

Serie documentos para capacitación semipresencial  
Educación Secundaria 1º año (7º ESB)

Introducción al Diseño Curricular

# Educación Física

ES 1



Gobierno de la  
**Provincia**  
de Buenos Aires

Dirección General de Cultura y Educación

Serie documentos para capacitación semipresencial  
Educación Secundaria 1° año (7° ESB)

Introducción al Diseño Curricular

**Educación**

**Física**



## Índice

Carta de presentación .....	3
Introducción .....	5
Objetivos del curso .....	7
Contenidos organizados por unidades .....	8
Modalidad de trabajo .....	11
Evaluación y acreditación .....	15
Unidad 1 .....	17
Unidad 2 .....	39
Unidad 3 .....	67
Anexos .....	93
Comunicación Corporal .....	97
Bibliografía .....	98

### Educación Física



Especialistas  
Prof. Nidia Corrales  
Lic. Silvia Ferrari  
Lic. Jorge Gómez  
Prof. Susana Reale  
Prof. Silvia Saullo  
Prof. Adriana Bisceglia  
y María de los Angeles Zuvalde

Programa de capacitación para Secundaria Básica  
Coordinadoras  
Lic. Alejandra Paz  
Lic. Claudia Venturino

Asesora pedagógica en educación a distancia  
María Liliana Cedrato

Colaboradores  
Fabiana Smaha, Karim Wiedemer, María Cecilia  
Corinaldesi y Máximo Calabrese.

Edición y diseño: Dirección de Producción de  
Contenidos  
dir\_contenidos@ed.gba.gov.ar

Octubre de 2006

## Carta de presentación

*La Plata, 13 de septiembre de 2006*

### Estimados directores y docentes de primer año de Educación Secundaria Básica:

En 2005, la provincia de Buenos Aires inició un proceso de transformación y creó una nueva escuela secundaria de seis años cuyo Primer Ciclo, la Educación Secundaria Básica, se constituye en un espacio privilegiado para la educación de las y los adolescentes bonaerenses.

En función de avanzar en la construcción de la Educación Secundaria se ha elaborado una propuesta de enseñanza que se plasma en el nuevo Diseño Curricular con el propósito de posibilitar a los jóvenes construir proyectos de futuro y acceder al acervo cultural de la humanidad.

La complejidad de la tarea docente, la actualización disciplinar y didáctica y los cambios curriculares requieren de una formación docente continua que permita la revisión crítica de la propia práctica. Por ello, la propuesta de capacitación que se inicia constituye un primer acercamiento al Diseño Curricular de la nueva Educación Secundaria con el propósito de acompañar a los docentes en los procesos de cambio que se impulsan y de ofrecerles herramientas que incidan en los procesos de enseñanza y en la implementación de la prescripción curricular.

Por todo ello, este módulo constituye un espacio de diálogo e intercambio en relación con la práctica del docente y los posicionamientos teórico prácticos sobre la base de los cuales se deberían ir constituyendo los acuerdos para que el nuevo Diseño Curricular se constituya en una herramienta de la planificación de la enseñanza.

En este sentido, la propuesta de trabajo no agota –ni en profundidad ni en extensión– los ejes de contenido seleccionados, aunque intenta *abrir puertas* hacia un saber compartido acerca de la propuesta curricular vigente para construir juntos la escuela que todos queremos.

Los despedimos animándolos a participar de esta capacitación con el mismo compromiso con el que día a día enfrentan el desafío de la enseñanza.

Dirección de Capacitación

## Introducción

Esta propuesta de capacitación semipresencial está destinada a los Profesores a cargo del Espacio Curricular de Educación Física y constituye un primer acercamiento al nuevo Diseño Curricular para la Escuela Secundaria (ES).

Hemos diseñado una propuesta de capacitación que se propone construir espacios de reflexión; el diseño y evaluación de proyectos de enseñanza situados y coherentes con las orientaciones propuestas en el Diseño Curricular.

Para ello le proponemos en esta presentación introducirse en el material que le posibilitará interpretar y aplicar el Diseño Curricular de Educación Física para la Escuela Secundaria Básica con los alumnos que cursan el Primer año, en el marco general de la política educativa provincial.

Dispondrá en el Curso de los enfoques que sientan las bases de la propuesta de Educación Física para el nivel, con orientaciones didácticas y propuesta de actividades que le permitan realizar cambios en sus planificaciones y clases para promover mejores aprendizajes en los alumnos.

Esta propuesta de capacitación se sustenta en la convicción de que para lograr buenas prácticas de la enseñanza, es necesario diseñar la tarea a partir de la respuesta a tres interrogantes puntuales, ligados entre sí: ¿Qué enseñar? ¿Por qué y para qué enseñarlo? ¿Cómo enseñarlo?, de los que se derivan otros, puntuales y emergentes de la cotidianeidad y permiten, luego de ser respondidos, planificar para enseñar y evaluar con mayor pertinencia pedagógica.

A partir de estas interrogaciones iniciales, y de las que irá encontrando a medida que avance en el tratamiento del material, el Curso propone lecturas de cada uno de los elementos curriculares, acompañando casos, situaciones de clase o momentos de las mismas, para su análisis y elaboración, con la intención de que Ud. encuentre el sustento ideológico, pedagógico y didáctico que le permita avanzar en la comprensión de las finalidades de la propuesta educativa presentada en el Diseño, del conocimiento disciplinar y didáctico en que se basa y en la reflexión sobre su relación con la práctica escolar.

La didáctica de la Educación Física se ha modificado de modo manifiesto en los últimos años. Los cambios que vertiginosamente se producen en el campo de las actividades físicas y deportivas, muchas veces traídos por los alumnos en forma de nuevos requerimientos y propuestas o en formas de resistencia a planteos superados y todavía sostenidos, deben ser indagados y mediados por el docente para resignificar su tarea, con especial atención a los contextos socioculturales en que se inscriben y a los lineamientos de la política educativa que se traducen en renovadas propuestas curriculares.

Este material incluye los siguientes apartados:

- Diseño Curricular para la Educación Secundaria
  - Marco general de la Educación Secundaria
  
- El Diseño curricular para la Educación Física en la ESB: Estructura y Componentes
  - La Enseñanza de la Educación Física en la Educación Secundaria Básica
  - Propósitos de la Educación Física en la Educación Secundaria Básica
  - Expectativas de Logro para 1° año
  - Organización de los Contenidos
    - Corporeidad y motricidad
    - Corporeidad y Sociomotricidad
    - Corporeidad y motricidad en la relación con el ambiente
  - Orientaciones didácticas
    - El abordaje de la clase desde la complejidad
    - La enseñanza de la Educación Física basada en la comprensión
    - La grupalidad y la construcción de la ciudadanía
    - El diseño de la enseñanza de la Educación Física.
    - Los juegos deportivos y deportes.

- La constitución corporal y motriz
- La conciencia corporal.
- Los aprendizajes motores y el ambiente.

#### - Orientaciones para la Evaluación

- Enfoque didáctico
- Criterios
- Instrumentos

#### - La planificación

- Concepciones sobre la planificación.
- Las formatos para planificar
- Las modalidades en la planificación
- Los componentes de la planificación

## Objetivos del curso

Es propósito central de este Curso dar a conocer la nueva propuesta curricular para el Primer año de la ESB y acompañar la reflexión sobre las prácticas docentes para posibilitar la implementación del nuevo diseño. Esta será una tarea central en los encuentros presenciales, donde luego de su reflexión y producción, y también del intercambio con otros docentes, será posible diseñar nuevas situaciones didácticas a partir de una perspectiva enriquecedora para el docente y los alumnos.

En este marco se busca que los participantes de esta oferta de capacitación:

- Se apropien de los enfoques disciplinar y didáctico del Diseño Curricular de Primer año de la ESB;

- elaboren propuestas de evaluación que se correspondan con el enfoque didáctico;
- diseñen proyectos áulicos que posibiliten llevar a la práctica el Diseño Curricular de 1° año;
- actualicen sus saberes respecto de la problemática del adolescente en sus diversos contextos y en relación con la Educación.

## Contenidos organizados por unidades

El Curso consta de tres unidades con el siguiente contenido:

### *Unidad 1*

- El Diseño Curricular para la ESB
  - Marco General para la Educación Secundaria Básica
- La enseñanza de la Educación Física en la ESB: presentación de su estructura y componentes
  - La Enseñanza de la Educación Física en la ESB
  - Propósitos de la Educación Física para la ESB
  - Expectativas de logro para el 1° año
  - Organización de contenidos
  - Contenidos
    - Corporeidad y motricidad
    - Corporeidad y sociomotricidad
    - Corporeidad y motricidad en la relación con el ambiente
- El Eje Corporeidad y motricidad, su tratamiento didáctico

- Constitución corporal
- Conciencia corporal
- Habilidades motrices
- Orientaciones didácticas
- Orientaciones para la evaluación

### *Unidad 2*

- El Diseño Curricular para la Educación Física en la ESB
  - El Eje Corporeidad y sociomotricidad, su tratamiento didáctico
    - La construcción del juego deportivo y el deporte escolar
    - Comunicación corporal
  - El Eje Corporeidad y motricidad en la relación con el ambiente, su tratamiento didáctico
    - La relación con el ambiente
    - La vida cotidiana en ámbitos naturales
    - Las acciones motrices en la naturaleza
- Orientaciones didácticas
- Orientaciones para la evaluación

### *Unidad 3*

- La Evaluación y la planificación
  - La Planificación
    - Concepciones sobre la planificación

- Los formatos para planificar
- Las modalidades de la planificación
- Los componentes de la planificación
- El diseño de una planificación anual y el de una de las modalidades: proyecto, unidad temática y unidad didáctica
- La Evaluación
  - Enfoque didáctico
  - Criterios
  - Instrumentos

El Diseño ha sido organizado alrededor de tres ejes y sobre la base de los conceptos corporeidad y motricidad, dimensiones del ser humano sobre los que la Educación Física incide específicamente.

Estos dos términos implican una consideración para el abordaje pedagógico y didáctico del docente que supera la concepción reduccionista de cuerpo y movimiento. En las unidades se analiza esta propuesta epistemológica, cada uno de los ejes desprendidos, atravesándolos por las orientaciones didácticas que se desarrollan en el Diseño Curricular.

Sin embargo, los ejes no se pueden abordar con total independencia unos de los otros, se abordan de manera entrelazada para facilitar los aprendizajes de los sujetos. Es conveniente realizar propuestas didácticas en las que se destaquen las relaciones que los vinculan en el momento de organizar la enseñanza cuya planificación se profundizará en la unidad 3.

Es importante destacar que las propuestas de trabajo alternan situaciones de resolución individual con otras para ser resueltas en el marco del intercambio grupal.

## Modalidad de trabajo

Para el desarrollo de este curso se ha adoptado la modalidad a distancia (semipresencial), esto implica que usted participará de una propuesta de capacitación que alterna instancias de trabajo no presencial o autónomo (23 horas reloj) con encuentros presenciales (9 horas reloj) diseñados secuenciadamente para lograr los objetivos explicitados. Este material impreso irá pautando ambas instancias ya que fue pensado para guiar, orientar y acompañar su proceso de aprendizaje.

Al inscribirse, recibirá el módulo del curso y comenzará por resolver las tareas correspondientes a la primera unidad. Estas producciones deberá presentarlas en el primer encuentro presencial.

Cada encuentro presencial es de asistencia obligatoria y tiene una duración de tres horas reloj cada uno, fuera del horario escolar.

A continuación le presentamos la secuencia en la que hemos diseñado el trabajo.

Modalidad	Característica	Actividad a realizar	Fecha y Horario
<b>Trabajo no presencial o autónomo</b>	Trabajo individual y/o grupal de lectura y análisis del DC y de la Bibliografía recomendada. El espacio y los tiempos los organizan los cursantes.	Resolución de las tareas correspondientes a la Unidad 1.	
<b>Encuentro presencial</b>	Presentación de trabajos. Análisis, comparación y debate. Intercambio de opiniones.	Análisis de las producciones elaboradas a partir de las tareas propuestas en la Unidad 1. Lectura compartida en grupos, de la Unidad 2 y resolución de algunas de las tareas propuestas.	3 horas de duración.

<b>Trabajo no presencial o autónomo</b>	Trabajo individual y/o grupal de lectura y reflexión de las Unidades 2 y 3. El espacio y los tiempos los organizan los cursantes.	Resolver tareas pendientes de la Unidad 2 y realizar las correspondientes con la Unidad 3.	
<b>Encuentro presencial</b>	Comparación y debate de los trabajos presentados. Intercambio de opiniones.	Presentación de los trabajos prácticos incluidos en las Unidades 2 y 3. Análisis de la Unidad 3 y de las producciones realizadas con intercambio de puntos de vista y puesta en común. Presentación de pautas sobre el trabajo a realizar para la evaluación final y de los temas correspondientes a la evaluación escrita, presencial e individual.	3 horas de duración.
<b>Trabajo no presencial o autónomo</b>	Trabajo individual y/o grupal de diseño.	Elaboración de una planificación fundamentada que incluya los componentes del diseño, coherente con la propuesta del Diseño Curricular de 1° año de ESB.	
<b>Encuentro presencial</b>	Instancia de evaluación.	Evaluación.	3 horas de duración.

12

Recuerde que este material constituye una propuesta de enseñanza elaborada para lograr los objetivos explicitados, y fue organizado en unidades didácticas que incluyen

contenidos y actividades que orientarán el análisis del diseño curricular de la ESB. Para las instancias *no presenciales* o autónomas le sugerimos que:

- organice su tiempo de lectura y trabajo;
- cuando reciba el material realice una lectura rápida del módulo para tener una percepción global de los contenidos abordados;
- no postergue la realización de las actividades propuestas, cada una fue pensada desde una secuencia didáctica tendiente a facilitar el proceso de autocapacitación;
- destaque los conceptos que identifique en cada lectura;
- registre los comentarios, cuestionamiento y/o preguntas que le vayan surgiendo a fin de articular el marco teórico con su experiencia profesional;
- anote las certezas interrogantes o dudas que se le presenten para poder trabajarlas en los encuentros presenciales;
- durante la lectura no deja de plantearse qué está entendiendo;
- al cerrar cada actividad permítase reflexionar sobre lo leído y propóngase relacionar lo nuevo con lo conocido.

En cada unidad encontrará:

- breves referencias sobre los contenidos de Educación Física que se abordan en la unidad, que le facilitarán la lectura del Diseño Curricular;
- actividades elaboradas para:
  - favorecer y orientar el aprendizaje de los conceptos e ideas desarrolladas en el Marco General del Diseño Curricular, y en el capítulo referido a la enseñanza de Educación Física (primer año);
  - vincular su práctica docente con los conceptos y concepciones analizados.

Para facilitar el abordaje de los distintos contenidos encontrará diferentes actividades: unas tienen como propósito orientarlo en la lectura autónoma de los párrafos seleccionados, otras lo ayudarán a analizar aspectos relevantes del tema considerado y

13

otras le solicitarán que planifique actividades que se puedan implementar en patios o campos deportivos.

