

ESTRATEGIA PEDAGÓGICA BAJO EL ENFOQUE DE APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA MOTRICIDAD GRUESA EN NIÑOS DE CUARTO GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL TÉCNICA GUASIMAL, SEDE LA CLARITA, MUNICIPIO DE ESPINAL – TOLIMA

PEDAGOGICAL STRATEGY BASED ON COOPERATIVE LEARNING APPROACH FOR STRENGTHENING GROSS MOTOR IN FOURTH GRADE CHILDREN OF THE INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL TÉCNICA GUASIMAL, SEDE LA CLARITA, MUNICIPALITY OF ESPINAL

Florián Rodríguez, Jhon Fredy

bothy10@hotmail.com

*Docente de la Institución Educativa rural Técnica Guasimal, Sede La Clarita,
Municipio de Espinal
Tolima*

RESUMEN

El objetivo de estudio es describir la efectividad de una estrategia pedagógica bajo el enfoque de Aprendizaje Cooperativo para la mejora de la motricidad gruesa en el caso de los niños de cuarto grado de la Institución Educativa Técnica Guasimal, Sede La Clarita, Espinal. El enfoque de estudio es cualitativo, con un diseño de tipo estudio de caso. Entre las técnicas de investigación se usa la encuesta, entrevista, test de motricidad gruesa y la técnica proyectiva. La muestra está constituida por 31 participantes del cuarto grado de primaria de los cuales participaron quince estudiantes; las edades oscilan entre 8 a 12 años. En relación con la valoración del estudiante acerca del aprendizaje cooperativo dentro de clase, se superó de un 60% inicial a un 78% final; en torno a las siete competencias de motricidad gruesa se pasó de gran porcentaje en la calificación “bueno” hacia un incremento en la calificación “muy bueno”; en lo concerniente al dibujo, se observó en los niños un reconocimiento diferente de lo que significa hacer educación física y poner en práctica la motricidad. Se concluye que la estrategia pedagógica fue efectiva; se vio la mejora de las destrezas de la motricidad gruesa a partir de la sociabilidad de los niños y niñas. Asimismo, los niños valoran la educación física no solo desde un propósito individual sino colectivo, no solo desde lo físico, sino también social y emocional, que es muy importante para la realidad rural.

Palabras clave: Aprendizaje Colaborativo, Estrategia Pedagógica, Motricidad gruesa.

ABSTRACT

The objective of the study is to describe the effectiveness of a pedagogical strategy based on Cooperative Learning approach for the improvement of gross motor skills in the case of fourth grade children of the Guasimal Technical Educational Institution, La Clarita

Headquarters, Espinal. The study approach is qualitative, with a case study type design. Among the research techniques the survey, interview, gross motor test and the projective technique are used. The sample is made up of 31 participants from the fourth grade of primary school, of which fifteen students participated; the ages range from 8 to 12 years. In relation to the student's assessment of cooperative learning within the class, it was exceeded from an initial 60% to a final 78%; Around the seven gross motor skills, the percentage went from a large percentage in the "good" grade to an increase in the "very good" grade; Regarding drawing, a different recognition of what it means to do physical education and put motor skills into practice was observed in the children. It is concluded that the pedagogical strategy was effective; the improvement of gross motor skills was seen from the sociability of the boys and girls. Likewise, children value physical education not only from an individual but a collective purpose, not only from the physical, but also social and emotional, which is very important for the rural reality.

Keywords: Collaborative Learning, Gross motor skills, Pedagogical Strategy.

INTRODUCCIÓN

La motricidad gruesa tiene relación con el desarrollo integral de las personas, en su desenvolvimiento personal e interpersonal y social; por eso desde la escuela es vital promoverla, estimularla, incentivarla a que los niños puedan realizar para dominar esas destrezas como señala Velázquez (2013). Si bien la gran mayoría de teóricos hacen ver que la importancia trabajar la motricidad gruesa debe hacerse principalmente en la edad preescolar o primera infancia (0 a 5 años), a modo de estímulos como señala Renzi (2009), o principalmente desde lo físico como Velázquez-Callado (2014), autores como León (2015) consideran dentro de sus propuestas pedagógicas la necesidad de seguir trabajando la motricidad desde más allá de lo físico, así como en otras edades.

El problema es que muchos estudiantes de primaria aún adolecen de deficiencias en sus habilidades motrices básicas como capacidades coordinativas, competencias motrices y la coordinación dinámica general y coordinación viso-motriz como comprende Saavedra (2018); León (2015) que reducen la capacidad del niño de desempeñarse adecuadamente en los distintos ámbitos de su vida. Ante esta realidad, las estrategias pedagógicas se han convertido como marcos de acción necesarias para abordar las problemáticas educativas de una manera racional, sistemática y propositiva. Como sostiene Velázquez (2017)

hoy en día existe una tendencia en Educación Física (EF) que fundamenta la práctica motriz, no tanto desde los contenidos, sino desde planteamientos pedagógicos globales, que parten de unos propósitos a largo plazo y de unas líneas teóricas fundamentadas en evidencias científicas, que se concretan coherentemente

en diferentes acciones cotidianas dependiendo del contexto en el que se trabaja (p. 7)

Para el autor, este acercamiento pedagógico a la realidad educativa física es un modelo o estrategia pedagógica. Una estrategia pedagógica es según Sierra (2007)

La concepción teórico-práctica de la dirección del proceso pedagógico durante la transformación del estado real al estado deseado, en la formación y el desarrollo de la personalidad, de los sujetos de la educación, que condiciona el sistema de acciones para alcanzar los objetivos, tanto en lo personal, lo grupal como en la institución escolar (p. 19)

En otras palabras, una estrategia pedagógica es un camino que traza un inicio y un fin de un proceso pedagógico, que implica cambios dentro de la integralidad del estudiante, donde los actores educativos propician acciones planificadas y sistemáticas basados en la realidad social, cultural del estudiante. Una estrategia pedagógica implica una novedad establecida entre el docente y el estudiante, una nueva forma de ver al ser humano, sobre el cual se establecen procesos y acciones capaces de comprender la realidad y motivar al cambio. Redundar, en que estas formas sistemáticas de ejecutar procesos pedagógicos pueden tomar diferentes rumbos a partir de necesidades del estudiante; una de ellas es el aprendizaje cooperativo cuyo origen nace de la necesidad de comprender la convivencia educativa como una condición para el logro educativo, en este caso fortalecer la motricidad gruesa.

