



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 098, D.F. ORIENTE**

**“EL JUEGO COOPERATIVO PARA FOMENTAR LA  
AUTORREGULACIÓN CON ALUMNOS DE NIVEL SECUNDARIA  
EN LA SESIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA”**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRO EN EDUCACIÓN BÁSICA**

**PRESENTA:**

**JUAN ROBERTO VARELA MARTÍNEZ**

**DIRECTORA DE TESIS:  
MTRA. ESMERALDA VIOLETA HERNÁNDEZ BAUTISTA**

**CIUDAD DE MÉXICO JUNIO 2016**

UNIDAD 098 UPN, D.F. ORIENTE

ASUNTO: DICTAMEN DE TESIS PARA  
OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA

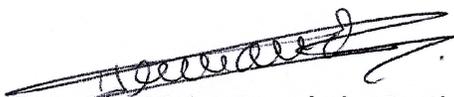
México, D. F., 21 de Junio de 2016

LIC. JUAN ROBERTO VARELA MARTÍNEZ  
P R E S E N T E

El comité de su tesis de grado "EL JUEGO COOPERATIVO PARA FOMENTAR LA AUTOREGULACIÓN CON ALUMNOS DE NIVEL SECUNDARIA EN LA SESIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA" tiene a bien comunicarle a usted que después de revisar el trabajo, hemos determinado que reúne los requisitos académicos establecidos en el reglamento de Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional. Por tal motivo, la tesis se dictamina favorable y se autoriza para su reproducción; asimismo, le informamos que puede iniciar los trámites administrativos para la presentación del examen correspondiente a la obtención de grado de Maestro en Educación Básica.

ATENTAMENTE  
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

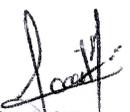
EL COMITÉ TUTORIAL



Mtra. Esmeralda Violeta Hernández Bautista  
Directora de Tesis

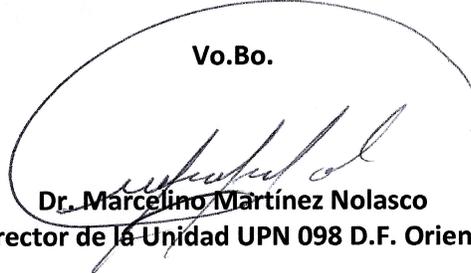


Dr. Enrique Bernal Franco  
Lector



Mtra. María del Socorro Cruz García  
Lector

Vo.Bo.



Dr. Marcelino Martínez Nolasco  
Director de la Unidad UPN 098 D.F. Oriente



## AGRADECIMIENTOS

A Dios:

Por la vida, las experiencias y oportunidades que me han permitido lograr metas, las personas que me rodean y los momentos que como éste, me permiten crecer como persona.

A mis padres Roberto y Ma. Eugenia:

Por su amor, dedicación y enseñanzas que me han formado como persona, mi eterno agradecimiento por apoyarme incondicionalmente en todas las decisiones que he tomado, por orientarme y guiarme cuando ha sido necesario, por dejar de lado gustos y preferencias debido a mí y por su inquebrantable confianza y esfuerzo para que pudiera lograr éste proyecto. Todo lo que soy es por ustedes y este momento es sin duda suyo también.

A mi hermano Daniel:

Gracias por acompañarme durante todas las etapas, por ayudarme cuando te lo he pedido, sabes que cuentas conmigo y espero que sigamos haciendo equipo, alcanzando metas.

A mis tíos Raúl, Gerardo, Javier y Gustavo:

De ustedes sigo aprendiendo bastante, sus enseñanzas y orientaciones, su gran ejemplo me ha permitido tomar decisiones, le agradezco su apoyo, observaciones y consejos. Reitero mi admiración, cariño y respeto.

A mis profesores María Granado y Raúl Castro:

Por sus enseñanzas, confianza y orientación a lo largo de mi formación en el posgrado.

A mi asesora Esmeralda Violeta Hernández Bautista:

Por su paciencia, orientaciones y apoyo en éste proceso.

## ÍNDICE

Introducción.....	5
1 El contexto de la intervención: ¿en qué sociedad se desarrolla mi práctica docente? .....	7
1.1 La Sociedad en un contexto globalizado .....	8
1.1.1 El trabajo docente ante los efectos de la globalización .....	14
1.1.2 La educación actual y sus fines sociales y mercantiles .....	16
1.1.3 Política educativa en el contexto de la globalización .....	18
1.1.3.1 La política educativa en México .....	19
1.1.4 Características de la Reforma Integral en Educación Básica .....	20
1.1.4.1 La Reforma en Educación Preescolar 2004.....	20
1.1.4.2 La Reforma en Educación Secundaria 2006.....	21
1.1.4.3 La Reforma en Educación Primaria 2009.....	22
1.1.5 El Plan de Estudios de Educación Básica 2011 y la Formación Ciudadana.....	23
1.1.6 La Educación Física en la Reforma Educativa.....	23
1.1.6.1 ¿Cómo se desenvuelven las competencias de Educación Física en el nivel de secundaria?.....	24
1.2 Contextualización .....	27
1.2.1 Diagnóstico .....	29
1.3 Problematización .....	31
1.3.1 Problemática .....	32
1.3.2 Problema de investigación .....	32
1.3.3 Planteamiento del problema.....	32
1.3.4 Justificación.....	35
1.3.5 Propósito.....	37
1.4 Metodología de investigación .....	37
1.4.1 La Triangulación categorial .....	39
2 Fundamentación .....	41
2.1 Una intervención con enfoque constructivista .....	42
2.2 El enfoque por competencias en el Plan de Estudios de Educación Básica .....	43
2.3 La educación en la adolescencia.....	45
2.3.1 Los alumnos de secundaria .....	45
2.4 El concepto de autorregulación .....	47
2.5 La autorregulación en las competencias según el Plan de Estudios de Educación Básica 2011 .....	49
2.5.1 La autorregulación en las competencias sociales y emocionales .....	49

2.6	La Educación Física en el nivel secundaria.....	51
2.7	Teorías del juego.....	52
2.8	El juego en la Educación Física.....	55
2.9	El juego cooperativo .....	58
3	Intervención Pedagógica.....	62
3.1	Proyecto .....	63
3.2	¿Qué es una secuencias didáctica?.....	63
3.3	El juego cooperativo como estrategia didáctica en Educación Física.....	64
3.3.1	Estrategia didáctica.....	64
3.3.2	Juego cooperativo.....	64
3.4	El sistema de patrulla .....	65
3.5	Secuencias didácticas de la intervención .....	66
3.5.1	Primera secuencia didáctica .....	68
3.5.2	Segunda secuencia didáctica.....	72
3.5.3	Tercera secuencia didáctica.....	75
3.5.4	Cuarta secuencia didáctica .....	78
3.5.5	Quinta secuencia didáctica .....	80
3.5.6	Sexta secuencia didáctica.....	82
3.5.7	Séptima secuencia didáctica.....	84
3.6	Cronograma de aplicación y evaluación de las secuencias didácticas.....	86
4	Evaluación de la intervención pedagógica.....	87
4.1	La evaluación como elemento del proceso educativo .....	88
4.2	Aspectos a evaluar de la intervención .....	89
4.3	Evaluación de las situaciones didácticas.....	90
4.3.1	Evaluación de la primera secuencia didáctica.....	90
4.3.2	Evaluación de la segunda secuencia didáctica .....	92
4.3.3	Evaluación de la tercera secuencia didáctica.....	94
4.3.4	Evaluación de la cuarta secuencia didáctica.....	95
4.3.5	Evaluación de la quinta secuencia didáctica.....	97
4.3.6	Evaluación de la sexta secuencia didáctica .....	98
4.3.7	Evaluación de la séptima secuencia didáctica .....	99
	Conclusiones.....	101
	Fuentes de consulta .....	106
	Anexos .....	111
	Anexo 1. Cuestionario para alumnos .....	112
	Anexo 2. Cuestionario para docentes .....	114
	Anexo 3. Cuestionario para padres de familia.....	116
	Anexo 4. Texto "La Autorregulación" .....	118
	Anexo 5. Rúbrica de Evaluación .....	120

## INTRODUCCIÓN

Mediante el juego el individuo aprende a conocer el mundo de los objetos, así mismo y a los demás. Al principio tiene carácter individualista, pero al madurar el sujeto, se transforma en aprendizaje social, convirtiéndose en un medio para prepararlo para la vida en sociedad. A través del juego el ser humano se pone a prueba, desarrolla capacidades y habilidades ejercitándolas e impulsándolas con nuevas experiencias.

Es en el juego donde el sujeto se siente importante, expresa sus necesidades y deseos, revela quejas, temores y estados de ánimo difíciles de comunicar a los demás, descarga ansiedades, tensiones que no le resultan posibles de exteriorizar de otro modo; aprende a manejar o controla situaciones negativas o que le generan conflicto.

El juego cooperativo es el elemento práctico en el que se basa la intervención pedagógica propuesta, la cual busca fomentar la autorregulación en adolescentes del grupo de 1º E de la Escuela Secundaria No. 119 Cuitláhuac ubicada en el Barrio la Asunción en la Delegación Iztapalapa de la Ciudad de México.

El presente trabajo se divide en cuatro momentos, el primero de ellos refiere al contexto donde se lleva a cabo la práctica docente, se parte desde una perspectiva global de la sociedad en el plano internacional, haciendo énfasis en el fenómeno de la globalización y sus consecuencias, los nuevos cambios culturales dentro de la sociedad, la evolución de ésta a partir del desarrollo de la tecnologías, y lo que implica en los distintos ámbitos sociales. Del mismo modo se reflexiona acerca del enfoque actual de la educación, su origen y características, relacionadas con las actuales necesidades laborales.

Siguiendo la línea del contexto, se menciona la Reforma Educativa en México, algunos ejemplos particulares en la Educación Básica, el papel que juegan las competencias en la Educación Secundaria, haciendo énfasis en el campo formativo y en aquellas competencias presentes en la intervención.

Dentro del Contexto local, se ubican las características generales del plantel, su población y las particularidades del grupo donde se lleva a cabo la práctica docente. De igual manera se integra por el diagnóstico, la problematización, el tema de investigación, aterrizando en el problema de investigación con sus elementos (planteamiento, justificación, propósitos y metodología).

El segundo momento lo compone la fundamentación, es decir, los referentes teóricos en los cuales se basa la intervención, a lo largo del apartado se definen los conceptos clave, así como también la relación existente entre ellos y las teorías, elementos como el constructivismo, la autorregulación, los juegos cooperativos, el enfoque por competencias y su vinculación con los elementos de la intervención.

En el tercer capítulo se encuentra la planificación de la intervención, donde se describen los elementos que la componen, las estrategias a utilizar, así como también el desarrollo de las sesiones.

En el cuarto capítulo se engloban la recogida de datos, los resultados de la intervención para su análisis y codificación,

Finalmente, se anexan los instrumentos utilizados durante la intervención y las fuentes consultadas.

**1. EL CONTEXTO DE LA INTERVENCIÓN: ¿En qué sociedad se desarrolla la práctica docente?**

## **1.1 La sociedad en un contexto globalizado**

El ser humano es un ser gregario, es decir, vive en conjunto, pero no basta con denominarlo así, el ser humano vive en sociedad, la cual se ve integrada heterogéneamente por un gran número de grupos, grandes y pequeños, similares o diferentes, etc. Estos grupos integrados de personas, se ven relacionados entre sí, de alguna forma, tal vez no de trato personal o íntimo, sino simple y sencillamente compartiendo (quieran o no) el espacio físico donde su vida se desarrolla, llámese ciudad, nación o planeta.

Actualmente el mundo moderno se ve inmerso en un fenómeno denominado globalización, el cual es un concepto que no solo alude a los cambios de patrones en las actividades económicas transnacionales, en especial con respecto al movimiento de capital y finanzas, sino que también, al modo en que las configuraciones políticas y culturales contemporáneas han adoptado nuevas formas debido principalmente a los avances en las tecnologías de la información. La globalización es el resultado de diversos procesos estructurales que se manifiestan de diferentes formas en la economía, la política y la cultura (Gleen en Rizvi, 2013). El mundo globalizado es fundamentalmente heterogéneo, desigual y conflictivo, en lugar de integrado y perfecto. Se experimenta de diferente forma dependiendo de las comunidades e incluso de los individuos, y está sustentado y creado por personas e instituciones con historias e intereses políticos, económicos y sociales muy distintos.

Este fenómeno ha generado cambios a lo largo de las últimas décadas en la sociedad, si bien la globalización ya se venía dando, hoy en día el contexto neoliberal ha vuelto más tangible sus procesos y mostrado sus consecuencias: la incertidumbre, el miedo, la inseguridad, el consumismo, exclusión, entre otros, son algunas de las características que nuestra sociedad vive día tras día.

En este sentido, es importante considerar éstas características de la sociedad como resultado de los procesos globalizadores y analizar cómo se han venido desarrollando en ésta y en los individuos que día a día lo viven. Zygmunt Bauman (2008), analiza a la sociedad actual y le atribuye la característica de la liquidez,

ésta sociedad moderna líquida –menciona Bauman – es aquella en que las condiciones de actuación de sus miembros cambian antes de que las formas de actuar se consoliden en unos hábitos y unas rutinas determinadas, es decir, no pueden mantener su forma ni su rumbo durante mucho tiempo, este modo de vida, se ve inmerso en “vertiginosos imprevistos” cambios de circunstancias, ninguna estimación de su evolución futura puede ser considerada fiable.

La supervivencia de dicha sociedad y el bienestar de sus miembros dependen de la rapidez con la que los productos quedan relegados en meros desperdicios y de la velocidad y eficiencia con la que éstos se eliminan. La vida en una sociedad moderna líquida no puede detenerse, hay que modernizarse (desprenderse día con día de atributos que ya hayan pasado de moda, de su fecha de caducidad) o morir, salvándose únicamente consumiendo. Lo anterior, tiene como producto el ser rescatado – aunque sea por un momento – de la exclusión, lo cual nos catalogaría como desecho.

La primera característica a reflexionar es la sociedad de consumo, en donde el individuo al verse rodeado de amplias posibilidades de adquisición de cosas y de publicidad, es seducido para adquirir, comprar, consumir los productos que el mercado le ofrece, para ello, se le vende al sujeto la necesidad de tener tal o cual producto, prometiéndole satisfacción o placer en el momento de su adquisición, sin embargo, una de las trampas de este padecimiento social es que resulta reiterativo, es decir, que una vez consumido el producto, es necesario consumir otro, por tal razón, los bienes consumibles son efímeros, y así como llegan a las manos del consumidor, se van, son usados y desechados, tirados a la basura, reemplazados por el modelo más nuevo, y que a su vez, correrá la misma suerte pronto.

Uno de los problemas de la sociedad de consumo es que invita a todos a probar de su fuentes inagotables de placer, sin embargo, no todos los sujetos tiene la capacidad para vivir consumiendo constantemente. Hay quienes al percatarse de la condición en la que se encuentran, consumen lo necesario o lo que pueden consumir, en cambio, (pero no pierden esa ansia por hacerlo) hay otros que sea

como sea, consumen, y para ello no solo gastan lo que tienen, sino hasta lo que no tienen también, alimentando una deuda constante con los bancos, prestamistas, etc., trabajan largas jornadas o tiempos extras para pagar lo que deben (si es que tienen trabajo) o en caso de no ser suficiente con el ingreso habitual, la desesperación o angustia por pagar y no perder lo mucho o poco que tiene, las condiciones pueden tornarse un poco más perversas y el sujeto busca otras alternativas para salir de sus deudas, como el robo, o demás artes criminales como es secuestro, la extorsión, narcotráfico (González, 2014)

Por tal razón, nuestra sociedad consumista ofrece el éxito y el reconocimiento a los que consumen, son aceptados, parte de la impresión y prejuicio que se genera al conocer a una persona por primera vez es identificar qué marca de ropa o calzado viste. El conocer verdaderamente a la persona viene después.

Otro de los elementos que caracteriza a nuestro contexto, es la incertidumbre, el no saber qué va a pasar, qué ocurrirá, si lo que estoy haciendo está bien hoy pero mañana no lo sé, este elemento va de la mano con otro, el miedo. Ambos padecimientos actuales se ven reflejados en múltiples ámbitos, siendo el laboral uno de los más castigados, las personas tienen miedo de perder sus trabajos, la inseguridad laboral es el día a día de millones de personas.

Por otro lado, el miedo y la incertidumbre también salen a pasear por las calles de las ciudades, la inseguridad ronda por los vecindarios, calles y avenidas de las urbes, ya no se ven niños jugando en el vecindario, ni en las plazas como hace unos años, es peligroso salir a ciertas horas, incluso ciertas zonas ya son catalogadas como “zonas de riesgo”. En éste sentido, las personas buscan su seguridad y la de los suyos ya sea viviendo en fortalezas fuera de la ciudad, viajando en autos blindados, contratando seguridad privada, puertas eléctricas, etc., pero, la mayoría de las personas difícilmente toman estas medidas, para dar respuesta a estas condiciones modernas, las personas convierten en búnquer sus viviendas, no salen de no ser necesario, y en algunos casos muy extremos portan algún tipo de arma bajo la consigna de “por si acaso”. (Galeano, 2014)

El miedo y la inseguridad que se vive en el ambiente responden de igual manera a la violencia presente en la sociedad. Las personas actuales, se encuentran en un estado de inconformidad y de stress constantes lo que los hace susceptibles a experimentar actitudes violentas o agresivas, lo anterior se puede ver en las avenidas al conducir el automóvil, en la lucha constante por llegar a tiempo a la oficina, escuela, gimnasio, etc. Otro ejemplo que aflora actualmente es la forma de resolver algún conflicto o desacuerdo, el diálogo quedó relegado y en su lugar volvieron los puños y las técnicas pugilísticas improvisadas, la intimidación y amenazas, las agresiones y encuentros violentos.

Una de las causas para que estas condiciones se lleven a la práctica constantemente es debido a su difusión, los medios masivos de comunicación: bombardean a sus súbditos con programas que hacen ver a la violencia como algo cotidiano, normal, incluso aceptado y necesario. Los diarios que muestran, a la vista de todos, sangre y pornografía, sin importar quien sea. En este sentido, las personas de menor edad son las más propensas a recibir esta inagotable invasión de mensajes de agresión, violencia, consumo, misoginia , etc., ya que la televisión e internet han sustituido a las niñeras en casa, mientras los padres que se ven a obligados a salir a competir en el mercado laboral, los hijos se quedan en casa bajo el resguardo del monitor, vulnerables a lo que ahí habita y van a la deriva en esas aguas para ellos inhóspitas, y siendo la escuela el espacio apropiado para poner en práctica todo lo aprendido con sus semejantes. Por ello, Lipovetsky (2000), menciona que estos jóvenes crecen en familias con falta de autoridad incapaces de cumplir con la educación y socialización del hijo, la familia tradicional poco a poco va siendo menos visible en la sociedad.

Otro elemento que se agrega es la desconfianza, actualmente muy poca gente confía en las personas que lo rodean, claro que en antaño también se tenía que tener cuidado, precaución con los extraños por ejemplo, pero se tenía un cierto grado de confianza en el vecino, en el policía de la esquina, etc., actualmente esto es impensable, los vecinos de los condominios en las ciudades no se conocen y viven a menos de cinco metros de distancia, ya no genera iniciativa en buscar al policía por ayuda, o salir a la esquina de la calle por la noche.

El miedo se ha apoderado de la sociedad actual, y no solo a la violencia, o a ser asaltado, sino a ser despedido, embaucado, encarcelado, asesinado, entre otras y no muy gratas posibilidades. Una de esas consecuencias es la sensación de soledad que viven muchas personas, lo cual es causa de otro fenómeno que ha aumentado, los suicidios, principalmente en la población joven (Lipovetsky, 2008).

El afecto por las personas se ha reducido, no es raro ver a algunos prefieren tratar a las personas como mercancía y querer como su igual a su mascota o a sus bienes materiales.

La confianza se ha perdido a lo largo de los años, el miedo a ser traicionado, violentado es cada vez mayor, por tal razón, otro de los padecimientos que cuenta la sociedad es el llamado individualismo, en el que como su nombre lo dice, lo más importante es el individuo como tal, es difícil que una persona se interese por el bienestar de los que lo rodean, ceder un asiento en el autobús, ayudar a un adulto mayor, compartir el alimento con el compañero (aunque sea suficiente para ambos) son características que difícilmente se ven en la actualidad, por mencionar algunos ejemplos, la idea es buscar la satisfacción propia, el bien personal, y no voltear a los lados ni a los demás, mientras el sujeto alcance sus objetivos o el placer, lo demás ni los demás importan.

Aunque por otro lado, Lipovetsky (2000), menciona que el individualismo desatado no es sinónimo de indiferencia a los problemas del otro, ya que todavía los individuos manifiestan actitudes de respeto, ayuda y solidaridad. En el individuo centrado en sí mismo, todavía es capaz de sentirse afectado por la desgracia de sus semejantes y de tener sensibilidad altruista, el individualismo no es incompatible con la responsabilidad y el imperativo éticos.

Hay que recordar que estos preceptos, son los que actualmente se buscan alcanzar en los planes y programas de Educación Básica, el énfasis en la convivencia armónica, en el trabajo en equipo, en la cooperación, en el bien común, que por más “cliché” que suene, es a lo que como sociedad se aspira, lo que las empresas buscan en su personal en sus jornadas de reclutamiento.

Pero ¿qué es lo que ocasiona todo este desbarajuste social? ¿Qué es lo que nos mueve a actuar así?

Sin lugar a dudas el factor económico y político tienen que ver en esto, recordemos que uno de los grandes productos que ofrece la globalización es la movilidad, es decir, el poder desplazar de aquí a allá con facilidad entre otras cosas: información, dinero, desperdicios, empresas, trabajos, etc., y al estar inmersos dentro de este mundo globalizado donde la incertidumbre que comentamos anteriormente es la atmósfera que permea creando un desconcierto en la mayoría de la población, y digo la mayoría porque la globalización no beneficia a todos desde luego, los que tienen, adquieren más, y los que no tienen, van siendo excluidos de los beneficios que la globalización les muestra pero les niega.

Esa movilidad del capital que beneficia a una minoría de personas – globales – les dan la también movilidad propia, es decir, son aquellos que pueden adquirir o consumir prácticamente lo que deseen, ir a donde deseen, comer lo que desee, etc., en cambio lo que no son parte de esta élite, Bauman (2008), los bautiza como locales, es decir, aquellas personas que por sus condiciones económicas, políticas, sociales, difícilmente pueden gozar lo que la globalización ofrece con gran facilidad como lo hacen los de arriba, y si lo hacen, requiere una anticipada preparación o de una larga recuperación.

Y es precisamente en donde se encuentra la sociedad a la que pertenecemos, en la localidad, somos individuos locales, donde si podemos llegar a conocer lo que sucede fuera de la ciudad donde vivimos pero difícilmente podemos salir de ella, donde podemos comer platillos extranjeros en el mercado de la localidad o en las plazas comerciales, por poner burdos ejemplos.

Estos son los individuos con los que trabajamos: locales, y no solamente locales a secas, sino locales urbano marginales, otro apellido que parece ponerles una carga aún más pesada por el resto de sus vida.

### 1.1.1 El trabajo docente ante los efectos de la globalización

Una vez considerando las características de la sociedad globalizada en la que nos encontramos inmersos, el siguiente momento es cuestionarnos, ¿cuál es el papel del docente ante esta situación? Sin duda la docencia ha venido cambiando en las últimas décadas en respuesta a los cambios sociales, si bien es cierto que la escuela ha sido la institución encargada de reproducir la cultura de la sociedad, pareciera que actualmente la escuela se encuentra un paso atrás desde hace un tiempo, recordemos que es en la escuela donde se muestra lo que sucede en la sociedad y sobre todo lo que los alumnos viven y donde manifiestan de alguna forma lo que experimentan o padecen en casa.