Le sugerimos que registre sus observaciones o las de sus alumnos, como todas aquellas situaciones que lo ameriten.

Al final de cada módulo se incluye una serie de *anexos* con diferentes características que complementan y enriquecen los contenidos del Diseño Curricular y las actividades propuestas y recuerde que si lo necesita puede recurrir a la biblioteca del CIE.

Los *encuentros presenciales* son instancias de trabajo grupal diseñadas para el intercambio y la comunicación entre los docentes participantes y el docente a cargo de la capacitación. En este espacio podrá intercambiar ideas, plantear y resolver las dudas surgidas del estudio individual, construir grupos de estudio para analizar los contenidos y discutir las distintas formas de resolución de las actividades de aprendizaje. Estos encuentros constituyen espacios para desarrollar contenidos no incluidos en este material impreso pero que necesitan que cada cursante haya realizado las actividades y lecturas propuestas en las instancias de trabajo autónomo, previas al encuentro ya que son los cursantes –con sus inquietudes, preguntas, comentarios– los que irán enriqueciendo el encuentro junto con el docente otorgándole así una dinámica particular. En este material impreso se detalla la actividad o actividades que deberá llevar a cada encuentro presencial.

Es aconsejable que los grupos de estudio funcionen también en los momentos de trabajo autónomo para intercambiar experiencias, trabajar cooperativamente y relacionarse con otros cursantes que enriquecerán su aprendizaje y su desempeño laboral en el aula y en la institución.

El CIE será el encargado de atender las cuestiones operativas de la implementación del curso y podrá comunicarse cuando necesite información respecto de las fechas y los horarios de los encuentros presenciales, las entregas de trabajos, cuestiones relativas a los materiales de estudio, etc.

## Evaluación y acreditación

### Evaluación en proceso

- Se llevará a cabo a partir de la presentación de las tareas resueltas en los períodos no presenciales, y del análisis e intercambio llevado a cabo en los encuentros presenciales.
- Se solicitará a los participantes que construyan un instrumento que conste de preguntas que posibiliten la autoevaluación de sus proyectos áulicos a partir de los enfoques disciplinar y didáctico explicitados en el DC de 1º año de la ESB.

### Evaluación final

- La evaluación final será presencial, individual y escrita.
- Cada docente debe presentar una planificación para un grupo de 1º año de la ESB, con una semana de anticipación al tercer encuentro, para defenderla por escrito en el momento de la evaluación.
- Los criterios para la evaluación de la planificación serán los siguientes:
  - presentación en tiempo y forma;
  - desarrollo de los componentes de la planificación: propósitos, expectativas de logro, ejes y contenidos, estrategias de enseñanza, actividades de aprendizaje, propuesta de evaluación, recursos y observaciones;
  - coherencia con los enfoques disciplinar y didáctico contenidos en el Diseño Curricular.

## Acreditación

Para lograr la acreditación del curso deberá cumplir con los siguientes requisitos:

- asistir a la totalidad de los encuentros presenciales;
- participar activamente en los encuentros presenciales;
- presentar en tiempo y forma las tareas no presenciales;
- aprobar la evaluación presencial, individual y escrita.

## Unidad 1

### El Diseño Curricular para la ESB

Para caracterizar la Educación Secundaria, y comprender sus propósitos, le solicitamos que lea el “Marco general para la Educación Secundaria” y luego realice una segunda lectura orientándose por las consignas que incluimos a continuación. La producción que usted elabore será tratada en el primer encuentro presencial.

- Relacione la secuencia histórica que allí se explicita con su biografía escolar y profesional.
- Puntualice la organización en la Enseñanza Secundaria en la provincia de Buenos Aires.
- Explique los propósitos planteados para la Educación Secundaria y analice su importancia en relación con la demanda de la sociedad en el momento actual.
- En el título “Fundamentos de la propuesta para la Educación Secundaria” se explicitan las concepciones que definen la propuesta. Lea y analice el texto y luego explique las siguientes expresiones que dan cuenta de algunos principios que sustentan la propuesta curricular para la Educación Secundaria en la provincia de Buenos Aires:
  - implicancias del currículum;
  - niños, adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho y como sujetos sociales;
  - ciudadanía dentro y fuera de la escuela;
  - la experiencia educativa se desarrolla en la diversidad, la desigualdad y la diferencia;

- la escuela constituye un lugar de encuentro intercultural;
  - la escuela es una institución de relaciones intergeneracionales;
  - los y las docentes asumen la tarea de enseñar como un acto intencional, como decisión política y fundamentalmente ética;
  - la escuela sólo le exige al joven su ubicación de alumno y no como joven y adolescente;
  - es necesario que la escuela avance en la construcción de la relación entre lenguaje y conocimiento;
  - cuando el lenguaje de la escuela no se entiende marca un adentro y un afuera;
  - existen diferencias en lo que implicó la escolaridad obligatoria para la generación del 80 y lo que implica en la actualidad.
- Caracterice los “principales criterios técnicos” que se detallan. Explícite los motivos y las decisiones que justifican estos criterios.

En esta primera aproximación al material se plantea, fundamentalmente, la continuidad de los estudios de los ciudadanos, su formación como sujetos de conocimiento activos y participativos integrados a la sociedad, y se señala la importancia de la ES para orientar y facilitar el ingreso de los jóvenes al mundo del trabajo.

Todas estas expectativas están relacionadas con una concepción de sujeto que fue modificándose a lo largo de la historia, y en la actualidad no puede concebirse separada del conocimiento. Por otro lado, conlleva a pensarlo dentro de las escuelas donde coexisten diferentes culturas y edades.

## La enseñanza de la Educación Física en la ESB

El Diseño Curricular de la materia se inicia con una introducción que presenta el posicionamiento filosófico, pedagógico e ideológico que sustenta la propuesta curricular. Lo invitamos a leerla, rescatando los conceptos destacados y los cuadros de síntesis o aclaración y respondiendo a las actividades que se han incluido dentro del

texto; la intención es facilitarle la apropiación del sentido, los criterios y conceptos que constituyen su estructura y dan sustento a los desarrollos posteriores.

Partimos de considerar que la Educación Física es una materia que incide en la **constitución de la identidad** de los adolescentes **al impactar en su corporeidad**, entendiéndola como un espacio propio y al mismo tiempo social, que involucra el conjunto de sus capacidades cognitivas, emocionales, motrices, expresivas y relacionales, contribuyendo a su formación integral.

El **cuerpo** constituye una **dimensión significativa** de la condición humana. No hay vida posible si no es a través del cuerpo y sin su construcción permanente a lo largo de la existencia. Esta **construcción** es **simultáneamente orgánica y subjetiva**, en un desarrollo donde ambos aspectos se influyen en forma mutua y constante para constituir el modo de ser propio en cada sujeto, es decir su corporeidad.

**Un plan para el desarrollo de las capacidades condicionales, por ejemplo, no implica sólo a los componentes orgánicos. Impacta sobre la propia conciencia corporal, se liga con la mirada de los otros y con el sentimiento de autoestima.**

**El cuerpo es el lugar manifiesto de la propia identidad. De allí que los adolescentes, en particular, busquen a través de sus códigos, ropa, tatuajes, *piercing*, posturas contestatarias, etc., definir y expresar su corporeidad, como aspecto sustancial de su identidad. El sentido, por ejemplo, no es que mejoren su fuerza por la mejora en sí misma, sino por lo que esto aporta a la construcción de su corporeidad, es decir, de sí mismo.**

La corporeidad de la existencia humana implica hacer, saber, pensar, sentir, comunicar y querer y se pone en juego en la conquista de la disponibilidad corporal y motriz. Desde una visión holística, abarcadora de su complejidad, el **hombre manifiesta su intencionalidad y su proyección hacia el mundo a través de su corporeidad y su motricidad**. Esta última, en tanto manifestación de la corporeidad, le permite la apertura a los otros para insertarse en el plano de la convivencia, traduce la apropiación de la cultura y la experiencia humanas y, como intencionalidad en acción, le permite concretar sus proyectos, su voluntad de creación y modificación del medio, para **integrarse activamente** en la sociedad.

La actuación del hombre es siempre motriz.

La Educación Física intenta ayudarle, tradicionalmente, a que sea más hábil y disponga de mayor cantidad de habilidades motrices.

Esta propuesta curricular hace énfasis en que el docente tenga en cuenta el contexto de vida del alumno, la cultura en que se desenvuelve, sus necesidades motrices, para enseñar contenidos que le permitan a los alumnos integrarse en sus contextos y, por lo tanto, los haga suyos y no los reproduzca sólo porque se enseñan en la materia y para acreditarla.

Si enseñan, por ejemplo, técnicas deportivas que a él le interesan, pero que no tienen que ver con la cultura deportiva regional, perderá una importante posibilidad de que muchos de sus alumnos puedan **integrarse activamente en la sociedad deportiva de su medio**.

La corporeidad, en el adolescente y en la escuela, es su presencia concreta y efectiva en la clase, con sus reclamos de atención, de respeto por su proceso de constitución, por su necesidad de actividades motrices que le revelen su potencialidad de acción y le permitan desarrollarla, de los espacios y los tiempos necesarios para reconocerse y **construir su propio camino a la autonomía**.

**En relación con lo destacado, realice la siguiente tarea:**

• *Refiérase a los contenidos del primer eje y a las orientaciones didácticas. Trate de describir, brevemente, cómo plantearía la enseñanza de un proceso para mejorar las capacidades condicionales, de manera que los alumnos las relacionen con sus habilidades motrices y cuenten con la autonomía necesaria para diagramar un plan sencillo de trabajo personal.*

Al intervenir pedagógicamente sobre la corporeidad y la motricidad, la Educación Física contribuye a la formación de la persona, teniendo en cuenta, además de sus manifestaciones motrices visibles, el conjunto de procesos y funciones –conciencia, inteligencia, percepción, afectividad, comunicación, entre otros– que hacen posible que esas acciones sean realizadas por el alumno con sentido y significado para él. Por lo tanto, se entiende que en el hacer corporal y motor tienen lugar **actos portadores**

y a la vez **productores de significado**, donde se implican en forma conjunta, aspectos cognitivos, motrices y socioafectivos.

**Hemos destacado un concepto que refiere a la complejidad de los actos humanos y que en esta propuesta es muy importante, al salir de la reducción al cuerpo orgánico y al movimiento en sí mismo.**

**En el momento en que un alumno realiza una tarea motriz determinada por el docente, su accionar porta una significación: “La educación física es una materia del plan de estudio y por esta razón realizo la tarea indicada”, pero al mismo tiempo, produce significado. Si los alumnos la realizan a desgano, están significando “esto que nos enseñan no tiene sentido para nosotros”.**

La enseñanza de la Educación Física toma en cuenta la corporeidad y motricidad de cada alumno, en sus distintas expresiones. Para enseñar a saltar, por ejemplo, es necesario que el docente utilice una estrategia didáctica que le permita al alumno comprender el sentido de aprender esta habilidad, orientándolo para percibir el momento adecuado en el cual saltar, comprender los procedimientos a través de los cuales producir y mejorar su salto, ayudar a otros a saltar, registrar sus propias sensaciones y comunicarlas, intentando que alcance el nivel técnico necesario y suficiente para resolver situaciones variadas de la vida cotidiana, el deporte o la gimnasia, en las que sea necesario saltar.

*Le solicitamos que realice la siguiente tarea, a partir del ejemplo presentado en el párrafo anterior:*

- *remítase a uno de sus grupos de enseñanza;*
- *elija uno de los ejes y, dentro de éste, un núcleo y un contenido;*
- *describa una tarea con las consignas que le permitan a sus alumnos comprender el sentido de la misma por su referencia al contenido, colaborar entre sí para llevarla a cabo, evaluar su proceso de realización y conversarlo con sus compañeros, generando luego un debate breve para que propongan otras situaciones en las que el contenido trabajado sea aplicable.*

En este enfoque sobre la Educación Física se destaca la **sociomotricidad** que remite a aquellas prácticas donde la interacción motriz es fundamental. La sociomotricidad

ocupa un lugar clave en la configuración de las formas de relación social del adolescente al propiciar la comunicación, la participación y la cooperación para diseñar, probar y acordar acciones motrices en grupo. Tales prácticas involucran a todos los juegos colectivos y los deportes donde haya cooperación y/u oposición, construcciones en equipo, danzas en grupo y otras actividades motrices colectivas. Sin embargo, vale aclarar que no existe acción humana que no sea sociomotriz. Siempre actuamos en relación directa o indirecta con los otros, aún en las actividades motrices aparentemente más personales e individuales. Así como el alumno al jugar un deporte que requiere de habilidades motrices abiertas, acuerda con sus compañeros jugadas y variadas estrategias, cuando realiza, por ejemplo, una muestra gimnástica individual, (situación que debería ser considerada psicomotriz) se relaciona con otros que reconocen su destreza y valorizan sus logros.

En relación al deporte, se espera que fortalezca el sentido de pertenencia en los alumnos, por sus características de hacer motor convocante y motivador. Esto requiere generar las condiciones pedagógicas para que el grupo se constituya en un entramado de relaciones humanas sostenedoras del aprendizaje motor de todos y de cada uno de sus integrantes, a través de una práctica solidaria y cooperativa.

Para que esto suceda, hace falta superar la concepción de Educación Física que consideraba al cuerpo como una herramienta, un objeto orgánico, y cuya tarea pedagógica consistía en entrenarlo y disciplinarlo, además de enseñar reproductivamente movimientos o técnicas gimnásticas y deportivas estandarizadas.

*Sociomotricidad es la palabra clave en los párrafos anteriores y ha dado origen a uno de los ejes del diseño curricular. A partir de la intención de favorecer el aprendizaje grupal, como instancia pedagógica considerada de importancia, realice la siguiente actividad:*

- *elija un juego deportivo que pueda ser realizado en su escuela por los alumnos a su cargo.*
- *piense cómo enseñarlo a partir de la cooperación, proponiendo consignas que lleven a los alumnos a sostener el juego, construyendo juntos su sentido y a resolver por acuerdo los conflictos que se presenten en este proceso.*

Las actividades ludomotrices, deportivas, acuáticas, expresivas y gimnásticas, son manifestaciones culturales que han cambiado –y continúan haciéndolo– según las

variaciones de los contextos en los que se realizan. Se espera que los adolescentes, en tanto sujetos de derecho, accedan a prácticas corporales, motrices y deportivas propias de la cultura local y nacional, y al mismo tiempo a distintas expresiones de la cultura universal, haciéndolas propias para modificarlas o inventando nuevas alternativas, convirtiéndose en portadores y creadores de cultura.