La pedagogía en educación física frecuentemente se ha visto en el desafío de retener el enfoque deportivista por el educacional como señala Torrebadella (2012), dado que el tratamiento a los trabajos educativos, con el enfoque deportivista pocas veces utiliza la sociabilidad entre los educandos como un factor importante para el desempeño educativo. La educación física desde el deportismo en los niños mira la competencia, la rivalidad como estímulo para el desarrollo individual, donde no todos los estudiantes alcanzan los estándares, menos aún en realidades como las rurales donde existe un duro trabajo por visibilizar el valor de la educación física para la vida cotidiana. En ese caso, el aprendizaje cooperativo contrario a la competitividad educativa (que está muy ligado al deportismo, uno de los enfoques pedagógicos más predominantes en la educación física) propone trabajar el desempeño del individuo en grupo a partir de interrelaciones que le beneficie individual y grupalmente, lo que vendría a ser la integralidad del educando. Ahora, cómo una estrategia pedagógica mediada por enfoque cooperativo puede generar una formación física Como señala Velázquez (2017). Como resume el autor, entre los logros del

aprendizaje cooperativo en la educación física es su importancia en la “capacidad para promover una mejora del autoconcepto del alumnado, tanto a nivel general como físico” (p. 11)

Como señala, Renzi (2009), “la motricidad... conecta al [niño] consigo mismo, con su ser corporeidad y con los otros. La motricidad es intencionalidad operante y es la evidencia de la interacción entre las diferentes dimensiones [del niño] (sensación, emoción, percepción, conocimiento, deseo, habla, acción, otras)” (p. 2) las cuales se manifiestan en su desarrollo presente y futuro. La independencia y la adaptabilidad del niño en su entorno están vinculadas con el desarrollo de su motricidad gruesa. Mover el cuerpo coordinadamente, de manera ágil, y equilibrada con el pleno dominio de la lateralidad son destrezas que diferencian de un niño estimulado de otro que no.

La escuela como ente formador del ser humano integral, tiene el rol de promotor del desarrollo de la motricidad, luego de la labor de los padres de familia, primer escenario de estimulación de la corporalidad; sin embargo, estas instituciones parecen limitadas ante los resultados de muchos estudiantes en las pruebas de educación física, cuando en temas de destreza física no suelen pasar el promedio. Entonces se trata de un tema que compromete no solo al estudiante, sino a las instituciones, entre las cuales la escuela necesita tener una orientación más profunda respecto a este tema. Cuestiones cómo ¿cuál es el concepto de los estudiantes respecto a su cuerpo, la agilidad, la coordinación? ¿Cómo entienden el tema de la educación física y su valor? ¿Tiene o no valor el desarrollo de la motricidad para la calidad de vida giran en torno a la necesidad de un trabajo mejor por promover la educación física y en especial la cultura física en los estudiantes de distintos grados?

Bases teóricas

Kurt Meinel (2013) señala que el ser humano debe ser consciente de su motricidad, que se realiza dentro del ambiente social con la utilización del lenguaje verbal. Por ejemplo, llamar salto al movimiento ejercido entre el torso, las piernas y los pies, ayuda a que el estudiante sea consciente de dicho movimiento como señala D'amico, Oropeza y Ramos (2011). El aprendizaje de la motricidad depende de cómo significa el estudiante su aprendizaje, y esto es a través del lenguaje. Asimismo, el entorno social, es importante para el afianzamiento del aprendizaje. La motricidad desde los orígenes del hombre, han sido en sociedad. Como señala Meinel, “todo movimiento deportivo es una acción dinámica en la medida que sirve a la resolución de una tarea cinética concreta, a la realización de un objetivo determinado, es decir, de un fin prefigurado” (p.125)

La estrategia pedagógica de educación física ligada al aprendizaje cooperativo está enfocada a desarrollar no solo habilidades o destrezas físicas individuales sino también colectivas. Desde la etimología como señala Fernández- Rio (2009), “*cooperar* proviene del latín “co-operare”, “operare cum”, cuya raíz es el sustantivo “opera—ae” que significa trabajo, pero que también significa ayuda, interés, apoyo; así que cooperar podría traducirse por: “ayudar juntamente con, ayudarse, apoyarse mutuamente, interesarse uno por otro” (p. 76). El propósito de este modelo de educación física es llegar a reconocer que el proceso de enseñanza-aprendizaje no debe ser una tarea solitaria, sino compartida, permite la superación de algunos de los grandes obstáculos al trabajo dentro del aula, simplemente, por el hecho de asumir cambios o decisiones que individualmente serían retos difíciles, no por la dificultad de su implementación, sino por la aceptación del resto de la comunidad educativa (Castro, 2016, p. 1087)

De otro lado, Fernández-Rio y Méndez-Giménez (2016), quienes analizan el aprendizaje cooperativo como estrategia pedagógica, señalan que, en función de la práctica y la casuística de este modelo, existen modelos híbridos en la cual los profesionales de la educación física puedan conseguir diferentes maneras de aplica este proceso.

Una clase de educación física con un enfoque cooperativo debe contener el aprendizaje activo sino un contexto y dinámica alineados a desarrollar un proceso en la cual no solo el individuo sino el grupo o equipo es transformado en sus relaciones producto del trabajo en clase.

Desde el marco epistemológico, el aprendizaje cooperativo atiende la situación motriz. Tan sólo desvelando la gramática o lógica interna de las situaciones motrices se podrán entender sus propiedades, predecir sus posibles efectos y por ello poder modificarlas si fuese necesario en relación con las necesidades de los alumnos (Munafó, 2016). Fue Parlebas (2001) con su praxiología motriz que permitió comprender que detrás de la lógica de la situación motriz existe un sistema de acciones que traducen una intención que influye en el deseo y la acción motriz. Desde esta reflexión, se puede configurar un plano en la que se conectan las relaciones de los propósitos de la pedagogía con el modelo cooperativo.