Actualmente al trabajo docente hay que agregarle que su papel se encuentra muy dañado, el rol que representa ya no es como hace décadas donde incluso era considerado como un líder dentro de la sociedad, hoy en día ésta noble labor es desprestigiada así como su reconocimiento en la sociedad. El docente tiene grandes retos que enfrentar en una sociedad globalizada, se considera necesario que en primer lugar, reconozca donde se encuentra situado, es decir que conozca el estado socio – histórico en donde se desenvuelve su quehacer, aspecto que no es analizado en los planes de estudio en las escuelas formadoras de docentes.

Quienes se dedican a trabajar con los alumnos en ésta sociedad líquida neoliberal, deben de actuar en función de las características que actualmente y de las previstas de la sociedad, un claro ejemplo es la “era digital” donde los alumnos ya son “nativos digitales” y que en su gran mayoría domina desde temprana edad los *gadgets* modernos, o en el menor de los casos, lo hace mejor que el docente, por lo tanto en una sociedad donde sus miembros se la pasan “conectados” a la web y ante un notable estado de desatención en un gran número de hogares, recae en el docente orientación en el uso de estos artefactos, por lo que tiene que sumergirse en el manejo de estos nuevos productos.

Lo anterior nos lleva a reconocer que a la escuela se le está adjudicando lo que antes se le conocía como la educación en casa, y que están llegando a ser consideradas como simples guarderías, no por nada la creación de escuelas de

tiempo completo o jornada ampliada, donde el alumno pasa ocho a diez horas al día y la desaparición de los turnos vespertinos.

En una sociedad que exige a ambos padres el salir de casa en busca de mayor ingreso económico, el docente se encuentra con alumnos que no son supervisados en casa, lo cual crea conflictos cuando se establecen límites en la escuela, generando problemas de conducta o de comportamiento por parte del alumno en la escuela. En los planteles, como en la sociedad, se tiene una gran exposición a la violencia, donde la resolución de conflictos no ejerce fácilmente mediante el diálogo sino por el contrario mediante la agresión física o verbal.

Como podemos ver, el docente atiende una mezcla compleja de alumnos con particularidades distintas en las escuelas: existen alumnos depresivos incluso con tendencias a auto afligirse “cutting”, alumnos con un despertar sexual más temprano, de igual manera el consumo drogas, jóvenes que pasan horas enajenados al televisor o conectados a internet y no precisamente viendo programas acordes a su edad (cuyas conductas aprendidas son puestas en práctica en la escuela), por otro lado, existe una tendencia al “mínimo esfuerzo” buscando, en el mejor de los casos, acreditar la materia con lo mínimo, basándose en el “copiar y pegar” pero sin saber del tema. Otro elemento que se ha estado perdiendo en los actuales alumnos es, la curiosidad, elemento que sin lugar a dudas es de gran ayuda para que se dé el aprendizaje con mayor impacto.

Sin duda los fenómenos expuestos responden, como se había mencionado, a las tendencias neoliberales, las cuales han modificado las estructuras de la sociedad, teniendo las consecuencias que hoy vemos: individualismo, agresión, consumismo, etc. Lo anterior es legitimado por una serie de políticas (sociales, económicas, educativas...) que buscan que los integrantes de la sociedad permanezcan en tal estado, lo que conviene a las élites sociales. Recordemos el factor miedo mencionado en párrafos anteriores, éste es un común denominador en todos los sectores de la población, generando reacciones en cadena entre lo laboral, familiar, social.

### **1.1.2 La educación actual y sus fines sociales y mercantiles**

La institución educativa se encuentra presente en todos los países del mundo aunque no por eso signifique que toda la educación impartida sea la misma para todos, la influencia y el poder que ejerce cada nación es diferente, por lo tanto lo que se enseña en las escuelas sigue el mismo patrón.

En todo el mundo, la educación se contempla cada vez más en términos de formación de capital humano e implica el desarrollo de políticas educativas enfocadas a preparar a los estudiantes para nuevos tipos de empleos y relaciones laborales. De este modo, las políticas educativas se guían más por los valores del mercado y la eficiencia del sistema que por los valores culturales y comunitarios como la justicia y la democracia (Rizvi, 2013). Con el fin de hacer más eficientes y efectivos los sistemas educativos, quienes ejercen la política, muestran un mayor interés en las pruebas de evaluación, a través de diversos sistemas de exámenes, tanto nacionales como internacionales pretenden encauzar las prácticas educativas relacionadas con el currículum, pedagogía y evaluación hacia los valores del mercado, (Rizvi, 2013).

Del mismo modo el imaginario neoliberal de la globalización ha dado una nueva forma de pensar cómo se deberían organizar desde las escuelas hasta los sistemas educativos de cada nación, por lo tanto esta nueva manera de organizar va de la mano con los discursos elaborados por diversas organizaciones internacionales incluyendo a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sin dejar de lado al Fondo Monetario Internacional (FMI) desde luego. Éstos son los desarrolladores de los indicadores.

Como podemos ver, un gran número de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que existen por encima de la nación, ahora tienen repercusiones políticas dentro de las naciones y de los sistemas educativos nacionales, en donde se busca maximizar el rendimiento educativo de los alumnos frente a los objetivos de rendimiento expresados en los intereses del mercado.

Al principio de éste apartado, se mencionaba que los sistemas educativos no son iguales en todos los países, la élite mundial (los países del G-7) tienen una gran diferencia con aquellos que no pertenecen a éste selecto grupo, es decir, sus ciudadanos son formados para diferentes propósitos mientras unos están en preparación para mantener esa hegemonía sobre el sistema político, económico y social de mundo, los otros están siendo preparados para trabajar largas jornadas laborales con salarios pobres y en condiciones no muy favorables. Claro que en cada país se encuentra un selecto grupo de poder el cual fomenta esta desigualdad, por otro lado los gobiernos en desarrollo, con el afán de competir en el mercado global hacen lo que sea necesario para que los grandes capitales volteen la mirada hacia sus países, para ellos brindan las facilidades políticas, económicas y modifican sus sistemas educativos adoptando programas cuyo objetivo principal es el de preparar mano de obra calificada para satisfacer la demanda del mercado.

México se encuentra inmerso en ésta situación de orden mundial, al ser un país en vías de desarrollo y ser vecino de la potencia de Estados Unidos, nuestro país se encuentra a expensas y a la merced de lo que la élite global dicta a través de las organizaciones internacionales, las cuales marcan las políticas que las naciones del tercer mundo deben de seguir para no caer en la nueva forma de control social: la exclusión, de ahí que desde la última década del siglo XX, México haya venido modificando sus políticas internas para dar respuesta a lo que las organizaciones a las que pertenece, diseñan las políticas no solo en el ámbito político y económico, sino también en lo educativo, un ejemplo reciente es el cambio del enfoque de los programas de educación básica al basado en Competencias, el cual tiene un trasfondo económico.

### **1.1.3 Política educativa en el contexto de la globalización**

Las ideologías de mercado formuladas por el neoliberalismo cobraron auge por todo el mundo y finalmente los procesos emergentes de la globalización transformaron los contextos políticos y económicos en los que se desarrollan las políticas públicas. (Kennett en Rizvi, 2013)

En este sentido, la política ha cobrado mayor importancia respecto al funcionamiento de los sistemas educativos en el contexto de la globalización. El BM la OCDE y en menor medida la UNESCO han sido defensores explícitos y contundentes de la globalización, dichas organizaciones son quienes forjan la política educativa a nivel de los sistemas nacionales siendo responsables de difundir las ideologías globales, éstas argumentan que la globalización del comercio por ejemplo, es una buena forma de empoderamiento de los pobres; aunque por otro lado, los críticos de la globalización mantienen que el neoliberalismo tan solo enriquece a la élite global a expensas de los trabajadores ordinarios y de los países pobres, además de eliminar la capacidad de los gobiernos nacionales de responder con eficacia a la desigualdades sociales. (Rizvi, 2013)

Tanto la OCDE como la UNESCO, han manifestado que para competir con éxito en la nueva economía global, es necesaria la inversión en todos los niveles de la educación (capital humano) para los países en vías de desarrollo. Esta tendencia tiene su justificación en que las políticas se encuentran influenciadas por el contexto de su producción –neoliberalismo– moldeado discursos globalizados.

Otra de las tendencias en la política educativa globalizada es que en la mayoría de las burocracias actuales pertenecen a organizaciones internacionales las cuales también funcionan con indicadores educativos globales como lo son los exámenes del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA), los estándares curriculares o de logro, entre otros; donde las naciones miembro, son comparadas entre sí, sin considerar desde luego todas las características propias de cada país, lo que da como resultado que los países del tercer mundo sigan sin poder ascender en la escala que ésta prueba propone.

### *1.1.3.1 La política educativa en México.*

México se encuentra entre las naciones en vías de desarrollo, y por tanto, sus políticas se ven influenciadas por lo que dicta las organizaciones internacionales que responden a los intereses del mercado global establecido por la élite del mundo. Es por ello que es prácticamente imposible que nuestro país y sobre todo a partir de la firma del Tratado de Libre Comercio en 1992, practique una soberanía plena, manifestada en la Constitución.

Desde los años noventa, la política educativa en México comenzó a dar saltos considerables hasta que a principios del nuevo milenio, los Planes y Programas de estudio en la educación básica en México se fueron modificando, siendo primeramente en preescolar en 2004, secundaria en 2006 y primaria en 2009, para consumirse totalmente en los tres niveles en la Reforma Integral de Educación Básica en 2011, la cual adopta el enfoque basado por competencias, las cuales tienen que ser desarrolladas a lo largo de los doce años que dura la educación básica en México, ésta es impartida por el Estado y que en el artículo 3º constitucional la acreditan como obligatoria, laica y gratuita,

No se puede omitir la relevancia que tuvo la conferencia llevada en 1990 en Jomtien, Tailandia y que se ratifica diez años después en Dakar, en donde se suscribe el derecho a la educación como inalienable de cualquier individuo, sin embargo, en pleno siglo XXI, México no ha logrado aportar una educación con las mismas oportunidades para todos. Los retos son muchos, la falta de infraestructura, de maestros, desconocimiento de las condiciones reales en las que se encuentran las escuelas y los docentes en servicio, entre otros.

#### **1.1.4 La reforma integral en educación básica**

La actual Reforma curricular tiene como antecedente el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992, por el gobierno federal, los gobiernos estatales y el sindicato nacional de trabajadores de la educación (SNTE). Dicha reforma apuntó hacia dos vertientes: por un lado hacer visible la descentralización educativa y rediseñar el currículo de los tres niveles y renovar los materiales educativos. Del mismo modo incluyó dos acuerdos trascendentes: la obligatoriedad de la secundaria y la implementación del programa de carrera magisterial.

La reorientación de la Reforma responde a las tendencias actuales en acciones de desarrollo humano que plantean que la educación a edades tempranas representa una excelente oportunidad para sentar las bases de una sólida formación de los individuos (SEP, 2007)

Otro acuerdo importante para la reforma en la educación básica es la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) donde se estableció el compromiso de llevar a cabo una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades, mediante la reforma en los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica. Además de profesionalizar maestros, favorecer la transparencia y la rendición de cuentas y la mejora de la infraestructura de las escuelas. (SEP, 2011)

Una vez que se ha mencionado de manera general los momentos que dieron origen a la actual reforma, a continuación se describe algunas particularidades de cada nivel educativo:

##### *1.1.4.1 La reforma en la educación preescolar 2004*

En lo que refiere a la educación preescolar, en dicho nivel la educación se proporciona a niños y niñas de entre 3 y 5 años de edad y consta de tres grados o niveles. Estimula el desarrollo intelectual, emocional y motriz del niño y de la niña, lo cual favorece un mejor aprovechamiento de la educación primaria. Desde el ciclo escolar 2004-2005 el tercer año de este nivel educativo es obligatorio; a partir

del ciclo escolar 2005-2006 el segundo año también se hizo obligatorio; mientras que a partir del ciclo escolar 2008-2009 el primer año es obligatorio.

La educación preescolar interviene justamente en este periodo fértil y sensible a los aprendizajes fundamentales; permite a los niños su tránsito del ambiente familiar a un ambiente social de mayor diversidad y con nuevas exigencias. El Jardín de Niños –por el hecho mismo de su existencia– constituye un espacio propicio para que los pequeños convivan con sus pares y con adultos y participen en eventos comunicativos más ricos y variados que los del ámbito familiar e igualmente propicia una serie de aprendizajes relativos a la convivencia social; esas experiencias contribuyen al desarrollo de la autonomía y la socialización de los pequeños. Además de estas experiencias, que favorecen aprendizajes valiosos en sí mismos, la educación preescolar puede representar una oportunidad única para desarrollar las capacidades del pensamiento que constituyen la base del aprendizaje permanente y de la acción creativa y eficaz en diversas situaciones sociales.

La reforma puso énfasis en el enfoque por competencias las cuales debían desarrollarse.

Para el año 2011, el programa de Educación preescolar se ve modificado para ajustar y contar hoy con un currículo actualizado, congruente, relevante, pertinente y articulado con los niveles posteriores, reduciendo las competencias y se resaltan los aprendizajes esperados se incorporaron los estándares curriculares teniendo como base los campos formativos: Lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, desarrollo físico y salud, desarrollo personal y social, expresión y apreciación artística.

#### *1.1.4.2 La reforma en educación secundaria 2006*

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 donde se propuso realizar una Reforma Integral de la Educación Secundaria, con objeto de lograr su continuidad curricular y su articulación pedagógica y organizativa con los dos niveles escolares que la anteceden. Dicha articulación de la educación básica constituye una de las acciones que se juzgan necesarias para mejorar su eficacia y equidad. Como se

sabe, el 5 de marzo de 1993, con la modificación de los artículos 3º y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la enseñanza secundaria adquiere carácter obligatorio para todos los ciudadanos. El cumplimiento del carácter obligatorio de la secundaria no sólo implica garantizar igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y conclusión del ciclo, sino asegurar que todos los estudiantes aprendan; esto último refiere a la eficacia de la secundaria y, por supuesto, a la igualdad con la que se distribuyen las oportunidades de aprendizaje entre estudiantes pertenecientes a distintos grupos sociales.

El 26 de mayo de 2006, mediante el Acuerdo Secretarial 384, se hizo oficial el nuevo Plan y programas de estudio para la educación secundaria (Miranda y Reynoso, 2006). La Reforma de la Educación Secundaria representa, también, la oportunidad de repensar el sentido del último tramo de escolaridad básica en un mundo donde las desigualdades sociales se agudizan y traducen en mayor marginación y violencia, donde la diversidad exige ser reconocida como un recurso valioso de entendimiento entre y al interior de las naciones, y donde el conocimiento científico y tecnológico se reestructura constantemente. Repensar el sentido de la secundaria no es tarea menor, pues significa preguntarse por la contribución que pueden hacer las escuelas a la solución de estos problemas; por el papel que han de jugar en la formación de las personas para la construcción de sociedades democráticas.

#### *1.1.4.3 La reforma de educación primaria 2009*

El Plan de Estudios 2009 de Primaria, asume una orientación mixta del enfoque por competencias ya que establece competencias para la vida (denominadas genéricas) y competencias por asignatura (competencias disciplinarias), los programas de estudio continúan presentado una propuesta de corte constructivista. Los programas de curso dan un énfasis inusual en el logro de aprendizajes esperados que son conductas observables. El programa es actualizado en el año 2011 en donde las competencias son redefinidas tanto las generales como las propias de cada asignatura.

Por otro lado, una de las características del programa 2011 es la articulación que existe entre los tres niveles que conforman la educación básica, y que es considerado como un gran avance en materia de calidad en la educación.

### **1.1.5 El plan de Educación Básica 2011 y la formación ciudadana**

Como bien se ha mencionado en el apartado anterior, el programa 2011 se encuentra organizado en competencias, cada nivel, así como cada asignatura cuenta con sus competencias especiales, del mismo modo dentro del programa se ubican cinco competencias transversales: competencias para el aprendizaje permanente, competencias para el manejo de la información, competencias para el manejo de situaciones, competencias para la convivencia y competencias para la vida en sociedad.

El programa 2011 de educación básica se orienta hacia el desarrollo de actitudes, prácticas y valores sustentados en los principios de la democracia: el respeto a la legalidad, la igualdad, la libertad con responsabilidad, la participación, el diálogo y la búsqueda de acuerdos; la tolerancia, la inclusión y la pluralidad, siendo el marco de una educación humanista y perfil de egreso de la educación básica, se plantean rasgos deseables del tipo de ciudadano que se pretende formar.

Como se puede apreciar, el programa en sí mismo busca formar ciudadanos.

### **1.1.6 La Educación Física en la reforma educativa**

Siendo el nivel de secundaria donde se lleva a cabo mi práctica docente, es necesario destacar que la educación basada en competencias, esencia de la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) tiene la característica de conducir al alumno a manejar las destrezas requeridas por la industria y el modelo económico vigente. Más allá de proporcionar la información necesaria para las funciones laborales y, de manera prioritaria, buscar que adquieran habilidades

concretas que supuestamente permitan a los adolescentes insertarse en el mercado económicamente activo al terminar la Educación Básica.

Sin bien la educación permite al sujeto prepararse para su incorporación al mundo laboral, considero que se debe de apremiar la continuidad en la preparación académica –sea que el alumno opte o no por ella – y no “acreditarlo” como un personaje apto para su incorporación inmediata a lo laboral. La concepción de los actuales administradores de la educación pública tiene como objetivo educar para el empleo con ideas administrativistas; esta corta visión de lo que debe ser la educación secundaria en donde la labor de los docentes se reduce a instruir y capacitar a los adolescentes para que encuentren empleo en un supuesto mercado laboral. (Santos, 2009). Es importante mencionar que en la asignatura de Educación Física se vinculan múltiples elementos para el desarrollo de competencias, teniendo las propias de la asignatura, pero que se relacionan con el resto de la currícula, desde las cuales, el aprendizaje de contenidos, procedimientos y actitudes se ve enriquecido y complementado.

#### 1.1.6.1 *¿Cómo se desenvuelven las competencias de la educación física en el nivel de secundaria?*

Dentro del Programa de Educación Básica la asignatura de Educación Física se encuentra inmersa dentro del Campo Formativo de *Desarrollo Personal y para la Convivencia*, en donde se busca que los alumnos: (SEP, 2006)

- Aprendan a actuar con juicio crítico a favor de la democracia, la libertad, paz.
- Respeto a las personas, a la legalidad y los derechos humanos.
- Juicio moral, el cuidado de la salud y la integración de la corporeidad y el reconocimiento del movimiento inteligente.
- Desarrollo de la autonomía.

El concepto de la asignatura de Educación Física, estructura una visión al desarrollo integral del individuo, teniendo principalmente durante la edad escolar

sin embargo, su desarrollo puede llevarse a cabo en las etapas posteriores de la vida. A partir de la oración anterior, se hace notar que la Educación Física está inmersa (como las demás asignaturas) dentro de la reforma y de su enfoque característico: Por competencias.

En el actual programa de Educación Básica (SEP, 2011) la asignatura de Educación Física, se constituye como una forma de intervención pedagógica que se extiende como práctica social y humanista; estimula las experiencias de los alumnos, sus acciones y conductas motrices<sup>1</sup> expresadas mediante formas intencionadas de movimiento. También favorece las experiencias motrices, sus gustos, motivaciones, aficiones e interacción con otros, tanto en los patios y las áreas definidas en las escuelas, como en las actividades de su vida cotidiana.

Hay que recordar que el nivel de secundaria, es la culminación del proceso de la Educación Básica en México, por ello, se considera necesario mencionar brevemente el rol que juega la asignatura en los dos niveles anteriores:

- a) Preescolar: Como una forma de contribuir al proceso de articulación curricular, en preescolar se pretende la construcción de los patrones básicos de movimiento en los niños, a partir del esquema corporal, así como de la comunicación y la interacción con los demás mediante actividades lúdicas y de expresión, y propiciar experiencias y conocimientos que favorezcan su corporeidad en los diferentes contextos en los que se desenvuelve.
  
- b) La Educación Física en nivel primaria, plantea que los alumnos desarrollen los conocimientos de sí mismos, su capacidad comunicativa y de relación, además de sus habilidades y destrezas motrices con diversas manifestaciones que favorezcan su corporeidad y el sentido cooperativo, así como la construcción de normas, reglas y nuevas formas para la convivencia en el juego.

---

<sup>1</sup> Se habla de conducta motriz cuando se intenta captar junto con las manifestaciones motrices objetivas, el significado de la vivencia (intención, percepción, imagen mental, motivación, deseo, frustración, etc. (Parlebas, 2011)

En el nivel de secundaria, se continúa el proceso formativo de los alumnos, destacando la importancia de la aceptación de su cuerpo y el reconocimiento de su personalidad al interactuar con sus compañeros en actividades en las que pongan en práctica los valores, el disfrute de la iniciación deportiva y el deporte escolar, además de reconocer la importancia de la actividad física y el uso adecuado del tiempo libre como prácticas permanentes para favorecer un estilo de vida saludable (SEP, 2011).

Las competencias planteadas en Educación Física dentro de los Planes y Programas de la educación básica en México, busca el desarrollo armónico del sujeto, dejando de lado la tradicional separación cuerpo – mente, su enfoque global de la motricidad (entendiendo por motricidad al movimiento inteligente o intencionado), abarca no únicamente las capacidades físicas, sino también las perceptivas, coordinativas, entre otras, además de mantener relación con la salud del sujeto, la recreación, el uso del tiempo libre, el deporte, entre otros.

La competencia de mayor impacto en la asignatura es la competencia motriz, la cual se vincula con la corporeidad del individuo al tener un origen biológico, social y cognitivo – afectivo, y su ejercicio favorece al sujeto a superar las distintas situaciones motrices a que se enfrentan en las sesiones de educación física como de la vida cotidiana, presupone y estructura los procedimientos que van de la intención a la acción, forma parte de las actividades que involucran al sujeto para comprender y consolidar una habilidad, y desemboca en la capacidad de resolver tareas en distintas condiciones: espaciales (lugares donde se realizan las acciones), temporales (las cuales implican velocidad, cadencias y ritmos), instrumentales (se relacionan con los implementos propios de la actividad) y de su interacción con los demás.

Por su parte, la competencia motriz expresa una actuación inteligente y cada movimiento persigue un fin determinado (SEP, 2011).

Es importante resaltar que la sociedad incide y transforma las experiencias motrices originales, las enriquece, las apoya en su maduración, y las concreta en conductas y expresiones corporales. Si bien es cierto que el ser humano

desarrollará físicamente a lo largo de su vida, sin embargo, el contar con las aportaciones formativas de la asignatura de Educación Física, permitirá en el sujeto un mayor desarrollo de sus capacidades motrices que si no tuviera esa estimulación en el momento oportuno durante su etapa escolar.

Las competencias en la asignatura suponen una dimensión progresiva del aprendizaje motor y del manejo de sus propósitos, aprendizajes esperados, contenidos y de los elementos que la integran relacionadas en tres grupos para cada nivel educativo: desde la noción de su esquema corporal en preescolar hasta la integración de su corporeidad en secundaria, del manejo y la construcción de los patrones básicos de movimiento hasta llegar al dominio y control de la motricidad para solucionar problemas, y desde el juego como proyección de vida hasta el planteamiento y resolución de problemas. Con ello, la educación física encuentra un sentido pedagógico (SEP, 2011).

## **1.2 Contextualización**

La intervención docente se desarrolla en la Escuela Secundaria No. 119 “Cuitláhuac” Jornada Ampliada, la cual corresponde a la Zona 1 Región Centro de la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa. La delegación Iztapalapa es la de mayor población en el Distrito Federal con una población de, 1, 815,786 habitantes. (INEGI, 2010).

El plantel se encuentra ubicado las inmediaciones de las instalaciones de la delegación Iztapalapa, lo que la hace accesible en cuanto a traslado. La escuela se localiza en la calle de Palacio, esquina con el Eje 6 Sur, en el Barrio La Asunción, teniendo como vías de acceso, el propio eje y la estación del metro Iztapalapa de la Línea 8 del Sistema de Transporte Colectivo Metro de Ciudad de México.