Con relación a la formación ludomotriz y deportiva, **el enfoque didáctico sostiene el tratamiento polivalente de los contenidos**, con énfasis en el séptimo y octavo año, definiendo una mayor orientación por alguna actividad motriz hacia la finalización de la ESB. Desde este enfoque se enseñan habilidades motrices que posibilitan al adolescente **actuar con flexibilidad en juegos deportivos variados**. La intención es que los alumnos aprendan **las estructuras comunes de los juegos deportivos de conjunto**, sobre la base de **habilidades abiertas y disponibles, conceptos tácticos de ataque y defensa utilizables en varios de ellos y el desarrollo de una actitud cooperativa para jugar en equipo, común a cualquier práctica deportiva**.

Los conceptos destacados indican una fuerte intencionalidad pedagógica en la enseñanza del juego deportivo: la disponibilidad abierta y flexible de conocimientos y habilidades que les permitan a los alumnos elegir el deporte en el cual insertarse o utilizar como actividad ludomotriz para realizar en el tiempo libre.

Esto no implica minimizar o simplificar el aprendizaje técnico, táctico y reglamentario, sino posibilitar que adquieran saberes básicos e integrados, en este momento evolutivo, evitando la especialización en un solo juego deportivo o deporte.

Las situaciones didácticas que se diseñan en Educación Física favorecen el logro de la autonomía personal, de la sensibilidad corporal propia y de los otros, de la disposición hábil de una motricidad vinculante, creadora y productora de un conocimiento de sí mismo, ligado a los contextos culturales y sociales de pertenencia.

Le proponemos, relacionando el señalamiento del cuadro anterior y del párrafo que antecede, responder a los siguientes interrogantes.

•¿Qué elementos tácticos comunes de ataque y defensa tienen el básquetbol, el handball, el hockey, el fútbol, el rugby?

•¿Qué tareas propondría a los alumnos para que descubran los elementos comunes de los deportes que podría enseñar en su escuela?

•¿De qué modo introduciría el problema de la técnica, como forma concreta de que las resoluciones tácticas se puedan hacer efectivas?

**A estas preguntas agregue otras que, a su criterio, le permitirían problematizar la enseñanza y presentar a sus alumnos una propuesta didáctica que favorezca el aprendizaje de estos elementos básicos y comunes a la mayoría de los juegos deportivos de conjunto.**

El desarrollo de la propia corporeidad, la participación en experiencias ludomotrices, gimnásticas, deportivas, expresivas, en diferentes ambientes, con crecientes espacios de participación, permiten la conquista de autonomía, del placer de aprender y sostenerse en el esfuerzo, la asunción de compromisos, el cuidado de la salud y la constitución de la identidad.

La construcción de acuerdos y la cohesión grupal que resulta del conjunto de estos procesos, son aprendizajes que, desde esta materia, facilitarán a los adolescentes el logro de saberes necesarios para encarar su vida futura con seguridad y sentido de proyección.

A través de los **contenidos provenientes y transpuestos de la ergomotricidad**, entendida como las acciones motrices específicas y necesarias para la actividad laboral, la Educación Física propone tareas que permiten a los adolescentes **reconocer las posturas adecuadas, la regulación de la fuerza y la resistencia en distintas situaciones de exigencia motriz, los órganos y sistemas que se involucran en cada acción, el trabajo en equipo y la relación vincular armoniosa y creativa**, de forma tal que aprendan a **proteger su salud y compensar la sobreexigencia de determinados actividades propias del mundo del trabajo.**

La enseñanza de los contenidos específicos promueve, asimismo, el trabajo en equipos, la toma de conciencia de la importancia de cuidarse a sí mismos, a los otros y al ambiente, **la adhesión y práctica de comportamientos éticos, la asunción de roles con responsabilidad, la construcción, aceptación y respeto por las reglas, la organización participativa en la concreción de proyectos compartidos** que favorecen tanto su futura inserción en el mundo laboral como la gestación de una ciudadanía democrática, crítica y responsable del bien común.

No es común que esta temática sea tratada en los diseños curriculares de Educación Física. Sin embargo, y en relación con la política educativa provincial de revalorizar el trabajo como necesidad social, se incluye el concepto de ergomotricidad (ergo=trabajo).

En el anexo bibliográfico podrá leer un texto donde se amplían algunos puntos sobre los aportes de la educación física a la formación para el trabajo, además de lo resaltado.

La Educación Física realiza un aporte fundamental en el cuidado del ambiente por la necesidad de preservar la seguridad y la higiene para que sus prácticas motrices sean integralmente saludables. La enseñanza para vivir en ambientes donde prevalezcan rasgos naturales, escasamente alterados por el hombre, incluye actividades de campamentos y prácticas gimnásticas, expresivas y deportivas que conllevan una relación cuerpo a cuerpo con los elementos naturales para su experimentación sensible, reconocimiento y valoración, disfrute, cuidado y utilización racional, teniendo en cuenta el concepto de sustentabilidad para su protección.

**En este sentido, es un momento de gran auge de los deportes que se practican en ambientes naturales (esquí, canotaje, escalada, trekking, etc.), lo que implica una posibilidad más de polución y contaminación o de uso indiscriminado de espacios que necesitan ser preservados al máximo para la salud ambiental.**

*Lo invitamos, en relación con este tema a:*

• *idear estrategias didácticas para enseñar juegos deportivos en el bosque, la montaña, el río, etc. donde se manifieste la preocupación por la protección de esos ambientes;*

• *plantear propuestas campamentales donde las actividades motrices permitan apreciar sensiblemente las características del entorno y de sus elementos constitutivos.*

En relación con lo expuesto, en esta propuesta curricular se procura una Educación Física humanista, que mediante la enseñanza de sus contenidos específicos contribuya al proceso de personalización de los adolescentes, en el sentido de favorecer su disponibilidad corporal y motriz, su constitución como ciudadanos solidarios, creativos, críticos y responsables del bien común. Cada docente debe tomar en cuenta las diferentes potencialidades de los alumnos y los grupos que conforman y, a partir de la lectura de sus problemáticas, desarrollar un abordaje didáctico contextualizado, con estrategias pedagógicas participativas que les faciliten la construcción de saberes sobre su propia corporeidad, la relación con los otros y el mundo en que viven.

Una vez finalizada la lectura de la introducción al Diseño de la materia, proponemos recopilar las producciones que realizó en relación con la misma porque constituirán un insumo para la producción de su trabajo escrito final. Con el avance del curso, se le solicitará otras producciones para integrarlas a un cuerpo común.

A partir del enfoque disciplinar de la materia, indicando las características y orientación de la enseñanza de la Educación Física, se formulan **los propósitos** de esa enseñanza, es decir, las **grandes líneas de intencionalidad**.

## Propósitos de la Educación Física para la ESB

- Contribuir a la constitución de la **corporeidad** y a la consolidación de hábitos posturales, de higiene y actividad motriz sistemática que sienten las bases de una **vida saludable**.

*¿Por qué supone que hemos destacado y relacionado los conceptos de corporeidad y vida saludable?*

*Explique brevemente su interpretación.*

- Promover la **autonomía** y la **autoestima** sobre la base de la disponibilidad corporal y el **uso selectivo y creativo de habilidades motrices**.

*Dé algunos ejemplos de la relación entre autoestima y autonomía, como valores, con el uso selectivo y creativo de habilidades motrices*

- Propiciar la **organización participativa y cooperativa de actividades** gimnásticas, deportivas, acuáticas, expresivas, en diferentes espacios, considerando del disfrute estético y la protección del ambiente.

*¿Cómo plantearía una clase para que los alumnos aprendan lo que el propósito indica, con énfasis en lo destacado?*

- Brindar oportunidades para la **reflexión crítica** sobre la **propia corporeidad** y los **modelos corporales mediáticos** circulantes.

*¿Influyen, a su criterio, los modelos corporales que los alumnos observan a través de los medios de comunicación masiva, en la constitución de la propia corporeidad?*

*La Educación Física ¿actúa sobre o desde esta modelización?*

*¿Cómo enfocaría esta realidad para que los alumnos reflexionen críticamente sobre ella y puedan constituir una corporeidad propia, reflexionada, con mayor rango de autonomía?*

- Generar espacios para la creación y utilización de distintas formas de **comunicación corporal y motriz**.

*¿Puede ejemplificar acciones en su clase donde los alumnos se comuniquen motrizmente?*

*¿Plantea este tema como contenido a trabajar? ¿A partir de qué tareas?*

- Promover el **aprendizaje de juegos deportivos y deportes** con planteo estratégico, resolución táctico-técnica de situaciones variables de juego, asunción acordada de roles y funciones en el equipo, juego limpio, *participación* y *cooperación*.

*¿Por qué supone que se han enfatizado la participación y la cooperación, dentro de los aspectos que constituyen el aprendizaje de juegos deportivos y deportes en la escuela?*

*Escriba algunas líneas relacionando lo anterior con la orientación didáctica que propone la atención a la grupalidad.*

- Favorecer la **asunción de actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado de sí mismo y de los otros** en actividades motrices compartidas, que posibiliten la **convivencia democrática** y la **construcción de ciudadanía**.

*Describa una situación hipotética de clase en la que Ud. intervenga sobre alguna cuestión actitudinal, pensando en que los alumnos reflexionen sobre los valores explicitados en el propósito.  
¿Cómo actuaría usted en su clase y qué situación didáctica diseñaría para que sus alumnos aprendan a convivir democráticamente y se constituyan como ciudadanos?*

## Expectativas de logro para Primer año

Las **expectativas de logro** señalan intenciones de aprendizajes deseables para los alumnos. De allí que deban ser leídas en forma integrada con los **propósitos** –de los que se desprenden- y los **contenidos**, para poder comprenderlas y que los alumnos, luego, se las apropien.

Partiendo de considerar que **el nivel de alcance de las expectativas se objetiva a través de la evaluación**, recordemos cuáles son las que se indican para el Primer año de la ESB:

- conocimiento de actividades motrices necesarias para el desarrollo de las capacidades condicionales y coordinativas con base en el principio de salud.
- producción e interpretación de gestos y acciones motrices básicas con intencionalidad comunicativa en situaciones deportivas, acuáticas, gimnásticas o expresivas.
- reconocimiento de la habilidad motriz y el desarrollo corporal en la constitución de la autonomía y autoestima.
- asunción de actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado de sí mismo y de los otros en actividades motrices compartidas.
- valoración de la interacción grupal para el aprendizaje motor, la elaboración y respeto de normas de convivencia democrática y la construcción de ciudadanía.
- participación protagónica en actividades motrices en diferentes ámbitos con independencia, responsabilidad y sentido social.
- práctica de juegos deportivos o deportes simplificados, con técnicas, tácticas y reglas construidas participativa y democráticamente.
- uso de habilidades motrices simples en la resolución de problemas motores en actividades gimnásticas, deportivas, acuáticas, expresivas y en el ambiente natural.

- práctica de actividades motrices cuidando y protegiendo el ambiente natural.

*Piense en su grupo clase y, a partir del conocimiento que tiene del mismo y de las posibilidades de enseñanza disponibles, desagregue una expectativa de logro más acotada –propia para sus alumnos y su escuela-, de cada una de las indicadas en el Diseño Curricular.*

## Organización de Contenidos

Este es un punto que requiere especial atención y cuidado. **Qué vamos a enseñar** y la forma de presentarlo, es de fundamental importancia para el aprendizaje de los alumnos. En el Diseño Curricular los contenidos se han organizado desde un **enfoque psicopedagógico**, es decir, pensando **desde el alumno que debe aprender y no desde el contenido que se debe enseñar**.

Es decir, en el acto de enseñanza en sí **las dos situaciones son confluentes**, pero el docente no va a estar tan preocupado porque el alumno **reproduzca el contenido por el contenido mismo**, sino por ayudarlo a que lo **integre a sus saberes** desde su posibilidad inicial de aprenderlo.

Esto tiene particular importancia porque requiere revisar las estrategias de enseñanza y los modos de enseñar y evaluar. Veamos, entonces, cómo están organizados tomando un ejemplo del Diseño y explicando sintéticamente la estructura de organización:

**Eje: Corporeidad y motricidad**

El eje es una figura metafórica, alrededor del cual los contenidos giran, se entrelazan, sin perderlo de vista, sin recortarse o aislarse, para no perder su sentido formativo.

**Constitución corporal**

• Las capacidades motoras y su tratamiento polivalente e integrado para la constitución corporal :

**Capacidades condicionales**

- La resistencia aeróbica general
- La fuerza rápida y su desarrollo en los grandes grupos musculares.
- La flexibilidad general
- La velocidad de reacción y de desplazamiento en trayectos cortos y variados.

**Capacidades coordinativas**

- Las capacidades coordinativas y su relación con la habilidad motora general y específica.

A partir del eje, se desprenden **núcleos de contenidos**, aquellos que tienen puntos en común o que se refieren a un aspecto específico para la formación corporal y/o motriz de los alumnos.

La idea de núcleo tiende a indicar que los contenidos no tienen sentido aislados entre sí, sino que conforman unidades de sentido.

Dentro de cada núcleo se describen los **contenidos**, aquello que se espera los alumnos integren a sus saberes, en estructuras de aprendizaje significativas para ellos.

Le solicitamos que lea con detenimiento la introducción de este apartado, en el cuerpo del Diseño Curricular, que completa la explicación anterior.

Luego, se describen los tres ejes y los núcleos alrededor de los que se han organizado los contenidos a enseñar en la Educación Secundaria Básica:

Eje: Corporeidad y motricidad

- Constitución corporal
- Conciencia corporal
- Habilidades motrices

Eje: Corporeidad y sociomotricidad

- La construcción del juego deportivo y el deporte escolar
- Comunicación corporal

Eje: Corporeidad y motricidad en relación con el ambiente

- La relación con el entorno
- La vida cotidiana en ámbitos naturales
- Las acciones motrices en la naturaleza

Como cierre de esta primera unidad del curso, nos dedicaremos al análisis del primer eje, utilizando la descripción de situaciones y/o casos relacionados con los contenidos que se implican en el mismo y a las orientaciones didácticas subyacentes.

### Ejemplificación de caso

Aníbal F., profesor del primer año de una Escuela de Educación Secundaria Básica, y a cargo de un grupo de treinta y cuatro varones, preocupado por encontrar respuesta a las solicitudes del Diseño Curricular, se sentó a planificar una de sus clases. Luego de leer los contenidos del eje Corporeidad y Motricidad, fijó su atención en estos:

**“Constitución corporal**

- Las capacidades motoras y su tratamiento polivalente e integrado para la constitución corporal:

*Capacidades condicionales*

- La resistencia aeróbica general
- La fuerza rápida y su desarrollo en los grandes grupos musculares.
- La flexibilidad general
- La velocidad de reacción y de desplazamiento en trayectos cortos y variados.

*Capacidades coordinativas*

- Las capacidades coordinativas y su relación con la habilidad motora general y específica.

- Las actividades motrices adecuadas para el desarrollo, en distintos medios, de las capacidades condicionales y coordinativas.
- El principio de salud como orientador básico para la realización de tareas motrices.”