La motricidad gruesa está relacionada al manejo corporal y la capacidad de conservar el equilibrio. La motricidad gruesa es importante para el desarrollo integral del niño por lo cual es necesario estimularla y orientarla. Según Pérez (2012, p. 15), este tipo de motricidad comprende los siguientes aspectos: El esquema y la imagen corporal, la lateralización, la

coordinación dinámica, el equilibrio, la ejecución matriz, el control técnico postural, la coordinación visomotora, la orientación y la estructuración espacial, el control respiratorio.

Es importante dentro de los estudios de la motricidad destacar las diferencias que existen en la niñez entre los 8 a 12 años de edad. En principio es de obligatoriedad conocerlo, a fin de estructurar la investigación de acuerdo al tipo de interés de cómo trata desde los diferentes tipos de investigación. Para Guillamón, García y Carrillo (2018) la psicomotricidad está regulado por dos tipos de factores: *factores endógenos*, herencia, raza, sistema endocrino-hormonal, sexo, enfermedad grave, edad; *factores exógenos*, entre ellas la dieta, descanso, vida higiénica, talla y peso, clima, actividad física.

MÉTODO

Esta investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo. Desde esta óptica la investigación tal como plantean Trujillo, Naranjo, Lomas y Merlo (2019, pp. 22 - 23) no se centra en una realidad única, la cual es percibida por el investigador, sino que se tienen en cuenta las diversas perspectivas de los individuos que participan en ella. El observador hace parte de la investigación y tiene una relación estrecha con los participantes mediante lo cual construye su conocimiento y define el objeto estudiado dando prioridad a la individualidad del grupo y la globalidad de sus intereses, posturas y planteamientos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En relación a los resultados según las habilidades físicas en motricidad gruesa, se evaluaron las siguientes:

- **Frecuencias test salto.** Se observó en general que la mayoría de los niños tenía una base de apoyo adecuada (aunque hubo excepciones) pero en general toda la apertura con el ancho de los hombros es deficiente. En el caso de las niñas mayormente, los pies no se encontraron alineados con las rodillas, el movimiento y posición de las extremidades del tren superior no generaron el impulso que debe realizar en el tren inferior, debido a que no eran conscientes de esta estructura corporal necesario para este ejercicio, que sucedió de la misma forma en la caída, donde más de la mitad de los niños no tenían un manejo del antepié, retropié y la parte media.
- **Frecuencias test giro.** En este ejercicio más de la mitad de estudiante no tienen una adecuada flexión de rodilla por lo que el impulso no proporciona la fuerza necesaria para realizar el giro; a esto se agrega que el tren superior no se encuentra equilibrado y sus

extremidades superiores están distantes del tronco al momento de realizar el giro. Dos tercios de los niños solo llegan bien en grados que oscilan entre 180° - 270°.

- **Frecuencias test lanzamiento.** En este caso, los estudiantes en general medían el éxito del lanzamiento en función de la fuerza de la mano; pocos reconocían la importancia de la arquitectura del cuerpo como base de apoyo en la cual se establece la flexión de las extremidades del tren inferior lo cual no fue adecuada para realizar el lanzamiento. La mitad de los estudiantes con la consigna de lanzar dada por el docente, lo hacían con una ligera semiflexión. El ajuste postural no estuvo en disposición de lanzamiento pues se encuentra totalmente erguido, el brazo se muestra muy rígido y el movimiento no se vió armónico.
- **Frecuencias test golpeo.** Una de las principales deficiencias de este test es el golpeo con la punta de los pies, además de la rigidez vertical de la pierna al patear, que no propiciaba un tiro de balón, en otras palabras, las extremidades de apoyo se encontraron en una posición poco adecuada con relación al balón. No hay una noción de la posición para tirar el balón, y a esto solo se ve una inclinación del cuerpo a un costado, pero no hay un impulso adecuado para golpear el balón.
- **Frecuencias test carrera.** La mayoría de los estudiantes fijaron el éxito de la carrera en función de la meta, sin advertir que el arranque estaba defectuoso. El braceo es pobre para genera impulso; la zancada es desigual en los cambios de dirección, la amortiguación de caída se da en el antepié, los cambios de dirección no son armónicos y coordinados, la flexión de su tronco no permite un buen movimiento de cintura pélvica y escapular. El estudiante asume la carrera como una competencia, no ve más allá de llegar a como dé lugar.
- **Frecuencias test drible.** Este ejercicio motriz permitió identificar que más de la mitad de los niños agarra el balón en el dribleo. La mirada en el piso y en la pelota, con un tronco poco erguido y con la pelota que sobrepasa la cintura hacen que más de la mitad de los niños tenga problemas para iniciar este ejercicio. Existe una débil alienación entre la espalda y cabeza, el drible es largo y los cambios de dirección no son ágiles. La zancada que se da sobre la base de apoyo ocurre en todo el pie. Refleja dificultad de coordinación óculo-manual.
- **Frecuencias test conducción.** El estudiante al unir la conducción del cuerpo con el dribleo, no tiene noción de ciertos requisitos para el éxito del ejercicio. El golpe ocurre con el borde interno de pie, hay flexión de rodilla, pero no lo suficiente para lograr un

óptimo movimiento. En cuanto al tren superior se muestra inclinado pero la posición de sus brazos no favorece el desplazamiento, refleja dificultad de coordinación óculopédica; en algunos casos el estudiante al no tener orientación se sale de la ruta trazada.

En torno al aprendizaje cooperativo, la valoración de los estudiantes respecto a la educación física es individualista, corporalista y técnica, lo cual se contrapone al aprendizaje cooperativo. Es individualista porque busca el desarrollo personal a partir de ver a los compañeros como competencia; es corporalista, porque comprende la educación física como el ejercicio del cuerpo, que debe pasar por rutinas de ejercicios para lograr un mejor desarrollo corporal; y es técnico porque concibe la educación física como instrumentos de ejercicio del cuerpo: pelotas, sogas, arcos, lo cual está ligado a deportes masivos como fútbol, vóley, escala, etc. Las actitudes de los niños están distantes a desarrollar un aprendizaje cooperativo, el marcado individualismo pone en riesgo la construcción de los valores, porque como señala Moreno, A, Campos M, y Almonacid A. (2012), los valores se gestan y practican en sociedad.