El horario de labores de plantel, es de lunes a viernes de 7:30 a 15:30 hrs. Teniendo dos recesos, el primero de ellos de 10:50 a 11:10 hrs. Y, el segundo de 13:40 a 14:00 hrs. La duración de cada clase es de 50 minutos.

La escuela cuenta con 88 trabajadores adscritos (personal directivo, administrativo, docente y de apoyo a la educación) una matrícula estudiantil de 541 alumnos, siendo 284 hombres y, 247 mujeres. Con un rango de edad entre 11 y 16 años. El 70 % es originario de las inmediaciones del centro escolar, el resto proviene de otras localidades, de la misma delegación o externas, siendo las principales razones, la cercanía al domicilio familiar, la situación laboral de los padres de familia, o por ser la opción asignada debido al puntaje en el momento de realizar el examen de ingreso a la educación secundaria. Cabe señalar que a un costado del plantel, se encuentra la central de abastos de la Ciudad de México, considerada como el segundo mayor centro comercial de México, y donde un porcentaje de la población de padres de familia, ya sea originarios o no, tienen su actividad laboral. Los rasgos más sobresalientes de la comunidad escolar obtenidas mediante la observación, entrevistas con personal docente, e interacción con padres y alumnos del plantel son:

- Bajo nivel de aprovechamiento.
- Alto porcentaje de deserción.
- Apatía y el desinterés por el estudio se manifiesta en gran parte de la población estudiantil.
- Violencia.
- Vandalismo.
- Presencia de pandillas dentro del plantel.
- Narco menudeo.

El origen de la presencia de estas conductas dentro del plantel, tiene una fuerte influencia proveniente del contexto externo a la escuela, es decir, del “barrio” lo cual integra, a la familia, vecinos, asociaciones civiles, etc., del mismo modo, los usos y costumbres de la localidad (principalmente de carácter religioso) tienen gran presencia en el entorno escolar, principalmente en las fiestas patronales y en el carnaval, teniendo como consecuencia inmediata el ausentismo de los alumnos.

Otra característica, es el bajo nivel económico de la mayoría de la población, la principal actividad económica es el comercio informal, se presentan casos en que los alumnos, difícilmente cubren necesidades básicas, sin embargo existe una incongruencia en el sentido de actividades fuera de la escuela, donde las familias se involucran de lleno en las fiestas de la localidad o familiares, en donde invierten grandes cantidades de dinero.

Otro elemento que se considera oportuno mencionar, es la situación de las pandillas, las cuales, han ocasionado numerosas situaciones de riesgo con miembros de la comunidad escolar, llegando al grado de presentarse fuertes actos de violencia física en las afueras del plantel en donde se ven involucrados los alumnos, en la misma línea ocurren dentro de las paredes de la escuela, siendo su impacto menor, pero de presencia constante.

### **1.2.1 Diagnóstico**

La intervención tiene lugar con alumnos del grupo 1º E, con una población de 39 alumnos, siendo 18 hombres y, 21 mujeres, con rango de edad entre 12 y 14 años. No se detectan casos de desnutrición dentro de la comunidad, 6 alumnos presentan sobrepeso u obesidad. Las entrevistas realizadas a los alumnos revelan que 27 alumnos viven en núcleo familiar, es decir madre, padre, hermano (s), por lo tanto los 6 restantes se encuentran en familias mono parentales: 4 varones y 2 mujeres. Cabe señalar que dentro del grupo se encuentran 11 alumnos con disminución visual, siendo miopía y astigmatismo las causas principales, así como 2 personas con asma.

Los momentos de intervención con los alumnos, es de tres de sesiones de 50 minutos por semana, dos corresponden a la asignatura de Educación Física y otra a la de Tutoría, los días lunes con un horario de 10:00 a 10:50 hrs., (Educación Física), martes de 9:10 a 10:00 hrs., (Educación Física) y el jueves de 8:20 a 09:10 hrs., (Tutoría).

Desde una perspectiva física simple, se han detectado 4 alumnos con bajo peso

dentro de la comunidad, 4 alumnos presentan sobrepeso, de acuerdo a los estándares del Índice de Masa Corporal.

El diagnóstico se inicia con la observación del grupo en cuestión, durante las sesiones de Educación Física, a través del diario de campo, donde se registra las particularidades que se presentan en la población antes, durante y al término de la intervención con el grupo. Por otro lado, se elaboraron tres instrumentos escritos, diseñados a manera de cuestionarios con preguntas abiertas, de opción múltiple y rúbricas, mismos que fueron aplicados a un total de 35 alumnos, 32 padres de familia y 11 docentes. (Ver Anexo 1)

En dichos instrumentos se establecen planteamientos a los alumnos, desde la forma en cómo se observan así mismos como grupo, sus reacciones ante situaciones agresivas, qué tanto son agredidos o agresores, además, de indagar en cuáles son las problemáticas que ellos perciben dentro del grupo. Lo anterior de manera anónima e individualmente. De lo anterior sobresalen los siguientes resultados:

- 52% asegura que algunas veces es molestado por otro integrante del grupo.
- 90% reconoce que el grupo no se puede controlar por sí solo.
- 43 % responde de la misma manera al ser molestado.

Dentro de los problemas observados al interior del grupo por parte de los mismos alumnos, destacan en orden de importancia:

1. *No le hacen caso a los profesores (as).*
2. *Dicen groserías.*
3. *Molestan y se burlan.*
4. *No siguen las reglas.*
5. *Se pelean.*

6. *Otros (Salirse del salón, robo, agresión física, aventar objetos, incluso a profesores)*

Los alumnos han venido manifestado una modificación en su regulación desde el inicio del ciclo escolar, si bien es necesario añadir que al ser de nueva formación el grupo, los alumnos se adaptan en diferente ritmo a la dinámica de la secundaria, del mismo modo, no se deja de lado los factores emocionales, psicológicos y físicos propios de la edad, sin embargo las conductas presentes con los alumnos no permiten llevar de manera satisfactoria el programa de las diversas materias. Por otro lado, las relaciones interpersonales de los actores se han caracterizado por ser agresivas, la fragmentación del grupo es notoria y la constante lucha de poder se hace presente entre ellos.

### **1.3 Problematicación**

¿Qué elementos impactan la autorregulación en adolescentes de 13 y 14 años de edad?

¿Qué condiciones de mi práctica docente se contraponen al desarrollo de la autorregulación de los alumnos en la sesión de Educación Física?

¿De qué manera se interrelacionan la autorregulación con la formación ciudadana en la escuela?

¿Qué aspectos de la formación ciudadana pueden ser abordados desde el juego?

¿Cómo favorecer la autorregulación a partir del juego?

¿Cuáles son los aportes de la Educación Física con su actual enfoque (Global de la Motricidad) en la autorregulación y en la formación ciudadana?

#### **1.3.1 Problemática.**

Mediante la observación y registro en el diario de campo, se aprecia en el grupo una serie de conductas que propician una convivencia conflictiva y violenta

dentro del aula, caracterizada por el desorden durante las sesiones y la carencia por parte de la gran mayoría de los alumnos de seguir indicaciones y beneficiar el desarrollo de la clase. Lo anterior es compartido por los once docentes que atienden al grupo, al clasificarlo como “difícil” para llevar a cabo los contenidos de las asignaturas. En este sentido, se considera que al trabajar la autorregulación en los alumnos, se verá reflejada en una mejor convivencia dentro del aula, permitiendo relaciones sociales basadas en el reconocimiento de los compañeros, la empatía en un ambiente de respeto y tolerancia.

### **1.3.2 Problema de investigación.**

¿Cómo estimular la práctica de la autorregulación por medio del juego cooperativo para la formación ciudadana en adolescentes de primer grado de secundaria?

### **1.3.3 Planteamiento del problema.**

Ante las observaciones realizadas y con base en los resultados que arrojan los instrumentos, se infiere que la problemática que se observa en los alumnos del grupo de 1º E es la carencia en la autorregulación, la cual se vincula con el control de emociones, de estrés, de impulsos, del comportamiento, permitiendo pensar antes de actuar y enfocar la atención en una tarea determinada. Estas situaciones implican la habilidad para controlar los propios impulsos y parar alguna conducta, así como también la capacidad para iniciar alguna actividad (aun sin desearlo) cuando sea necesario. Lo anterior no sólo en la interacción social (autorregulación emocional) sino también en el pensamiento (autorregulación cognitiva) Kopp (en Villanueva, Vega, Poncelis, 2011 p.4) define la auto-regulación como “la habilidad para acatar una demanda, iniciar y cesar actividades de acuerdo a las demandas sociales, para modular la intensidad, frecuencia y duración de los actos verbales y motores en contextos sociales y educativos”.

Además, incluye la habilidad para actuar sobre una meta u objetivo y generar conductas socialmente apropiadas en ausencia de monitores externos.

La promoción de la autorregulación es una forma de prevenir futuras dificultades, ya que McCabe y Brooks-Gunn, (en Villanueva, Vega, Poncelis, 2011) reportan que las dificultades en auto regulación se asocian a problemas de comportamiento como impulsividad, delincuencia, conducta antisocial, agresión, y también con desórdenes de comportamiento.

En éste sentido, la intervención se ve incrustada transversalmente en el área de Educación Cívica y Formación Ciudadana, dentro de la competencias para el manejo de situaciones y para la convivencia del plan 2011 de la Educación Básica al ser una intervención que busca favorecer las relaciones interpersonales del grupo, parte del programa de Educación Física para primer grado de secundaria para lo cual se considera la competencia de: Integración de la corporeidad con énfasis en la conciencia de sí mismo y la de Expresión y realización de desempeños motrices complejos y sencillos; propias de la asignatura, teniendo influencia de las competencias de conocimiento y cuidado de sí mismo, autorregulación y ejercicio responsable de la libertad, y manejo y resolución de conflictos, que se encuentran en la asignatura de formación cívica y ética. Siendo ambas asignaturas ubicadas en el campo formativo de Desarrollo personal y para la convivencia del Programa de Educación Básica.

### *Autorregulación y formación ciudadana*

Anthony Giddens (2000) considera que frente a los profundos efectos de la globalización en las vidas e identidades de los ciudadanos, la educación para la ciudadanía debe ocupar un lugar como tema prioritario en las agendas de las sociedades actuales. Michael Walzer (en González 2010) sostiene que la formación de ciudadanos es el fin educativo fundamental y la función de la educación escolarizada es la integración social de los futuros ciudadanos.

Desde esta concepción, para el caso mexicano, Pablo Latapí (en González 2010) plantea la formación de los ciudadanos como una tarea del Estado, y la distribución equitativa de la educación, junto con el desarrollo de la conciencia

ciudadana y el sentido de responsabilidad social, como componentes esenciales de la calidad educativa.

En tanto bien social intermedio, entre los bienes fundamentales y los bienes de carácter lujoso, la educación es un medio de acceso a otros bienes y oportunidades, instrumento de cohesión social y proceso indispensable para la realización de las personas.

Cabe insistir, el ejercicio pleno de los derechos ciudadanos depende, de manera significativa, de los procesos de formación ciudadana que dotan a los individuos de las capacidades y competencias para participar y vivir en democracia.

Por lo tanto que el sujeto tenga la capacidad de regular su conducta, facilita su incorporación y desarrollo en la vida en sociedad y por ende en el ejercicio de la democracia.

Este objetivo de la educación, puede alcanzarse de múltiples formas, incluso quizá a través de las asignaturas que se especializan en el tema, sin embargo la estrategia por la cual se ve orientada la intervención es la ludomotricidad<sup>2</sup>, particularmente el juego cooperativo, ya que por sus características, permiten diseñar una amplia gama de posibilidades de juego en las cuales la acción se centra en el alumno, permitiéndole que experimente situaciones donde se vea inmerso la regulación de la conducta, (emocional y cognitiva).

El juego tiene valor biológico, valor social, valor volitivo, valor intelectual: todos los valores que hoy se cotizan en el mundo pedagógico tienen su representación en el juego (...) Y en esos juegos, sean de ejercicio físico, sean de cálculo, sean de imaginación o imitativos o tengan carácter mixto, siempre encontrará motivo el maestro para desarrollar en sus alumnos valores cívicos (responsabilidad, altruismo, respeto a los demás y a las reglas del

---

<sup>2</sup> Se refiere a la naturaleza y campo de las situaciones motrices que corresponden a los juegos, alude al placer del juego y al deseo de una acción entretenida, considerada como una expresión libre o espontánea, no rechaza las reglas, sino que protege aquellas que priman la capacidad de iniciativa, la ambivalencia de las interacciones y el desequilibrio de las situaciones. (Parlebas, 2001).

juego, etc.), aspectos fisiológicos (desarrollar músculos y miembros, fortificar el organismo, etc.), finalidades intelectuales (desarrollo del espíritu de observación, ejercicios de razonamiento, práctica de los sentidos, etc.) y de la sensibilidad (Baldó en Payá, 2006 p.56).

Como actividad favorecedora de la educación integral que es el juego, no solamente es una herramienta pedagógica ideal para la educación física e intelectual, sino que también posee excelentes virtudes educativas para formar el aspecto social y cívico –y estético- de todo aquel que lo practica. Se trata de una actividad social que, en muchas ocasiones, se realiza junto a otros jugadores, lo cual le convierte en escenario ideal para ejercitarse en los valores morales y en aquellos que son necesarios para la convivencia con los demás, la cooperación, el aprendizaje de las normas sociales, etc. (Payá, 2006).

#### **1.3.4 Justificación**

El afirmar que la finalidad de la educación sea promover el desarrollo integral de los seres humanos suscita probablemente un acuerdo unánime entre los especialistas. Las discrepancias surgen, sin embargo, en el momento de definir y precisar en qué consiste este desarrollo integral impulsado por la educación y, más concretamente, cómo se da desde las escuelas.

Una de las principales funciones de la educación, por todos reconocida, es la adaptación social del individuo, es decir, fomentar su integración en la sociedad, que forme parte de ella y que, de esta manera, la sociedad se perpetúe. Este proceso se concreta en la socialización (Quintana en Guil y Gil-Olarte, 2006) a través de la cual cada sujeto, “en interacción con otros, desarrolla las maneras de pensar, sentir y actuar que son esenciales para la participación eficaz en la sociedad (Vander Zanden en Guil y Gil-Olarte, 2006).

La tarea de la formar ciudadanos ha recaído a lo largo de los años en la escuela, donde los jóvenes llegan a pasar de 4 a 8 horas al día, siendo ésta tendencia de escuela – guardería, cada vez mayor actualmente. Desde luego que dentro de las

paredes de ésta institución, se conjugan múltiples acciones que favorecen al tan mencionado “desarrollo integral” del individuo, sin embargo, también se ven inmersas otras, catalogadas como adversas para éste desarrollo, proviniendo tales de la sociedad misma, y siendo la escuela una muestra de la sociedad, habrá que reflexionar qué ciudadanos se están formando.

Una de las asignaturas que se encuentra presente en la currícula de los tres niveles que conforman la Educación Básica es la Educación Física, la cual estimula las experiencias de los alumnos, sus acciones y conductas motrices expresadas mediante formas intencionadas de movimiento, favoreciendo las experiencias motrices, gustos, motivaciones, aficiones e interacción con el otro, tanto en la escuela como fuera de ella.

De lo anterior se puede deducir que el impacto de la intervención con el alumno lo acompaña a otros contextos, lo mismo pasa con otras asignaturas, pero, debido a los contenidos específicos de la Educación Física (como lo es el juego) se puede tener una mayor trascendencia en el alumno. El juego ha sido utilizado y reconocido como un recurso pedagógico para potenciar el aprendizaje en donde el alumno se muestra tal cual, revela su ser ante los demás y lo manifiesta en su interacción con los que lo rodean, convirtiendo a la actividad en sí misma en una ventana que permite observar actitudes, conductas, desarrollo, virtudes, carencias, etc., del grupo o sujetos que participan. El factor lúdico no se ve a la deriva, es decir, el juego tiene un fin en sí mismo, y que conociendo las características, intereses y carencias del grupo, el juego se convierte en un recurso donde los alumnos pueden llevar a la práctica la autorregulación al interaccionar con sus compañeros o de manera individual en un ambiente de aprendizaje como lo es la sesión de Educación Física.

Se debe de tomar en cuenta que ante una sociedad en donde la competición, el triunfalismo es evidente, la poca tolerancia a la derrota se encuentran presentes y difundidas día a día, es importante impactar en cooperación y trabajo en equipo, como respuesta a tales situaciones actuales, sin duda es complicado arrancar tajantemente esas conductas, sin embargo el programa de educación básica hace

referencia al bienestar social, a la cooperación, participación e integración de los alumnos en beneficio de sus semejantes y no sólo del propio.

Se tiene que considerar el aprendizaje en Educación Física como un proceso activo en el que cada alumno, tomando como base sus capacidades y aprendizajes previos y gracias a la ayuda de compañeros y docentes, construye, amplía, modifica, enriquece y diversifica dichas capacidades, y se muestra de este modo, progresivamente más competente y autónomo en los distintos ámbitos (cognitivo, motriz, afectivo y social) que integran la globalidad de la persona. (Omeñaca y Ruiz, 2009).

El juego suscita situaciones de interacción social, las actividades lúdicas colectivas llevan consigo la existencia de relaciones entre los participantes: relaciones de enfrentamiento, de autoritarismo, de subordinación, de colaboración, de ayuda mutua, de atención a las necesidades ajenas, de cooperación, etc., lo que dota al juego de un carácter social, convirtiéndolo en un importante contexto para el aprendizaje y el desarrollo personal dentro grupo (Omeñaca y Ruiz 2009) por lo que aporta una amplia gama de experiencias para el desarrollo de situaciones didácticas enfocadas en fomentar la autorregulación en los adolescentes.

### **1.3.5 Propósito**

Que los alumnos de 1º E practiquen la autorregulación y la identifiquen como elemento de la formación ciudadana a través de los juegos cooperativos en la clase de Educación Física.

### **1.4 Metodología**

La orientación de este trabajo estuvo en el referente de la investigación cualitativa, y de manera particular se orienta en el proceso de la investigación-acción (I-A) que se encuentra ubicada en la metodología de investigación orientada a la práctica educativa, es decir, esta perspectiva, no busca la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza, sino que busca realizar

aportaciones que orienten y guíen la toma de decisiones y los cambios para mejorar ésta. De tal manera que el uso de esta metodología nos da la oportunidad de propiciar cambios en el ejercicio de nuestra práctica, pero también de mejorar la enseñanza.

Para fundamentar cómo fue significada esta metodología se presentan el seguimiento de la metodología en la intervención, teniendo como referentes al John Elliot (2000) y Antonio Latorre (2003).

El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema, por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener (Elliot, 2000).

Es decir, el trabajo cotidiano se relaciona con problemas prácticos y cotidianos surgidos de la necesidad sentida, experimentada y percibida como relevante y que observe como susceptible de cambio.

Primero, sabemos que la I-A, en la escuela nos lleva a analizar las acciones humanas y situaciones sociales que experimenté como profesor de educación física, en donde me enfrente a diferentes problemáticas al desempeñar mi tarea como docente: alumnos agresivos dentro de la sesión, poco interés en realizar las actividades, rivalidad interna entre alumnos, etc.

La I-A nos refiere que estos problemas surgen de la cotidianidad y no de planteamientos teóricos, por ello este trabajo surgió de la reflexión con el objeto de identificar las situaciones problemáticas, o carencias detectadas de mi práctica y que de alguna manera están ocasionando alguna insatisfacción en los resultados que se obtienen en esta tarea.

Después de hacer un mapeo, o identificación de los diversos problemas, fui haciendo una selección de estos con el propósito de acotar e identificar el de mayor relevancia y que fuera viable de atender. Bajo estos parámetros se alude a la I-A, en donde nadie puede conocer mejor los problemas que precisan solución que las personas implicadas en una realidad determinada (Elliot, 2000).

En un segundo momento, la I-A me permitió profundizar la comprensión de la problemática, es decir, me dio la posibilidad de profundizar cuáles serían las acciones que era posible desarrollar para atender esta situación identificada como problemática, siendo una característica que corresponde al diagnóstico. Esto posibilitó la descripción precisa del estudio, al incluir, las entrevistas, cuestionarios, etc., es decir, puede hacer un recorte de la realidad.

Una vez determinada la problemática a intervenir La investigación-acción adopta una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión (Elliot, 2000).

Al respecto Latorre nos dice: "...el método es como una espiral reflexiva que inicia con una situación o problema práctico, se analiza y se revisa el problema con la finalidad de mejorar dicha situación, se implementa el plan o la intervención a la vez que se observa, reflexiona, analiza y evalúa, para volver a replantear un nuevo ciclo" (Latorre, 2003 p.39).

En este sentido, al realizar el proceso, me permitió hacer modificaciones pertinentes, el observar el desempeño de los alumnos en las actividades, registrar su accionar, logro, a fin de ajustar la siguiente sesión y alcanzar el propósito de la intervención.

#### **1.4.1 La Triangulación categorial**

La triangulación categorial, constituye en la investigación cualitativa, uno de los requisitos básicos para la credibilidad de los hallazgos obtenidos. Consiste en documentar la información y contrastarla según diferentes puntos de vista, de ahí que se hable de diferentes tipos de triangulación (de técnicas, de tiempos, incluso metodológica, etc.) (Mathison en Buendía, 1999). Las estrategias de triangulación permiten ejercer un control de calidad sobre los procesos de investigación cualitativa, ofreciendo pruebas de confianza y garantías que los resultados y hallazgos que allí se proponen reúnen unos requisitos mínimos de credibilidad, rigor, veracidad y robustez (Buendía, 1999).

La triangulación consiste en un procedimiento por el cual el investigador toma una serie de precauciones a lo largo de su planificación, diseño, desarrollo y difusión de la investigación, con el fin de que el trabajo no carezca de sesgos científicos. Se pueden distinguir seis tipos distintos de triangulación encaminados a aumentar las fuentes de credibilidad (Colás y Buendía, 1998).

En lo que respecta a la intervención a desarrollar se opta por la triangulación categorial conceptual en la cual se emplea la confrontación de conceptos, los cuales al ser intervenidos entre la realidad empírica, la teoría y la intervención con los alumnos, busca visualizar los cambios, es decir, concordancia o discrepancia entre las fuentes. (Buendía, 1999).

En éste orden de ideas, se diseñaron instrumentos en donde se busca identificar el grado de apropiación de los conceptos manejados en la intervención por parte de los alumnos del grupo, contrastando las definiciones generadas por ellos en determinados momentos de la intervención.

## **2. FUNDAMENTACIÓN**

## **2.1 Una intervención con enfoque constructivista**

Para explicar en qué consiste éste enfoque se toma a Coll (1985), quien aborda la concepción constructivista del aprendizaje escolar y sitúa la actividad mental constructiva del alumno en la base de los procesos de desarrollo personal que trata de promover la Educación escolar. Mediante la realización de aprendizajes significativos, el alumno construye, modifica, diversifica y coordina sus esquemas, estableciendo de este modo redes de significados que enriquecen su conocimiento de mundo físico y social y potencian su crecimiento personal. Siguiendo la idea del Coll, (1985) el aprendizaje significativo, memorización comprensiva y funcionalidad de lo aprendido son tres aspectos esenciales de esta manera de entender el aprendizaje general.

