ Actividades donde se les presente un desafío a los estudiantes y éstos deban explorar las posibilidades para resolverlo.
- ☐ Actividades con diferentes niveles de dificultad, donde los estudiantes elijan el que más les acomode.
- ☐ Actividades en las que el estudiante reproduzca constantemente las acciones motrices solicitadas por el/la profesor/a.
- ☒ Actividades socializadoras donde exista trabajo colaborativo mediante el descubrimiento.

¿Cuenta con algún material teórico complementario que le ayude a desarrollar una planificación que favorezca la autonomía del estudiante en deportes colectivos? *

- ☐ Sí
- ☒ No

Si su respuesta fue un sí en la pregunta anterior, especifique cuál. Si fue un no, escribir "no aplica". *

No aplica

Respuestas Profesor/a 3

¿Cuál es su nombre completo? *	Claudia Francisca Ramos Torrico
¿En qué Establecimiento Educacional ejerce actualmente? *	Boston College Maipú
¿Cuántos años lleva ejerciendo como profesor/a de Educación Física? *	4
Unidad Didáctica	
A continuación, encontrará 5 preguntas que tienen como fin conocer de qué manera aborda la Unidad Didáctica de deportes colectivos en modalidad presencial desde su contexto específico, reconociendo los aspectos didácticos que consideran para el planteamiento de ésta.	
¿Qué componentes didácticos considera importantes para formular la Unidad Didáctica de deportes colectivos en Educación Física? Puede seleccionar más de una alternativa. *	
☐ Datos Básicos (Nº estudiantes - características del curso - conocimientos previos).	
☒ Temporalización (Mes - Nº de sesiones).	
☒ Objetivos (General - específicos).	
☒ Contenidos (Conceptuales - procedimentales - actitudinales).	
☒ Recursos didácticos (metodológicos - materiales).	
☒ Estilos de Enseñanza.	
☒ Actividades.	
☐ Evaluación.	
☐ Otro: _____	
¿Cuántas sesiones dedica a la Unidad Didáctica de deportes colectivos? *	
☐ 5 - 6 sesiones	
☐ 7 - 8 sesiones	
☒ Otro: Depende del grado de aprendizaje, que cada alumno tiene, por lo tanto depende del curso. Pero se trabaja entre 8 a 12 sesiones.	
Considerando la Unidad Didáctica orientada para estudiantes del segundo ciclo de enseñanza (5° - 8° Básico) ¿Cuáles deportes colectivos aborda acorde a la realidad de su Colegio? Seleccione mínimo 3. *	
☐ Básquetbol	
☒ Vóleybol	
☒ Fútbol	
☐ Hándbol	
☐ Rugby	
☒ Otro: Hockey	

¿Qué tipo(s) de evaluación(es) lleva a cabo en la planificación de la Unidad Didáctica de deportes colectivos? *

☒ Diagnóstica.

☒ Formativa.

☒ Sumativa.

☐ Otro:

¿Qué modalidad(es) de evaluación(es) predomina en la planificación de la Unidad Didáctica de deportes colectivos? *

☒ Heteroevaluación.

☒ Coevaluación.

☐ Autoevaluación.

☐ Otro:

¿Qué instrumento(s) aplica para evaluar la Unidad Didáctica de deportes colectivos?

☒ Lista de Cotejo.

☒ Rúbrica.

☐ Escala de Valoración

☐ Otro:

Estilos de Enseñanza

La presente sección tiene como propósito conocer aquellos aspectos propios de su enseñanza y cómo le gustaría abordarla en la modalidad presencial.

En base a su realidad:

¿Con qué frase se siente más identificado/a al momento de realizar sus clases en la Unidad Didáctica de deportes colectivos? Seleccione una. *

☐ Trato de que cada estudiante trabaje a su propio ritmo, para así beneficiar su aprendizaje.

☒ Creo que el trabajo entre pares ayuda a que el estudiante disponga de mayor información sobre la correcta ejecución de las tareas motrices.

☐ Reflexiono que lo que el estudiante descubre por sí solo, permite un mayor aprendizaje y retención de conocimientos.

☐ A pesar de tener grupos diferentes, pretendo que éstos ejecuten los mismos ejercicios.

☐ Intento nunca limitar la creatividad del estudiante en la realización de actividades.