En cuanto a la motricidad gruesa, se observa la falta de objetivación de las acciones motrices, poca comprensión de la situación motriz (es decir cuál es el propósito del ejercicio), además de vicios corporales que traen al escenario de la educación física. La falta de noción de los ejercicios hace que ellos se pierdan de los mecanismos corporales idóneos para un buen desempeño. La poca disposición del tren motor, de los brazos, así como del cuerpo en general por ejemplo para el lanzamiento o la carrera, por decir algunos ejercicios, hacen ver que la experiencia motriz de los niños no ha sido concientizadora sino automática. Según Meinel (2013) el niño debe saber cómo se llama y cómo funciona los ejercicios que realiza, para en función de eso valorarlo. Es necesario utilizar el lenguaje verbal o no verbal para poder identificar los procesos; es de esa forma que el individuo incorpora a su bagaje la existencia de las acciones motrices. De la misma manera, los estudiantes no reconocen la situación motriz. En la carrera, los dos tercios de ellos pensaron que eran carreras de competencia, incluso en el trabajo mismo, muchos de ellos simulaban ganar a otros. Para Romero-Cerezo (2001) esta es la reproducción de métodos pedagógicos clásicos y tradicionales, donde el docente busca reproducir el elitismo del deporte, donde los mejores desempeños son los que cuentan.

La problemática a nivel de cooperativismo y de motricidad gruesa debe verse desde la situación motriz, un concepto que es posible ver más allá de las acciones o lo que realmente quieren decir las acciones, como se comprende de la praxiología de Parlebas

(2001). El trabajo con la motricidad gruesa no está exenta de la forma como el niño valora su participación y la de sus compañeros en la clase, menos aún de las formas como el niño aprehendió que de alguna forma es heredera de una pedagogía que hay que trabajar con otra pedagogía capaz de poder abrir otros horizontes que no sean los mismos. Aquí entra en juego el aprendizaje significativo, que engloba y resume toda la acción motriz en ser más participativo, más gregario, más objetivo, más desafiante, más integrador.

Producto de la experiencia se logró establecer una estrategia pedagógica que estuvo orientado hacia el fomento de los valores y el trabajo individual y colectivo. Fue importante la realización de una estrategia de este tipo debido a que el concepto de una educación física que contribuye más allá del desarrollo corporal tiene una mejor plataforma desde la pedagogía cooperativa. En vista de ello se promovió un trabajo centrado en el alumno, aprendizaje activo, aprendizaje auténtico, responsabilidad compartida alumno-docente, contexto participativo y el trabajo con grupos pequeños de trabajo como señala Fernández-Rio (2009). En todo momento el docente tuvo en cuenta que el niño participe no solo de manera individual sino también grupal a fin de que no se desvirtúe el proceso formativo.

En relación con la identificación de las destrezas y características de la motricidad gruesa en los niños participantes, quienes participaron a partir de un consentimiento informado, se realizó un diagnóstico personalizado por cada niño y niña participante. La evaluación se hizo de acuerdo con los siete componentes de la motricidad gruesa según Saavedra (2016), las cuales se realizó un día antes de empezar con los siete talleres del “Mapa del Tesoro de la motricidad gruesa”, proyecto didáctico que se comparte más adelante.

En la ejecución de cada una de las siete habilidades de la motricidad gruesa se apreciaron debilidades por parte de algunos niños y niñas. Existe deficiencias en cuanto a la disponibilidad corporal de los estudiantes los cuales hacen ver una falta de cultura del despegue; por otro lado, durante los ejercicios, algunos estudiantes no pueden ejecutar totalmente, el proceso lo cual ya viene acumulado desde el despegue; en el término de los ejercicios, algunos estudiantes no logran cerrar una ejecución limpia y de buena calidad, que en muchos casos invalida su trabajo. En conclusión se identifica que existe tres momentos donde el docente debe trabajar y enfatizar en la importancia de cada una de las fases del ejercicio.

Con un 90% de aprobación, los estudiantes manifestaron que es importante la responsabilidad de cada individuo en el equipo. Asimismo, desde la perspectiva del dibujo los niños también manifiestan sus impresiones y valores producto de la participación en las

clases con un enfoque cooperativo. Es importante resaltar que hubo cambios subjetivos muy importantes que se comparten a continuación, desde los tres componentes de análisis del dibujo infantil: materialidad significativa, categoría de sentido y estructura profunda.

En el caso del post test se puede apreciar que fueron diversas las formas de cómo los niños comprendieron la educación física desde su experiencia en el trabajo de clase con un enfoque cooperativo. La consigna para los niños fue que dibujen la clase de educación física que vivieron y participaron durante la semana. Se aprecia que tienen una materialidad significativa en la cual utilizan colores como el rosado, rojo, anaranjado, verde, celeste, amarillo y marrón; existen más colores que en el pretest; asimismo, se verifica el dominio de trazos rectos y curvos, regulares e irregulares además que presentan planos panorámicos de su composición teniendo la intención de evidenciar un tema complejo, a diferencia del pretest. En los cuatro casos se puede apreciar individuos que están cerca, interactúan, asumen retos, y están en una posición corporal similar, aparentemente de trabajo y acción.