En síntesis, Coll menciona que, en una primera aproximación, la concepción constructivista de la intervención pedagógica postula que la acción educativa debe tratar de incidir sobre la actividad mental constructiva del alumno, creando las condiciones favorables para que los esquemas del conocimiento – y, consecuentemente, los significados asociados a los mismos – que inevitablemente construye el alumno en el transcurso de sus experiencias sean los más correctos y ricos posibles y se orienten en la dirección marcada por las intenciones que presiden y guían la educación escolar. En una perspectiva constructivista, la finalidad última de la intervención pedagógica es contribuir a que el alumno desarrolle la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo en una amplia gama de situaciones y circunstancias, que el alumno “aprenda a aprender”

## **2.2 El enfoque por competencias en el Plan de Educación Básica 2011**

La formación escolar, no puede pensarse y asumirse como simple reproducción de un cuerpo de contenidos, sino como proceso en el que “cada estudiante desarrolle competencias que le permitan conducirse en una economía donde el conocimiento es fuente principal para la creación de valor, y en una sociedad que demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia internas, y en un mundo global e interdependiente” (SEP, 2011 p.14). El desafío para los docentes es evidente, la docencia como profesión es llamada a revisión porque lo que hoy se exige a la institución escolar no es precisamente lo que aprendimos en las aulas de formación, el contexto se ha modificado radicalmente y se caracteriza principalmente por el cambio permanente; la realidad es multidimensional y compleja, y demanda prácticas educativas congruentes, pertinentes, relevantes y de impacto, eficaces y eficientes; prácticas de calidad.

Potenciar el aprendizaje hacia el desarrollo de competencias, es la premisa a la que las respuestas del alumnado habrán de enfocarse finalmente. Ésta, constituye en esencia uno de los principios pedagógicos que orientan la implementación del Plan de Estudios 2011 de Educación Básica e implica considerar a la planificación como el nivel de concreción del currículo en el aula, a través del cual otros principios habrán de objetivarse de manera importante. A decir, el principio relacionado con centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje, por cuanto “el centro y referente fundamental del aprendizaje es el estudiante, porque desde etapas tempranas se requiere generar su disposición y capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, desarrollar habilidades de pensamiento superiores para solucionar problemas, pensar críticamente, comprender y explicar situaciones desde diversas áreas del saber, manejar información, innovar y crear en distintos órdenes de la vida” (SEP, 2011 p.30).

Así como el principio que señala que “la Educación Básica favorece el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes

esperados porque: Una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (Tobón, 2006).

Los Estándares Curriculares son descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar; sintetizan los aprendizajes esperados que, en los programas de educación primaria y secundaria, se organizan por asignatura-grado-bloque, y en educación preescolar por campo formativo-aspecto. Los Estándares Curriculares son equiparables con estándares internacionales y, en conjunto con los aprendizajes esperados, constituyen referentes para evaluaciones nacionales e internacionales que sirvan para conocer el avance de los estudiantes durante su tránsito por la Educación Básica, asumiendo la complejidad y gradualidad de los aprendizajes.

“Los aprendizajes esperados son indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción al trabajo docente al hacer evidente lo que los estudiantes logran, y constituyen el referente para la planificación y la evaluación en el aula” (SEP, 2011 p.33)

El paradigma educativo actual se condensa en estos principios e implica en síntesis que los alumnos se formen como sujetos de poder, que se desempeñen con iniciativa propia en los distintos órdenes de la vida y tengan éxito, y que por tanto no sean solo contenidos los que en su formación adquieran, sino competencias; conocimientos, habilidades, actitudes y valores que den cuenta de un sujeto capaz de construir un proyecto de vida en un contexto caracterizado por la incertidumbre, el cambio permanente y la rápida producción y circulación del conocimiento.

## **2.3 La educación en la adolescencia**

La educación formal es de gran importancia en la adolescencia, debido a que la permanencia dentro de una institución educativa durante éste periodo influye en el proceso de desarrollo del individuo y en su futuro (Tedesco y López citado en Gaxiola, González y Gaxiola 2013); la educación también puede mediar en la construcción de ciudadanos, en la adaptación de cambios tecnológicos y sociales y, además, provee de mayores oportunidades de desarrollo económico y condiciones de salud. En resumen la educación brinda algunas herramientas que permiten la satisfacción de necesidades básicas para el desarrollo integral del adolescente (Arguedas y Jiménez, 2009).

### **2.3.1 Los alumnos de secundaria**

El primer ciclo de educación secundaria va unido a cambios puberales y en su tramo final a la entrada en la adolescencia. Representa en consecuencia, un periodo de transición (Omeñanca y Ruiz, 2009). Para Frydenberg (1997), Jessor (1993), Steinberg (2007), Vargas y Barrera (2002), (citados en Gaxiola, González y Gaxiola, 2013) la adolescencia se entiende como un proceso de transformación entre la infancia y la adultez; se refiere a una etapa de cambio, crecimiento y desequilibrio que funciona como puente en dos etapas de la vida, en el cual se busca la propia identidad e independencia de los padres, a la vez que, paralelamente, se requiere de la aprobación de los compañeros de la misma edad en diferentes círculos sociales. Durante la adolescencia es posible relacionarse en ambientes sociales de forma más independiente que en la niñez, lo que posibilita el aprendizaje de comportamientos adaptativos y desadaptativos (Gaxiola, González y Gaxiola 2013), se permea el fraguado de nuevas redes y relaciones sociales, el incremento de las exigencias y dilemas sociales (Alonso y Rodríguez 2012) así como el aumento de situaciones conflictivas y violentas (Martínez citado en Bascon 2012).

En lo que respecta aspectos del crecimiento humano, Beraldo y Polleti (2000) enuncian cuatro aspectos, en donde destacan las principales características de los alumnos entre 12 y 13 años.

Aspecto morfofuncional: La Edad conocida como prepuberal, para los hombres comprende el 12º y 13º (para las mujeres el 11º y 12º). Aparece un incremento apreciable de la altura y un adelgazamiento relativo. La osificación todavía no se ha completado y tienen lugar a un crecimiento notable de los huesos largos (extremidades superiores e inferiores), con los cartílagos todavía en desarrollo. Son frecuentes las escápulas aladas y posturas paramórficas de tipo escoliótico. El tejido muscular no es aún el adecuado para el notable incremento experimentado por el desarrollo óseo, pero tiende hacia una evidente mejora del trefismo general. Los sistemas cardio circulatorio y respiratorio no cuentan con una completa funcionalidad potencial y la caja torácica no se ha desarrollado totalmente todavía.

Aspecto psicológico: Edad conocida como “difícil”. Resulta nueva y poco confusa la estructuración ideal que el joven había venido haciéndose del mundo y de las relaciones con lo de su misma edad y con los adultos. Comienza a nacer en él sentido crítico. Es esencialmente curioso y se siente estimulado por el mundo externo y los nuevos conocimientos adquiridos. Rechaza cualquier forma de examen o juicio sobre su propia personalidad. Tiende a independizarse del adulto pero sus modelos de comportamiento son todavía inciertos.

Aspecto sociológico: Edad en la que se abre a la vida, se delinea un cierto razonamiento lógico en la percepción de las reglas sociales aun cuando deficitario por lo que concierne a sólidos conceptos críticos. Con relación al grupo, el joven advierte, como noción esencial de estructuración y comportamiento, el principio de igualdad. Siente una creciente y clara necesidad de justicia y ya no justifica el rigor presente en los sistemas educativos familiares, por cuyo motivo puede fácilmente nacer en el joven una carga agresiva y de rebelión. Se siente naturalmente atraído por el grupo hacia el cual se encariña y colabora en las experiencias llevadas a cabo en forma colectiva.

Actividades motrices y deportivas: En este periodo particularmente crítico a nivel físico y psicológico. Resulta necesario aprovechar la inclinación participativa del joven para que se involucre en aquellas actividades deportivas y lúdicas que lo hagan integrarse en el grupo, y con ello, en el contexto social. Una actividad deportiva o de juego bien programada, es extremadamente útil para incidir positivamente en la psique y descargar su natural excedente energético típico de la edad. Deben evitarse las actividades de índole prevalentemente asimétrica para no acentuar o dar lugar a que surjan fenómenos paramórficos característicos de este periodo. Las actividades de tipo simétrico y multilateral resultan aconsejables como elemento preventivo y correctivo en presencia de leves alteraciones no evolutivas.

#### **2.4 El concepto de autorregulación**

La autorregulación es considerada como una variable inherente en el ámbito de los procesos de desarrollo de competencias personales y sociales. Esta variable psicológica se muestra cada vez más consistente a la hora de explicar, evaluar e intervenir en diversos procesos y situaciones didácticas.

Brown (en De la Fuente J., Peralta F. y Sánchez M. 2009) define la autorregulación como la capacidad de la persona para planificar, supervisar y dirigir su comportamiento en situaciones cambiantes. Por su parte Kopp (en Villanueva, Vega, Poncelis, (2011) la define como la habilidad para acatar una demanda inicial, y cesar actividades de acuerdo a las demandas sociales, para modular la intensidad, frecuencia y duración de los actos verbales y motores en contextos sociales y educativos. Además incluye la habilidad para actuar sobre una meta u objetivo y generar conductas socialmente apropiadas en la ausencia de monitores externos.

Para Peterson y Martin (2004) la autorregulación se refiere a cómo una persona ejerce control sobre sus propias respuestas para perseguir metas y vivir de acuerdo con normas. Estas respuestas incluyen pensamientos, emociones, impulsos, actuaciones, y otros comportamientos. Las normas incluyen ideales,

criterios morales, reglas, objetivos de actuación, y las expectativas de otras personas.

Por lo tanto entendemos como autorregulación a la capacidad de una persona para controlar sus pensamientos, emociones, conductas, actuaciones y movimientos en relación de un estímulo externo o demanda, así como de permitir la iniciativa en el sujeto y su seguimiento en algún objetivo personal o colectivo sin la necesidad de la presencia de un monitor externo.

La promoción de la autorregulación es una forma de prevenir futuras dificultades (McCabe y Brooks-Gunn en Villanueva, Vega, Poncelis, 2011 p.5) reportan que las dificultades en autorregulación se asocian a problemas de comportamiento como impulsividad, delincuencia, conducta antisocial, agresión, etc. En este sentido, la autorregulación se vincula con el control de emociones, de estrés, de impulsos del comportamiento, permitiendo pensar antes de actuar y enfocar la atención en una tarea determinada. Estas situaciones implican la habilidad para controlar los propios impulsos, parar alguna conducta si es necesario y la capacidad para iniciar una actividad (aun cuando no se desee) cuando sea requerida. Lo anterior no solo en la interacción social (autorregulación emocional) sino que también en el pensamiento (autorregulación cognitiva).

El estudio de la autorregulación emocional y temperamental como un compendio de variables emocionales, conductuales y cognitivas, ha aportado evidencia consistente en la infancia y la adolescencia (Rothbart y Sheese 2007 en Villanueva, Vega, Poncelis, (2011) incluso hay estudios que demuestran que una autorregulación baja en los adolescentes parece ser un factor de riesgo en el consumo sustancias adictivas (Chassin y De Lucía, 1996 en Villanueva, Vega, Poncelis, (2011).

Por lo anterior la autorregulación emocional y conductual es un proceso elemental, ya que convierte a los individuos en agentes importantes en su propio desarrollo. En este sentido, la relación que existe entre la autorregulación emocional y conductual puedan ser la base para el aprendizaje autorregulado, es decir, el tener

control emocional y conductual hace posible que una persona atienda, regule y organice su aprendizaje de manera autónoma (Gaxiola, González y Gaxiola 2013).

## **2.5 La autorregulación en las competencias según el Plan de Educación Básica**

Por sus características, la autorregulación figura en el programa 2011 de Educación Básica en las Competencias para el Manejo de Situaciones ya que para su desarrollo se requiere: enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias, manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida (SEP 2011) – elementos de carácter conductual y emocional vinculados en las definiciones de autorregulación escritas al inicio – lo anterior no significa que únicamente se ve inmersa en dicha competencia, sino que es por la descripción que se hace del apartado del programa, que se considera ubicarla en ella, pero también se ve inmersa en las competencias de: competencias para la convivencia y en las competencias para la vida en sociedad.

A su vez, un aspecto del perfil de egreso (SEP 2011) se vincula con la autorregulación al buscar que el alumno al concluir la educación básica conozca y valore sus características y potencialidades como ser humano, sepa trabajar de manera colaborativa, reconozca, respete y aprecie la diversidad de capacidades en los otros, y emprenda y se esfuerce por lograr proyectos personales o colectivos.

### **2.5.1 La autorregulación en las competencias sociales y emocionales**

Una de las dimensiones más importantes de la acción pedagógica de la educación moral es el de orientar el desarrollo de competencias que supongan un alto nivel de autorregulación en los alumnos (as). El desarrollo de estas capacidades puede suponer una mayor coherencia entre juicio y acción, entre pensamiento y

conducta, ya que la finalidad de las mismas, es que la persona reflexione sobre su conducta y establezca pautas de acción para mejorarla (López, 1992).

De esta manera, el Collaborative to Advance Social and Emotional Learning (CASEL, 2013) hace referencia al proceso de desarrollo fundamental de las competencias sociales y emocionales en los alumnos, para lo cual ha identificado cinco competencias sociales y emocionales:

1. Autoconocimiento: Conocer que es lo que estamos sintiendo en cada momento, realizar evaluaciones realistas sobre nuestras propias habilidades y tener confianza en la adecuada conexión de nuestros sentimientos.
2. Conocimiento social: Entender que los demás también están sintiendo y ser capaz de adoptar sus perspectivas, valorando e interactuando positivamente con diferentes grupos.
3. Autogestión: Utilización de nuestras emociones para que actúen como facilitadoras de las actividades que estamos llevando a cabo y no como interferencia, ser consciente de la necesidad de demorar las gratificaciones para conseguir ciertas metas y perseverar ante las dificultades y las frustraciones.
4. Toma de decisiones responsables. Evaluar de forma responsable los riesgos; tomar decisiones basadas en la consideración de todos los factores relevantes y de las posibles consecuencias de las actuaciones alternativas, respetando a los otros, asumiendo personalmente las responsabilidades de las propias decisiones.
5. Habilidades de relación: Utilizar las emociones para mantener relaciones de forma efectiva establecer mantener relaciones saludables y reforzantes basadas en la cooperación; resistencia a las presiones sociales inapropiadas; negociar soluciones ante los conflictos y solicitar ayuda cuando se necesita.

Lo anterior es percibible en gran medida en las competencias sociales del programa de Educación Básica 2011.

## **2.6 La Educación Física en el nivel de Secundaria**

En el nivel de secundaria, se continúa el proceso formativo de los alumnos, destacando la importancia de la aceptación de su cuerpo y el reconocimiento de su personalidad al interactuar con sus compañeros en actividades en las que *pongan en práctica los valores*, el disfrute de la iniciación deportiva y el deporte escolar, además de reconocer la importancia de la actividad física y el uso adecuado del tiempo libre como prácticas permanentes para favorecer un estilo de vida saludable. (SEP. 2011)

La competencia de mayor impacto en la asignatura, es la competencia motriz, la cual, se vincula con la corporeidad del individuo al tener un origen biológico, social y cognitivo – afectivo, y su ejercicio favorece al sujeto a superar las distintas situaciones motrices a que se enfrentan en las sesiones de Educación Física como de la vida cotidiana, presupone y estructura los procedimientos que van de la intención a la acción, forma parte de las actividades que involucran al sujeto para comprender y consolidar una habilidad, y desemboca en la capacidad de resolver tareas en distintas condiciones:

- Espaciales (lugares donde se realizan las acciones).
- Temporales (las cuales implican velocidad, cadencias y ritmos).
- Instrumentales (se relacionan con los implementos propios de la actividad).
- Interacción con los demás.

Por su parte, la competencia motriz expresa una actuación inteligente y cada movimiento persigue un fin determinado. (SEP. 2011). Es importante resaltar que la sociedad incide y transforma las experiencias motrices originales, las enriquece, las apoya en su maduración, y las concreta en conductas y expresiones corporales.

## 2.7 Teorías del juego

A continuación se enumeran brevemente las principales teorías del juego:

Autor	Teoría
H. Spencer. (1855)	Exceso de energía. Plantea la existencia de energía sobrante en el organismo que, si no ha de ser empleada para la supervivencia, se utiliza en actividades carentes de finalidad inmediata, fundamentalmente de tipo motor, que liberan de tensiones al organismo. El juego como consecuencia, un medio para eliminar esa energía sobrante.
K. Gross (1898)	El juego como pre-ejercicio. Concibe al juego como una forma de experimentación sin aparente finalidad externa. Pero a partir de estas acciones, el niño pone en juego actividades que contribuyen al desarrollo de capacidades que le permitirá desenvolverse en su vida adulta.
F. Shiller (1795)	Teoría Estética. Vincula el juego a la actividad estética, recreativa, y artística de la persona en momentos en que el organismo se encuentra rebosante de energía.
S. Freud	Perspectiva Psicoanalítica. Vincula el juego a la expresión de instintos que obedecen el principio de placer. El juego posee un carácter simbólico, que permite la expresión de la sexualidad infantil y la realización de deseos insatisfechos. Los niños no solo juegan con aquello que les es agradable, sino que además rememoran a través del acto lúdico experiencias traumáticas tratando de ejercer un dominio sobre ellas.
J. Piaget (1956)	Las diversas manifestaciones de la actividad lúdica, son reflejo de las estructuras intelectuales propias de cada momento del desarrollo individual. Estas estructuras se desarrollan dentro de un proceso de construcción en el que cada niño es parte activa: asimilación y acomodación. Mientras que la asimilación proporciona estabilidad, la acomodación propicia el cambio

<p>Vygotsky (1924)</p>	<p>a) El Juego Protagonizado (Rol). A) El juego aparece cuando las necesidades no se cumplen en la actividad y va unido a la tendencia infantil de satisfacción de los deseos inmediatos. B) En tal situación el niño crea una “escena ficticia”, adoptando el papel de adulto dentro de las coordenadas marcadas por dicha escena. C) El juego es la actividad principal en la edad infantil. D) Es fuente de evolución y crea zonas de desarrollo próximo. E) En la actividad lúdica salen a la luz los procesos internos. F) El juego crea situaciones en las que han de superarse impulsos inmediatos ante la subordinación a las reglas unidas al papel asumido en cada situación lúdica. G) El niño impone a la situación del juego unas reglas.</p>
<p>Elkonin (1980)</p>	<p>El juego protagonizado. El singular impacto que en el juego produce la actividad humana y las relaciones sociales evidencia que los temas de juego no se extraen únicamente de la vida de los niños, sino que tiene un fondo social. Es de todo punto evidente que esta técnica lúdica no podría ser resultado de la invención creadora independiente de los niños. Lo mas probable es que estos la tomaran del arte dramático de los adultos, que alcanza un nivel bastante alto en esta fase de desarrollo de la sociedad.</p>
<p>H. Wallon (1941)</p>	<p>El Juego como Imitación y Exploración. El niño repite en los juegos las experiencias que acaba de vivir, reproduce, imita. Pero esa imitación no queda encerrada en si misma sino que propicia la exploración, el juego en el niño, por el contrario, se asemeja a una exploración jubilosa o apasionada que tiende a probar todas las posibilidades de la función. El niño parece ser arrastrado por una especie de atracción que le lleva a los límites de esa función</p>

<p>J. Chateau (1973)</p>	<p>El Juego: Un Instrumento para la Afirmación del Yo. El juego es considerado como un medio para la afirmación de dos vías: la atracción por la vida adulta y el gusto por el orden que se pone de manifiesto a través de la aceptación de la regla arbitraria. El deseo de autoafirmación infantil representa la lucha por superarse, por vencer las dificultades, por realizar conquistas personales. En el juego confluyen la seriedad de sus propios fines y la alegría que propicia su práctica. El goce propio del juego no es un goce sensorial, es un goce moral.</p>
------------------------------	--

Fuente: Omeñaca y Ruíz (2009) Juegos Cooperativos y Educación Física.

Johan Huizinga, Uno de los autores más representativos del tema, en su obra el Homo Ludens, (1972) considera al juego como una forma de actividad llena de sentido y estructura social, éste posee una serie de principios: la libertad, tendencia propia, es determinado por los límites de tiempo y el espacio. Brinda satisfacción a ideales de expresión y convivencia, al mismo tiempo, el juego puede servir al bienestar del grupo, pero de otra manera, crea orden, es orden.

El juego tiene un fin en sí mismo, es libre y espontaneo, enseñar a través del entretenimiento es un binomio que ha estado siempre ahí como una constante en todas las reformas pedagógicas y en todos los esfuerzos por lograr una mayor calidad de enseñanza, pudiendo apreciar un cambio de terminología, aunque con una permanencia en lo sustancial (la relevancia del juego) y la introducción de un concepto como el de calidad, que acompañará a partir de entonces el discurso relativo a las excelencias pedagógicas de la actividad lúdica. (García en Payá, 2007).

A nivel internacional, (Payá, 2007) mantiene una postura que defiende la relevancia e importancia de lo lúdico, con un potencial pedagógico incluso superior a la escuela, puesto que “el juego constituye un verdadero sistema educativo espontáneo que funciona antes de la escuela y paralelamente a ésta. Se presenta al mismo tiempo como medio pedagógico natural y barato, capaz de combinarse

con medio más rigurosos y más tradicionales por lo que se recomienda que su aplicación sea universal y generalizada en todos los países.

García y Ruíz (2001) consideran que la actividad lúdica debe ser un elemento que impregne toda la práctica educativa, impregnándola de este espíritu lúdico a modo de contenido transversal y como fin en sí mismo, y no como mero elemento auxiliar para el aprendizaje, cobrando una especial relevancia para cualquiera que sea el objetivo educativo. Puesto que “aprender a jugar es ya de por sí un gran objetivo educativo y sobre todo en un mundo donde se está perdiendo el sentido lúdico de la vida (...) es importante recuperar ese sentido, ese juego inocuo y enseñar a jugar sin más.

La actividad lúdica se convertirá ahora a la vez, en estrategia o procedimiento y objetivo o fin educativo, revalorizando su esencia y tomándola como el sistema más idóneo para desarrollar una enseñanza de calidad, ya que “como aporte y soporte de esta nueva acción educativa, entendemos que el juego debe jugar, valga la redundancia, un fundamental papel, es más, el juego debe ser entendido como un estilo de educación (...) no se trata ya de ‘aprender jugando’, de que el juego sea un medio, sino que el juego mismo tiene que ser un objetivo, una meta con valor educativo per se (Trigo, 1994).

## **2.8 El juego en la Educación Física**

El juego constituye la primera situación didáctica de la historia (Frade, 2011), entendiéndolo como una actividad alegre, placentera y libre que se desarrolla dentro de sí misma sin responder a metas extrínsecas e implica a la persona en su globalidad, proporcionándole medios para la expresión, la comunicación y el aprendizaje (Omeñaca y Ruiz, 2009).

Aspectos como el desarrollo cognitivo y motriz o la adquisición de habilidades comunicativas o sociales tienen en el juego un importante campo para la

exploración y el crecimiento personal. Se tiene que considerar el aprendizaje en Educación Física como un proceso activo en el que cada alumno, tomando como base sus capacidades y aprendizajes previos y gracias a la ayuda de compañeros y docentes, construye, amplía, modifica, enriquece y diversifica dichas capacidades, y se muestra de este modo, progresivamente más competente y autónomo en los distintos ámbitos (cognitivo, motriz, afectivo y social) que integran la globalidad de la persona. (Omeñaca y Ruiz, 2009)

El juego suscita situaciones de interacción social, las actividades lúdicas colectivas llevan consigo la existencia de relaciones entre los participantes: relaciones de enfrentamiento, de autoritarismo, de subordinación, de colaboración, de ayuda mutua, de atención a las necesidades ajenas, de cooperación, etc., lo que dota al juego de un carácter social, convirtiéndolo en un importante contexto para el aprendizaje y el desarrollo personal dentro del grupo,(Omeñaca y Ruiz 2009) por lo que aporta una amplia gama de experiencias para el desarrollo de situaciones didácticas enfocadas en fomentar la autorregulación en los adolescentes.

En este sentido, el autor antes citado aporta una explicación del juego colectivo y del aprendizaje adquirido a través de él, partiendo de una estructura triangular constituida por el individuo, el grupo y la propia actividad lúdica.