Reflexionó sobre las consignas que debería utilizar para que sus alumnos pudieran **comprender**<sup>1</sup> las bases de un trabajo para mejorar su fuerza, resistencia, velocidad y, flexibilidad, preocupado por que les resulte significativo y, tras decidir algunas consignas iniciales, se dirigió a sus alumnos de la siguiente manera:

- *Chicos, me gustaría enseñarles qué es el entrenamiento y cómo puede influir en sus vidas, para que dispongan de sí mismos de una manera más intensa y eficaz.*

- *Todavía son muy jóvenes para exigirse mucho, pero deben comenzar a entrenarse con métodos y tareas que correspondan a su edad y a sus posibilidades, además de comprender para qué sirven.*

1- Lea, en Orientaciones Didácticas, el apartado que refiere a: “La enseñanza de la Educación Física basada en la comprensión”.

1. Le solicitamos que realice la siguiente tarea:

Plantéese a sí mismo/a, si estuviera en el lugar del docente, las consignas que utilizaría para presentar tareas que respondan a los contenidos que él seleccionó.

Anótelas a continuación.

.....

.....

.....

Luego de su introducción les dijo:

- *Comenzaremos con una experiencia en dúos o grupos<sup>2</sup> de tres o cuatro: agrúpanse como más les guste y luego piensen tareas motrices donde se ayuden entre ustedes a trabajar la fuerza rápida.*

- *Para que interpreten mejor lo que deberían probar, les leo el contenido que deberán aprender experimentándolo: “La fuerza rápida y su desarrollo en los grandes grupos musculares”.*

Uno de los alumnos preguntó:

- *“Profe, ¿y qué es la fuerza rápida? ¿Cómo se hace?”*

Aníbal les dio una explicación breve y sencilla. Con uno de los alumnos les mostró, para reforzar su explicación, una tarea en dúos, donde él hizo la carga con su cuerpo, marcando la velocidad de las acciones, para que la tarea tuviera efecto sobre la fuerza rápida.

Luego, indicó algunos grandes grupos musculares para que focalizaran las tareas. Luego de escuchar las explicaciones y observar el ejemplo, los alumnos se levantaron y comenzaron a realizar diversas acciones, tratando de responder a las consignas. Aníbal caminaba entre ellos, aclarando ideas, señalando errores de ejecución en las acciones o los ritmos y cargas inconvenientes, etc.

2- Al igual que en la nota anterior, le solicitamos leer el apartado “La grupalidad y la construcción de ciudadanía”, en las Orientaciones Didácticas.

¿Qué otras consignas plantearía a los alumnos para que, con las mismas tareas que están construyendo, se desarrollen intencionalmente los contenidos referentes a las capacidades coordinativas?

Escriba dos o tres en los siguientes renglones:

.....  
.....  
.....

Luego, durante una pausa, Aníbal les dijo:

*- Antes de comenzar y mientras creaban sus tareas, les di algunas explicaciones y sugerencias. Traigan, para la próxima clase, un resumen escrito de lo que entendieron sobre la fuerza rápida, en qué situaciones se requiere su uso y cómo deberían hacer a esta edad para mejorarla. No piensen solamente como si fueran atletas o posibles atletas, piensen también en los beneficios de este tipo de tareas motrices para la salud.*

Lo/a invitamos a que produzca un texto para trabajar con alumnos de este año sobre la relación entre salud y actividad física.

Mientras los alumnos volvían a la tarea de elaborar sus propios ejercicios, Aníbal observaba sus posturas, sus gestos, sus actitudes corporales.

Recordando el segundo núcleo de contenidos, "Conciencia corporal", se preguntó a sí mismo cómo encarar los problemas concretos que manifestaban sus alumnos: rigidez y acortamientos, acciones motrices tensas con poca amplitud en los desplazamientos segmentarios, ritmos poco fluidos, actitudes huidizas en algunos –tratando de ocultarse de la mirada de los otros y actuando poco-, etc.

Cuando se acercaba el final de la hora los reunió y les dijo:

*- Me parecieron muy buenos algunos de los ejercicios que inventaron y otros tendrían que seguir pensándolos para que se ajusten a la finalidad de mejorar la fuerza que planteamos.*

*- Pero más allá de eso, estuve observándolos y hay algo que no está claro: si sienten lo que hacen corporalmente como realmente propio, si no lo hacen sólo para cumplir con la clase. Creo que no, pero algunos están "duros"; no se aflojan o se mueven sin mucho sentido de lo que hacen, como si las acciones fueran de otro.*

*- Si no toman conciencia, si no se piensan a ustedes mismos cuando hacen estas tareas que son muy particulares, porque son para meterse dentro de uno mismo, no les van a servir de mucho. Y su cuerpo son ustedes mismos, se muestran como son cuando actúan.*

*- Los invito a pensar en estas cuestiones, para ver si logran soltarse, trabajar con su cuerpo sintiéndolo como realmente es: ustedes mismos. No lo piensen como una cosa ajena, de otro; es ustedes. ¿Medio difícil, no?*

*- Bueno, ¡nos encontramos el jueves y veremos cómo seguimos con estas cuestiones!*

Lo/a invitamos a pensar consignas para generar situaciones en que los alumnos desarrollen su conciencia corporal.

*No creemos que sólo sea cuestión de proponer "ejercicios" de toma de conciencia del cuerpo, sino generar vínculos armónicos en el grupo, respeto por la corporeidad del otro, ayuda para el encuentro consigo mismo a través de las distintas actividades motrices que se presentan en la clase, permitiendo la autorreflexión, sentir la satisfacción de poder, entre otras consideraciones.*

*Intente desde este lugar, responder a la tarea.*

El jueves siguiente, además de haber pensado en cómo encarar el núcleo "Conciencia corporal" y sus contenidos a lo largo de todas sus clases, planificó una propuesta didáctica basada en el núcleo "Habilidades motrices". Y se había entusiasmado con un contenido en particular: **"Diseño y práctica de actividades para el desarrollo de habilidades motrices específicas, abiertas y cerradas en situaciones motrices variadas"**.

Después de leerlo, se puso a pensar que, en realidad, lo más importante para los alumnos era aprender a aprender, es decir, aprender los métodos y las tareas para llegar a resolver un problema motriz, más que la resolución final en sí misma.

Recordaba que este debate se había dado en una reunión de docentes, pero que muy clara no le había quedado, porque siempre estuvo anclado en el modelo conductista, en la búsqueda de respuestas definidas por parte de los alumnos y la consecuente evaluación del resultado final.

Se le ocurrió probar esta –para él- nueva concepción del contenido, en que **los procedimientos para aprender son contenidos** con sus alumnos y planteó la siguiente consigna:

- *¿Alguna vez se pusieron a pensar cómo se aprende? Les pregunto porque casi siempre hacemos todo lo que nos dicen los maestros o los profesores y algo aprendemos, pero no nos ponemos a pensar cómo nos enseñan.*

Uno de los alumnos dijo:

- *Y, está bien, “profe”, para eso estudiaron, para enseñarnos, ¡sino, para que venimos a la escuela!*

Aníbal respondió, con paciencia y atención, porque sabía que se internaba en un tema complejo:

- *Está muy bien lo que decís, ¡pero es importante que les enseñemos cómo se hace para aprender, las formas, los pasos a seguir, porque de esa manera podrán aprender siempre que quieran, aunque no tengan un maestro o un profesor!*

Otro alumno agregó:

- *La verdad, tiene razón, seríamos más independientes...pero es difícil. Siempre hay poco tiempo para aprender lo que está en los programas y los “profes”, en casi todas las materias nos aprueban cuando sabemos las unidades.*

Aníbal percibe que el tema se encamina por donde desea y dice:

- *Por supuesto que hay que saber lo que está en los programas o en los proyectos que preparamos los profesores para que ustedes aprendan, pero también podemos pensar, en algún momento, en cómo hicimos para aprender, ¿qué les parece si hacemos una prueba en esta materia?*

La mayoría asiente, aunque algunos no están muy convencidos y por lo bajo se escucha:

*“¿Por qué no jugamos al fútbol y listo?, es más divertido y Educación Física es para eso”.* Aníbal no se da por aludido, pero dice:

- *Sé que a muchos les gusta el fútbol, pero he visto que varios no juegan bien, que tienen dificultades para dominar la pelota.*

- *Lo primero que deben hacer, es jugar un rato en pequeños grupos, pero con una idea: mirarse entre ustedes para ver qué es lo que “les sale” y lo que no “les sale” bien para que el juego sea un buen juego.*

- *Luego nos reunimos y haremos un resumen de aquello que cada uno observó en sus compañeros o en alguno de ellos y que podrían mejorar.*

Los alumnos se separan en grupos de cuatro y seis integrantes y, en distintos lugares de la cancha, arman “un picadito”. Luego de unos quince minutos, Aníbal los reúne para realizar la tarea de resumen. En una hoja va anotando lo que entre risas y algunas discusiones por desacuerdos en las evaluaciones, aporta cada uno. Al finalizar les dice:

- *¿Saben lo que estuvimos haciendo y qué es lo primero que se debe hacer para iniciar un proceso de aprendizaje? El diagnóstico*

Claudio, muy rápido y riéndose, dice:

- *¡Ahora somos médicos, hacemos “diagnóstico”!*

Aníbal le responde:

- *No somos médicos, pero hacemos lo mismo que ellos: averiguar primero qué está mal o qué está bien, para no equivocarse y hacerle daño al paciente. En nuestro caso, lo hacemos para no perder tiempo y no equivocarnos en lo que es necesario aprender para jugar mejor. ¡Buen aporte el tuyo, Claudio!*

Luego, realiza una síntesis de las dificultades técnicas que aparecieron, propone que se agrupen los que tienen dificultades similares para pensar una estrategia de mejora, con las tareas que se les ocurran para que la práctica sea efectiva.

Le pedimos que ayude a Aníbal: describa las consignas que seguirían, de acuerdo a un proceso de aprendizaje comprensivo<sup>3</sup>, para que el grupo tome conciencia del proceso lógico que debe tener un aprendizaje de estas características.

En este punto, en que nos hemos acercado y planteado algunos abordajes del eje “Corporeidad y motricidad”, le solicitamos que realice la siguiente tarea:

- reúna los distintos textos que produjo siguiendo las tareas;
- con el título: “Abordaje didáctico del Eje: Corporeidad y Motricidad”, realice una síntesis conceptual de los puntos que considere valiosos para trabajar con sus contenidos en clase;
- realice una experiencia de clase concreta, planificándola de acuerdo con los desarrollos realizados en la unidad, e incluída en su proyecto de trabajo, relatándola luego para traer esta síntesis, con su autocrítica, al primer encuentro presencial y debatirla con sus colegas, que realizarán la misma tarea que Ud.

3- Remítase nuevamente a las Orientaciones Didácticas, “La enseñanza de la Educación Física basada en la comprensión”.

## Unidad 2

Continuamos con la tarea de analizar los **ejes, núcleos y contenidos** del Diseño Curricular para la Educación Secundaria Básica, y con una propuesta similar a la utilizada en el tratamiento del eje “Corporeidad y motricidad”, nos ocuparemos ahora del segundo eje: “Corporeidad y sociomotricidad”<sup>4</sup>.

Se incluyen en este eje **dos núcleos** sintéticos de contenidos, resumidos en la introducción al mismo del siguiente modo:

El primer núcleo se inicia señalando: “**La construcción del juego deportivo y el deporte escolar**: la enseñanza de los contenidos incluidos en este núcleo permiten al adolescente aprender a jugar los juegos deportivos, construirlos, recrearlos, participar en encuentros y analizar críticamente el fenómeno deportivo en los mensajes mediáticos circulantes”.

Para una mejor comprensión de la propuesta pedagógica, agregamos:

La intención es que los alumnos **construyan el juego deportivo** que el docente presenta como **actividad de aprendizaje**, elaborando su lógica, reflexionando sobre las situaciones de juego y probando formas de resolverlas, comprendiendo las reglas y adecuándolas a la posibilidad de juego actual, evaluando su capacidad técnica y la forma de mejorarla, entre otros aspectos que hacen al aprendizaje comprensivo.

Le solicitamos que lea el resto del texto que introduce en el interior del primer núcleo.

4 En el anexo de referencias bibliográfica encontrará un texto referido a la sociomotricidad, para ampliar la perspectiva conceptual.

*Piense en cómo enseña los juegos deportivos o deportes y responda a las siguientes preguntas:*

*. ¿Hace jugar el juego en forma global al inicio de su enseñanza o realiza una serie de juegos previos, más simples y con menos elementos (reglas, técnicas, etc.), en forma progresiva, hasta llegar al juego global?*

*. ¿Tiene en cuenta que la necesidad lúdica es el motor primario del aprendizaje, en particular de los juegos deportivos y no la capacidad técnica?*

*. ¿Enseña las técnicas desde un principio, o a partir del momento en que para los alumnos se hace evidente la necesidad de aprenderlas y mejorar su habilidad?*

*. ¿Enseña las tácticas a partir de esquemas previos, de ataque y/o defensa, o ayuda a resolver los problemas que se presentan durante el juego con intervención de los alumnos en la discusión de las soluciones?*

*. ¿Considera que el juego deportivo permite trabajar los valores señalados anteriormente y actúa premeditadamente -aprovechando los conflictos que se suscitan durante su desarrollo- para hacerlos presentes y trabajarlos grupalmente?*

El segundo núcleo se presenta con la siguiente referencia:

**“Comunicación corporal<sup>5</sup>:** los contenidos incluidos posibilitan producir e interpretar acciones motrices con intencionalidad comunicativa y/o expresiva en situaciones deportivas, gimnásticas o expresivas.”

<sup>5</sup> Adjuntamos, en el anexo bibliográfico, un documento breve sobre el tema.

Uno de los sentidos más importantes de este apartado es que el docente intente mejorar la comunicación entre sus alumnos, como aspecto esencial para mejorar la vinculación entre ellos, fortalecer el sentido de grupo, ayudarlos a actuar democráticamente y a constituirse como ciudadanos, además de ampliar su capacidad expresiva. Esto conlleva la valoración de los derechos propios y de los demás, el respeto por los acuerdos de convivencia, la elaboración de proyectos mancomunadamente, entre otros aspectos.

La comunicación corporal, por ser inmediata y directa, permite que los conflictos de relación afloren y puedan ser utilizados para trabajar los valores señalados.

Hecha la presentación del eje, nos acercaremos a un ejemplo para compartir algunas de las clases que la profesora de Educación Física, recién ingresada a la misma, preparó y desarrolló para dar respuesta a los contenidos y expectativas de logro relacionadas.

### Ejemplificación de caso

Luciana M. es la Profesora de Educación Física que acaba de ingresar por listado en una Escuela y a la que le han asignado un grupo mixto de alumnos del Primer año. Luego de reunirse con la Directora, ésta le alcanzó el prediseño que este año debía ser trabajado en la Escuela -designada especialmente para ello-, explicándole que sería muy valioso para el desarrollo de la materia que se apropiara del mismo y lo pusiera en práctica.