La efectividad de la estrategia pedagógica bajo el enfoque de aprendizaje cooperativo es un hecho real en la medida de haber respetado los principios, los procesos y los criterios para lograr una experiencia pedagógica donde se propuso al estudiante otra forma de ver la educación física, su realidad social y su aprendizaje. La educación física al inicio del proceso era un espacio memorístico de movimientos corporales a las que se debía aspirar para poder lograr la calificación aprobada. Era un espacio para la competencia, y la individualidad, donde cada uno valía por su mérito, y donde tenían que participar los estudiantes de forma obligatoria partiendo porque era el requisito para una calificación. Aquellos niños que no tenían las destrezas y habilidades para ello no forman parte de ese grupo pequeño que luchaba por ganarse un puesto dentro del ranking de agilidad, ritmo, frecuencia, estabilidad, equilibrio, nomenclaturas como señala Kurt Meinel (2013) la educación física ha ido legitimando sus aspiraciones y logros, de tal manera que se pueda describir un movimiento en función de lo que debe ser, mas no de lo que es. Obviamente se trata de formar, de crecer en el dominio corporal, sin embargo, la educación física se quedó en la aspiración a lo estético, a lo bello, a lo ágil, creando una primera barrera para el libre dominio corporal, donde muchos estudiantes prefieren estar al margen de la educación física oficial.

Se puede ver a partir de las opiniones acerca de la pedagogía cooperativa que el estudiante ha estado relegado del propósito formativo de la educación física que trasciende al equilibrio meramente físico; la importancia de hacer sociedad, comunidad, no entra fácilmente en la actividad física diaria, al contrario, la educación física está ligada a la

competencia, al verse bien, al éxito de cada persona, pero no como sociedad. Parlebas (2018) y Romero-Cerezo (2004), proponen que la educación física debe salir de las manos del elitismo, de la competitividad para ser un instrumento formador de sociedad. ¿Cómo desarrollando la motricidad gruesa se puede repensar un nuevo tipo de sociedad y comunidad? Los resultados finales dicen acerca de las múltiples posibilidades de articular el desarrollo personal con las necesidades colectivas; el enfoque en el estudiante y el enfoque en el bien y valor social. A partir de estos resultados, se puede observar que los cambios pueden ser mayores tratándose de una forma creativa y encaminada dentro de un pensamiento pedagógico claro frente a la realidad en la que vive el estudiante.

En los dibujos se puede apreciar que el niño va descubriendo las formas de la realidad y las expresa, en su esencia más ontológica, es decir en lo que significa ser un ser social, y en lo axiológico, en qué valores el niño prioriza dentro de la experiencia educativa. Está claro que el niño o la niña participante de este proceso tiene claro que puede lograr resultados en equipo, aspirar a trabajar sus debilidades en conjunto, tan igual como se hace en la sociedad, donde todos y todas tienen un rol y un papel, el cual deben cumplir con responsabilidad y para el bienestar común.

CONCLUSIONES

Antes de la experiencia pedagógica, la actitud de la mayoría de los participantes respecto a la educación física estuvo dentro de lo esperado; la disposición a participar en la educación física, la valoración que tienen de ella fueron adecuadas para establecer una propuesta de mejora de la motricidad gruesa y en general posicionar el valor de la educación física. Mucha de esta disposición frente a la educación física y de la motricidad gruesa está basado en opiniones como la educación física es “divertida”, “porque se juega mucho”, “me distraigo”, “me gusta jugar con la pelota”. La actitud de ellos está en función del goce, del disfrute personal, muy ligado al uso de instrumentos de educación física como la pelota para poder jugar; la participación de ellos está condicionada por la exigencia académica, por lo que todos deben participar, lo que hace que la valoración de la educación física esté también condicionada. Como comprende Camacho (2003), los estudiantes se apropian de las lógicas y disposiciones de la clase, por lo tanto, lo que los estudiantes realizan son los síntomas de un modelo de enseñanza. Dentro de un modelo tradicional, la lógica del disfrute personal y la educación física condicionada a los materiales entre ellas pelotas como primera opción, responden a un individualismo competitivo aunado a un instrumentalismo que omite muchas veces los propósitos de aprendizaje, que no solo están focalizados en lo cognoscitivo sino en la integralidad del aprendizaje.

En cuanto al análisis del comportamiento, se observó que los niños y las niñas en el horario de receso replican algunos ejercicios básicos que han aprendido desde inicios en el año lectivo; realizan deporte con pelotas, corren, y saltan como parte del juego que establecen; en el horario de educación física, son proactivos a desarrollar las competencias que dicta el docente, en general. Gallo (2009) sostiene que es en el juego donde se expresa las estructuras corporales aprehendidas y valoradas por el niño, lo cual permite ver el alcance de la educación corporal que tienen.

En el caso de los estudiantes quienes no gustan de participar en la lúdica y la educación física, se observó que buscan otro tipo de actividades en la que mayormente están solos. Muchos de estos niños reciben ciertos rechazos de parte de sus compañeros en los momentos del juego; hay intentos de ellos por integrarse, pero no logran ser aceptados por sus compañeros. Un niño en particular, el mayor de todos, raras veces logra incluirse en el grupo, aun así, destaca en la aplicación de los ejercicios en clase de educación física: el logro es individual. Mendoza y Lozano (2019) indica que esta situación de aislamiento del sujeto es una de las razones al cual el trabajo cooperativo busca abrir otras opciones de desarrollo basada en la misma interacción con el mismo grupo del cual el niño no es parte; no se trata de anular la individualidad, se trata de potenciarla en sociabilidad con los demás.

En el caso de las niñas, ellas reducen sus juegos y sus conversaciones dentro de su grupo cerrado; eventualmente vinculan a algunos compañeros que ellas eligen parte del grupo; frente a la educación física, buscan replicar su *modus operandi*, además, buscan imponer el juego que más les gusta, a lo que los niños se abren espacio a otra lúdica. Las directrices de clase son poco atractivas para ambos géneros y en algunos casos, suelen hacerlo a regañadientes y lo significan como una “imposición”.

Por otro lado, pese a su condición rural, donde existen limitaciones de infraestructura y de materiales, muchos de los estudiantes en general no manifiestan como impedimento el desarrollo de la educación física, ya que, frente a esta situación y la ayuda de sus padres, han hecho posible, que ellos sigan asistiendo a clases y participando de manera satisfactoria a la clase de educación física. Moreno, Campos y Almonacid (2012), señalan que la educación física debe ser un aportante también a la justicia social, muchos de estos niños por su condición socioeconómica posiblemente estarían lejos de poder tener una clase de enfocada al desarrollo integral, entre ellos el corporal, sin embargo, esta oportunidad no significa que ya está superado el problema; antes bien es el inicio de un camino que con la educación se busca hacer realidad la justicia social.