Individuo	Grupo	Actividad Lúdica
Conceptos, procedimientos, valores y actitudes que le permiten ponerse en contacto con el juego.	Estatus o posición en el grupo. Rol de expectativas asumida por cada participante.	Objetos materiales: modos de actuar sobre ellos.
Autoconcepto	Liderazgo grupal	Estrategia orientada hacia el tipo de actuación.
Expectativas relativas hacia el grupo.	Redes de comunicación en el grupo. Cohesión grupal.	Tipo de relaciones que se establecen en el juego.
Metas personales a alcanzar en el juego	Relaciones entre subgrupos	Específicas roles en el juego.

La propuesta más interesante se retoma de Omeñaca (2009) la cual explica el aprendizaje a través del juego considerando:

- La comprensión de las demandas del juego.
- Identificación de situaciones problema: el juego actúa como un productor de situaciones que demanda participación, las cuales puede ser de índole cognitivo, motor, afectivo, social o la interacción entre estos aspectos.
- Búsqueda de soluciones: Proceso de exploración y de selección. ¿Qué hacer? ¿Cómo actuar? ¿Cuándo actuar? ¿Dónde actuar?
- Acciones primarias y secundarias: Escogida la solución, ésta se puede poner en práctica e interactuar con las acciones del resto de los participantes.
- Resultado: Se deriva un resultado parcial para cada situación del juego y uno global para la actividad lúdica.
- Reflexión: toma de conciencia de las acciones motrices, de las intervenciones tácticas y de la conciencia moral.

El uso del trabajo en equipo, el aprendizaje cooperativo por ejemplo, pueden proporcionar la oportunidad para que el alumnado aprenda a interactuar con otros (Lopes y Saloovey en Mestre y Fernández, 2012).

## **2.9 El juego cooperativo**

El concepto de juego cooperativo es tomado de Omeñaca y Ruiz (2009) quienes mencionan que son actividades lúdicas cooperativas las que demandan de los jugadores una forma de actuación orientada hacia el grupo, en la que cada participante colabora con los demás para la consecución de un fin común.

Entre las características del el juego cooperativo los autores mencionan:

- Permite explorar y da pie a la búsqueda de soluciones creativas en un entorno que está libre de presiones.

- Propicia las relaciones empáticas, cordiales y constructivas entre los participantes
- Prima el proceso sobre el producto.
- El error se integra dentro del proceso proporcionando feedback y propiciando la ayuda de los demás.
- Posibilita el aprendizaje de valores morales y de destrezas de carácter social.
- Se puede valorar positivamente el éxito ajeno.
- Se fomentan las conductas de ayuda y un alto grado de comunicación e intercambio de información.

Pallares (en Omeñaca y Ruíz, 2009) destaca cuatro características en este tipo de juego:

- Todos los participantes en lugar de competir aspiran a un fin común, trabajar juntos.
- Todos ganan si se consigue la finalidad y todos pierden en caso contrario.
- Los jugadores compiten contra los elementos no humanos del juego en lugar de competir entre ellos.
- Los participantes combinan sus diferentes habilidades uniendo esfuerzos para conseguir la finalidad del juego.

En éste orden de ideas Crévier y Berubé, (en Omeñaca y Ruíz, 2009) resaltan como características del juego cooperativo:

- La participación de cada jugador en el bienestar de los demás.
- La no eliminación.
- La liberación de agresividad física.
- La posibilidad de intercambiar papeles dentro del juego.
- La participación de acuerdo a las propias capacidades.
- El énfasis en el placer.

Parlebás (1988) presta atención en el juego cooperativo al carácter solidario de las relaciones que se establecen entre los jugadores.

Terry Orlick en su libro “juegos y deportes cooperativos (1986) distingue cuatro características del juego cooperativo:

- Cooperación.
- Aceptación.
- Participación.
- Diversión.

Posteriormente éste autor vincula al juego cooperativo a la libertad en varios ámbitos:

Libres de competición: Una de las características más significativa de las actividades lúdicas cooperativas es su estructura interna. Ésta se configura de tal modo que el objetivo es común a todos los participantes en el juego. De ésta forma, los jugadores se liberan de la necesidad de superar a los demás y se crea así una mayor oportunidad para mantener interacciones positivas.

Libres para crear: La estructura cooperativa determina un fin común para los participantes, pero no indica un camino para conseguirlo. Se da opción, de este modo, el pensamiento divergente, a la búsqueda de distintas alternativas en la resolución de cada situación – problema. Como señala Orlick (1997:17) “los niños que son libres para desarrollar su creatividad no solo obtienen una gran satisfacción personal, sino también una experiencia positiva para encontrar soluciones a nuevos problemas”.

Libres de exclusión: La exclusión en el juego alimenta sentimientos de desconfianza en las propias posibilidades e incide negativamente en el autoconcepto. Además, priva de la oportunidad de seguir experimentando y de mejorar las diferentes capacidades. Los juegos cooperativos rompen con la eliminación en la actividad lúdica. De este modo, a la posibilidad de fallar le sucederá una oportunidad para la corrección.

Libres de elección: “Proporcionar elecciones a los niños demuestra respeto por ellos y les confirma la creencia de que son capaces de ser autónomos” (Orlik, 1997:18). El juego cooperativo recoge la posibilidad de poner en marcha la iniciativa individual y está abierto a los deseos de los participantes.

Libres de agresión: Si el juego demanda colaboración, si el resultado se alcanza por la unión de esfuerzos y no por oposición, disminuye la posibilidad de comportamientos destructivos o agresivos.

Slavin, (en Omeñaca y Ruíz, 2009) se centra en tres condiciones:

- Una meta en común a través de la participación conjunta y coordinada de los miembros del grupo.
- La contribución de todos y cada uno de los participantes.
- La necesidad de que los jugadores dispongan de habilidades sociales y capacidades motrices y cognitivas para superar las exigencias del juego.

Para Cavinato y Col, (en Omeñaca y Ruíz, 2009), el juego cooperativo es aquel en el que se requiere conseguir un resultado que solo puede lograrse si todo el grupo está dispuesto a organizarse y coordinar energías. El juego cooperativo permite poner en práctica capacidades que, por regla general, no se consideran ni utilizan como las habilidades estratégicas y de mediación, la fantasía, la disponibilidad, la capacidad de establecer alianzas y acuerdos y de cambiar rápidamente el papel, de adaptarse al rápido cambio de reglas. De éste modo, el juego, liberado de la tensión de la competición con los demás, y del ansia por conseguir determinadas prestaciones individuales, puede reencontrar su esencia como espacio de placer y de distensión, de relación, de conocimiento y de diversión.

Los juegos cooperativos incrementan la comunicación intragrupal, mejorando el ambiente del grupo, el éxito del juego cooperativo depende de las comunicaciones se establezcan entre los participantes. (Parlebas, 1988).

La calidad de las interacciones comunicativas, además de incidir en la resolución exitosa del juego, influye positivamente en la reflexión sobre las capacidades motrices puestas en funcionamiento, en el aprendizaje de valores y actitudes, en la adquisición de competencias de carácter social y en el sentimiento de ser aceptado por los demás.

Se puede concluir, que el desarrollo de la autorregulación por parte del sujeto determinará en mayor o menor medida su desenvolvimiento dentro de sociedad,

debido a la complejidad de ésta y las instituciones que la conforman y a la cual pertenecemos, correspondería a la escuela por lo tanto (y no es que la escuela se encuentre totalmente libre de complejidades) brindar alternativas para el alcance de esta capacidad – habilidad en los alumnos, particularmente para este estudio en los adolescentes de nivel secundaria, es a través de la sesión de Educación Física y de la actividad lúdica de índole cooperativo los medios con los que se pretende fomentarla.

### **3. LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA**

### **3.1 Proyecto**

Es un proceso que describe la idea dinámica de una acción organizada para lograr determinados fines u objetivos, que se puede planear, administrar y evaluar. En este sentido también se puede definir como la descripción y el desarrollo de un proceso que permite resolver un problema y orientar un cambio mediante la instrumentación de estrategias apropiadas dentro de un horizonte de tiempo y espacio dados. (UPN)

Lo anterior fue el ejercicio que se ha venido realizando para poder elaborar la propuesta de intervención. Una vez que se identificó que es lo que se quería lograr, se propuso implementar secuencias didácticas, ya que con ellas se busca movilizar los conocimientos, habilidades y actitudes de los alumnos, para alcanzar los aprendizajes esperados que la asignatura solicita.

La estructura que llevan éstas propuestas ésta en función de recuperar en un plano conceptual para posteriormente llevar a la práctica mediante situaciones de juego, dentro de la sesión de Educación Física.

### **3.2 ¿Qué es una secuencias didáctica?**

Las secuencias didácticas son conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación, que con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos. En la práctica, esto implica mejoras sustanciales de los procesos de formación de los estudiantes, ya que la educación se vuelve menos fragmentada y se enfoca en metas (Tobón, 2004)

Las secuencia didácticas como actividades de aprendizaje organizadas que responden a la intención de abordar el estudio de un asunto determinado, con un nivel de complejidad progresivo en tres fases: inicio, desarrollo y cierre. Presentan una situación problematizadora de manera ordenada, estructurada y articulada (SEP, 2011).

La formación basada en competencias constituye, una propuesta que parte del aprendizaje significativo y se orienta a la formación humana integral como condición esencial de todo proyecto pedagógico; integra la teoría con la práctica en las diversas actividades; promueve la continuidad entre todos los niveles educativos y entre éstos y los procesos laborales y de convivencia; fomenta la construcción del aprendizaje autónomo; orienta la formación y el afianzamiento del proyecto ético de vida; busca el desarrollo del espíritu emprendedor como base del crecimiento personal y del desarrollo socioeconómico; y fundamenta la organización curricular con base en proyectos y problemas, trascendiendo de esta manera el currículo basado en asignaturas compartimentadas (Tobón, 2004). En este orden de ideas, las competencias son actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua.

### ***3.3 El juego cooperativo como estrategia didáctica en Educación Física***

#### **3.3.1 Estrategia didáctica**

Recursos que poseen intencionalidad pedagógica, mediante los cuales el docente busca el logro de los diferentes propósitos educativos. (SEP, 2011)

#### **3.3.2 Juego cooperativo**

Son actividades lúdicas cooperativas las que demandan de los jugadores una forma de actuación orientadas hacia el grupo, en la que cada participante colabora con los demás para la consecución de un fin común. (Omeñaca y Ruíz, 2009). En este sentido los autores mencionan las siguientes propiedades del juego cooperativo, brindándole su carácter didáctico:

- Permite explorar y dar pie a la búsqueda de soluciones creativas en un entorno que está libre de presiones.

- Propicia las relaciones empáticas, cordiales y constructivas entre los participantes.
- Prima el proceso sobre el producto.
- El error se integra dentro del proceso de retroalimentación propiciando la ayuda de los demás.
- Posibilita el aprendizaje de valores morales y de destrezas de carácter social.
- Se puede valorar positivamente el éxito ajeno.
- Se fomentan las conductas de ayuda y un alto grado de comunicación e intercambio de información.

### **3.4 El sistema de patrulla**

Es una estrategia complementaria en la intervención, el sistema fue ideado por Roland E. Philips (1908) donde el principal objetivo es dar una responsabilidad real al mayor número posible de muchachos. Conduce a cada uno a la consideración de que él tiene una responsabilidad individual en el bienestar de su patrulla. Lleva a toda la patrulla a darse cuenta de que tiene una responsabilidad definida respecto al bienestar general de la tropa.

La patrulla se compone de 6 a 8 integrantes como patrulla debe de constituir una unidad de trabajo, juego, disciplina y buenas acciones.

Se opta por éste método debido a sus características, ya que permite al alumno experimentar la responsabilidad de llevar un control sobre el desempeño de su equipo, en el sentido de ser un facilitador y guía del mismo, involucrándolos en las actividades e incentivando su participación bajo el cumplimiento de las reglas en la búsqueda del logro colectivo.

Dentro de la intervención, el rol de guía se va alternando con todos los participantes, dando así la facultad a cada alumno de conducir a su equipo y entablar la comunicación directa con el profesor.

### **3.5 Secuencias Didácticas**

La intervención fue diseñada para llevarse a cabo durante siete sesiones con alumnos de primer grado de secundaria, para lo cual se toman elementos del diagnóstico realizado al grupo, estableciendo el desarrollo de la siguiente forma:

La primera intervención se lleva a cabo de manera teórica debido a que se reflexiona en relación a la importancia de construir los conceptos con base en los conocimientos previos de cada alumno, una vez recuperadas las nociones de cada equipo, se les facilita un texto que permite ampliar su construcción, lo cual se ve reflejado en el segundo momento de la actividad en donde el producto es notoriamente más rico en elementos.

A partir de la segunda sesión, las actividades tienen un enfoque práctico a través del juego cooperativo y complementándose con el sistema de patrulla, en éste sentido el grupo se organizan en equipos, los cuales se mantienen a lo largo de la intervención y cada integrante va desempeñado el rol de guía en diferente sesión.

Las actividades implementadas en cada secuencia didáctica se encuentran orientadas al trabajo cooperativo, mismo que se desarrolla en los grupos establecidos, sub grupos de éstos, e incluso en la conformación de equipos de mayor cantidad de participantes hasta integrar el colectivo completo.

El grado de complejidad de las actividades va incrementando durante la intervención, es importante mantener el interés de los alumnos en cada sesión por lo cual el reto que implica cada juego debe de ser cada vez más atractivo.

Al término de cada sesión se realiza un ejercicio de evaluación, en donde se obtienen los elementos significativos que los alumnos recuperaron en la sesión lo cual se complementa con las observaciones realizadas y los instrumentos de evaluación aplicados.

La organización de la intervención permitió que los aspectos de autorregulación y cooperación estuvieran presentes en cada una de las sesiones en la medida en que el propósito de ésta se alcanzaba a partir de ésta lógica de implementación.

### 3.5.1 Primera secuencia didáctica

#### PLANIFICACIÓN DEL BLOQUE

<b>Escuela:</b>	Secundaria No. 119 "Cuitláhuac" Jornada Ampliada	<b>Grado:</b>	Primero
<b>Profesor:</b>	Juan Roberto Varela Martínez	<b>Fecha:</b>	19 / marzo / 2015
<b>Situación</b>	Algo de mí que no sabía que tenía y que	<b>Sesiones:</b>	2
<b>Didáctica:</b>	comparto con mis compañeros		
<b>Campo formativo:</b>	Desarrollo personal y para la convivencia		

Competencia que se favorece		Aprendizajes esperados
Integración de la Corporeidad: Conciencia de sí mismo.		<p>Identifica sus emociones, sentimientos y actitudes al realizar diversas acciones vinculadas con el juego y el deporte escolar.</p> <p>Reconoce la autorregulación como elemento para el logro de los objetivos del grupo.</p>
Contenidos		
Conceptual	Reglas de convivencia. Conductas impulsivas y conductas pensadas. Juego Cooperativo.	
Procedimental	Participa en equipo: Escucha, propone, respeta turnos.	
Actitudinal	Regula su accionar antes, durante y al término del juego respetando tiempos de intervención y participaciones.	
Propósito de la Intervención		
Comprensión de las propias acciones para que asocie la autorregulación como elemento que forma parte de la convivencia en el grupo.		
Secuencia Didáctica 1		
<p><b>Desarrollo:</b></p> <p><i>Primer momento:</i></p> <p>Introducción del concepto de autorregulación ¿Qué es? ¿Para qué sirve? ¿Cuántos tipos existen?</p> <p>Construcción de una definición en equipos. Se divide al colectivo en seis equipos de igual número de integrantes. (tres hombres y tres mujeres)</p> <p>Se inicia a partir de los conocimientos previos del alumno, posteriormente se les proporciona una lectura donde aborda el concepto.</p> <p>En la segunda sesión de la situación se les solicita que re construyan su concepto ideado en la primera sesión sin la hoja proporcionada, y de nueva cuenta se plasma en el papel bond.</p>		

En plenaria, se recopilan definiciones y se edifica una sola para el grupo.

**Evidencias:**

Construcción del concepto de autorregulación por parte del grupo en rotafolio.

*Segundo Momento:*

Se pide al alumno que identifique sus las características propias, escribiéndolas en una hoja.

Posteriormente se la coloca visiblemente y va buscando a aquellas personas que tengan características similares.

**Cierre**

En plenaria, se invita a que los alumnos numeren las características que comparten entre sí.

Estrategias didácticas	Recursos
Exposición oral	Papel Bond/Cartulinas Hojas Blancas y plumones Actividad 1
<b>Temas de relevancia social</b>	
Reconocimiento de mis compañeros.	
<b>Consideraciones generales</b>	
Alumnos con Barreras de Aprendizaje	Alumnos con necesidad especial de aprendizaje sin discapacidad.
	<i>Alumnos con cardiopatías y lesiones. Apoyan en la organización de la sesión y realizan actividades sencillas y pasivas. Alumnos con asma participan en las actividades con intensidad moderada y de acuerdo a sus posibilidades.</i>
<b>Observaciones</b>	
<i>Las actividades son susceptibles de modificación de acuerdo a las características y necesidades que cada grupo vaya presentando, de igual manera se consideraran las aportaciones de los alumnos durante las sesiones y/o en los momentos destinados para ello.</i>	
<b>Evaluación</b>	
<i>Calidad en la realización de las actividades. Conducta y convivencia armónica durante la sesión.</i>	<i>Productos. Rúbrica.(Anexo 4)</i>

**Actividad 1. Llena cada uno de los cuadros con frases o palabras relacionadas a la oración ubicada en la parte superior.**

<p>Reglas para una Convivencia Armónica: Concepto:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1.</li><li>2.</li><li>3.</li><li>4.</li><li>5.</li><li>6.</li><li>7.</li><li>8.</li><li>9.</li><li>10.</li></ol>	<p>Elementos para trabajar en equipo: Concepto:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1.</li><li>2.</li><li>3.</li><li>4.</li><li>5.</li><li>6.</li><li>7.</li><li>8.</li><li>9.</li><li>10.</li></ol>
<p>Conductas Pensadas: Concepto:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1.</li><li>2.</li><li>3.</li><li>4.</li><li>5.</li><li>6.</li><li>7.</li><li>8.</li><li>9.</li><li>10.</li></ol>	<p>Conductas Impulsivas: Concepto:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1.</li><li>2.</li><li>3.</li><li>4.</li><li>5.</li><li>6.</li><li>7.</li><li>8.</li><li>9.</li><li>10.</li></ol>

## EQUIPOS

EQUIPO I	EQUIPO II	EQUIPO III	EQUIPO IV	EQUIPO V	EQUIPO VI
Cruz Garduño Kenia  Hernández Camarillo Ulises Uriel  Meléndez Carreón Ana Gabriela  Nava Mata Yazmín  Ramírez Gómez Noé  Zanjas Villa Johan Rodrigo	Baizabal González Cristian  Galván Contreras Omar  Huerta Macedonio Maricruz  Méndez Anaya Juan Alberto  Plancarte Zabaleta Abigail  Reyna Morales Arleth Aislim	Bárcenas Ortega Carmen Vanessa  Gerónimo Castillo Wendy Nayeli  Jiménez Hernández Norma Araceli  Morales Aguirre Christian Alberto  Posadas Reyes Roberto Rivelino  Rodríguez Reyes Brayan Daniel	Buendía Ramírez Edgar Oswaldo  Hernández Bolaños Arleht Michelle  Lara Cortes Jesús Israe  Morales García Estefanía  Ortiz Reyes Brayan Jesús  Sánchez Cruz Ana Patricia	Castañeda Caballero Yazmín  Francia Morales Mario Alberto  Mejía Harry Sofía Paola  Morales Serrano Alan Gustavo  Pérez Díaz de León Jade Lizdeth  Ruesga Maguey Mario Alberto	Cortez González Eduardo  Granados Montaño Dylan Enrique  Medina Valle Omar Yael  Morales Velázquez Tania Abigail  Ortega Alvarado Yazmin  Silva Neri Ariadna Grise

## UBICACIÓN EN EL SALÓN



### 3.5.2 Segunda secuencia didáctica

#### PLANIFICACIÓN DEL BLOQUE

<b>Escuela:</b>	Secundaria No. 119 "Cuitláhuac" Jornada Ampliada	<b>Grado:</b>	Primero
<b>Profesor:</b>	Juan Roberto Varela Martínez	<b>Fecha:</b>	16 / abril / 2015
<b>Situación</b>	Uno para todos y todos para uno	<b>Sesiones:</b>	1
<b>Didáctica:</b>	_____		
<b>Campo formativo:</b>	Desarrollo personal y para la convivencia		

Competencia que se favorece		Aprendizajes esperados
Integración de la Corporeidad: Conciencia de sí mismo.		<p><i>Regula sus emociones, conductas y actitudes al realizar diversas acciones vinculadas con el juego.</i></p> <p><i>Identifica y práctica la autorregulación como elemento para el logro de los objetivos del grupo.</i></p>
Contenidos		
Conceptual	Reglas de convivencia. Juego Cooperativo.	
Procedimental	Participa en equipo: Escucha, propone, respeta turnos.	
Actitudinal	Regula su accionar antes, durante y al término del juego respetando tiempos de intervención y participaciones.	
Propósito de la Intervención		
Comprensión de las propias acciones para que asocie la autorregulación como elemento que forma parte de la convivencia en el grupo.		
Secuencia Didáctica 2:		
<p><b>Desarrollo:</b></p> <p><i>Primer momento:</i></p> <p>En el patio escolar, se divide al colectivo en pequeños grupos de igual cantidad de integrantes, teniendo como criterio la conducta de los participantes. Formando una patrulla.</p> <p>Se elige un representante quien funge como guía y repartirá un antifaz a cada uno de los miembros de su equipo, éstos se colocaran en hilera tomándose de los hombros y con el antifaz puesto, es decir, sin poder ver.</p> <p><i>Segundo momento:</i></p> <p>El alumno elegido se coloca en la parte posterior de la hilera desde donde tendrá que dar indicaciones a su equipo para poder llevarlos a un punto establecido previamente por el profesor.</p> <p>Variantes: Llegar a un punto determinado, búsqueda de un objeto, desplazarse a través de</p>		

obstáculos (conos). Cada equipo realiza las actividades por separado.

Consideraciones:

El alumno que guía debe de buscar en todo momento el cuidado de sus compañeros.

**Evidencias:**

Se pide al alumno que identifique los elementos necesarios para que la actividad tenga éxito, es decir, que el equipo alcance el objetivo, del mismo modo, mencionen brevemente su experiencia al realizar la actividad.

Lo anterior redactado en una hoja por equipo.

**Cierre**

En plenaria, se invita a que los alumnos compartan sus experiencias entre sí.

Estrategias didácticas	Recursos
Juego cooperativo Sistema de patrulla Exposición oral	Cuestionario Plumones. Antifaces.
<b>Temas de relevancia social</b>	
Cooperación	Liderazgo
<b>Consideraciones generales</b>	
Alumnos con Barreras de Aprendizaje	Alumnos con necesidad especial de aprendizaje sin discapacidad.
	<i>Alumnos con cardiopatías y lesiones. Apoyan en la organización de la sesión y realizan actividades sencillas y pasivas. Alumnos con asma participan en las actividades con intensidad moderada y de acuerdo a sus posibilidades.</i>
<b>Observaciones</b>	
<i>Las actividades son susceptibles de modificación de acuerdo a las características y necesidades que cada grupo vaya presentando, de igual manera se consideraran las aportaciones de los alumnos durante las sesiones y/o en los momentos destinados para ello.</i>	
<b>Evaluación</b>	
<i>Calidad en la realización de las actividades.                      Conducta y convivencia armónica durante la sesión.</i>	<i>Productos                      Rúbrica (Anexo 4)</i>

**Cuestionario. Una vez terminada la sesión, contesta las siguientes preguntas:**

¿LOGRAMOS TODOS LOS RETOS DURANTE LA CLASE?

¿POR QUÉ?

¿QUÉ FUE LO QUE MÁS TE GUSTÓ DE LA ACTIVIDAD?