Con algo de preocupación por la responsabilidad de hacerse cargo de un grupo nuevo, en una escuela también nueva para ella, se dedicó a leer con detenimiento el Diseño Curricular y luego de conocer a sus alumnos, decidió comenzar a planificar partiendo del Eje “Corporeidad y sociomotricidad”, entendiendo que esto le ayudaría a ir formando el sentido de grupo<sup>6</sup> necesario para el aprendizaje, en un grupo que inicia su adolescencia con las características propias de la edad y de su contexto de vida, además de las que trae aparejada la inserción en un nuevo ciclo escolar.

<sup>6</sup> Nuevamente, lo referimos a la orientación didáctica en que se trata la grupalidad

En principio, seleccionó los siguientes contenidos:

**“La construcción del juego deportivo y el deporte escolar**

- La estructura de los juegos deportivos como posibilidad de construcción solidaria y compartida: finalidad, regla, estrategias, habilidades motrices, espacios y comunicación.
  - Construcción y aceptación de las reglas adecuadas para jugar participativa y democráticamente.
  - La propia habilidad como habilidad sociomotriz para interactuar con los otros en la resolución del juego.
  - El espacio necesario para jugar cada juego deportivo. Su adecuación a las necesidades del grupo.
  - Las relaciones de comunicación y contracomunicación como base actitudinal de los juegos deportivos en equipo.
  - Interacción con los otros y la incidencia del grupo en el funcionamiento de los equipos.

Le solicitamos a Ud.:

- Transcriba las expectativas de logro del Diseño Curricular que se relacionan directamente con los contenidos seleccionados

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

  

- Lea la propuesta didáctica de Luciana, explicitada a continuación, y escriba alguna expectativa de logro, más concreta, que subyace en la misma.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Luciana, para su segunda clase, y en base a la conversación sostenida con los alumnos, elaboró una tarea relacionada con el deporte. Sabía que les gustaba –en general- el vóleybol, sobre el que habían realizado una iniciación básica el año anterior y los había hecho jugar varios minutos para evaluarlos.

Cuatro varones asistían al CEF y tenían un buen dominio del golpe de manos altas, al igual que seis mujeres; varios de los demás sólo jugaban con golpe de manos bajas, con cierta dificultad. Tres habían dicho que no les gustaba el vóley, porque les dolían las muñecas al recibir o golpear de abajo. Los restantes, mostraron interés, pero tenían dificultades en el dominio de la pelota o con la actitud activa necesaria para jugar.

Por otra parte, las dificultades de relación en el grupo eran manifiestas; varios se insultaban ante cualquier situación que les molestaba, además de ser evidente que a los varones no les gustaba demasiado compartir la clase de Educación Física con las mujeres.

Decidió conversar con todo el grupo y encaró la charla del siguiente modo:

- *La clase pasada los estuve viendo jugar y observé que varios de ustedes tienen idea del vóley y juegan bastante bien. Pero el deporte en conjunto necesita que todos sepan jugar porque, sino, es imposible que se diviertan y disfruten jugando, tanto los que saben como los que no saben, porque en la escuela todos tienen que jugar, no sólo los mejores.*

- *Mi intención es lograr, a fin de año, que todos puedan jugar, sintiéndose bien y con la habilidad que pueda desarrollar cada uno.*

Observa que los varones y dos de las chicas que juegan bien, murmuran entre ellos, por lo que sigue diciendo:

- *No me interesa que cada uno o cada una nos demuestre lo "bueno" que es jugando, porque una cuestión que voy a evaluar y calificar es cómo cada uno o cada una colabora con los demás para que el juego se pueda jugar, aprendiendo juntos y ayudándose para hacerlo.*

Las alumnas y alumnos se miran entre sí, en particular los que "sufren" cuando tienen que jugar, y una se anima a hablar:

- *Lo que pasa, Luciana, es que a algunas no nos gusta el vóley. Cuando no nos salen las cosas los que saben se molestan y se aburren.*

44 - *¡Y también nos dicen de todo!- agrega otra.*

Luciana, poniendo cara de pocos amigos, dice rápidamente:

- *¡Eso es una barbaridad, porque nadie hace las cosas mal porque quiere, sino porque no puede, porque no tuvo la posibilidad de aprender! Incluso, a veces, decimos que algo no nos gusta porque no nos animamos o sufrimos por no saber y que los otros nos reprochen.*

Mira, luego, a los que saben jugar y les dice:

- *Este no es un grupo de chicos y chicas que quieren ser, todos, jugadores de vóley. Por eso les voy a pedir a ustedes, que saben un poco más, que me ayuden a que todos aprendan. Los valoraremos mucho más por esta actitud de compañerismo, que si "se la creen", como dicen ustedes.*

Se pone de pie y dice, entonces, sonriendo:

- *¡Bueno! ¡Empecemos a probar si entre todos logramos que el vóley les guste un poco más y que a fin de año se lo lleven como algo bueno y divertido que aprendieron.*

- *Carlos, Adrián, Mario, Josefina y Carla empezarán su tarea de "profes" por un rato –les entrega una pelota a cada uno –.*

- *Formen con ellos como "armadores", cinco grupos –¡pero mezclados chicas y chicos!-.*

- *La tarea es muy simple: ellos les pasan la pelota y ustedes se la devuelven para que la sigan pasando a los otros, sin olvidarse de ninguno. ¡La idea es que la pelota siempre esté en el aire y que los "armadores" la pasen bien para facilitarles la devolución!*

- *Por ahora no interesa si golpean la pelota "de abajo" o "de arriba", ¡sólo piensen en que **la pelota no debe tocar el suelo** y que es responsabilidad de todos mantenerla en el aire!*

45

Le solicitamos que continúe Ud. la secuencia didáctica iniciada por Luciana, teniendo en cuenta:

- **la idea de integración entre los alumnos que disponen de mayor habilidad y los que no cuentan con la misma capacidad.**
- la valoración de la actitud para jugar y colaborar y su consideración como contenido.
- la participación de los alumnos en la construcción de las tareas siguientes, como parte de la estrategia didáctica para mejorar las relaciones vinculares y el sentido de grupo.
- partir de conceptos estructuradores del juego, como **la pelota no debe tocar el suelo**, utilizado por Luciana en la tarea que indicó a los alumnos.

Pasaron tres meses y el grupo, lentamente, se fue constituyendo. Si bien las disputas, las pequeñas luchas de poder en la búsqueda de la propia identidad y el reconocimiento por parte de los otros, eran cotidianas, la dinámica de las clases se sostenía con buenos niveles de participación y la agresividad inicial había disminuido sensiblemente.

Luciana seguía preocupada por las cuestiones grupales y, al mismo tiempo, de los desarrollos individuales de sus alumnas y alumnos.

Integraba contenidos de los dos primeros ejes (por otra parte, estaba analizando con la Directora la posibilidad de elaborar un proyecto de campamento en una zona rural cercana, en relación con el tercer eje) en las tareas que proponía en sus clases y observó que los logros en cuanto a la **conciencia corporal** y el desarrollo de **habilidades motrices**, tenía mucho que ver con la mejor **comunicación** y el sentido de **trabajo en grupo**, cuestión sobre la que había insistido –pedagógicamente– en forma constante.

Para una de sus clases, pensó en acentuar intencionalmente el tema de la comunicación y, para ello, tomó del diseño curricular el núcleo correspondiente y dos de sus contenidos, el organizador y uno de sus desagregados:

### Comunicación corporal

- *Producción e interpretación de gestos y acciones motrices básicas con intencionalidad comunicativa en situaciones deportivas, gimnásticas o expresivas.*
- *Acuerdos respecto de códigos simples de comunicación corporal.*

Luego, ideó una tarea para fortalecer el valor de los mensajes gestuales intencionales, utilizándola como iniciación ludomotriz de la clase.

El martes llegó temprano al playón y esperó la llegada de sus alumnos. El grupo de Sebastián y sus cuatro amigos fueron los primeros y los llamó para organizar con ellos la tarea que había pensado. Les explicó qué había preparado y tres aceptaron de buen grado, porque parecía divertido y serían protagonistas; los otros dos ayudarían, pero expresaron que no les gustaba ese rol, por lo que Luciana los dispensó con naturalidad.

De a poco fueron llegando todos y luego de comprobar la asistencia, les dijo.

*- Hoy, -dijo sonriendo- algunos de sus compañeros amanecieron totalmente disfónicos, no pueden hablar ni media palabra. Y para que se sientan mejor, les pedí que se encarguen de hacer la entrada en calor para la tarea de vóley que habíamos quedado en desarrollar.*

*- Pero ustedes tendrán que descubrir quiénes son, mientras comienzan a correr suave por todo el playón. Ellos, sin hablar, realizarán distintos ejercicios, los que ya conocen y algunos que inventen para entrar en calor; los demás, se acercarán a cualquiera de ellos, cuando los descubran, para realizar lo que ellos, sin hablar, les proponen. ¡Ah, son tres y deben distribuirse bien para que todos tengan “alumnos”!*

*- Si tienen alguna duda, tienen que preguntarles con gestos o acciones, porque tampoco escuchan muy bien. A mi me pasa lo mismo, sólo “escucharé” mensajes corporales y los contestaré del mismo modo.*

La tarea comienza y rápidamente encuentran a los tres referentes, que sobreactúan para que los descubran y tener “alumnos”. Sebastián es el más divertido y durante varios minutos realizan distintas actividades para entrar en calor; se suceden ejercicios de

elongación, algunos de fuerza rápida, combinados con desplazamientos a velocidad variada.

Luciana observa con cierta satisfacción, porque lo que proponen es adecuado y responde a los principios y tareas que trabajaron reflexivamente en clases anteriores, relacionados con el primer núcleo del eje “Corporeidad y motricidad”.

**¿Puede elaborar otras tareas posibles, en esta edad, para fortalecer la comunicación corporal? Describa por lo menos dos.**

.....  
.....  
.....  
.....

**Pensamos que las tareas gimnásticas con intencionalidad expresiva, cuyos contenidos se mencionan en el eje “Corporeidad y motricidad”, se relacionan directamente con los contenidos del núcleo “Comunicación corporal”.**

**Proponga dos tareas, con sus respectivas consignas, que permitan el abordaje simultáneo de alguno de los contenidos señalados en ambos ejes.**

.....  
.....  
.....  
.....

Hacia principios de agosto, Luciana asiste a una reunión convocada por el Inspector zonal, para organizar los Encuentros Deportivos masivos en el distrito, que se realizarían –en el marco del programa Deporte Escolar-, a partir de mediados de setiembre.

Ella propone incluir el vóley para que participen los alumnos de 1er. año de las tres escuelas públicas de ESB y de las dos privadas del distrito, sabiendo que varios colegas están enseñando el deporte.

Salvo uno de los profesores, que deseaba un torneo más competitivo, los demás acuerdan, apoyados por el Inspector, en organizar un encuentro de vóley con características de participación masiva, cuatro vs. cuatro, mixto, para todos los alumnos de 1° año de la ESB. Cada escuela puede presentar todos los equipos que logre formar, los que se inscribirán en el lugar del encuentro, con la presencia concreta de los alumnos.

Se acuerda una regla básica: la eliminación del gesto técnico de remate, para fortalecer la fluidez del juego, el dominio del pase de arriba y, en especial, hacer más pareja la oposición.

La reunión continúa, para organizar los Encuentros de otros deportes, pero Luciana ya había comenzado a pensar en su grupo y en cómo encarar la preparación de sus alumnos para el evento.

Una de las cosas que hizo, cuando regresó a su casa, fue revisar el Diseño Curricular y encontró este contenido en el eje “Corporeidad y sociomotricidad”:

- Participación en variados encuentros de juegos deportivos y deportes: masivos, internos, interescolares.

Su primera decisión fue que debía integrar a sus alumnas y alumnos de un modo activo en la organización de los equipos y en su preparación, además de que algunos colaboraran en los aspectos de gestión necesarios para participar.

En la siguiente clase, reúne al grupo y les dice.

*- Dentro de poco tiempo tendremos la posibilidad de participar en un encuentro de vóley con chicas y chicos de las otras escuelas del distrito. Creo que es una buena oportunidad para hacer otra experiencia, pero necesito que me ayuden en varias cuestiones: lo más importante, en armar equipos parejos, porque los profesores estamos de acuerdo en que no interesa qué equipo gane, sino que todos tengan la oportunidad de jugar el mejor vóley que puedan. Además, les pido que algunos colaboren con las planillas, anotar los equipos y algunas otras cosas que irán apareciendo.*

Adrián dice:

*- “Profe”, ¿está segura que los del Colegio XX no formarán un equipo con todos los mejores para ganar el torneo? Mario que va allá y juega conmigo en el CEF dice que el profesor de ellos*

no está muy de acuerdo con esto de que no importa quien gane; el quiere que sus equipos se luzcan y ganen, que el Director quiere copas y medallas en las competencias.

Luciana responde:

- Miren, eso puede pasar y, además, siempre habrá un equipo mejor. Entre ustedes mismos, por más parejos que hagamos los equipos, uno va a jugar mejor que los demás. Pero hay una diferencia importante entre un encuentro para jugar por jugar, porque nos gusta jugar, que asistir a un torneo competitivo. Simplemente, son dos ideas distintas de practicar el deporte. Incluso, puede ser que de este grupo haya varios que quieren formar un equipo para ir a los Torneos Bonaerenses, donde el sistema es de eliminación hasta que los mejores llegan a las finales. Uno no reemplaza al otro, son formas diferentes y experiencias diferentes.

- Además, resolvimos una cosa muy importante: no se puede rematar, así que los que mejor manejen la pelota podrán ganar más partidos. Todos los equipos jugarán entre sí y no se llevará ningún puntaje.

Susana, con los ojos bajos, dice:

- "Profe", pero yo igual no quiero jugar. No me gusta competir, aunque sea más recreativo.

Luciana se acerca para decirle.

- Nadie está obligado, pero es una buena experiencia. Además, iremos todos juntos; prepararemos cosas para comer y la vamos a pasar muy bien. Si querés, vas como suplente de uno de los equipos y jugás un rato si es necesario. Pensalo, tenemos tiempo.

- ¡Bien! Mientras preparo las pelotas, porque dos o tres están un poco desinfladas, reúnanse y empiecen a armar los equipos; puede haber, como le dije a Susana, uno o dos suplentes en cada equipo.

- ¿Quién anota los equipos en esta hoja?

¿Cómo continuaría Ud. la tarea iniciada por Luciana, para lograr que la mayoría participe en el encuentro con buena motivación y preparación desde el posicionamiento pedagógico que subyace a esta propuesta deportiva?

¿Qué consignas utilizaría para que la preparación de los equipos sea autogestiva y con su apoyo docente?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Hemos finalizado en este punto algunas tareas de lectura y ejemplificación correspondiente al eje "Corporeidad y sociomotricidad". Además de realizar las actividades solicitadas, el curso contempla que realice la siguiente tarea en su escuela y con uno de sus grupos:

Programe una clase participativa, donde los alumnos, a partir de una consigna organizadora de su parte, planifiquen y desarrollen sin su intervención, algún contenido o tareas relacionadas con el mismo, propias de este eje curricular.