Durante el proceso de la estrategia pedagógica, el comportamiento de los estudiantes estuvo orientado a participar de manera efusiva de acuerdo con la novedad pedagógica. Desde la presentación de la experiencia, los niños estuvieron atentos a participar, además de ávidos a preguntar por las reglas de juego; la actitud fue positiva hasta la distribución de los equipos donde hubo más de un desacuerdo, o crítica, ya que ellos esperaban trabajar dentro de su individualidad, y como el modus operandi de las clases suelen ser. La individualidad se vio desafiada ante el trabajo en equipo; el silencio se convirtió en conversación con una meta unívoca. Este primer acercamiento es importante porque como señala Ruiz (2010) desequilibra las estructuras enquistadas en el conocimiento para abrir a una nueva alternativa, que se encuentra en el trabajo cooperativo.

El elemento motivador, relacionado al premio final, dinamizó a los dos equipos que hicieron su mejor esfuerzo por participar. En cada ejercicio, cada integrante de equipo pasaba por los desafíos propuestos por el docente, con el aliento de sus compañeros; con todo esto, el desempeño individual también fue importante, por lo que se distinguía dentro de los grupos quiénes brindaban más puntos y quienes no: los que ayudaban a que el equipo mejore, tuvieron más momentos de protagonismo pero además comenzaron a asumir roles de protección y acompañamiento a sus demás compañeros quienes no podían; los niños quienes por alguna razón, no reaccionaban rápida ni coordinadamente a los ejercicios veían el ejemplo de sus líderes y reiniciaban cuando el proceso les iba inadecuadamente.

La situación motriz es más que una clase tradicional de educación física, es también un espacio significativo, lleno de símbolos para los niños. La participación de sus compañeros les evoca algunas formas geométricas, o de la naturaleza, además es un espacio para hablar en plural, sin perder de vista la individualidad. Desde la praxeología como indica Saraví (2017) se observa el cuerpo y sus movimientos evocan muchos significados, cada acción o inacción son potenciales mensajes que son decodificados por el grupo o la sociedad; por la misma razón, una clase de educación física, en la que se trabaja la motricidad, es un espacio no solo de la corporeidad, físico sino simbólico, lo cual es poderoso para poder construir nuevas sensibilidades o percepciones frente a lo que cotidianamente se hace.

En cuanto a la motricidad se puso a prueba el reconocimiento de cada movimiento por parte del estudiante, un proceso necesario para la significación como señala Meinel (2013), cuando señala que la apropiación de un movimiento corporal se hace más notorio cuando se le brinda un nombre. El dribleo, el golpeo, la conducción, resultaron muy ilustrativos ya que los niños identificaban el nombre de cada ejercicio por separado. Los niños que no

participaban de los juegos y la práctica física poco a poco estaban incluidos y se les exigía a ser responsables con los demás.

Aún dentro del distanciamiento social y las reglas de cuidado personal que se tomaron en cuenta, desde el docente y los estudiantes asumieron una actitud de cuidado y favorable con el proceso pedagógico. Cabe recordar que hubo siete talleres por separado de cada destreza de la motricidad gruesa que se llevaron en varios días, por lo tanto, era necesario recordar que el cuidado era un tema de todos.

Después de la experiencia pedagógica, en la actividad de cierre y evaluación del aprendizaje, se pudo constatar que los estudiantes mejoraron su reconocimiento de los siete movimientos más importantes de la motricidad gruesa. El trabajo en equipo fue mayor en tanto debían de probar por vez última la coordinación, y la solidaridad grupal. Los niños que no participaban normalmente asumieron una responsabilidad con el grupo de tal manera que fueron más entusiastas con ganar. Cada posta que simulaba un camino directo al “tesoro” fue valorado por su dificultad; entre el empalme de una y otra posta, se realizaron preguntas de matemáticas y lenguaje, que fue revelador, porque los que participaban menos en los ejercicios de motricidad, se hacían más visibles con su habilidad por responder a preguntas de estas materias, trabajando en suma el logro de grupo. Como indica Navarro-Patón, Borja y García (2018), se trata de trabajar el autoconcepto físico de los niños en las clases de educación física, y más aún para el desarrollo de la motricidad; cada niño tiene una expectativa, un concepto propio alimentado por su entorno respecto a su cuerpo y su dinámica, entonces la escuela es la vitrina de muchas formas de ver el cuerpo: unos con mayor visibilidad, otros con ciertas restricciones, esto afecta a su disposición a contribuir a su propio desarrollo motriz

Los dos equipos fueron encaminándose de manera pareja; gracias a la memoria del grupo, donde los líderes tenían en mente el perfil de las posturas para ejecutar los desafíos, el equipo imitaba y hacía su mejor rendimiento; parte de las réplicas en grupo se escuchó en algunos estudiantes términos como “tren inferior”, “braceo”, “driblar”, “postura”, entre otras palabras de la lexicografía física.

La recordación constante que cada vez se acercaban al premio final, hacía que la emoción despertara más al grupo acerca de su papel. Asimismo, mientras se disponían a realizar los ejercicios se les redundaba de que el trabajo debía ser en equipo; la voz del docente acompañaba a los estudiantes, quienes hacían la clase a través de sus equipos. El docente

fue facilitador, en algunos casos un moderador, su presencia, desde el inicio hasta el final se hacía menos notoria.

La última actividad de la estrategia pedagógica que consistió en la búsqueda del tesoro escondido luego de que los dos equipos pasen las cinco postas ubicadas en varios puntos del local de la institución educativa donde se aplicaron cinco de las siete habilidades motrices aprendidas en clase. En esta actividad, el trabajo en equipo se hizo vital. Las estructuras iniciales de los equipos fueron diferentes antes la consigna del premio. Se necesitó más velocidad, coordinación, seguridad; en el caso del grupo A, los líderes encabezaron la búsqueda del tesoro, mientras los seguidores obedecían órdenes; en el grupo B, todos tenían la consigna de que todos debían aportar al trabajo de grupo. Los dos equipos fueron eficientes, se desplegaron dentro de la cancha de fútbol donde estuvo escondido el elemento motivador, sin embargo, la agilidad del liderazgo, del grupo A, hizo posible que se identifique el “tesoro”.