¿Cómo es su rol mayoritariamente dentro de la clase en la Unidad Didáctica de deportes colectivos? Seleccione una. *

☐ Estructura la clase de manera tal que los estudiantes sólo ejecutan los movimientos.

☐ Permite ejecutar acciones motrices libremente a los estudiantes.

☐ Entrega los conocimientos en base a preguntas y el estudiante puede plantear ideas.

☒ Entrega los conocimientos de manera directa y explícita.

¿Cuál es la actividad más exitosa (donde se evidencia mayor motivación y participación) que desarrolla en la Unidad Didáctica de deportes colectivos? Describa la actividad. *

Realidad de juego, llevar a los niños y niñas a la realidad de juego, los motiva y se genera una alta participación durante la actividad.

Pensando en el ideal:

¿Qué tipo de actividades le gustaría desarrollar en sus clases de la Unidad Didáctica de deportes colectivos? Elija una. *

- ☐ Actividades donde se les presente un desafío a los estudiantes y éstos deban explorar las posibilidades para resolverlo.
- ☐ Actividades con diferentes niveles de dificultad, donde los estudiantes elijan el que más les acomode.
- ☐ Actividades en las que el estudiante reproduzca constantemente las acciones motrices solicitadas por el/la profesor/a.
- ☒ Actividades socializadoras donde exista trabajo colaborativo mediante el descubrimiento.

¿Cuenta con algún material teórico complementario que le ayude a desarrollar una planificación que favorezca la autonomía del estudiante en deportes colectivos? *

- ☐ Sí
- ☒ No

Si su respuesta fue un sí en la pregunta anterior, especifique cuál. Si fue un no, escribir "no aplica". *

No aplica.

Respuestas Profesor/a 4

¿Cuál es su nombre completo? *	Javiera Camila Aranda Villegas
¿En qué Establecimiento Educacional ejerce actualmente? *	Colegio San Leonardo
¿Cuántos años lleva ejerciendo como profesor/a de Educación Física? *	7
Unidad Didáctica	
A continuación, encontrará 5 preguntas que tienen como fin conocer de qué manera aborda la Unidad Didáctica de deportes colectivos en modalidad presencial desde su contexto específico, reconociendo los aspectos didácticos que consideran para el planteamiento de ésta.	
¿Qué componentes didácticos considera importantes para formular la Unidad Didáctica de deportes colectivos en Educación Física? Puede seleccionar más de una alternativa. *	
☒ Datos Básicos (Nº estudiantes - características del curso - conocimientos previos).	
☐ Temporalización (Mes - Nº de sesiones).	
☒ Objetivos (General - específicos).	
☒ Contenidos (Conceptuales – procedimentales - actitudinales).	
☒ Recursos didácticos (metodológicos - materiales).	
☐ Estilos de Enseñanza.	
☒ Actividades.	
☒ Evaluación.	
☐ Otro: _____	
¿Cuántas sesiones dedica a la Unidad Didáctica de deportes colectivos? *	
☐ 5 - 6 sesiones	
☒ 7 - 8 sesiones	
☐ Otro: _____	
Considerando la Unidad Didáctica orientada para estudiantes del segundo ciclo de enseñanza (5° - 8° Básico) ¿Cuáles deportes colectivos aborda acorde a la realidad de su Colegio? Seleccione mínimo 3. *	
☒ Básquetbol	
☒ Vóleybol	
☒ Fútbol	
☒ Hándbol	
☐ Rugby	
☐ Otro: _____	

¿Qué tipo(s) de evaluación(es) lleva a cabo en la planificación de la Unidad Didáctica de deportes colectivos? *

☒ Diagnóstica.

☒ Formativa.

☒ Sumativa.

☐ Otro:

¿Qué modalidad(es) de evaluación(es) predomina en la planificación de la Unidad Didáctica de deportes colectivos? *

☒ Heteroevaluación.

☐ Coevaluación.

☐ Autoevaluación.

☐ Otro:

¿Qué instrumento(s) aplica para evaluar la Unidad Didáctica de deportes colectivos?

☒ Lista de Cotejo.

☒ Rúbrica.