Registre por escrito la mayor cantidad posible de situaciones que se susciten durante el transcurso de esa clase –o en parte de ella-, para compartirla con sus colegas en el próximo encuentro presencial.

Indicadores de observación:

- . Conflictos que se producen entre los alumnos para organizar la tarea.
  - . Tipos de conflictos
  - . Tiempo de duración de los conflictos hasta que surge una solución.
- . Roles
  - . Alumnos que asumen roles de liderazgo
  - . Alumnos que colaboran en la toma de decisiones
  - . Alumnos que son excluidos o se autoexcluyen de la toma de decisiones
- . Tarea
  - . Desarrollo de la tarea
  - . Fluidez y secuencia
  - . Interrupciones y dificultades
  - . Nivel de logro
- . Evaluación
  - . Nivel de satisfacción de los alumnos
  - . Ajuste de la tarea desarrollada en relación a la consigna

Para finalizar la Unidad 2 del Curso, nos dedicaremos al eje “Corporeidad y motricidad en la relación con el ambiente”

En el Diseño Curricular de la materia, este eje se presenta con la introducción siguiente, en la que hemos subrayado los conceptos que consideramos claves o sobre los que se debe acentuar la atención pedagógica.

“Se incluyen en este eje tres núcleos sintéticos de contenidos:

- **La relación con el ambiente**
- **La vida cotidiana en ámbitos naturales**
- **Las acciones motrices en la naturaleza**

Los aprendizajes en estos ambientes plantean desafíos diferentes para la constitución de la corporeidad y la motricidad.

La constitución de **la propia corporeidad puede considerarse como ecológica** por la complejidad de aspectos que constituyen al ser humano –biológicos, intelectuales, emocionales, sociales- que requieren de una relación armónica entre ellos para mantener el equilibrio interior. Sin embargo, este equilibrio interno no es posible sin una relación saludable, integradora, activa y respetuosa con **otra instancia ecológica –el ambiente externo-** que involucra al ser humano en el sostenimiento del **equilibrio ecológico del universo** que habita.

El concepto de **ecología** prima en este párrafo.

Intente explicar cómo podría hacer comprender a sus alumnos la relación entre sus corporeidades, y los elementos del medio ambiente con los que constituye una relación ecológica<sup>7</sup>.

Las propuestas pedagógicas en estos ambientes permiten **la participación en juegos y actividades propias de la vida al aire libre**, de gran riqueza en cuanto **comprometen diferentes capacidades y habilidades motrices** y resultan pertinentes para el aprendizaje de contenidos relacionados con la educación ambiental.

En este párrafo se concentra la especificidad disciplinar, es decir, donde la Educación Física ofrece y enseña sus propios contenidos, pero en clara referencia de adecuación al ambiente, en este caso, en aquel donde priman los elementos naturales sin mayor modificación por la mano del hombre.

Los aprendizajes en **el ambiente**, con las particularidades que el mismo presente en cada contexto, constituyen un derecho para los adolescentes y también suponen el deber de practicar un **uso responsable**, lo cual implica la obligación de su **protección**. La articulación con otras materias contribuirá a la toma de conciencia de estos derechos y obligaciones.

<sup>7</sup> En el anexo se integra un documento sobre el tema

Este párrafo enfatiza sobre el uso responsable de los ambientes donde priman elementos naturales en estado primitivo, por lo que su protección es una de las enseñanzas fundamentales que debe atravesar cualquier tarea educativa que se realice en estos medios.

*Un concepto clave:* las actividades deben ser **sustentables**, que **no produzcan deterioros, destrucción y/o contaminación en los ambientes donde se realizan.**

Por otra parte, la elaboración de proyectos de **actividades campamentales y ludomotrices** de distinta índole, permite que los adolescentes pongan en juego su **capacidad de organización**, propiciando la participación en **experiencias de convivencia democrática.**

La otra intención pedagógica de este eje, es **proveer experiencias de participación** en la organización y realización de las distintas tareas, que, por su diferencia con las habituales o cotidianas, pueden ser movilizadoras de actitudes solidarias, de búsqueda de modos distintos de convivencia y comunicación, asentado todo ello, sobre el concepto de democracia.

Como cierre de este breve análisis, realice una síntesis que le pueda servir para fundamentar un proyecto de campamento o experiencia educativa en un medio natural, a presentar en su escuela.

Esto es lo que hizo Luciana al presentar su propuesta a la Directora de la escuela en que trabaja, como habíamos anticipado.

La Directora de la Escuela leyó el Proyecto presentado por Luciana, se reunió con ella para realizar algunos ajustes, -en particular los referidos a cuestiones administrativas, legales y organizativas-. Aprobó, luego la realización de la salida educativa y la propuesta pedagógica incluida en el proyecto, enviándolo a la Inspección para su autorización formal.

Luciana y la profesora de Ciencias Naturales, Analía, con la que había elaborado el

proyecto en conjunto, comenzaron a trabajar en sus respectivas clases con los contenidos y tareas necesarias para que la experiencia de la salida campamental fuera la culminación del proyecto y los alumnos la aprovecharan al máximo.

La idea de pedirle colaboración a Analía surgió cuando Luciana leyó el primer núcleo del eje "Corporeidad y motricidad en la relación con el ambiente":

#### "La relación con el ambiente

- El medio natural circundante y el respeto por la existencia de las especies vegetales y animales al instalar campamentos y realizar las actividades específicas de educación física.
- Los elementos naturales y su tratamiento cuidadoso: tierra, aire, agua, fuego, durante la práctica de actividades motrices y campamentales.
- Integración con el medio natural y social cercano en las prácticas campamentales y deportivas.
- Formas de actuación motriz para preservar el equilibrio ecológico del lugar.
- Las posibilidades del lugar para la realización de actividades campamentales y/o deportivas, preservando los elementos naturales."

Se dijo a sí misma que estos contenidos permitían una articulación interesante con la materia Ciencias Naturales, porque enfatizaría en esta primera salida, además de contenidos de los dos núcleos restantes -donde la especificidad de la Educación Física es prevalente-, la relación ecológica con los elementos naturales.

Conocía a Analía, se acercó a ella y encontró una aliada importante, preocupada por estos temas y que consideró muy valioso que los alumnos consolidaran en una experiencia práctica, concreta, los conocimientos que ella abordaba en el aula. Incluso, se ofreció a participar en el campamento y hacerse cargo de las tareas de enseñanza de los mismos, propuestas en el proyecto.

Luego, analizó los contenidos de los dos ejes restantes y seleccionó, para trabajar con sus alumnos en algunos momentos de sus clases habituales y -con particular énfasis- en los

días que duraría la salida, los siguientes:

### “La vida cotidiana en ámbitos naturales

- El campamento como el lugar para vivir con otros en situación inhabitual.
  - Organización y participación en las tareas preparatorias y de realización de campamentos.
  - Acuerdos en las tareas del campamento: armado y mantenimiento de carpas y servicios comunitarios; la previsión y preparación de alimentos; el uso seguro del fuego; la limpieza.
  - Acuerdos grupales sobre las normas de convivencia en las actividades en el medio natural.
  - Resolución democrática de conflictos o nuevas situaciones propios de la convivencia en un medio inhabitual.
  - Normas de seguridad a seguir para la vida en campamento, salidas y otras actividades en el medio natural.

### Las acciones motrices en la naturaleza

- Exploración sensorial de los elementos y fenómenos naturales.
- Las habilidades motrices necesarias para el desplazamiento cuidadoso y seguro en distintos terrenos.
- Actividades ludomotrices: juegos cooperativos, de exploración, de contacto con los elementos naturales.
- Reconocimiento de sensaciones y emociones experimentadas durante la realización de actividades motrices en el medio natural.”

Descartó, para esta experiencia, los contenidos relacionados con los juegos deportivos en ambientes naturales, porque no alcanzaría el tiempo y deseaba acentuar la tarea pedagógica en la relación corporal y motriz de los alumnos con los elementos naturales del medio ambiente. Si bien no los descartó por completo, no abordaría específicamente los contenidos referidos al disfrute estético de la naturaleza. Se le ocurrió que esto podría ser motivo de otra experiencia, que podría involucrar al área expresiva, y no estaba en condición de encararla en este momento.

Le invitamos a elaborar la planificación de seis momentos, de una media hora cada uno, para incluir en las clases previas a la salida campamental, con los contenidos de estos dos últimos núcleos y algunas tareas sugeridas que le permitirían, si estuviera en el lugar de Luciana, preparar a sus alumnos para que el campamento sea el campo de experimentación de lo tratado en esas clases previas.

Para facilitar su labor, haciendo un proceso inverso, lea la experiencia campamental que finalmente resultó.

Luciana y Analía bajaron primeras del “micro” que las había trasladado, junto con el grupo, hasta la laguna de Lobos<sup>8</sup>. Eran alrededor de las dos y media de la tarde.

- ¡Llegamos, chicos, no se olviden nada y bajen a retirar sus mochilas!, -dice Luciana desde la puerta.

Todos descienden entre gritos y risas, mirando la laguna que brilla en una tarde de pleno sol, para luego bajar sus mochilas y las cajas que habían preparado entre todos y donde estaban los alimentos y elementos para armar el campamento.

El grupo que había tomado la responsabilidad del diseño y armado del mismo, aparta las carpas y sobretechos grandes que servirían para armar el “comedor”. Analía los acompaña y baja su propia mochila, junto con una caja donde embolsó algunos elementos para hacer experiencias, como análisis del agua de la laguna, lupas para observar insectos, dos prismáticos, etc.

Mientras tanto, Luciana llegó al lugar asignado en el camping para levantar el campamento. Daniel se acercó con su mochila y los croquis que habían preparado con su grupo para distribuir las carpas; juntos, seleccionaron los espacios, alejados de los sanitarios y las oficinas.

El grupo fue llegando con los elementos de uso común y los propios, reuniéndose con sus compañeros o compañeras de carpa en los sitios que les indicaba Daniel, muy serio

<sup>8</sup> Lobos es una ciudad situada al suroeste y a 150 Km, aproximadamente, de la Ciudad de Buenos Aires.

y compenetrado de su rol. A Luciana le parecía increíble la actitud de Daniel, que en las clases comunes no se distinguía, precisamente, por ser muy ordenado y atento.

- *Chicos, recorran el lugar por si hay objetos tirados peligrosos o contaminantes. Fijense, también si hay hormigueros o caminos de hormigas para no armar sus carpas sobre ellos-*, señala Analía, desde su lugar de “ecóloga”.

- *¡“Profe”, encontré un “cascarudo” lejos de su “habitat”!*

Todos largan la carcajada, incluida Analía, porque este término lo habían tratado en una de sus clases y Sebastián lo había usado muy risueñamente.

Luego de dar una vuelta por el lugar, levantando uno que otro elemento y previo un acercamiento al borde de la laguna, quieta y con sus juncales, cada grupo se dirige al lugar asignado para armar sus carpas.

Cada grupo que convivirá junto durante los tres días, van levantando sus moradas de tela y la aldea va tomando forma. En varios se observa el inicio del disfrute por concretar un proyecto que les había llevado bastante esfuerzo organizar: reuniones, discusiones para la distribución y asunción de roles, búsqueda de las carpas, reunir el dinero para las compras comunitarias por la comisión de economía, etc.

- *¡“Profe” -grita Daniel-, parece que sirvió la clase donde aprendimos a armar las carpas! ¡Ya está listo el campamento!*

- *¡Muy buena tu tarea y la del grupo! Pueden descansar un rato, porque parece que todo está bien. ¿Aseguraron bien las estacas? A la noche puede levantarse viento.-* contesta la profesora.

Señale, en este punto, qué contenidos se trataron hasta este instante.

.....

.....

.....

Luciana hace un llamado:

- *¿Dónde anda el grupo de gastronomía? Tenemos que preparar la zona de cocina y el comedor. Mientras tanto, los demás, con Alberto y Adriana, los encargados de fuego y seguridad, busquen ramas secas en el fondo, donde está el bosquecito, para llevarlas al lugar habilitado para armar los fogones. Analía preparó una tarea para hacer esta noche alrededor del fuego.*

El grupo de “los gastronómicos”, como ellos mismos se bautizaron, acompañan a Luciana, para preparar uno de los fogones del camping, que será la cocina del campamento. Otra parte del grupo, con varios voluntarios que no fueron a buscar leña, levantan el sobretecho grande que servirá de comedor. Ya sabían que contaban con bancos largos, caballetes y tableros para armar las mesas, provistos por el camping.

Al rato regresa el grupo que fue a buscar leña para el fogón, acomodada con las indicaciones de Alberto y Adriana que habían practicado antes el armado de distintos fuegos y aprendieron a preparar uno que durará bastante tiempo y es seguro.

Para cocinar, contaban con carbón, porque esta noche el menú era hamburguesas, asadas por otros dos expertos, José Ignacio y David, con ensalada y durazno en almíbar de postre.

Una vez dispuesto todo para el momento de cocinar y cenar, el grupo se reúne con Analía, quien los lleva hasta la orilla de la laguna. Cada uno tenía una hoja con indicadores de observación que habían preparado en clase, para descubrir qué habitantes, vegetales y animales, podían encontrar integrando el sistema ecológico del lugar. Habían tratado, además, cómo debían actuar y desplazarse para integrarse y no destruir las relaciones de vida establecidas en el sistema.

¿Cómo enseñaría a desplazarse a un grupo para que no impacten en los hábitats naturales de insectos u otros animales ni destruyan vegetales?

¿Está contemplada como contenido esta temática motriz en el Diseño Curricular?

.....  
.....  
.....

Agregue a los indicadores que elaboró Analía, otros que le permitan a los alumnos registrar sensaciones: aromas, percepciones táctiles de los elementos, etc.

Luego de una hora, aproximadamente, se reúnen a la sombra de un ombú para realizar una puesta en común de todas las observaciones. Se entabla un interesante debate sobre la inclusión de ellos, como seres vivos, en el ecosistema del lugar, propuesto hábilmente por la docente.

En ese mismo lugar, cuando Analía termina su clase, Luciana les propone realizar un juego por pequeños grupos, los mismos que constituyen en las carpas, de orientación en el lugar. Habían realizado un juego similar en la escuela, utilizando croquis orientados con relación a los puntos cardinales.

Con los “mapas” del camping que había preparado Luciana, y las indicaciones pertinentes, los grupos salen disparados para cumplir con las distintas consignas que estaban escritas al dorso de los mismos.

El juego finaliza en una media hora, con todos bastante cansados y el “triumfo” del grupo integrado por cinco chicas, que habían cumplido las consignas puntualmente y dentro del tiempo solicitado, demostrando un buen trabajo de cooperación y ayuda mutua, lo que es señalado como valor fundamental del juego realizado, por parte de Luciana.