Lo interesante del grupo ganador, fue que una vez abierto el premio, compartieron con sus otros compañeros, quienes también pudieron disfrutar del trabajo en equipo, incluso invitaron de manera voluntaria al profesor. La repartición entre ellos fue de manera igualitaria, premiando con un adicional a aquellos líderes que corrieron más por el premio. En otras palabras, pese a haber un componente competitivo, se resaltó más la unidad, y el trabajo en equipo, los cuales fueron vitales entre los niños. Se vio una suerte de celebración en equipo, que reforzó la integración del grupo y principalmente los valores de la situación motriz que dio vida a un proceso formativo.

En relación con las conclusiones se plantea lo siguiente:

La estrategia pedagógica basada en el enfoque de Aprendizaje Cooperativo para el fortalecimiento de la motricidad gruesa de los niños de cuarto grado de la Institución Educativa Técnica GUASIMAL, Sede La Clarita fue efectiva debido a la mejora de la valoración individual y grupal de la motricidad planteada por la estrategia pedagógica y de la motricidad gruesa en sus siete habilidades implementadas en un amplio porcentaje de estudiantes.

En relación con el objetivo específico 1, se concluye que la motricidad gruesa inicial de los niños de cuarto grado de la institución educativa Técnica Guasimal, sede La Clarita es limitada, deportivista, y focalizada en la competencia y en la recompensa.

Luego de la experiencia formativa, la motricidad gruesa de los niños fue más consciente por parte del estudiante, socializadora y con un énfasis en construir propósitos individuales y colectivos.

Se concluye, además, que el logro de los objetivos en motricidad gruesa en esta investigación se debe a la construcción y dirección de la situación motriz, que no solo está enfocado al desarrollo motor, sino también a la integralidad del niño.

En relación con el objetivo específico 2, el logro de la construcción situación motriz pertinente en la enseñanza de la motricidad gruesa en los niños de cuarto grado, es la utilización del enfoque cooperativo de la enseñanza de la educación física.

Asimismo, se concluye que el enfoque cooperativo no anula la individualidad ni menos parte de los objetivos de la competencia, debido a las variantes que tiene metodológicamente; antes bien prioriza, y facilita el aprendizaje desde lo común, desde los propósitos, y desde lo valioso para el niño.

En ese sentido, el enfoque cooperativo no es una solución sino un marco de participación y aprendizaje donde se busca que el estudiante sea más activo e involucre todo su saber-ser en el desarrollo del aprendizaje.

En relación con el objetivo específico 3, se concluye que existieron limitaciones en los estudiantes en el manejo de la corporalidad adecuada para poder ejecutar los siete ejercicios planteados en la propuesta didáctica. Esto da cuenta, que lo aprendido por los estudiantes puede ser probablemente de manera natural, sin guía de un docente, y en algunos casos, un ejercicio incorrectamente aprendido o enseñado.

Se concluye a nivel teórico que la motricidad gruesa no solo es un hecho medible sino comprensible; en la medida que más se indague sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño en las clases de educación física, se encuentran nuevas variables que explican la razón del nivel de desarrollo motriz.

Se concluye que el valor para el estudiante de trabajar su motricidad va de la mano con el valor al curso o materia de la educación física. Los niños conectan la experiencia de la educación física con el desarrollo de su corporalidad, y determina el tipo de compromiso e interés dar a las clases.

Se concluye que el modelo de aprendizaje cooperativo en la educación física es un marco de comprensión del proceso formativo desde repensar los contenidos, la didáctica, la evaluación, la relación docente-estudiante, cuyas consecuencias son importantes para que el

niño pueda tener una independencia física, emocional y social y a la vez desarrolla una interdependencia exitosa.

Se concluye que la didáctica de la educación física debe ser significativa como señala Díaz Barriga (2003). Se puede revolucionar las formas pedagógicas tradicionales con un potente plan didáctico, esto es, utilizar la creatividad consciente para lograr cambios no solo académicos sino personales. La significatividad de la didáctica en la educación física no puede quedarse enfrascado en el rendimiento académico, cuando es potencialmente un instrumento de cambio, no puede negar su rol activo en la realidad de hoy.

Se concluye que la educación física en esta investigación propone que lo rural puede ser una oportunidad de cambio, cuando las voluntades de un grupo social atraviesan las barreras de sus propias limitaciones sociales y económicas, por lo tanto, esta propuesta pedagógica de educación para una realidad rural no es otra que una propuesta de cambio desde las zonas marginales, con una originalidad que nace de las necesidades de los estudiantes por seguir cultivando sus destrezas físicas pero también su razón de ser en las comunidades que les tocó vivir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Caiza Sandoval , J. A., & Pijal Ortega , L. A. (2012). *Estudio de las capacidades coordinativas y su influencia en los fundamentos técnicos del fútbol en los niños y niñas de 10 – 12 años de las escuelas fiscales 9 de octubre y Túpac Yupanqui de la parroquia de san Antonio de Ibarra en el año 2012*. UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE. Ibarra: FACULTAD DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA. Recuperado de <http://repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/1489/1/TESIS%20DE%20GRAD%20DE%20ENTRENAMIENTO%20DEPORTIVO.pdf>
- Castro, M. (2016) El Aprendizaje Cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista Complutense de Educación* 27(3) Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/305216392_El_Aprendizaje_Cooperativo_un_camino_hacia_la_inclusion_educativa
- Córdoba Castro, J. L., Contreras Eugenio, B., & Contreras Jáuregui, F. A. (Marzo de 2015). El juego terapéutico y el desarrollo de habilidades motrices básicas. *EFDeportes.com*, 19(202), 1. Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd202/el-juego-terapeutico-y-el-desarrollo-de-habilidades.htm>
- Fernández-Rio, J., Calderón, A., Hortiguera, D., y Pérez-Pueyo, A. (2016) Modelos pedagógicos en educación física: Consideraciones teórico-prácticas para docentes. Recuperado de:

<https://www.researchgate.net/publication/301788904> MODELOS PEDAGOGICOS EN EDUCACION FISICA CONSIDERACIONES TEORICO-PRACTICAS PARA DOCENTES

Fernández-Rio, J. (2009) El modelo de Aprendizaje Cooperativo. Conexiones con la enseñanza comprensiva. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/236596041> El modelo de Aprendizaje Cooperativo Conexiones con la enseñanza comprensiva

Fernández-Rio, J. (2004) El aprendizaje cooperativo: estrategias de uso. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/236660009> EL APRENDIZAJE COOPERATIVO ESTRATEGIAS DE USO

Fernández-Rio, Javier. (2018) XI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Ediciones de la Universidad de Oviedo Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo Campus de Humanidades. Edificio de Servicios. 33011 Oviedo (Asturias) Recuperado de: <https://pazuela.files.wordpress.com/2018/10/libro-congreso-actividades-cooperativas-2018.pdf>

Fernández-Rio, Javier. (2000). La metodología cooperativa como herramienta para la enseñanza de las habilidades motrices básicas en educación física. Tándem. Didáctica de la Educación Física. 107.

Fernández-Rio, Javier. (2003). El Aprendizaje Cooperativo En Educación Física Para La Integración En El Medio Social. Análisis Comparativo Con Otros Sistemas De Enseñanza Y Aprendizaje. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/236621360> EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EDUCACION FISICA PARA LA INTEGRACION EN EL MEDIO SOCIAL ANALISIS COMPARATIVO CON OTROS SISTEMAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Fernández-Rio, Javier & Velázquez-Callado, Carlos. (2005). Desafíos físicos cooperativos: retos sin competición para las clases de Educación Física. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/39212402> Desafios fisicos cooperativos retos sin competicion para las clases de Educacion Fisica

Gallo, L. (2009) El cuerpo en la educación da qué pensar: Perspectivas hacia una educación corporal. Estudios pedagógicos 35(2). Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052009000200013

Goodyear, V, Ashley, C & David Kirk (2014) Hiding behind the camera: social learning within the Cooperative Learning Model to engage girls in physical education, Sport, Education and Society, 19:6, 712-734, DOI: [10.1080/13573322.2012.707124](https://doi.org/10.1080/13573322.2012.707124). Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13573322.2012.707124>

González A. González C. (2010) Educación física desde la corporeidad y la motricidad. Hacia la promoción de la salud 15(2). Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/hpsal/v15n2/v15n2a11.pdf>

- Guillamón, A., García, E., y Carrillo P. (2018) La educación física como programa de desarrollo físico y motor. Revista digital de educación física 9(52). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/327103520_LA_EDUCACION_FISICA_COMO_PROGRAMA_DE_DESARROLLO_FISICO_Y_MOTOR
- Hernández Álvarez, J. L., Velázquez Buendía, R., Alonso Curiel, D., Castejón Oliva, J., Garoz puerta, I., López Crespo, C., . . . Martínez Gorroño, E. (2004). *La Evaluación en educación física: investigación y práctica en el ámbito escolar*. Barcelona: GRAÓ.
- León, J. (2015) El Juego Cooperativo Como Estrategia Pedagógica Para El Desarrollo De Las Habilidades Motrices Básicas En Los Estudiantes Del Grado 401 Del Colegio Nydia Quintero De Turbay. Trabajo de Grado para optar al título de Licenciado en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes. Universidad Libre Facultad De Educación Departamento De Educación Física Bogotá D.C. 2015. Recuperado de: <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8528/Proyecto%20de%20grado%20Jos%C3%A9%20Bernardo%20Le%C3%B3n%20Ruiz.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Munafó, C. (2016) El juego cooperativo como recurso para la inclusión en Educación Física. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 21, N° 219, Agosto de 2016. Recuperado de: <https://www.efdeportes.com/efd219/el-juego-cooperativo-para-la-inclusion.htm>
- Navarro-Paton, R. Borja, F, García, F.(2018) Incidencia de los juegos cooperativos en el autoconcepto físico de escolares de educación primaria. Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF) ISSN: Edición impresa: 1579-1726. Edición Web: 1988-2041. Recuperado de: https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/19993/2018_retos_navarro_incidencia.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Parlebas P. (2018) Une pedagogie des competences motrices. Acciónmotriz N° 20. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=610559>
- Rodríguez, G, Salina, J. (2015) Los Juegos Cooperativos Como Componente Curricular Del Área De Educación Física Para Los Grados Cuarto Y Quinto De La Institución Educativa Técnica Enrique Olaya Herrera Sede Hortensia Perilla. Universidad pedagógica Nacional Centro Valle De Tenza Licenciatura En Educación Física Recreación Y Deporte Sutatenza, Boyacá 2015. Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2766/TE-18470.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Saavedra Cáceres, J. C. (2018). *Valoración de la coordinación motriz de los niños participantes en el programa de Escuelas de Iniciación deportiva (EID) del INDERBU en la ciudad de Bucaramanga*. Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás de Aquino, Cundinamarca, Bogotá D.C. Recuperado de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/10287/Saavedrajuan2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Saraví J. (2012) La praxeología motriz: presente, pasado y futuro. Entrevista a Pierre Parlebas. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/291122443_Motor_Praxiology_past_present_and_future_Interview_with_Pierre_Parlebas

Trigo , E., & De la Piñera , S. (2000). *Manifestaciones de la motricidad*. Barcelona: Inde publicaciones.

Vallejo María. (2017). Los juegos tradicionales en el desarrollo de la motricidad gruesa de los niños y niñas del nivel inicial 1 en la unidad educativa “Federico González Suárez”, Cantón Alausí provincia de Chimborazo periodo 2016. Universidad Nacional de Chimborazo. Recuperado de: <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/3712/1/UNACH-EC-IPG-CEP-2017-%200029.pdf>

Velázquez, C (2018) El Aprendizaje Cooperativo En Educación Física: Planteamientos Teóricos Y Puesta En Práctica. Revista Asociación Científico Cultural en Actividad Física y Deporte (ACCAFIDE) Las Palmas De Gran Canaria. Recuperado de : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6435704>