☐ Escala de Valoración

☐ Otro:

Estilos de Enseñanza

La presente sección tiene como propósito conocer aquellos aspectos propios de su enseñanza y cómo le gustaría abordarla en la modalidad presencial.

En base a su realidad:

¿Con qué frase se siente más identificado/a al momento de realizar sus clases en la Unidad Didáctica de deportes colectivos? Seleccione una. *

☒ Trato de que cada estudiante trabaje a su propio ritmo, para así beneficiar su aprendizaje.

☐ Creo que el trabajo entre pares ayuda a que el estudiante disponga de mayor información sobre la correcta ejecución de las tareas motrices.

☐ Reflexiono que lo que el estudiante descubre por sí solo, permite un mayor aprendizaje y retención de conocimientos.

☐ A pesar de tener grupos diferentes, pretendo que éstos ejecuten los mismos ejercicios.

☐ Intento nunca limitar la creatividad del estudiante en la realización de actividades.

¿Cómo es su rol mayoritariamente dentro de la clase en la Unidad Didáctica de deportes colectivos? Seleccione una. *

☐ Estructura la clase de manera tal que los estudiantes sólo ejecutan los movimientos.

☒ Permite ejecutar acciones motrices libremente a los estudiantes.

☐ Entrega los conocimientos en base a preguntas y el estudiante puede plantear ideas.

☐ Entrega los conocimientos de manera directa y explícita.

¿Cuál es la actividad más exitosa (donde se evidencia mayor motivación y participación) que desarrolla en la Unidad Didáctica de deportes colectivos? Describa la actividad. *

Juegos pre deportivo, adaptado: reglas, normas y espacio, debido a que todos pueden participar a la vez.

Pensando en el Ideal:

¿Qué tipo de actividades le gustaría desarrollar en sus clases de la Unidad Didáctica de deportes colectivos? Elija una. *

- ☒ Actividades donde se les presente un desafío a los estudiantes y éstos deban explorar las posibilidades para resolverlo.
- ☐ Actividades con diferentes niveles de dificultad, donde los estudiantes elijan el que más les acomode.
- ☐ Actividades en las que el estudiante reproduzca constantemente las acciones motrices solicitadas por el/la profesor/a.
- ☐ Actividades socializadoras donde exista trabajo colaborativo mediante el descubrimiento.

¿Cuenta con algún material teórico complementario que le ayude a desarrollar una planificación que favorezca la autonomía del estudiante en deportes colectivos? *

- ☐ Sí
- ☒ No

Si su respuesta fue un sí en la pregunta anterior, especifique cuál. Si fue un no, escribir "no aplica". *

No aplica.

Respuestas Profesor/a 5

¿Cuál es su nombre completo? *	Diego Alvarado Palma
¿En qué Establecimiento Educacional ejerce actualmente? *	Boston College
¿Cuántos años lleva ejerciendo como profesor/a de Educación Física? *	7
Unidad Didáctica	
A continuación, encontrará 5 preguntas que tienen como fin conocer de qué manera aborda la Unidad Didáctica de deportes colectivos en modalidad presencial desde su contexto específico, reconociendo los aspectos didácticos que consideran para el planteamiento de ésta.	
¿Qué componentes didácticos considera importantes para formular la Unidad Didáctica de deportes colectivos en Educación Física? Puede seleccionar más de una alternativa. *	
☒ Datos Básicos (Nº estudiantes - características del curso - conocimientos previos).	
☐ Temporalización (Mes - Nº de sesiones).	
☒ Objetivos (General - específicos).	
☒ Contenidos (Conceptuales – procedimentales - actitudinales).	
☒ Recursos didácticos (metodológicos - materiales).	
☐ Estilos de Enseñanza.	
☐ Actividades.	
☐ Evaluación.	
☐ Otro: _____	
¿Cuántas sesiones dedica a la Unidad Didáctica de deportes colectivos? *	
☐ 5 - 6 sesiones	
☒ 7 - 8 sesiones	
☐ Otro: _____	
Considerando la Unidad Didáctica orientada para estudiantes del segundo ciclo de enseñanza (5° - 8° Básico) ¿Cuáles deportes colectivos aborda acorde a la realidad de su Colegio? Seleccione mínimo 3. *	
☒ Básquetbol	
☒ Vóleybol	
☐ Fútbol	
☒ Hándbol	
☐ Rugby	
☐ Otro: _____	

¿Qué tipo(s) de evaluación(es) lleva a cabo en la planificación de la Unidad Didáctica de deportes colectivos? *

☒ Diagnóstica.