¿QUÉ CARACTERÍSTICAS DEBE TENER UN EQUIPO?

¿TU EQUIPO TIENE LAS CARACTERÍSTICAS QUE MENCIONASTE? ¿TE GUSTÓ TRABAJAR CON TU EQUIPO? ¿POR QUÉ?

¿QUÉ ES LO MÁS IMPORTANTE AL TRABAJAR EN EQUIPO?

¿ES NECESARIA LA AUTORREGULACIÓN EN EL JUEGO? ¿POR QUÉ?

DURANTE EL JUEGO, ¿EL EQUIPO SE AUTORREGULÓ? Ó HUBO QUIEN (ES) NO LO HICIERON

¿QUÉ PASARÍA SI AL JUGAR NO NOS AUTORREGULÁRAMOS?

¿CÓMO TE SENTISTE ANTES, DURANTE Y AL TERMINAR LA ACTIVIDAD?

### 3.5.3 Tercer secuencia didáctica

#### PLANIFICACIÓN DEL BLOQUE

<b>Escuela:</b>	Secundaria No. 119 "Cuitláhuac" Jornada Ampliada	<b>Grado:</b>	Primero
<b>Profesor:</b>	Juan Roberto Varela Martínez	<b>Fecha:</b>	30 / abril / 2015
<b>Situación</b>	La suma de esfuerzos	<b>Sesiones:</b>	1
<b>Didáctica:</b>	_____		
<b>Campo formativo:</b>	Desarrollo personal y para la convivencia		

Competencia que se favorece		Aprendizajes esperados
Integración de la Corporeidad: Conciencia de sí mismo.		<p><i>Regula sus emociones, conductas y actitudes al realizar diversas acciones vinculadas con el juego.</i></p> <p><i>Identifica y practica la autorregulación como elemento para el logro de los objetivos del grupo.</i></p>
Contenidos		
Conceptual	Reglas de convivencia. Juego Cooperativo.	
Procedimental	Participa en equipo: Escucha, propone, respeta turnos.	
Actitudinal	Regula su accionar antes, durante y al término del juego respetando tiempos de intervención y participaciones.	
Propósito de la Intervención		
Comprensión de las propias acciones para que asocie la autorregulación de la conducta como elemento que forma parte de la convivencia en el grupo.		
Secuencia Didáctica 3:		
<p><b>Desarrollo:</b></p> <p><i>Primer momento:</i></p> <p>En el patio escolar, se ubica al colectivo en parejas, a cada una de ellas se le otorga un globo, mismo que la pareja debe de inflar. El equipo debe desplazarse sosteniendo un globo sólo y exclusivamente con las espaldas, los alumnos deberán evitar que caiga al suelo el globo. No está permitido ayudarse con otras partes del cuerpo. Si el globo cae, es recogido y colocado por los miembros de otra pareja</p> <p><u>Variantes:</u> sujetar el globo con el pecho, llevarlo en la frente, desplazarse con dos globos (pecho y cabeza, pierna y mano),</p> <p>Segundo momento: Los alumnos se colocan en pequeños grupos de 4 o 5 integrantes en donde tendrán que realizar las actividades previas.</p>		

**Cierre.** Finalmente se solicita al colectivo que formen una hilera y coloquen los globos de tal forma que no caigan al suelo, la acción debe de mantenerse por 10 segundos.

Consideraciones:

La duración de cada ejercicio es por un tiempo determinado, los alumnos no deben de dejar caer el globo y si lo hacen buscan ayuda.

**Evidencias:**

Se pide al alumno que identifique los elementos necesarios para que la actividad tenga éxito, es decir, que el equipo alcance el objetivo, del mismo modo, mencionen brevemente su experiencia al realizar la actividad.

Lo anterior redactado en una hoja por equipo.

Estrategias didácticas	Recursos
Juego cooperativo	Hojas Blancas Globos.
Temas de relevancia social	
Cooperación	Liderazgo
Consideraciones generales	
Alumnos con Barreras de Aprendizaje	Alumnos con necesidad especial de aprendizaje sin discapacidad.
	<i>Alumnos con cardiopatías y lesiones. Apoyan en la organización de la sesión y realizan actividades sencillas y pasivas. Alumnos con asma participan en las actividades con intensidad moderada y de acuerdo a sus posibilidades.</i>
Observaciones	
<i>Las actividades son susceptibles de modificación de acuerdo a las características y necesidades que cada grupo vaya presentando, de igual manera se consideraran las aportaciones de los alumnos durante las sesiones y/o en los momentos destinados para ello.</i>	
Evaluación	
<i>Calidad en la realización de las actividades. Conducta y convivencia armónica durante la sesión.</i>	<i>Productos Rúbrica (Anexo 4)</i>

**Cuestionario. Responde las siguientes preguntas**

	ASPECTO	SI	NO
1	¿Te fue difícil realizar la actividad?		
2	¿Se logró el objetivo de la actividad?		
3	¿Trabajaron cooperativamente en equipo?		
4	¿Consideras que la conducta del grupo en general fue la apropiada?		
5	¿Se presentaron acciones y/o conductas que perjudicaron el logro de la actividad?		
6	¿Es necesario autorregularse para trabajar en equipo? <b>SI / NO</b> <b><u>¿POR QUÉ?</u></b>		
7	Durante la actividad, ¿observaste algún cambio <b><u>FAVORABLE</u></b> en la conducta de alguno de tus compañeros? <b><u>¿QUIÉN?</u></b>		
8	¿Te gustó la actividad?		
9	¿Puedes trabajar con cualquier compañero de tu grupo?		
10	¿Prefieres trabajar con amigos (as) en lugar de otros compañeros del grupo con los que no te llevas normalmente?		
11	¿Me es posible autorregularme?		

12 ¿En qué condiciones me debo autorregular?

13. ¿Qué pasa si ante una situación difícil, no me autorregulo?

### 3.5.4 Cuarta secuencia didáctica

#### PLANIFICACIÓN DEL BLOQUE

<b>Escuela:</b>	Secundaria No. 119 "Cuitláhuac" Jornada Ampliada	<b>Grado:</b>	Primero
<b>Profesor:</b>	Juan Roberto Varela Martínez	<b>Fecha:</b>	14 / mayo / 2015
<b>Situación</b>	Se requiere que todos participemos	<b>Sesiones:</b>	1
<b>Didáctica:</b>			
<b>Campo formativo:</b>	Desarrollo personal y para la convivencia		

Competencia que se favorece		Aprendizajes esperados
Integración de la Corporeidad: Conciencia de sí mismo.		<p>Regula sus emociones, conductas y actitudes al realizar diversas acciones vinculadas con el juego.</p> <p>Identifica y practica la autorregulación como elemento para el logro de los objetivos del grupo.</p>
Contenidos		
Conceptual	La Autorregulación El Juego Cooperativo.	
Procedimental	Participa en equipo: Escucha, propone, respeta turnos.	
Actitudinal	Regula su accionar antes, durante y al término del juego respetando tiempos de intervención y participaciones.	
Propósito de la Intervención		
Comprensión de las propias acciones para que asocie la autorregulación de la conducta como elemento que forma parte de la convivencia en el grupo.		
Situación Didáctica 4		
<p><b>Desarrollo:</b></p> <p><i>Primer momento:</i></p> <p>En el patio escolar, se ubica al colectivo en círculo.</p> <p>Primera actividad, el nudo: los alumnos son guiados por un compañero al azar, el cual al dirigirlos va buscando enredar la hilera formada por los alumnos, el propósito es que queden lo más enredados posible. Al conseguirlo otro alumno, tendrá que "desenredar" al grupo desde la posición donde se encuentra.</p> <p><u>Consideraciones:</u> Los alumnos no se deben de soltar de la mano.</p> <p>Segundo momento: en formación de círculo, el colectivo se toma de las manos, en un punto, un aro es introducido, la consigna es que el aro pase por cada integrante y vuelva al lugar original en el menor tiempo posible. Se repite el ejercicio buscando disminuir el tiempo obtenido.</p>		

Tercer momento: Los alumnos se colocan en sus equipos dentro de una “rueda de hámster” (Una tira de 10 metros de plástico unida en sus extremos donde los alumnos tendrán que desplazarse dentro de ella. Se inicia al despojarse de los tenis y caminar dentro de la rueda. Los alumnos tienen que realizar seis pruebas (una por equipo) 1. Subir y bajar 5 escalones. 2. Recorrer una distancia de 10 metros ida y vuelta. 3. Realizar un recorrido a través de conos (zig – zag) previamente colocados. 4 Caminar sobre una línea recta a 10 cm del suelo a manera de equilibrio. 5. Desplazarse entre obstáculos dentro de un área verde pequeña. 6. Al momento de desplazarse van conduciendo simultáneamente un balón pesado, entre dos puntos establecidos.

**Cierre.** Finalmente se solicita al alumno que conteste las siguientes preguntas.

¿Qué sucede si algún compañero no respeta las reglas del juego?

¿Cómo te sentirías si durante el juego te equivocaras?

¿Cómo te gustaría que te trataran tus compañeros en caso de que te equivocaras durante el juego?

Consideraciones:

La duración de cada ejercicio es por un tiempo determinado

**Evidencias:**

Se pide al alumno que conteste las preguntas y las escriba en una hoja blanca.

<b>Estrategias didácticas</b>		<b>Recursos</b>	
Juego cooperativo		Hojas Blancas	Aros Balón
		Rueda de Hámster	Conos
<b>Temas de relevancia social</b>			
Cooperación		Liderazgo	
<b>Consideraciones generales</b>			
Alumnos con Barreras de Aprendizaje	Alumnos con necesidad especial de aprendizaje sin discapacidad.		
	<i>Alumnos con cardiopatías y lesiones. Apoyan en la organización de la sesión y realizan actividades sencillas y pasivas. Alumnos con asma participan en las actividades con intensidad moderada y de acuerdo a sus posibilidades.</i>		
<b>Observaciones</b>			
<i>Las actividades son susceptibles de modificación de acuerdo a las características y necesidades que cada grupo vaya presentando, de igual manera se consideraran las aportaciones de los alumnos durante las sesiones y/o en los momentos destinados para ello.</i>			
<b>Evaluación</b>			
<i>Calidad en la realización de las actividades. Rúbrica. (Anexo 4)</i>			

### 3.5.5 Quinta secuencia didáctica

#### PLANIFICACIÓN DEL BLOQUE

<b>Escuela:</b>	Secundaria No. 119 "Cuitláhuac" Jornada Ampliada	<b>Grado:</b>	Primero
<b>Profesor:</b>	Juan Roberto Varela Martínez	<b>Fecha:</b>	28 / mayo / 2015
<b>Situación</b>	Nos organizamos para solucionar los retos	<b>Sesiones:</b>	1
<b>Didáctica:</b>	_____		
<b>Campo formativo:</b>	Desarrollo personal y para la convivencia		

Competencia que se favorece		Aprendizajes esperados
<i>Integración de la Corporeidad: Conciencia de sí mismo.</i>		<i>Regula sus emociones, conductas y actitudes al realizar diversas acciones en el juego.</i>  <i>Identifica y practica la autorregulación como elemento para el logro de los objetivos del grupo.</i>
Contenidos		
Conceptual	La autorregulación El Juego Cooperativo.	
Procedimental	Participa en equipo: Escucha, propone, respeta turnos.	
Actitudinal	Regula su accionar antes, durante y al término del juego respetando tiempos de intervención y participaciones.	
Propósito de la Intervención		
Comprensión de las propias acciones para que asocie la autorregulación de la conducta como elemento que forma parte de la convivencia en el grupo.		
Secuencia Didáctica 5:		
<b>Aprendizaje esperado:</b> Identifica el concepto de autorregulación en el juegos cooperativo como elemento necesario para la consecución del logro de la actividad		
<b>Desarrollo:</b>		
<i>Primer momento:</i>		
En el patio escolar, se ubica al colectivo en círculo donde se desenvuelve un paracaídas circular. Primera actividad, los alumnos realizan ejercicios de familiarización con el material dirigidos por el profesor, (subir, bajar, sacudir, rotar, etc.)		
Juego 1. El escondite. Los alumnos elevan el paracaídas, al descender, éstos tienen que ocultarse debajo del paracaídas sin dejar ningún segmento corporal fuera.		
Juego 2. En posición circular y sosteniendo el paracaídas en el perímetro del círculo, los alumnos tienen que meter unas pelotas de diferentes colores por el orificio ubicado en el centro del paracaídas, en el orden establecido por el profesor y sin dejar que ninguna pelota caiga al suelo.		

Juego 3. Catapulta. Los alumnos tienen que arrojar un balón de volibol hacia arriba con el paracaídas a una altura establecida.

Juego 4. El enceste. Los alumnos se acercan a una de las canastas de basquetbol en donde tienen que buscar que el balón de volibol entre al aro.

**Cierre.** Finalmente se solicita al alumno que conteste las siguientes preguntas.

¿Qué dificultades presentaron durante los juegos?

¿Qué es lo más importante para alcanzar los objetivos de los juegos?

¿Qué fue lo que más observaste durante las actividades?

Consideraciones:

La duración de cada ejercicio es por un tiempo determinado

**Evidencias:**

Se pide al alumno que conteste las preguntas y las escriba en una hoja blanca.

<b>Estrategias didácticas</b>		<b>Recursos</b>	
Juego cooperativo		Hojas Blancas. Paracaídas. Balón de Volibol	
<b>Temas de relevancia social</b>			
Cooperación		Liderazgo	
<b>Consideraciones generales</b>			
Alumnos con Barreras de Aprendizaje		Alumnos con necesidad especial de aprendizaje sin discapacidad.	
		<i>Alumnos con cardiopatías y lesiones. Apoyan en la organización de la sesión y realizan actividades sencillas y pasivas. Alumnos con asma participan en las actividades con intensidad moderada y de acuerdo a sus posibilidades.</i>	
<b>Observaciones</b>			
<i>Las actividades son susceptibles de modificación de acuerdo a las características y necesidades que cada grupo vaya presentando, de igual manera se consideraran las aportaciones de los alumnos durante las sesiones y/o en los momentos destinados para ello.</i>			
<b>Evaluación</b>			
<i>Calidad en la realización de las actividades.</i>		<i>Productos</i>	
<i>Conducta y convivencia armónica durante la sesión.</i>		<i>Rúbrica (Anexo 4)</i>	

### 3.5.6 Sexta secuencia didáctica

#### PLANIFICACIÓN DEL BLOQUE

<b>Escuela:</b>	Secundaria No. 119 "Cuitláhuac" Jornada Ampliada	<b>Grado:</b>	Primero
<b>Profesor:</b>	Juan Roberto Varela Martínez	<b>Fecha:</b>	11/junio / 2015
<b>Situación</b>	Conectados en colectivo	<b>Sesiones:</b>	1
<b>Didáctica:</b>			
<b>Campo formativo:</b>	Desarrollo personal y para la convivencia		

Competencia que se favorece		Aprendizajes esperados
<i>Integración de la Corporeidad: Conciencia de sí mismo.</i>		<i>Regula sus emociones, conductas y actitudes al realizar diversas acciones en el juego.</i>  <i>Identifica y práctica la autorregulación como elemento para el logro de los objetivos del grupo.</i>
Contenidos		
Conceptual	La Autorregulación El Juego Cooperativo.	
Procedimental	Participa en equipo: Escucha, propone, respeta turnos.	
Actitudinal	Regula su accionar antes, durante y al término del juego respetando tiempos de intervención y participaciones.	
Propósito de la Intervención		
Comprensión de las propias acciones para que asocie la autorregulación de la conducta como elemento que forma parte de la convivencia en el grupo.		
Secuencia Didáctica 6:		
<b>Aprendizaje esperado:</b> Identifica y practica el concepto de autorregulación en el juegos cooperativos como elemento necesario para la consecución del logro de la actividad		
<b>Desarrollo:</b>		
<i>Primer momento:</i>		
En el patio escolar, se pide al grupo que formen parejas bajo el criterio de afinidad.		
A cada persona se le da un paliacate, con su pareja se amarran con un paliacate un pie de cada integrante y se desplazan por el patio, buscando no caerse y evitar el contacto con las demás parejas.		
<i>Segundo momento:</i>		
Se pide a los alumnos que ahora formen equipos de tres integrantes y repitan el ejercicio.		

Se pide a los alumnos que formen equipos de cuatro integrantes y repitan el ejercicio.  
 Se pide a los alumnos que formen equipos de ocho integrantes y repitan el ejercicio  
 Se pide a los alumnos que formen equipos de dieciséis integrantes y repitan el ejercicio  
 Finalmente se les solicita a los alumnos que se amarren todos, y tengan desplazarse de lado a lado de la cancha sin que caigan al suelo.

**Cierre.** Finalmente se solicita al alumno que conteste las siguientes preguntas.

¿Cuál ejercicio te gustó más y por qué?

¿Cómo te sentías al participar en los juegos?

¿Menciona dos conductas que pudiste observar en tus compañeros en el juego?

Consideraciones:

La duración de cada ejercicio es por un tiempo determinado

**Evidencias:**

Se pide al alumno que conteste las preguntas y las escriba en una hoja blanca.

<b>Estrategias didácticas</b>		<b>Recursos</b>	
Juego cooperativo		Hojas blancas	paliacates
<b>Temas de relevancia social</b>			
Cooperación		Liderazgo	
<b>Consideraciones generales</b>			
Alumnos con Barreras de Aprendizaje		Alumnos con necesidad especial de aprendizaje sin discapacidad.	
		<i>Alumnos con cardiopatías y lesiones. Apoyan en la organización de la sesión y realizan actividades sencillas y pasivas. Alumnos con asma participan en las actividades con intensidad moderada y de acuerdo a sus posibilidades.</i>	
<b>Observaciones</b>			
<i>Las actividades son susceptibles de modificación de acuerdo a las características y necesidades que cada grupo vaya presentando, de igual manera se consideraran las aportaciones de los alumnos durante las sesiones y/o en los momentos destinados para ello.</i>			
<b>Evaluación</b>			
<i>Calidad en la realización de las actividades.            Conducta y convivencia armónica durante la sesión.            Rúbrica (Anexo 4)</i>			

### 3.5.7 Séptima secuencia didáctica

#### PLANIFICACIÓN DEL BLOQUE

**Escuela:** Secundaria No. 119 "Cuitláhuac" Jornada Ampliada      **Grado:** Primero  
**Profesor:** Juan Roberto Varela Martínez      **Fecha:** 25 / junio / 2015  
**Situación:** Cooperando podemos más      **Sesiones:** 1  
**Didáctica:** \_\_\_\_\_  
**Campo formativo:** Desarrollo personal y para la convivencia

Competencia que se favorece		Aprendizajes esperados
Integración de la Corporeidad: Conciencia de sí mismo.		<p>Regula sus emociones, conductas y actitudes al realizar diversas acciones en el juego.</p> <p>Identifica y practica la autorregulación como elemento para el logro de los objetivos del grupo.</p>
Contenidos		
Conceptual	La Autorregulación El Juego Cooperativo.	
Procedimental	Participa en equipo: Escucha, propone, respeta turnos.	
Actitudinal	Regula su accionar antes, durante y al término del juego respetando tiempos de intervención y participaciones.	
Propósito de la Intervención		
Comprensión de las propias acciones para que asocie la autorregulación de la conducta como elemento que forma parte de la convivencia en el grupo.		
Secuencia Didáctica 7:		
<p><b>Desarrollo:</b></p> <p><i>Primer momento:</i></p> <p>Los alumnos bajan al patio escolar su silla..</p> <p>En una hilera, se les pide a los alumnos que se suban a la silla.</p> <p>Juego 1. Se les solicita a los alumnos que se formen según la fecha de cumpleaños, nombre, etc.</p> <p><i>Segundo momento:</i></p> <p>Se pide a los alumnos que ahora se coloquen en un extremo de la cancha, manteniendo el orden de la hilera de la última formación, los alumnos deben de desplazarse sin bajarse de las sillas al otro lado de la cancha sin tocar en ningún momento el suelo.</p> <p><b>Cierre.</b> Finalmente se solicita al alumno que conteste las siguientes preguntas.</p>		

<p>¿Fue difícil realizar la actividad. SI/NO ¿Por qué?</p> <p>¿Qué elementos se deben de poner en práctica para alcanzar el objetivo del juego?</p> <p>¿Menciona dos conductas que pudiste observar en tus compañeros en el juego?</p> <p>Consideraciones:</p> <p>La duración de cada ejercicio es por un tiempo determinado</p> <p><b>Evidencias:</b></p> <p>Se pide al alumno que conteste las preguntas y las escriba en una hoja blanca.</p>			
<b>Estrategias didácticas</b>		<b>Recursos</b>	
Juego cooperativo		Hojas blancas	sillas
<b>Temas de relevancia social</b>			
Cooperación		Liderazgo	
<b>Consideraciones generales</b>			
Alumnos con Barreras de Aprendizaje		Alumnos con necesidad especial de aprendizaje sin discapacidad.	
		<p><i>Alumnos con cardiopatías y lesiones. Apoyan en la organización de la sesión y realizan actividades sencillas y pasivas. Alumnos con asma participan en las actividades con intensidad moderada y de acuerdo a sus posibilidades.</i></p>	
<b>Observaciones</b>			
<p><i>Las actividades son susceptibles de modificación de acuerdo a las características y necesidades que cada grupo vaya presentando, de igual manera se consideraran las aportaciones de los alumnos durante las sesiones y/o en los momentos destinados para ello.</i></p>			
<b>Evaluación</b>			
<p><i>Calidad en la realización de las actividades.</i></p> <p><i>Conducta y convivencia armónica durante la sesión.</i></p> <p><i>Productos</i></p> <p><i>Rúbrica. (Anexo 4)</i></p>			

### 3.6 Cronograma de aplicación y evaluación de las secuencias didácticas

	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio
Aplicación 1ª Secuencia Didáctica	19				
Evaluación 1ª Sec. Didáctica	4ª semana				
Aplicación 2ª Secuencia Didáctica		16			
Evaluación 2ª Sec. Didáctica		4ª semana			
Aplicación 3ª Secuencia Didáctica		30			
Evaluación 3ª Sec. Didáctica			1ª semana		
Aplicación 4ª Secuencia Didáctica			14		
Evaluación 4ª Sec. Didáctica			3ª semana		
Aplicación 5ª Secuencia Didáctica			28		
Evaluación 5ª Sec. Didáctica				1ª semana	
Aplicación 6ª Secuencia Didáctica				11	
Evaluación 6ª Sec. Didáctica				3ª semana	
Aplicación 7ª Secuencia Didáctica				25	
Evaluación 7ª Sec. Didáctica					1ª semana

#### **4. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

#### **4.1 La evaluación como elemento de proceso educativo**

La evaluación educativa nos confronta con el abordaje de un espacio de conflicto, que permite analizar articulaciones o fracturas entre supuestos teóricos y prácticas pedagógicas. En efecto, todo proceso de evaluación pone en evidencia múltiples aspectos, relacionados con las características y procesos de la institución educativa, los proyectos institucionales, los estilos de gestión, las propuestas curriculares y editoriales, las particularidades de los docentes y de los alumnos, etc. Podemos afirmar, sin lugar a dudas, que nos enfrentamos a un punto neurálgico de la relación educativa.

La evaluación, entonces, debe realizarse como parte de estas actividades de aprendizaje significativo. No existen actos educativos exentos de intención. Toda propuesta educativa es un proyecto social, con arraigo cultural, donde los seres humanos acuerdan reglas de convivencia racional, estableciendo para ello códigos lingüísticos y simbolismos tribales.

El modelo para la evaluación de la intervención es el de la práctica reflexiva, de carácter subjetivo, busca un acercamiento con la realidad cotidiana donde tiene lugar el acto educativo. Considera a la enseñanza como un proceso donde se identifican y resuelven problemas por parte de los maestros, bajo el círculo virtuoso de la reflexión-acción-reflexión. La evaluación se sustenta en juicios de valor, de ahí el origen de sus críticas. En lo que respecta a los ambientes o contextos de evaluación, habrá que puntualizar que éstos son por naturaleza cambiante, y por ende heterogéneos.