- “Profe”, –dice en ese momento Matías-, usted nos dijo que nuestro cuerpo, es decir, nosotros mismos, es tan complicado como un sistema ecológico. Que se desequilibra cuando alguna parte no está bien...;mi estómago me está diciendo que si no como algo, entro en crisis ecológica!

La carcajada del grupo acompaña lo dicho por Matías y todos asienten.

- ¡Bueno! –dice Analía- pero para mantener el equilibrio ecológico el hombre debe ayudar. ¡Vamos a preparar la cena y mientras tanto, engañen al estómago con unas galletitas y un poco de mate cocido que preparé mientras hacían el juego con Luciana.

Todos se levantan y se dirigen, alegres y animados, hacia sus carpas para buscar el jarro y alguna galletita.

El mate cocido está caliente y dulce; y todos se van sentando en los bancos a disfrutar de esa merienda, mientras el sol va cayendo y tiñe de distintos colores la laguna. Analía se los señala y son varios los que se absorben en la contemplación de los cambios de luz y color en el agua y en las arboledas cercanas.

¿Cuáles son los contenidos que tienen que ver con esta situación espontánea que surgió y Analía aprovechó, aunque no estaba planificado tratarlos?

.....  
.....  
.....

- Mientras nuestros “gastrónomos” preparan la comida, ¿quiénes me quieren acompañar hasta el bosquecito del fondo a ver y escuchar cómo se preparan las aves para pasar la noche? –dice Analía- Los que estén muy cansados o no quieran venir pueden quedarse a colaborar para preparar la ensalada.

Varios se levantan y mientras rápidamente comienza a oscurecer, se van con Analía a realizar la observación de las aves.

Mientras tanto, la preparación de la cena avanza y las hamburguesas empiezan a crujir en las parrillas. Los ayudantes cortan los tomates y lavan la lechuga, preparando las ensaladas en cuatro grandes fuentes que habían traído.

Luciana los observa y descubre algunos y algunas, muy habilidosos, contrastando

con los que hacen su primera experiencia de cocina. Los parrilleros, rojos por el calor de las brasas, se miran satisfechos porque están cumpliendo un rol fundamental ante sus compañeros y eso los hace sentir bien. Tal vez, después de este campamento, no les griten tanto cuando se equivocan jugando al vóleibol, en que no se destacan mucho.

¿Con qué contenidos del primer eje puede relacionar lo que están experimentando los dos alumnos en este momento?

.....

.....

.....

Son cerca de las nueve de la noche y llegan los “observadores de bichos voladores”, como los bautiza Sebastián, que se había quedado.

Entre bromas y cargadas, todos se van -por indicación de Luciana- a lavarse y buscar sus utensilios para cenar.

Se hizo noche profunda, y las hamburguesas, como llegan, desaparecen, acompañadas por buenas porciones de ensalada. Las dos profesoras se miran, divertidas por la velocidad con que comen y algo preocupadas por si alcanzará lo previsto. Se tranquilizan cuando ven que los duraznos con almíbar son comidos más despacio y no hay reclamos.

Espontáneamente, surge un aplauso para los asadores, que pletóricos y sonrientes, les dicen:

- ¡Vieron que aunque somos malos en el vóley, en esto no tienen con qué darnos!

- Está bien, David, ¡pero igual no te voy a perdonar demasiado cuando le pegás con “los muñones” a la pelota! – grita Alberto desde el fondo.

Todos se ríen, solidarizándose con la situación. En su interior, Luciana siente que ha concretado un logro muy importante, porque la relación entre ambos era muy mala en la clase, ya que Alberto permanentemente maltrataba a David por sus dificultades para jugar.

¿Qué contenidos referidos al eje “Corporeidad y motricidad” emergen en esta situación?

.....

.....

.....

.....

.....

- “Profes”, ¿por qué no vamos para el fogón?; creo que todos estamos para ir a dormir. Yo, por lo menos “no doy más”- dice Adriana-, pero no me lo quiero perder.

- Muy bien, limpiemos entre todos la mesa, lavemos nuestros “cacharros” y cubiertos y vamos al fogón, -responde Luciana.

El grupo de los “gastronómicos” se dedican a lavar las cuatro fuentes y se hacen cargo de limpiar la parrilla, relevando a Juan Ignacio y a David.

Poco a poco, todos se van acercando al lugar donde está preparado un fogón, no muy grande, porque la intención era que todos pudieran estar relativamente cerca y poder conversar.

- ¡A ver si lo prenden bien, que hace frío!-, se escucha en la oscuridad.

Los dos encargados están un poco tensos, porque no siempre los fuegos encienden con facilidad, pero lo habían preparado a conciencia y están seguros que arderá bien. Analía, sentada sobre un tocón de madera, y antes de que se encienda el fuego, les habla, en forma breve, sobre el fuego como elemento fundamental de la naturaleza y su valor para la vida humana. Luciana agrega el sentido simbólico de su calor, del lugar cálido para el encuentro de las personas.

Se había hecho un silencio significativo, mezcla de sentimientos con algo del cansancio del día y del disfrute de la sobremesa.

Adriana, entonces, acerca un fósforo al papel de diario y el fuego se expande a la madera seca y bailotea en los ojos de cada uno, creciendo rápido.

Por un rato sólo se escuchó el crujir de la leña y el fuerte croar de ranas y sapos en la laguna.

Alberto, mostrando otra faceta más de sí mismo, hace aparecer su guitarra y comienza a tocar una canción de Fito Páez, que casi todos conocen y comienzan a cantar. Luciana y Analía, que no están tan lejos generacionalmente, se acoplan a las voces de todos.

Y una canción lleva a la otra; algunos se levantan y bailan unos pasos, pero el clima es particular, nadie se anima a romper la magia de la guitarra, el fuego y las manos juntas de algún momento.

Alberto deja de tocar en un momento y coloca la guitarra a un costado. Era el tiempo. La luna, en una delgada curva de cuarto creciente acompaña el silencio que se hace en el grupo, hasta que Analía se levanta y dice:

*- Bueno, creo que tenemos que acostarnos. La noche es el momento del sueño, del descanso para todos los seres vivos, como pudimos ver con los pájaros.*

*- Profe, está bien que seamos parte de la naturaleza, ya lo entendí, ¡pero no es para tanto, sino me voy a dormir arriba de un árbol!-* acotó Sebastián, siempre con sus intervenciones irónicas y desprejuiciadas, despertando nuevamente las risas de todos.

Luciana intervino, entonces:

*- Pájaros no somos, pero mañana nos levantamos entre ocho y ocho y media, y luego de esa hora, tenemos un desayuno de quince o veinte minutos, no más, porque tenemos que desarrollar todo el programa que preparamos y el tiempo es corto.*

De a poco todos se levantan; algunos, casi dormidos ya, se introducen en sus carpas y al poco tiempo sólo se escucha el silencio.

Dos grupos pequeños se quedan un rato más alrededor del fuego, con Analía y Luciana, charlando hasta que el sueño puede más y se van a dormir.

Las ranas, los grillos, junto con otros congéneres, entonan la canción de la naturaleza, rítmica, constante, acompañando a las dos profesoras que aprovechan para paladear, a solas, unos mates. No hablan mucho, porque también han quedado agotadas por la jornada que comenzó temprano en la mañana con la salida desde la escuela, pero sienten algo en común: vale la pena.

Llegamos al término del abordaje comprensivo de los dos ejes que tratamos en esta unidad, con algunas ejemplificaciones que, esperamos, le hayan sido de utilidad para orientar la aplicación del Diseño Curricular en sus clases.

Con relación al eje “Corporeidad y motricidad en la relación con el ambiente” le solicitamos finalizar su producción personal, con la siguiente tarea:

Luego de la fundamentación que realizó, para sustentar teóricamente el proyecto de la docente, enuncie las orientaciones didácticas que tendría en cuenta para llevar a cabo una actividad campamental, desprendiéndolas de las que integran el Diseño Curricular.

## Unidad 3

---

Pensar la enseñanza en Educación Física requiere de un abordaje comprensivo y multirreferencial, donde se conjuguen los aportes procedentes de diferentes corrientes teóricas.

La enseñanza, en tanto fenómeno que se pone en acto en la clase, se encuentra atravesada por variables contextuales, ideológicas, políticas, por posicionamientos disciplinares y didácticos, por los recursos disponibles, entre otros.

Cuando un docente comprende cómo tiene lugar la enseñanza de contenidos de la Educación Física, cómo se implican los alumnos en sus procesos de aprendizaje motor, qué estrategias de enseñanza priorizar, qué significa para ellos esta experiencia formativa, cómo se relaciona esa clase con el contexto institucional y comunitario, qué tipo de participación se favorece en los alumnos, es muy probable que ponga en juego mejores intervenciones.

Para ello se hace necesario que disponga de un pensamiento complejo que le permita comprender en sus diferentes niveles de análisis los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje.

Las clases de Educación Física se caracterizan por su carácter complejo dada la multiplicidad de variables que en ellas intervienen: espacios, recursos, duración, la corporeidad de los alumnos y los grupos que conforman y el propio accionar docente. Si bien es una clase en la que predomina el hacer motor, cuando los alumnos intentan apropiarse de los contenidos específicos -como son las habilidades motrices y los juegos deportivos, entre otros- se implican desde el pensamiento, la cognición, la emoción, los vínculos, la puesta en juego de valores, la resolución de problemas motores, la expresión, aspectos éstos que deben ser tenidos en cuenta.

Frente a tal complejidad, contar con algunas previsiones a modo de hipótesis de trabajo, constituye una manera ineludible de abordar la tarea de la enseñanza.

El texto que sigue propone algunas ideas para avanzar en la comprensión y en el desarrollo de la tarea de planificación de la enseñanza, a partir de algunos interrogantes iniciales:

- ¿Qué sentidos asignar a esta tarea?
- ¿Para qué o para quién se planifica?
- ¿Desde qué definición de Educación Física se parte?
- ¿Desde qué concepción de enseñanza?
- ¿De qué manera planificar la enseñanza para favorecer los aprendizajes motores y asegurar la inclusión de todos los alumnos?
- ¿Qué procesos supone la tarea de planificar? ¿Cuáles son las preguntas que suele formularse un profesor al planificar? ¿Qué informaciones necesita?
- ¿Se toma a la planificación como un acto solitario del docente o se intenta construirla desde una gestión participativa, en un proceso colectivo? ¿Cómo comparte su tarea de planificación con los otros docentes de la escuela?

Redacte cuál es el sentido que tiene para usted la tarea de planificar, y elabore una síntesis escrita que será recuperada al final de esta unidad:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Coteje la producción elaborada con los sentidos que se expresan en los párrafos siguientes y escriba una breve reflexión al respecto:

.....

Si comenzamos por la pregunta del o **los sentidos** que podría tener la planificación, es posible sostener que uno de ellos consiste en **dar cumplimiento a requerimientos institucionales**. A veces este es el único sentido y el riesgo entonces es que este instrumento pase a ser elaborado como un trámite formal, con escasa o nula incidencia en las prácticas.

Planificar es un deber, pues el docente tiene la obligación de comunicar a la institución las decisiones previas que ha tomado para facilitar los aprendizajes motores de sus alumnos. Al mismo tiempo, al planificar el docente encuentra una oportunidad para avanzar en su formación como un profesional reflexivo, dado que una vez que ha planificado y puesto en marcha lo previsto, puede volver sobre sus planificaciones y experiencias de clase, revisarlas, reafirmar las decisiones tomadas o elegir otras estrategias para futuras situaciones. Para ello, el docente necesita “implicarse en procesos de cuestionamiento de aspectos de la enseñanza generalmente asumidos como válidos”<sup>9</sup>, en este caso los referidos a la previsión de la enseñanza.

En estos procesos, “la reflexión no se concibe como una mera actividad de análisis técnico y práctico, sino que incorpora un compromiso ético y social de búsqueda de prácticas educativas y sociales más justas y democráticas, concibiéndose a los profesores como activistas políticos y sujetos comprometidos con su tiempo”<sup>10</sup>.

Desde este compromiso, el docente, cuando planifica, cuando piensa sobre la enseñanza, se va a proponer la inclusión de todos sus alumnos con calidad de aprendizajes en propuestas de actividades expresivas, gimnásticas, ludomotrices, deportivas y de aprendizajes en el ambiente natural que los contengan. En este proceso va a buscar la formación de sujetos creativos, autónomos, solidarios y transformadores en sus diversos contextos.

Desde esta perspectiva, el docente analiza su planificación y puede, al tratarse de una producción escrita, tomar distancia e inferir aspectos de los enfoques didáctico y disciplinar que subyacen a lo escrito, revisar su correspondencia con los lineamientos curriculares vigentes y tomar en cuenta la relevancia que lo planificado pueda tener para ese grupo de alumnos en particular y en ese contexto sociocultural. Este proceso de revisión y las alternativas de mejora que puedan imaginarse a partir del mismo, representan una oportunidad para asumir la tarea con profesionalidad.

9 García, Marcelo. (1995). Formación del Profesorado para el cambio educativo. Barcelona. EUB, S.L. 2ª edición.

10 García Marcelo. Op. cit

Al planificar, el docente respeta el derecho de los alumnos de participar en situaciones de aprendizaje sistemáticas, organizadas, secuenciadas, adecuadas a sus expectativas, intereses, opiniones. Por lo tanto, es preciso que el docente tenga en cuenta “la voz” de los alumnos previo al diseño de una propuesta, los considere, los incluya y los habilite para compartir la toma de decisiones sobre la enseñanza cuando se considere adecuado.

El acto de planificar representa también el ejercicio de un derecho, el de enseñar, sosteniendo los propósitos, intentando prever las mejores estrategias en los diferentes contextos, tanto en los favorables como en los adversos. Revisar y fortalecer esta herramienta de trabajo, será útil para el docente, tanto para orientar sus prácticas como para el análisis de las mismas una vez realizadas, a partir de la perspectiva desarrollada en los párrafos precedentes.

### ¿Cómo se concibe y qué sentidos asignar al acto de planificar?

El acto de planificar puede remitir a dos procesos diferentes. Por un lado, se trata de aquellos procesos mentales que hace un sujeto cuando pretende organizar alguna actividad, tanto en su vida profesional como en lo cotidiano y por otro, son las producciones escritas que pretenden servir de guía durante la realización de ese proceso.

Sin dejar de destacar la importancia e interrelación de ambos procesos, en esta ocasión se analizarán las planificaciones que se escriben, en el ámbito de la enseñanza de la Educación Física, es decir, las anticipaciones que hace el docente y que registra a través de diferentes formatos, comunicando de este modo las previsiones que efectúa respecto de su tarea.

Cuando un docente de Educación Física está escribiendo su planificación, pensada como el producto escrito de un proceso más complejo llamado planeamiento, es posible que esta acción tenga para él uno o varios sentidos entre los que se encuentran:

70

- construir un instrumento, una hipótesis de trabajo que le permita orientar, analizar y/o reajustar sus prácticas.
- socializar sus experiencias.