☒ Formativa.

☒ Sumativa.

☐ Otro: _____

¿Qué modalidad(es) de evaluación(es) predomina en la planificación de la Unidad Didáctica de deportes colectivos? *

☐ Heteroevaluación.

☒ Coevaluación.

☐ Autoevaluación.

☐ Otro: _____

¿Qué instrumento(s) aplica para evaluar la Unidad Didáctica de deportes colectivos?

☒ Lista de Cotejo.

☒ Rúbrica.

☐ Escala de Valoración

☐ Otro: _____

Estilos de Enseñanza

La presente sección tiene como propósito conocer aquellos aspectos propios de su enseñanza y cómo le gustaría abordarla en la modalidad presencial.

En base a su realidad:

¿Con qué frase se siente más identificado/a al momento de realizar sus clases en la Unidad Didáctica de deportes colectivos? Seleccione una. *

☐ Trato de que cada estudiante trabaje a su propio ritmo, para así beneficiar su aprendizaje.

☒ Creo que el trabajo entre pares ayuda a que el estudiante disponga de mayor información sobre la correcta ejecución de las tareas motrices.

☐ Reflexiono que lo que el estudiante descubre por sí solo, permite un mayor aprendizaje y retención de conocimientos.

☐ A pesar de tener grupos diferentes, pretendo que éstos ejecuten los mismos ejercicios.

☐ Intento nunca limitar la creatividad del estudiante en la realización de actividades.

¿Cómo es su rol mayoritariamente dentro de la clase en la Unidad Didáctica de deportes colectivos? Seleccione una. *

☒ Estructura la clase de manera tal que los estudiantes sólo ejecutan los movimientos.

☐ Permite ejecutar acciones motrices libremente a los estudiantes.

☐ Entrega los conocimientos en base a preguntas y el estudiante puede plantear ideas.

☐ Entrega los conocimientos de manera directa y explícita.

¿Cuál es la actividad más exitosa (donde se evidencia mayor motivación y participación) que desarrolla en la Unidad Didáctica de deportes colectivos? Describa la actividad. *

Los juegos o tareas que son en grupos reducidos (máximo 4 o 5 integrantes), ya que permite a los estudiantes perder la vergüenza al equivocarse o están más dispuestos a escuchar correcciones de sus pares y/o profesor. La actividad depende del objetivo y unidad que se esté analizando

Pensando en el Ideal:

¿Qué tipo de actividades le gustaría desarrollar en sus clases de la Unidad Didáctica de deportes colectivos? Elija una. *

- ☒ Actividades donde se les presente un desafío a los estudiantes y éstos deban explorar las posibilidades para resolverlo.
- ☐ Actividades con diferentes niveles de dificultad, donde los estudiantes elijan el que más les acomode.
- ☐ Actividades en las que el estudiante reproduzca constantemente las acciones motrices solicitadas por el/la profesor/a.
- ☐ Actividades socializadoras donde exista trabajo colaborativo mediante el descubrimiento.

¿Cuenta con algún material teórico complementario que le ayude a desarrollar una planificación que favorezca la autonomía del estudiante en deportes colectivos? *

- ☐ Sí
- ☒ No

Si su respuesta fue un sí en la pregunta anterior, especifique cuál. Si fue un no, escribir "no aplica". *

No aplica.