Toda interpretación de la realidad educativa debe concretarse en conclusiones generales, las cuales serán claras y puntuales. No es recomendable intentar argumentar en torno a ellas, ya que éstas no son ideas sueltas sin fundamento, por el contrario, son depositarias de todo un sustento filosófico-conceptual concretado en la práctica, el cual fue previamente expuesto y discutido.

## **4.2 Aspectos a evaluar de la intervención**

La intervención se ve orientada dentro de la competencia de Integración de la Corporeidad, del programa de Educación Física para nivel secundaria, haciendo énfasis en el aspecto de la conciencia de sí mismo. Se manejan dos aprendizajes esperados a lo largo de la intervención los cuales son que el alumno a) Regule sus emociones, conductas y actitudes al realizar diversas acciones vinculadas con el juego cooperativo y b) reconozca la autorregulación como elemento para el logro de los objetivos del grupo. Así mismo las situaciones didácticas tienen como propósito en los alumnos la comprensión de las propias acciones para que asocie la autorregulación como elemento que forma parte de la convivencia en el grupo.

El desarrollo de la intervención se llevó a cabo en las sesiones de Educación Física, con una duración de 50 min. El grupo fue organizado en seis equipos de igual número de integrantes tanto masculinos como femeninos, su integración, fue hecha por el docente de acuerdo a las características de los alumnos, buscando que los subgrupos detectados dentro del grupo fueran repartidos en nuevos equipos.

Una de la estrategia complementaria que se puso en práctica en la intervención, fue el método de patrulla, en donde un integrante toma el rol de guía del equipo y es el encargado de llevar información y liderar a sus compañeros en las actividades, cabe mencionar que seis de las siete situaciones didácticas son de carácter práctico, donde en cada una de las sesiones el rol se pasaba a un individuo distinto, por lo tanto, todos los integrantes llevaron a cabo el papel guía, ya que ésta estrategia los guías son móviles y pueden cambiar de una sesión a otra.

Es necesario establecer elementos clave a observar en la intervención, sin duda el más importante es el de la autorregulación, la cual se trabaja a partir del juego cooperativo, mismo que da pie al tercer elemento, el trabajo colaborativo. Se considera que el enfocar los resultados de la intervención en estos tres elementos permitirá tener una visión más objetiva y concreta de lo que se pretende realizar

con los alumnos al no divagar en elementos que componen a los tres conceptos como pueden ser la comunicación o la organización del grupo, etc.

### **4.3 Evaluación de las situaciones didácticas**

Los alumnos a través de las diferentes actividades lograron identificar la importancia que tiene la práctica de la autorregulación en las relaciones interpersonales, además de la cooperación como una actitud valiosa para el trabajo colaborativo dentro y fuera del ámbito escolar.

Si bien la participación – como se descubrió en los registros del diario de campo y en los instrumentos para la recolección de datos – no se dio en su totalidad, se lograron identificar que en la mayoría de los alumnos del grupo de 1º E, tuvieron un cambio favorable en su organización interna, el autorregularse, trabajar en equipo y la cooperación se hicieron presente no solo en la sesión de Educación Física, de igual manera, fue notorio el cambio en la forma de convivir entre ellos.

Resulta necesario comentar la complejidad que tiene generar la cooperación, si bien a lo largo de las actividades se fue desarrollando, existieron factores que lo obstruían, lo que nos obliga a revisar que en ocasiones el logro de un aprendizaje requiere de mucho trabajo

#### **4.3.1 Primera situación didáctica**

La primera secuencia didáctica es la única que se aborda totalmente desde el ámbito teórico, en el cual los alumnos son inducidos al concepto principal de la intervención: la autorregulación, para ello, se les solicita que en equipo construyan el concepto a partir de sus conocimiento y experiencias, posteriormente se les solicita que respondan un cuadro (ver secuencia didáctica 1) en donde escriban todo lo referente a cuatro concepto: convivencia armónica, trabajo en equipo, conductas pensadas y conductas impulsivas. Los resultados descritos a continuación se toman a partir de la evaluación de los productos con base en la

rúbrica para la situación didáctica (ver anexo 4) además de la observación y registro en el diario de campo.

Tres equipos relacionan el concepto de autorregulación con el de “controlarse así mismo, dos equipos lo vinculan con el hecho de calmarse, el último equipo hace referencia a obedecer indicaciones por parte de un agente externo (maestro, padre de familia, adulto).

Posteriormente se les facilita un texto donde se compilan varios conceptos de autorregulación, como producto, cada equipo deberá de elaborar una definición propia. En cuatro de los seis equipos se observan en sus definiciones elementos como control, pensamientos, emociones, conductas, actuaciones, iniciativa. Un equipo agrega a la lista anterior la independencia de hacerlo sin la presencia de un agente externo. Finalmente en un equipo solo se logran ver los elementos de control, y la ausencia de un agente externo.

Una vez establecida la definición por equipo, de manera complementada, los equipos realizan en colectivo, la conceptualización de las siguientes nociones: convivencia armónica, trabajo en equipo, conductas pensadas y conductas impulsivas, una vez hecho lo anterior, se les solicita que los vinculen en actividades cotidianas o mencionen donde se ven reflejados dichos conceptos.

A continuación se describe los resultados del ejercicio: para el concepto de convivencia armónica, todos los equipos llenaron la totalidad del espacio, con frases o ejemplos, principalmente con ideas como, tener una buena relación dentro del grupo, no pelearse ni insultarse y respetarse. En el aspecto de trabajo en equipo de igual forma no se tuvo complicación para llenar el cuadro, los elementos que destacan para ese concepto son: el ayudarse para hacer algún trabajo o tarea, participar en las actividades para que el equipo logre ganar y trabajar en beneficio de los que integran el equipo.

Por otro lado, en los conceptos de conductas pensadas e impulsivas, los equipos presentaron mayor dificultad, una de las razones mencionadas es la poca

familiarización con éstos, se partió del principio de que construyeran a partir de las palabras que componen el concepto, he aquí lo obtenido:

Para el concepto de conductas pensadas, ningún equipo logró llenar el cuadro completamente, cuatro equipos lo vincularon con pensar antes de actuar, es decir, detenerse y ver rápidamente que es lo que se va a hacer o decir antes de hacerlo. Un equipo lo relacionó con la acción de planear lo que se va a hacer o decir antes de hacerlo, finalmente, el último equipo lo vinculó con llevar a la práctica algo aprendido.

En el aspecto de las conductas impulsivas, dos equipos llenaron el cuadro completamente, en referencia a las ideas presentadas, cinco equipos relacionaron el concepto con el de actuar sin pensar en lo que se hace, de estos cinco, uno hizo comentario de actuar bajo el efecto de alguna emoción, enojo y tristeza fueron las mencionadas, otro equipo aporta el hecho de no pensar en las consecuencia del acto, y finalmente el último equipo vincula el concepto con el de responder a las agresiones de forma inmediata tanto física como verbalmente.

#### **4.3.2 Segunda situación didáctica**

Es a partir de ésta situación didáctica que se desarrollan las actividades prácticas en el patio escolar. Los datos fueron obtenidos a partir de dos instrumentos: un cuestionario aplicado a los alumnos al terminar la actividad y una rúbrica (ver situación didáctica 2). Los cuales arrojan la siguiente información:

Los seis equipos (A, B, C, D, E y F) logran desarrollar todas las actividades a diferentes ritmos en función de la organización propia del equipo, la consigna fue dada a conocer en plenaria, sin embargo, aquellas que se fueron generando a lo largo de la actividad, se comunicaban mediante los guías. Se considera importante mencionar que la totalidad de los equipos manifiestan gusto por la actividad, es decir, les pareció divertida, factor que sin duda, tienen que ver en el resultado de la intervención.

Cuatro equipos (A, B, E y F), hacen referencia a la comunicación como elemento vital en el trabajo de equipo, así como la disposición para hacer las actividades. El equipo C menciona que es necesario el orden ya que sin éste no se puede avanzar, finalmente el equipo D considera que el guía del equipo debe de ser el primero en poner el ejemplo y disposición.

Los seis equipos expresan en los cuestionarios que es necesario autorregularse para llevar a cabo la actividad (principalmente porque tenían los ojos cubiertos). En este sentido solo tres equipos (A, B, y E) manifiestan que si se autorregularon de forma general en las actividades, los restantes (C, D y F) comentan que fue difícil al principio, en el caso del equipo C, los integrantes estaban inconformes con el accionar de dos de sus compañeros, alegando falta de disposición para el trabajo, y en el equipo F se presentó la condición de que el guía no supo explicar al equipo las indicaciones, teniendo que descubrirse los ojos otro integrante para apoyar.

De manera global en cada equipo se mencionan al menos un integrante que no se "autorreguló" es decir, como equipo lo lograron, pero al interior el guía se enfrentó a complicaciones con al menos un integrante, para el caso del equipo G, se suma la dificultad para dar a conocer las indicaciones con la poca disposición de dos de los integrantes del equipo.

Un factor que se considera importante mencionar es el respeto que mantuvieron en la conformación de los equipos, es decir, no intercambiaron lugares a pesar de que hubo alumnos inconformes al no estar integrados con sus compañeros habituales.

De manera general se puede decir que la mayoría de los integrantes de los seis equipos desarrollaron su rol en cada momento de la actividad, no se presentaron accidentes dentro de la actividad, se percibe notoriamente cuatro equipos que establecen comunicación y acuerdos para la solución de los retos (A, B, D y E).

Por otro lado, la organización de los equipos durante la actividad se observa en diferente intensidad, incluso en cada actividad que comprende la situación

didáctica, destacando particularmente la colaboración y compromiso para llevar a cabo las actividades.

Finalmente el cuestionario aplicado al equipo es tomado por cinco equipos de forma seria, ya que se observa organización para su contestación y se relaciona con lo observado y registrado en el diario de campo así como en la rúbrica.

### **4.3.3 Tercera situación didáctica**

La tercera situación didáctica fue desarrollada progresivamente, se le solicitó a cada equipo que se dividiera en parejas mixtas para dar inicio (ver situación didáctica 3), el rol de guía se le asigna a otro integrante del equipo el cual posteriormente sería quien llevara las indicaciones a su equipo

La totalidad del grupo participa, a diferentes ritmos desde luego, la mayoría no tiene mayor problema de llevar a cabo las actividades secuenciadas, sin embargo es notorio que cuatro parejas presentan dificultad para organizarse.

Cabe mencionar que al desarrollarse la primera parte en 18 equipos, se hace más visible la cuestión de competición, se presentaron actitudes de rivalidad en la actividad, lo anterior se puede vincular simplemente al momento en el que se encuentran los alumnos y la sociedad actual, aunque la estrategia es el juego cooperativo el cual no busca la competición, es difícil erradicar ese tipo de conductas en los alumnos (que no es el objetivo de la intervención) por lo tanto, no se considera un elemento que condicione el propósito principal, la autorregulación.

Al pasar a las actividades en equipos originales, las indicaciones se bajan a través de los guías, se dio un comentario en el que dos personas no querían serlo, argumentando que no les gusta, sin embargo, lo intentan. Una alumna se desenvuelve satisfactoriamente como guía, sus compañeros de equipo la apoyaron, actitud que fue generando confianza en ella. Por otro lado el alumno del equipo C no tuvo buena aceptación por parte del equipo, ya que en la sesión anterior éste no apoyó mucho, se podría deducir que se observa una situación de

inconformidad a manera de venganza, aunque cabe destacar que no se presentaron acciones violentas respecto a lo anterior.

Otro elemento visible durante el desarrollo de la actividad fue el de no respetar totalmente las reglas por algunos alumnos (as) para no perder, es decir, hacer trampa, ésta fue la sesión donde más se notó esa actitud principalmente por seis.

La organización y la colaboración son muy buenas al interior de cada equipo, se presentan casos aislados de 5 alumnos (uno en equipo A, dos en equipo C, y uno en equipo E y G respectivamente). De igual manera lo anterior tiene impacto en la conducta y convivencia dentro de la actividad, donde se aprecia un ambiente aceptable.

#### **4.3.4 Cuarta situación didáctica**

La cuarta secuencia didáctica se encuentra dividida en tres momentos (ver situación didáctica 4) en dos de ellos se retoma el trabajo en colectivo, cerrando nuevamente en los seis equipos con el rol de guía asignado a un nuevo integrante, a continuación se recupera los datos obtenidos a través de la observación y registro en el diario de campo y de la aplicación de la rúbrica de evaluación al finalizar la sesión.

La primera actividad se llevó a cabo en dos ocasiones eligiendo al azar a las personas que iban a dirigir al colectivo, durante el proceso se observa la colaboración de la totalidad de los alumnos, si bien se hacen comentarios con el propósito de hacer reír a los demás, no se presentan situaciones de conflictos entre pares, la comunicación fue importante para evitar posibles lesiones en las extremidades superiores, así como marcar el ritmo idóneo para la integración en la actividad, al ser enredados otro compañero tendría que hacer lo opuesto, de la misma manera, el colectivo se presta para que se lleve a cabo el rol del “desenredador”. Para el segundo momento de la actividad, se les comenta que una persona ajena al grupo iba a desenredarlos, resulta interesante el agón que toma la dinámica, ya que el colectivo se enreda de una forma más compleja, para

evitar que el extranjero logre su cometido con facilidad. La colaboración y comunicación se incrementan en el colectivo con tal de alcanzar el objetivo.

En la parte medial de la sesión, se les solicita que se coloquen en círculo y se coloquen intercalados hombre – mujer tomándose de las manos, (sin poder soltarse) el propósito es hacer pasar un aro a través del círculo hasta que dé la vuelta completa. El ejercicio se repite solo en dos ocasiones, en la primera se establece un tiempo en lograr la vuelta completa, para la segunda vuelta el grupo tenía que hacerlo en menor tiempo.

La primera vuelta no tuvo mayor dificultad, para la segunda, el stress generado por el tiempo a vencer, hizo ver en algunos alumnos acciones impulsivas, como soltarse de las manos o hacer comentarios fuera de lugar en contra de alguien que presentara dificultad al pasar el aro. El colectivo no logra realizar el objetivo de la actividad, se perciben tres posturas principalmente: aquellos que se enojaron y señalaron a quienes tuvieron dificultad, otros que al parecer lo toman con calma y no hacen comentario al respecto y finalmente aquellos que solicitan hacerlo de nuevo.

En plenaria se les pregunta si desean nuevamente intentarlo, a lo que la mayoría responde que sí, se observa que hay alumnos guías que dan indicaciones a los demás, hay quienes cambiaron de lugar manteniendo el criterio establecido. Para el tercer intento, los alumnos logran el objetivo, para ello, se observa colaboración en el colectivo.

Un elemento notable en el grupo es la motivación, propagada por los canales de comunicación que ellos mismos van generando.

Para la última actividad de la sesión, se colocan nuevamente en los seis equipos, a cada equipo se le da el material y ejecuta el circuito establecido por tiempo determinado.

Al desarrollar la actividad resulta visible la comunicación en los equipos, los guías no presentaron dificultad al dar a conocer las indicaciones, el material por sí

mismo presentó un reto interesante ya que tenían que realizar diferentes recorridos dentro de un plástico a manera de “rueda de hámster” y sin calzado.

Los seis equipos (A, B, C, D, E y F) logran realizar las actividades, se nota organización y colaboración dentro del cada equipo, además de una comunicación cada vez más asertiva y sin insultos.

#### **4.3.5 Quinta situación didáctica**

Las actividades de esta situación didáctica (ver situación didáctica 5) se desarrollan en un principio con la formación de dos equipos A, B, y C por un lado y D, E y F por el otro. La dinámica de las actividades fue fluida, se hizo énfasis en que el objetivo no es la competición entre ambos equipos, sino el logro de los retos. Cada equipo designa 3 guías para coordinar las actividades de la sesión.

La complejidad de las actividades fue gradual, en la primera de ellas no se presentaron mayores complicaciones, la comunicación fue asertiva, la organización entre los integrantes y su colaboración para con el equipo los llevó a cumplir sin dificultad.

Para la segunda actividad, se presentó mayor complejidad para su logro, principalmente la comunicación al interior de ambos equipos dificultaba ya que se mezclaban varias dinámicas simultáneamente, la frustración se hizo presente en uno o dos integrantes por equipo en ocasiones, fue actividad que más demoró pero finalmente lo lograron, es preciso mencionar que al terminar un equipo, el otro buscaba a toda costa alcanzarlo, nuevamente se presentaron comentarios ajenos al propósito y sin mayor impacto.

En la tercera actividad la comunicación fue el elemento crucial, ya que consistía en elevar un balón de volibol a una determinada altura, sin duda los elementos físicos se hacen presentes e influyen en el desempeño e intensidad y más si no se logra pronto. Se observa que ambos equipos se organizan, establecen acuerdos, sin embargo la frustración se hace presente en algunos y al manifestarla se contagia

al resto del grupo. Al intervenir y limitar el tiempo, los alumnos logran finalmente alcanzar el objetivo de la actividad.

Para concluir, en la cuarta actividad, ambos equipos intentan anotar un balón de volibol, el desenvolvimiento del colectivo es muy similar a la dinámica anterior, en cuanto al desarrollo, la desesperación al no poder anotar, la ruptura en los canales de comunicación, incluso el enojo.

Esta última actividad permitió ver de cierta manera la resiliencia del colectivo ante la dificultad de la actividad, incluso de cada individuo.

#### **4.3.6 Sexta situación didáctica**

La penúltima situación didáctica empieza de forma progresiva ascendente en complejidad (ver situación didáctica 6) los alumnos se integran en equipos de dos, posteriormente en tercias, el grupo de seis, en equipos de doce, de dieciocho y finalmente de treinta y seis.

Se identifican elementos como la comunicación en los diferentes niveles de cada equipo, colaboración y organización, de igual manera se toman seis guías quienes son los que llevan la información a los equipos. Al dividirse y posteriormente combinarse los equipos, la observación recae en el colectivo en general, la actividad presenta el mismo móvil, la complejidad se da al aumentar la cantidad de individuos por equipo, al igual que en la situación didáctica tres, se presentan casos de competitividad entre algunos equipos, por llegar primero o por no caer etc.

En esta actividad se destaca, el aspecto de la organización, pocas son las parejas del mismo género, la mayoría son mixtas aun sin que se les asignara como consigna, lo cual se considera como un hecho positivo.

El aumento del grado de dificultad progresivo permite a los alumnos adaptarse a su propio ritmo, hay preferencias al decidir con que equipo juntarse (doce y dieciocho integrantes) elemento que condiciona el desempeño de algunos

alumnos, se observan también actitudes de solidaridad y apoyo con los compañeros (as) que presentan mayor dificultad al desplazarse lo que permite ver el fortalecimiento de las relaciones interpersonales entre la mayoría del colectivo.

#### **4.3.7 Séptima situación didáctica**

Los elementos de los que se obtiene los datos descritos son a partir de rúbrica y el diario de observación, las actividades de ésta situación didáctica (ver situación didáctica 7) ocupan el final debido a sus características las cuales implican una mayor autorregulación ya que el riesgo es moderado al desplazarse.

El inicio se da con los equipos originales (A, B, C, D, E y F) al igual que las situaciones didácticas anteriores, se inicia con una progresión de menos a más, dando las indicaciones a los guías correspondientes de cada equipo. Fue pertinente hacer mención al colectivo del riesgo que tiene la actividad, haciendo énfasis en que tuvieran cuidado al momento de realizarlas.

En la primera actividad, todos los equipos no presentaron complicaciones para desarrollarla, se ordenaron bajo sus propios criterios e idearon la estrategia de desplazamiento que más les convenía.

En el segundo momento de la actividad, los equipos tenían que desplazarse entre dos puntos, sobre las sillas y sin tocar el piso, los equipos A y E no tuvieron mayor complicación para desplazarse ya que se organizaron de acuerdo a sus habilidades de tal forma que fuera más eficiente la dinámica. Los equipos B y D presentaron dificultad en el aspecto comunicativo lo que contrajo complicaciones en la organización y colaboración del equipo. El equipo F presentó dificultades en el momento de la organización, varios alumnos no lograban desempeñarse con fluidez, desde cargar hasta colocar las sillas para la avanzada. Finalmente el equipo C fue el que presentó mayores complicaciones, el líder no logró explicar la mecánica del juego, lo que causó confusión con los integrantes del equipo, de igual forma, al verse ubicados en la parte de atrás del colectivo, recurrían a infringir la regla de no tocar el piso con los pies, con tal de recuperar terreno, por lo que se hace presente la competición por no perder.

Para la parte final de la actividad, se forma un equipo con el colectivo, fue interesante observar a los guías de los equipos A y E tomar el rol de líderes y organizar al resto de sus compañeros (as), la mayoría colaboró sin dificultad y no hubo incidencias.

La comunicación estuvo presente desde el inicio de la actividad, la organización y la colaboración permitieron el logro de la actividad.

## **5. CONCLUSIONES**

Como se ha descrito páginas anteriores, la intervención fue realizada con el grupo de 1º E de nivel secundaria, en donde a través del juego cooperativo se buscaba fomentar la autorregulación, lo anterior dentro de la sesión de Educación Física.

En un primer punto se puede mencionar que fue importante inducir a los alumnos en los temas en cuestión, para ello es elemental saber los conocimientos previos y nociones con las que cuentan, de ésta se forma, en la construcción formal de los conceptos, los sujetos se apropian de las ideas principales que los componen cuando se les facilitó un texto con mayor información de los temas, lo anterior se pudo observar, al tener buen acercamiento al concepto en el producto final de la secuencia.

De lo anterior se deduce que el acercamiento al concepto, partiendo de los conocimientos previos es una opción que favorece y tiene mayor impacto en comparación de brindarle la información de forma tajante para que sea asimilada y trabajada.

Siguiendo con la conceptualización de las nociones, otro punto favorable que se identificó fue el hecho de relacionar las definiciones de los términos ejemplificándolos en situaciones o aspectos de su vida cotidiana, lo cual permite que se apropien de éstos con mayor eficiencia, ya que se detectó a ciertos alumnos que no estaban familiarizados con algunos contenidos, en algunos conceptos que se componían de dos palabras, se determinó que los alumnos analizaran por separado cada una, para que posteriormente construyeran desde ambos significados, acción que facilitó el entendimiento del concepto.

En el aspecto práctico – que equivale al 85% de la intervención – se desarrollaron una gran cantidad de acciones que por sí mismas son importantes y deberían de ser mencionadas, sin embargo, se considera conveniente enfocarnos a aquellos aspectos que se ven involucrados directamente con la intervención, lo anterior pudiera parecer obvio, pero, debido a que es el juego la estrategia que guía la intervención – y como se ha analizado en el capítulo II – en éste convergen un gran número de situaciones que tienen impacto en los alumnos aunque se podría

cuestionar su vinculación con el propósito de la intervención, por ello la importancia de centrar la atención en aquellos fenómenos que si lo hacen.

En éste orden de ideas y como punto de partida se determina que es necesario conocer las características del grupo, así como sus gustos, intereses y preferencias, considerándolas en el diseño de la planificación de las actividades, lo anterior se realizó durante las siete secuencias didácticas que comprende la intervención y se puede asegurar que cada una de las tareas, fueron realizadas por los alumnos de manera dinámica, se puede agregar que diseñarlas tomando en cuenta lo antes mencionado no garantiza el éxito de la situación didáctica, se requiere que el planteamiento y la conducción de la sesión sea atractiva en todo momento para el adolescente, buscar que no pierda el interés ni la atención en el propósito de cada juego, ya que de lo contrario, se pierde el impacto del mismo y sobretodo de su contenido.