Respuestas Profesor/a 6

¿Cuál es su nombre completo? * Diego González Valenzuela
¿En qué Establecimiento Educacional ejerce actualmente? * Colegio alcantara alicante
¿Cuántos años lleva ejerciendo como profesor/a de Educación Física? * 8
Unidad Didáctica A continuación, encontrará 5 preguntas que tienen como fin conocer de qué manera aborda la Unidad Didáctica de deportes colectivos en modalidad presencial desde su contexto específico, reconociendo los aspectos didácticos que consideran para el planteamiento de ésta.
¿Qué componentes didácticos considera importantes para formular la Unidad Didáctica de deportes colectivos en Educación Física? Puede seleccionar más de una alternativa. * ☒ Datos Básicos (Nº estudiantes - características del curso - conocimientos previos). ☐ Temporalización (Mes - Nº de sesiones). ☐ Objetivos (General - específicos). ☐ Contenidos (Conceptuales – procedimentales - actitudinales). ☒ Recursos didácticos (metodológicos - materiales). ☐ Estilos de Enseñanza. ☒ Actividades. ☐ Evaluación. ☐ Otro:
¿Cuántas sesiones dedica a la Unidad Didáctica de deportes colectivos? * ☒ 5 - 6 sesiones ☐ 7 - 8 sesiones ☐ Otro:
Considerando la Unidad Didáctica orientada para estudiantes del segundo ciclo de enseñanza (5° - 8° Básico) ¿Cuáles deportes colectivos aborda acorde a la realidad de su Colegio? Seleccione mínimo 3. * ☐ Básquetbol ☐ Vóleybol ☐ Fútbol ☒ Hándbol ☐ Rugby ☐ Otro:

¿Qué tipo(s) de evaluación(es) lleva a cabo en la planificación de la Unidad Didáctica de deportes colectivos? *

- ☐ Diagnóstica.
- ☒ Formativa.
- ☒ Sumativa.
- ☐ Otro:

¿Qué modalidad(es) de evaluación(es) predomina en la planificación de la Unidad Didáctica de deportes colectivos? *

- ☒ Heteroevaluación.
- ☐ Coevaluación.
- ☐ Autoevaluación.
- ☐ Otro:

¿Qué instrumento(s) aplica para evaluar la Unidad Didáctica de deportes colectivos?

- ☒ Lista de Cotejo.
- ☒ Rúbrica.
- ☐ Escala de Valoración
- ☐ Otro:

Estilos de Enseñanza

La presente sección tiene como propósito conocer aquellos aspectos propios de su enseñanza y cómo le gustaría abordarla en la modalidad presencial.

En base a su realidad:

¿Con qué frase se siente más identificado/a al momento de realizar sus clases en la Unidad Didáctica de deportes colectivos? Seleccione una. *

- ☒ Trato de que cada estudiante trabaje a su propio ritmo, para así beneficiar su aprendizaje.
- ☐ Creo que el trabajo entre pares ayuda a que el estudiante disponga de mayor información sobre la correcta ejecución de las tareas motrices.
- ☐ Reflexiono que lo que el estudiante descubre por sí solo, permite un mayor aprendizaje y retención de conocimientos.
- ☐ A pesar de tener grupos diferentes, pretendo que éstos ejecuten los mismos ejercicios.
- ☐ Intento nunca limitar la creatividad del estudiante en la realización de actividades.

¿Cómo es su rol mayoritariamente dentro de la clase en la Unidad Didáctica de deportes colectivos? Seleccione una. *

- ☒ Estructura la clase de manera tal que los estudiantes sólo ejecutan los movimientos.
- ☐ Permite ejecutar acciones motrices libremente a los estudiantes.
- ☐ Entrega los conocimientos en base a preguntas y el estudiante puede plantear ideas.
- ☐ Entrega los conocimientos de manera directa y explícita.

¿Cuál es la actividad más exitosa (donde se evidencia mayor motivación y participación) que desarrolla en la Unidad Didáctica de deportes colectivos? Describa la actividad. *

realidad de juego en el que los alumnos puedan aprender entre si

Pensando en el Ideal:

¿Qué tipo de actividades le gustaría desarrollar en sus clases de la Unidad Didáctica de deportes colectivos? Elija una. *

- ☒ Actividades donde se les presente un desafío a los estudiantes y éstos deban explorar las posibilidades para resolverlo.
- ☐ Actividades con diferentes niveles de dificultad, donde los estudiantes elijan el que más les acomode.
- ☐ Actividades en las que el estudiante reproduzca constantemente las acciones motrices solicitadas por el/la profesor/a.
- ☐ Actividades socializadoras donde exista trabajo colaborativo mediante el descubrimiento.

¿Cuenta con algún material teórico complementario que le ayude a desarrollar una planificación que favorezca la autonomía del estudiante en deportes colectivos? *

- ☐ Sí
- ☒ No

Si su respuesta fue un sí en la pregunta anterior, especifique cuál. Si fue un no, escribir "no aplica". *

no aplica