A continuación se mencionan tres elementos de suma importancia para la intervención: la comunicación, el orden y el liderazgo. No es posible establecer un inicio, avance o cierre de cualquier actividad si no se explica de forma clara y precisa, para que pueda ser entendida y desarrollada, las estrategias utilizadas fueron variadas constantemente para no caer en la monotonía durante las sesiones, de igual manera el orden tiene un papel importante en todo momento ya que sin éste, sencillamente no se daría el trabajo buscado. Por lo anterior, el liderazgo que debe de manifestar el docente es pieza clave para involucrar a los alumnos en los aprendizajes, antes, durante y después de la sesión sin perder de vista el ambiente que va facilitando a lo largo del accionar.

Al utilizar el sistema de patrulla como estrategia complementaria, se busca precisamente lo mencionado líneas arriba, que el alumno (a) guía sea el líder de su equipo y que los conduzca hacia la adquisición de los objetivos que persigue cada juego. En este punto, es importante mencionar que pocos alumnos lograron ejercer una guía eficiente con equipos, sin embargo se observaron actitudes de solidaridad, atención, respeto y apoyo entre los integrantes de los equipos, lo que implica autorregularse y considerar a los demás miembros.

No se puede dejar de lado mencionar algunos momentos en donde los alumnos sintieron frustración, desesperación y enojo dentro de las actividades, ya sea por no lograr algún reto como lo esperaban, al ver la dificultad que presentaba algún compañero al realizar una actividad lo que provocaba contratiempos para los demás integrantes o por el simple hecho de no comprender las indicaciones del guía. Se podría decir que la resiliencia de algunos sujetos se manifestó a lo largo de la intervención lo cual es un complemento que enriquece.

Al determinar los equipos, se buscó romper con las relaciones establecidas dentro del grupo, es decir, que trabajaran entre compañeros que normalmente no lo harían, para lo cual tenían que establecer canales de comunicación y convivir – al menos dentro de la sesión – modificando la dinámica establecida al interior del grupo. Lo anterior resultó de mucho provecho, se observaron nuevas amistades dentro del grupo pero sobre todo un ambiente más solidario, sin tantas agresiones (como se manifestaba anteriormente), se presenta mayor solidaridad, se fortalecen los lazos existentes pero se generan nuevos manteniéndose a lo largo de la jornada escolar, es decir, trasciende a la sesión de Educación Física, lo que sin duda alguna resulta muy positivo para el propósito de la intervención.

Otro punto importante es lo referente a la cooperación, aunque se presentaron ocasiones en las que algunos alumnos buscaban darle sentido de competición a las actividades buscando derrotar a los demás, es conocido que ésta actitud, dadas las circunstancias de nuestra sociedad actual, es difícil de erradicar y aunque no es el objetivo de la intervención como tal, no se considera como un retroceso para la misma, por el contrario, se observa que la mayoría de los alumnos no le importa más el proceso de lograr el reto como grupo, característica de los juegos cooperativos.

Cabe mencionar que también se observó una gran integración en lo que al género se refiere, es decir, tanto hombres como mujeres convivieron dentro de los juegos de tal forma que no se presentaron situaciones discriminación y/o exclusión, se toman en cuenta las habilidades de los integrantes del equipo al momento de diseñar una estrategia, lo cual se atribuye a la propia naturaleza de los juegos

cooperativos. En este sentido, la unión grupal se vio fortalecida, se observa que se toman decisiones en forma democrática y el clima al interior demostró mayor presencia de respeto, desde luego que por las propias características de los adolescentes y del contexto en donde se encuentran no se erradica totalmente algunas conductas que laceran la convivencia, sin embargo fueron disminuyendo a lo largo de la intervención.

La perseverancia y la motivación son elementos que de igual manera fueron apareciendo durante los juegos cooperativos, el apoyo se hacía presente en aquellas circunstancias en las que algún integrante del grupo presentaba alguna dificultad (principalmente en actividades en colectivo) prefiriendo el logro del compañero a destacar desde una perspectiva individual. De igual forma, la organización se hizo cada vez más eficiente entre los equipos, el rol de guía dio la oportunidad a cada integrante de ser el conductor y el líder de sus compañeros, desde luego que hubo diferentes reacciones, no todos parecen estar acostumbrados o tienen el deseo de tomar esa posición, factor interesante que se observó en más de una ocasión.

Finalmente, al reflexionar acerca de mi práctica docente, me permitió situarme con mayor profundidad en la realidad que se vive día con día, sin duda el estudiar la maestría me permite tener un panorama más amplio de mí accionar docente: fortalezas y carencias, cambiar mi forma de pensar, profesionalizarme, sin duda múltiples beneficios no solo en el aspecto académico, sino que también en lo laboral y sobre todo en lo personal.

## Fuentes de consulta

Arguedas M. y Jiménez S. (2009) Permanencia en la educación secundaria y su relación con el desarrollo positivo en la adolescencia. Revista electrónica Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y cambio en la Educación: 50 – 65.

Barber y Mourshed, (2008) ¿Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos?, OPREAL. No. 41

Bárcena Alicia, (2008) Educación, desarrollo y ciudadanía en América Latina, Chile. CEPAL.

Berttoni A. Poggi M. y Teobaldo M. (2009) Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja en Hacia una cultura de la evaluación. ONE Ministerio de Educación de Argentina.

Bascón Díaz Miguel Jesús. (2012) Adolescencia, género y conflicto: El discurso argumentativo como herramienta en la autorregulación. Boletín de Psicología no. 110: 7 – 19. España.

Bauman Zygmunt, (2008) La globalización: consecuencias humanas. Fondo de Cultura Económica, México.

Córdova Islas Ana Ma. (2010) Evaluación de la educación. Evaluación Educativa. Congreso Iberoamericano de educación metas 2021. Buenos Aires.

De la Fuente J., Peralta F. y Sánchez M. (2009) Autorregulación personal y percepción de comportamientos escolares desadaptativos. Universidad de Almería. Psicothema Vol. 21, no. 4: 548 – 554.

Demarais y Plouin (2005) Hacia las sociedades del conocimiento. UNESCO.

Díaz Barriga Angel (2005) El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? Perfiles Educativos. México.

Elliot John, (2000) La investigación acción en educación. Ediciones Morata S.L. España.

Frade L. (2011) Diseño de situaciones didácticas. México.

Galeano, E. (2014) Patas arriba. La escuela del mundo al revés. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires.

García Garduño José Ma. (2005) El avance de la evaluación en México y sus antecedentes. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 10, núm. 27, octubre-diciembre, 2005, pp. 1275- 1283 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.

García, M. E. y Ruiz, F. (2001) Educación motriz a través del juego, Madrid: Gimnos, p. 20

Gaxiola, J. C., González, S., y Gaxiola, E. (2013) Autorregulación, resiliencia y metas educativas: variables protectoras del rendimiento académico de bachilleres. Revista colombiana de psicología: 241 – 252.

Giddens Anthony, (2000) Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas. Editorial. Taurus, Madrid.

González Teresa, (2010) Democracia y formación ciudadana. Instituto Federal Electoral. México.

Guil, R. y Gil-Olarte P. (2006) Inteligencia emocional y adaptación socioescolar. Revista Electrónica de Motivación y Emoción. Volumen IX No. 22. España.

Huizinga Johan, (1972) Homo Ludens. pp.18 – 33. Alianza Editorial. Madrid.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2014)

Kaufman y Nelson, (2005) Políticas de Reforma Educativa: comparación entre países. Opreal, No. 33.

Lipovetsky, G. (2000) La era del vacío. Ensayos para el individualismo contemporáneo. Editorial Anagrama. Barcelona.

Mestre J., Fernandez P. (2012) Manual de inteligencia emocional. Ediciones Pirámide. España.

Mirrada López, Francisco; Reynoso Angulo, Rebeca La Reforma de la Educación Secundaria en México. Elementos para el debate Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 11, núm. 31, octubre-diciembre, 2006, pp. 1427- 1450 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México

Monclús y Sabán, (2008) La enseñanza en competencias en el marco de la educación a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento, revista iberoamericana de educación. No. 47, pp. 159-183.

Nieto de Pascual Pola Dulce María, (2009) Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México. OCDE.

Omeñaca R. y Ruiz J. (2009) Juegos Cooperativos y Educación Física. Editorial Paidotribo. España.

Payá Rico Andrés (2007) La actividad lúdica en la historia de la educación española contemporánea. Universitat de Valencia.

Peterson C. y Martin E. (2004) Autorregulación: Fortalezas y virtudes del carácter Capitulo 22. Oxford University. (<http://www.movilizacioneducativa.net/capitulo-libro.asp?idLibro=223&idCapitulo=22>) Vista 31 de Agosto de 2014.

Rizvi F. y Lingard B. (2013) Políticas educativas en un mundo globalizado. Routledge. Estados Unidos de América.

Santos Víctor, (2009) Textos para repensar la gestión en la escuela, México, Eón Sociales.

Secretaría de Educación Pública (2011) Programas de Estudio 2011, Educación Básica. SEP. México.

Secretaría de Educación Pública (2011) Programas de Estudio 2011, guía para el maestro, Educación Básica Secundaria, Educación Física. SEP. México

Secretaría de Educación Pública (2011) Programas de Estudio 2011, Educación Básica. SEP. México.

Secretaría de Educación Pública (2011) Programas de Estudio 2011, guía para el maestro, Educación Básica Secundaria, Educación Física. SEP. México.

Tedesco, J. (2000) Educar en la sociedad del conocimiento, Fondo de cultura económica, México.

Tobón, S. (2004) Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: ECOE

Trigo, E. (1994) Aplicación del juego tradicional en el currículum de educación física (Volumen 1) Barcelona: Paidotribo, p. 59.

Villanueva, Vega, Poncelis, (2011) Creciendo juntos: estrategias para promover la autorregulación en niños preescolares, UNAM. México.

## **ANEXOS**

## Anexo 1. Cuestionario para alumnos

**El siguiente cuestionario forma parte de una investigación académica, por lo cual contesta de manera realista cada pregunta. Encierra en un círculo la respuesta que se acerque más a tu reacción en la vida real.**

1. Cuando salgo a la clase de Educación Física. YO:
  - a) Siempre participo.
  - b) Casi siempre participo.
  - c) A veces participo.
  - d) No me gusta participar
  
2. ¿Qué tipo de juego me gusta más?
  - a) Individuales.
  - b) Equipos pequeños (2 a 5 integrantes)
  - c) Equipos grandes ( 6 o más integrantes)
  
3. De mis compañeros que integran mi grupo:
  - a) Todos me caen bien.
  - b) La mayoría me cae bien.
  - c) Pocos me caen bien.
  - d) Nadie me cae bien.
  
4. Dentro del grupo:
  - a) Todos los días alguien me molesta.
  - b) Casi siempre me molestan.
  - c) A veces me molestan.
  - d) Nunca me molestan.
  
5. Ordena del 1 al 5 los problemas dentro del grupo (siendo el 1 el que mas observas)  
\_\_\_\_ No le hacen caso a los maestros (as).  
\_\_\_\_ Dicen groserías.  
\_\_\_\_ Se pelean.  
\_\_\_\_ Molestan y se burlan.  
\_\_\_\_ No respetan las reglas.  
Menciona otro \_\_\_\_\_
  
6. De mis compañeros del salón. YO:
  - a) Todos los días molesto a alguien.
  - b) A veces molesto a alguien.
  - c) Nunca molesto a nadie.
  
7. Cuando alguien de mis compañeros del grupo me pide ayuda y puedo ayudarlo. YO:
  - a) Me gusta ayudar sea quien sea.
  - b) Tiene que caerme bien o ser mi amigo para ayudarlo.
  - c) Si no me cae bien o no es mi amigo no le ayudo.
  - d) No ayudo.

8. Cuando alguien me molesta o se burla de mí. YO:

- a) Le digo que no me moleste, sin usar la violencia.
- b) Le aviso al maestro (a).
- c) Le pido a otro compañero que me “haga el paro”
- d) Le respondo de misma manera.

9. En la clase de Educación Física:

- a) Siempre me molestan, se burlan o me excluyen.
- b) A veces me molestan, se burlan o me excluyen.
- c) Nunca me molestan, ni se burlan ni me excluyen.

10. Si alguien no sigue las reglas del juego. YO:

- a) Le aviso al maestro.
- b) Hablo sin violencia con el compañero (a) que no sigue las reglas.
- c) Me molesto con el compañero (a) y soy agresivo con él o ella.
- d) Me salgo del juego.

11. El grupo sigue y respeta las indicaciones:

- a) Siempre y todos.
- b) Casi siempre y muy pocos.
- b) Algunas veces y la mayoría.
- c) Pocas veces y la minoría.
- d) Nunca seguimos ni respetamos las indicaciones.

12. Me enojo con facilidad

- a) Siempre.
- b) Casi siempre.
- c) Algunas veces.
- d) Nunca.

13. ¿El grupo se puede controlar sin que el maestro (a) les diga?

- a) Siempre puede.
- b) Algunas veces puede.
- c) No puede, es necesario que los controlen.

14. Cuando estoy enojado. YO.

- a) Reacciono molesto con las personas que me rodean
- b) Necesito que alguien me tranquilice.
- c) Puedo calmarme por mi cuenta.
- d) Me alejo y espero a que se me quite solo.

## Anexo 2. Cuestionario para docentes

La siguiente rúbrica forma parte de una investigación académica, para lo cual le solicito su apoyo contestando a los planteamientos establecidos de manera veraz y acorde a sus observaciones.

1) Al llegar al salón los alumnos:				
	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
Se encuentran tranquilos y listos para empezar la clase.				
El salón está ordenado y limpio.				
2) Al iniciar la sesión:				
Los alumnos siguen indicaciones para dar inicio a la sesión.				
Los alumnos facilitan el desarrollo de la sesión.				
Los alumnos regulan su comportamiento de acuerdo a las indicaciones del profesor.				
El grupo propicia el establecimiento de acuerdos y los respeta.				
3) Que porcentaje de los alumnos presentan:				
	100 – 75 %	75 – 50 %	50 – 25 %	25 – 0 %
Conductas violentas o agresivas entre pares.				
Lenguaje inapropiado.				
Dificultad para seguir indicaciones.				
Poca participación y/o desinterés por la materia.				
Bajo aprovechamiento en la materia.				
Conductas retadoras hacia el docente.				
Regulan su conducta de manera autónoma.				

4) ¿Cómo observa que es la convivencia de los alumnos del grupo de 1º E y por qué?

---

---

---

---

---

---

---

---

5) ¿Cuál o cuáles considera que son los problemas de mayor presencia dentro del grupo de 1º E y por qué?

---

---

---

---

---

---

---

---

***Agradezco su participación***

**Anexo 3. Cuestionario a padres de familia**

¿Su hijo (a) realiza alguna actividad fuera del horario de clases? SI / NO ¿Cuál?

---

---

---

¿Tiene hermanos y/o hermanas? ¿Cuántos? ¿Qué lugar ocupa el alumno en cuestión?

---

---

---

¿Cuántas comidas hace al día su hijo (a)? Describa su desayuno, comida y cena

---

---

---

¿Tiene alguna responsabilidad asignada a su hijo (a) en casa? ¿Cuál? ¿Cuáles?

---

---

---

Describa la manera en que resuelve un conflicto con su hijo (a)

---

---

---

---

¿Considera que el comportamiento de su hijo (a) es el mismo en la escuela y en su casa?  
SI / NO ¿Por qué?

---

---

---

---

Describa cómo se comporta su hijo (a) en casa

---

---

---

---

---

**Marque con una X la casilla que Ud. considere es la más apropiada para cada planteamiento**

<b>Mi hijo (a):</b>				
	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
Dice groserías				
Se pelea (escuela y/o casa)				
Cumple con sus obligaciones				
Se enoja fácilmente				
Se tranquiliza cuando se lo digo				
Me obedece				
Resuelve sus problemas sin violencia				
Es agresivo (a)				
Se lleva bien con su compañeros				
<b>Coloque el número que corresponda a su respuesta</b>				
<b>1: siempre</b> <b>2: casi siempre</b> <b>3: algunas veces</b> <b>4: nunca</b>	Le avise al maestro (a)	Resuelva el conflicto sin violencia	Busque ayuda con otros compañeros	Se defienda
Cuando su hijo (a) es agredido Ud. le aconseja que:				

#### **Anexo 4. La autorregulación.**

La autorregulación es considerada como una variable inherente en el ámbito de los procesos de desarrollo de competencias personales y sociales. Esta variable psicológica se muestra cada vez más consistente a la hora de explicar, evaluar e intervenir en diversos procesos y situaciones didácticas.

Brown, define la autorregulación como la capacidad de la persona para planificar, supervisar y dirigir su comportamiento en situaciones cambiantes. Por su parte Kopp, la define como la habilidad para acatar una demanda inicial, y cesar actividades de acuerdo a las demandas sociales, para modular la intensidad, frecuencia y duración de los actos verbales y motores en contextos sociales y educativos. Además incluye la habilidad para actuar sobre una meta u objetivo y generar conductas socialmente apropiadas en la ausencia de monitores externos.

Para Peterson y Martin, la autorregulación se refiere a cómo una persona ejerce control sobre sus propias respuestas para perseguir metas y vivir de acuerdo con normas. Estas respuestas incluyen pensamientos, emociones, impulsos, actuaciones, y otros comportamientos. Las normas incluyen ideales, criterios morales, reglas, objetivos de actuación, y las expectativas de otras personas.

Por lo tanto entendemos como autorregulación a la capacidad de una persona para controlar sus pensamientos, emociones, conductas, actuaciones y movimientos en relación de un estímulo externo o demanda, así como de permitir la iniciativa en el sujeto y su seguimiento en algún objetivo personal o colectivo sin la necesidad de la presencia de un monitor externo.

La promoción de la autorregulación es una forma de prevenir futuras dificultades reportan que las dificultades en autorregulación se asocian a problemas de comportamiento como impulsividad, delincuencia, conducta antisocial, agresión, etc. En este sentido, la autorregulación se vincula con el control de emociones, de estrés, de impulsos del comportamiento, permitiendo pensar antes de actuar y enfocar la atención en una tarea determinada. Estas situaciones implican la habilidad para controlar los propios impulsos, parar alguna conducta si es

necesario y la capacidad para iniciar una actividad (aun cuando no se desee) cuando sea requerida. Lo anterior no solo en la interacción social (autorregulación emocional) sino que también en el pensamiento (autorregulación cognitiva).

El estudio de la autorregulación emocional y temperamental como un compendio de variables emocionales, conductuales y cognitivas, ha aportado evidencia consistente en la infancia y la adolescencia, incluso hay estudios que demuestran que una autorregulación baja en los adolescentes parece ser un factor de riesgo en el consumo sustancias adictivas.

Por lo anterior la autorregulación emocional y conductual es un proceso elemental, ya que convierte a los individuos en agentes importantes en su propio desarrollo. En este sentido, la relación que existe entre la autorregulación emocional y conductual puedan ser la base para el aprendizaje autorregulado, es decir, el tener control emocional y conductual hace posible que una persona atienda, regule y organice su aprendizaje de manera autónoma.

ASPECTO A EVALUAR	Excelente	Muy buena	Buena	Limitada	Insuficiente
<b>Al Inicio de la sesión</b>					
1 EL ALUMNO SIGUE LAS INDICACIONES DE PREPARACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD.	Todos los alumnos se encuentran atentos a las indicaciones de inicio.	La mayoría de los alumnos se encuentran atentos a las indicaciones de inicio.	Más de la mitad de los alumnos se encuentran atentos a las indicaciones de inicio.	Menos de la mitad de los alumnos se encuentran atentos a las indicaciones de inicio.	Pocos alumnos se encuentran atentos a las indicaciones de inicio.
<b>Durante el desarrollo de la sesión</b>					
2 ORGANIZACIÓN DE LOS EQUIPOS	Todos los alumnos se integran en equipo correspondientes sin complicaciones.	La mayoría de los alumnos se integran en el equipo correspondiente. Manifestando alguna causa para no formarlo.	Más de la mitad de los alumnos se integran en el equipo correspondiente. Manifestando alguna causa para no formarlo.	Menos de la mitad de los alumnos se integran en el equipo correspondiente. Manifestando alguna causa para no formarlo.	Pocos alumnos se integran en el equipo correspondiente. Manifestando alguna causa para no formarlo.
3 COOPERACIÓN PARA ALCANZAR LOS RETOS	Todos los alumnos se integran en equipo y cooperan para alcanzar el objetivo.	La mayoría los alumnos se integran en equipo y cooperan para alcanzar el objetivo.	Más de la mitad de los alumnos se integran en equipo y cooperan para alcanzar el objetivo.	Menos de la mitad de los alumnos se integran en equipo y cooperan para alcanzar el objetivo.	Pocos alumnos se integran en equipo y cooperan para alcanzar el objetivo.
4 ROTACIÓN EN LOS ROLES DE PARTICIPACIÓN (EQUIPO)	Todos los integrantes del equipo desarrollan su rol en cada momento de la actividad.	La mayoría de los integrantes del equipo desarrollan su rol en cada momento de la actividad.	Más de la mitad de los integrantes del equipo desarrollan su rol en cada momento de la actividad.	Menos de la mitad de los integrantes del equipo desarrollan su rol en cada momento de la actividad.	Pocos integrantes del equipo desarrollan su rol en cada momento de la actividad.
5 ROTACIÓN EN LOS ROLES DE PARTICIPACIÓN (GUÍA DEL EQUIPO)	Da las indicaciones de forma asertiva, brinda apoyo a quien lo necesita, muestra liderazgo.	Da indicaciones de forma clara, apoya a la mayoría de sus compañeros,	Da indicaciones no muy claras. Apoya a ciertos integrantes, regaña a quien se equivoca	Da indicaciones confusas. No apoya a sus compañeros, regaña y se enoja si no consigue el propósito	No da indicaciones desinterés por el logro de las actividades, actitud irresponsable para con el equipo.

6	ELEMENTOS PARA TRABAJAR EN EQUIPO.	Siempre se establecen comunicación y acuerdos para la solución de los retos.	La mayoría de las veces se establecen comunicación y acuerdos para la solución de los retos.	En ocasiones se establecen comunicación y acuerdos para la solución de los retos.	En ocasiones se establecen comunicación y acuerdos para la solución de los retos.	En ningún momento se establecen comunicación y acuerdos para la solución de los retos.
7	ORGANIZACIÓN DE LOS EQUIPOS DURANTE LA ACTIVIDAD	Respetan la integración de los equipos, colaboran en la realización de las actividades. No se presentan situaciones que obstaculicen el trabajo.	Muestran actitud de respeto y compromiso con las actividades, elaborándolas en tiempo y en forma	Muestran actitud de respeto y compromiso en la mayoría del tiempo de la sesión con las actividades, elaborándolas en tiempo y en forma	Muestran actitud de respeto y compromiso intermitente con las actividades, elaborándolas en tiempo y en forma	No muestran actitud de respeto y compromiso con las actividades. No las elabora ni en tiempo y ni en forma
8	CALIDAD EN LOS PRODUCTOS.	Cumplen con los términos solicitados además de ser elaborados en tiempo.	Cumplen mayoritariamente con los términos solicitados además de ser elaborados en tiempo.	Apenas cumplen con los términos solicitados, además de ser elaborados en tiempo.	No cumplen con los términos mínimos solicitados, además de ser elaborados en tiempo.	No Cumplen con los términos solicitados, ni son elaborados en tiempo.
9	CONDUCTA Y CONVIVENCIA DURANTE LA SESIÓN.	Se desarrolla de forma permanente desde el inicio hasta el final de la sesión. Sin necesidad de llamar la atención.	Se desarrolla de forma constante desde el inicio hasta el final de la sesión. Con pocas llamadas de atención	Se desarrolla de forma regular desde el inicio hasta el final de la sesión. Con algunas llamadas de atención	Se desarrolla de forma irregular desde el inicio hasta el final de la sesión. Con considerables llamadas de atención	No se desarrolla desde el inicio hasta el final de la sesión. Con abundantes llamadas de atención
<b>OBSERVACIONES</b>						
<b>ANTES</b>		<b>DURANTE</b>			<b>AL FINALIZAR</b>	