- escribir sobre lo que intenta hacer; una actividad muy valiosa porque un documento escrito permite tomar distancia y facilita el análisis de un aspecto de las prácticas, su previsión.
- aportar a construir la memoria didáctica de la institución.
- dar a conocer formalmente una propuesta de trabajo.
- Dejar una orientación en caso de necesidad de su reemplazo.
- cumplir un requerimiento administrativo.

Tal vez pueden encontrarse otros sentidos para el acto de planificar. De todas maneras, los hasta aquí enunciados son de suficiente relevancia para poner de manifiesto la importancia de esta tarea.

Parece necesario señalar que, al planificar, no se está esperando que luego lo planificado se “copie” en la situación de enseñanza, forzando que durante la puesta en marcha se cumpla todo lo previsto, sin registro ni atención a los emergentes. Los sucesos que aparecen en la clase suelen acabar rápidamente con la ilusión de control del profesor y el plan diseñado debe ajustarse a los requerimientos actuales de los alumnos y el contexto.

Se opta por pensar a la planificación, diría Ruth Harf, como una sucesión de borradores que contienen hipótesis de trabajo para abordar la complejidad de la tarea, una previsión que intenta facilitar la elección de estrategias posibles en cada contexto.

“Anticipar, organizar previamente la propuesta, y explicitarla conformarán los primeros “registros” de experiencias que, en esta etapa, se constituirían en verdaderas expresiones de deseo que el profesor comienza a manifestar acerca de lo que se propone como enseñante.”<sup>11</sup>

Esto supone para el educador “hacer de su tarea un quehacer organizado, científico, mediante el cual pueda anticipar sucesos y garantizar en gran medida resultados, incluyendo, por supuesto, la constante evaluación de ese mismo proceso y de los elementos que en él intervienen.”<sup>12</sup>

La posibilidad de contar con una propuesta de trabajo previamente elaborada permite tener un rumbo, un trayecto predefinido.

11MCBA, Secretaría de Educación. Aportes para el desarrollo curricular. Prieto, E. y Ferrari, S.(2000) La planificación docente en Educación Física.

12 Harf, Ruth y Malet, Omar. (1995)“Planificación. Aproximación conceptual” en La Planificación docente en Educación Física, op. Cit.

71

Pero para que esta planificación, esta hipótesis de trabajo resulte útil y orientadora, se sugiere que al construirla se tomen en cuenta algunos criterios que se explicitan en el siguiente apartado.

### Criterios para tener en cuenta al diseñar la planificación

- **Construcción colectiva.** Resulta conveniente que la planificación pueda surgir de un espacio colectivo de intercambios y acuerdos, donde se tome en cuenta la voz de alumnos y padres, los saberes disciplinares y didácticos de docentes y directivos.
- **Contextualización.** Se hace necesario, como punto de partida, considerar las características de los alumnos, el contexto institucional, el espacio, el equipamiento y desde este diagnóstico tomar en cuenta las prescripciones del Diseño Curricular Jurisdiccional y los acuerdos colectivos, explicitados en el Proyecto Educativo Distrital, el Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Curricular Institucional, para llevar a cabo el diseño de una propuesta de trabajo adecuada para cada situación.
- **Utilidad, Flexibilidad y Viabilidad.** Construir un instrumento que se experimente como propio y resulte útil, flexible y aplicable.
- **Comunicabilidad.** La planificación es un soporte escrito que comunica la propuesta pedagógica del docente o de un equipo de docentes, si se tratara de un proyecto curricular, al conjunto de los actores de la institución.
- **Modalidad.** La planificación del profesor comprende propuestas pedagógicas que pueden estar organizadas siguiendo distintas modalidades por ejemplo: proyecto, unidad didáctica o unidad temática, entre otras posibles.
- **Formato.** Las planificaciones suelen escribirse con diversos formatos que presentan lógicas distintas en su diseño. Por ejemplo, puede observarse en muchas planificaciones una lógica donde los diferentes componentes se encuentran desarrollados en un cuadro, también llamado “grilla”o “parrilla”. Otro formato evidencia una lógica enumerativa, es decir, se enuncia un componente y se desarrolla; a continuación, se enuncia otro y se explicita y así sucesivamente hasta finalizar con todos los componentes considerados en ese instrumento.
- **Coherencia interna.** Toda planificación comprende componentes como, por ejemplo, expectativas de logro, ejes y contenidos, estrategias de enseñanza, consignas de aprendizaje, recursos, situaciones evaluativas, que deben guardar coherencia entre sí. Esta coherencia también debe observarse en los distintos momentos que se prevén en el proceso de enseñanza: un inicio, un desarrollo y un cierre. Estos momentos podrán tener rasgos diferentes según las modalidades para planificar.

### Las modalidades para planificar

En el caso de que la modalidad elegida sea un proyecto didáctico, el sentido para el alumno estará dado por la posibilidad de participar en una producción final, que puede ser un evento o un objeto. Estos últimos son para el docente la justificación o pretexto para la enseñanza de contenidos curriculares.

En un **proyecto**, las actividades se articulan para la producción de un producto final, que puede ser un evento o un objeto.

A través de estas actividades se enseñan contenidos curriculares y se alcanzan los logros esperados. La modalidad de proyectos didácticos puede ser oportuna, por ejemplo, cuando se planifica la realización de encuentros recreativo-deportivos en un séptimo año, con periodicidad de uno cada dos meses. En este caso, se lleva a cabo un proyecto que culmina en eventos que se sostienen con cierta regularidad e inciden positivamente en la motivación de los alumnos.

Si se tratara de una **unidad didáctica**, el nombre de esta unidad hace referencia a un contenido o a un núcleo de contenidos cuya enseñanza se sistematiza en una secuencia didáctica que se inicia, tiene un desarrollo y una finalización que coincide con el alcance de las expectativas de logro previstas para esa unidad.

En las unidades didácticas no se establece un producto final del tipo de los eventos o los objetos como se estila en los proyectos didácticos<sup>13</sup>. Además, la unidad didáctica y los proyectos suelen tener lógicas diferentes para su construcción, dado que la elaboración de estos últimos se desarrolla propiciando el consenso con los alumnos respecto de las producciones a realizar. Si bien esto no suele suceder en una unidad didáctica, se recomienda también abordar su tratamiento favoreciendo procesos participativos con los alumnos.

13 Argañaraz, Omar (1997) *Proyectos en el aula*. Ed. San Miguel. “Consideramos que un proyecto didáctico es un conjunto de acciones articuladas para el logro de un producto, cuya planificación prevé el aprendizaje de contenidos curriculares. Producto final, actividades y contenidos son elementos constitutivos principales en el período de desarrollo de un proyecto”.

Cuando se define como modalidad la **unidad temática**, su desarrollo puede incluir varias unidades didácticas, y el nombre que le confiere unidad de sentido designa un tema que puede o no ser transversal.

En las unidades temáticas las actividades se relacionan con el tema elegido y pueden ser intercambiables. Esto las diferencia de los proyectos donde las actividades no son intercambiables, y se requiere que se articulen para el logro del producto final. Un ejemplo de unidad temática puede ser por ejemplo "Educación Física y salud" y todas las unidades didácticas que se diseñen pondrán énfasis en esta relación. Cabe señalar que la unidad temática es una modalidad que para su concreción incluye unidades didácticas y presenta diferencias con los proyectos.

Para diferenciar la unidad temática de los proyectos es necesario detenerse en la denominación de la propuesta. Por ejemplo, "Los juegos deportivos" es el nombre de una unidad temática, que en este caso corresponde a contenidos específicos. Ahora bien, si denominamos una propuesta "Encuentro masivo interno de minihandball", el mismo nombre nos están indicando la realización de un evento, que es la instancia con la que culminan los proyectos.

Todas estas modalidades de planificación deben incluir expectativas de logro, ejes y contenidos curriculares, estrategias de enseñanza, actividades, evaluación, recursos, entre otros componentes.

Al seleccionar cualquiera de estas opciones (proyectos, unidad didáctica, unidad temática), se pretende enseñar un conjunto de contenidos curriculares, que se organizan y se secuencian, explicitando las relaciones que poseen entre sí, para fortalecer su aprendizaje significativo y partiendo de las necesidades de los sujetos.

El desarrollo de cada modalidad elegida puede tener una extensión variable y significa para el docente hacer una anticipación de en qué experiencias de fuerte impacto formativo espera que a lo largo del año participen los alumnos, de cuya formación es responsable a través del aporte específico de esta materia.

Más allá de la modalidad elegida por el docente para organizar la enseñanza, su concreción debe representar para los alumnos la posibilidad de realizar aprendizajes motores previstos en el diseño curricular participando de situaciones que dejen huellas positivas en sus trayectorias escolares.

Se recomienda que no estén ausentes los proyectos didácticos en el conjunto de las propuestas que se organicen.

A partir de estas experiencias los alumnos irán construyendo su representación respecto de qué es la Educación Física, cuál es el lugar que ocupa en su educación, qué le brinda para su vida y cuál es su aporte formativo.

Para seguir avanzando en el tratamiento de esta unidad, vamos a recurrir nuevamente a la ejemplificación de una situación ideada a tal fin.

## Ejemplificación de caso

Luego de leer los párrafos precedentes, al iniciar el ciclo lectivo, Ricardo, se propone realizar su planificación para el 1º año de ESB que le ha sido asignado.

En función de la información que le ha transmitido su colega, el profesor que tuvieron estos alumnos el año anterior, piensa cuáles podrían ser propuestas atractivas para sus alumnos a desarrollar durante el año.

Vuelve a releer el Diseño Curricular de Primer año de ESB y, en especial, el apartado correspondiente a las Orientaciones didácticas, deteniéndose en el Diseño de la enseñanza.

Ubíquese en el lugar de Ricardo y, tomando en cuenta las peculiaridades de cada modalidad, -proyectos, unidades didácticas y unidades temáticas-, ¿cuáles elegiría y por qué, tomando en cuenta las características de su grupo y los requerimientos del Proyecto Educativo Institucional?

-----  
-----  
-----

¿Las propuestas o modalidades que ha seleccionado le servirían a sus alumnos para alcanzar el conjunto de las expectativas de logro previstas en el Diseño Curricular? ¿Por qué?

-----  
-----  
-----

¿Las modalidades que ha seleccionado guardan coherencia con los enfoques disciplinar y didáctico explicitados en el Diseño Curricular? ¿Por qué?

-----  
-----  
-----

**Además de las características de su grupo, ¿qué otros aspectos ha tenido en cuenta para elegir sus propuestas o modalidades?**

-----  
-----  
-----

76 Una vez que ha elegido las propuestas, Ricardo escribe su planificación. En la primera página enuncia, al comienzo, los propósitos a lograr a lo largo del año y, más abajo, enumera las expectativas de logro, considerando las que se han previsto en el Diseño

Curricular y efectuando la contextualización que la situación de su escuela requiere. Lee, para esta tarea, el apartado “Expectativas de logro” dentro de las Orientaciones Didácticas.

A continuación, y en esa misma página, escribe las propuestas o modalidades que va a desarrollar. Ha seleccionado proyectos y unidades didácticas. Escribe el nombre de cada una., asigna el tiempo para cada modalidad. Se propone que esta hoja le sirva como un borrador que se terminará de construir en el diálogo con sus alumnos para relevar sus expectativas. Por ejemplo, les preguntará si saben lo que les aportará cada propuesta y si hay algún trabajo que les gustaría hacer que él no haya previsto. De este modo se lleva a cabo su primer acuerdo con los alumnos que conocerán desde el inicio el camino a transitar durante el año.

Además, las expectativas que le comunican los alumnos permiten a Ricardo dar cuenta de las representaciones que traen acerca de la Educación Física. Tiene claro que las propuestas que plantee deben brindar una educación física escolar con situaciones pedagógicas variadas, incluir a todos los alumnos, atendiendo sus intereses y disponibilidades corporales y motrices diversas, y ayudarlos a comprender cuál es el aporte formativo que les ofrece la Educación Física.

Ricardo se da cuenta de que si busca la formación de un ser autónomo y con pensamiento crítico, resulta indispensable crear condiciones para que sus alumnos participen. Es por ello que abre el espacio para escuchar sus expectativas, necesidades, deseos, intereses y los integra en la construcción de la propuesta. Una charla con el grupo acerca de lo que esperan de la Educación Física para ese ciclo lectivo, o la administración de encuestas escritas, le han servido en otras oportunidades como puntos de partida interesantes para avanzar en un recorrido en el cual sus alumnos aprendan también a tomar parte de las decisiones que impactan en sus procesos de aprendizaje.

Repasa, luego, los procesos que supone planificar:

- Revisar el sentido o los sentidos de planificar.
- Revisar y actualizar los enfoques disciplinar y didáctico de la materia que se enseña.
- Establecer acuerdos con sus pares.

77

- Comunicarse con sus alumnos e intercambiar puntos de vista acerca de expectativas mutuas.
- Definir y comunicar a partir del diálogo con los alumnos las propuestas, como así también, el orden de su realización.
- Asignar tiempos.
- Elegir formatos para el diseño.
- Diseñar las instancias de evaluación
- Diseñar la planificación.
- Realizar ajustes al diseño, entendiendo ese diseño como uno más en una sucesión de borradores.

Le solicitamos que lea, también en las orientaciones didácticas, el apartado referido a ejes y contenidos.

A continuación, elabore la primera página de su planificación anual conteniendo: propósitos, expectativas de logro, propuestas que contengan un nombre identificador y el tiempo que se le asigna a cada una durante el año.

-----

-----

-----

Para desarrollar su planificación anual, en las páginas siguientes Ricardo considera dos opciones; la primera consiste en una presentación sintética como la que sigue:

Escuela:					
Profesor:					
Año:					
EJES Y CONTENIDOS	PROPUESTAS PEDAGÓGICAS	UNIDAD 1: "Los juegos deportivos"	Proyecto 1 "Encuentro de juegos deportivos"	Proyecto 2 "Muestra de producciones corporales expresivo- gimnásticas"	Proyecto 3 "Aprendizajes en el ambiente natural: Campamento"

En esta planificación Ricardo piensa que tendría que colocar los ejes y contenidos en la columna correspondiente y marcar con una cruz en la modalidad en la que lleva a cabo la enseñanza de cada uno.

Para poder tener mayor orientación tendrá un cuaderno diario, donde incluye la fecha, el grupo, la modalidad en la que está trabajando en ese lapso de tiempo, el o los contenidos que aborda en esa clase, la estrategia de enseñanza que va a utilizar y datos interesantes que sucedan en cada clase y le parezca oportuno registrar.

La segunda opción que analiza Ricardo, consiste en realizar una planificación analítica o más detallada de cada modalidad. Entonces su planificación anual estaría compuesta por la primera página, desarrollada en párrafos anteriores, más cada una de las modalidades que se han seleccionado para ese año.

Elige la segunda opción y entonces, utiliza un formato de grilla que ha elaborado con sus compañeros de otros servicios y el inspector en una de las reuniones del mes de febrero, y desarrolla la segunda de sus propuestas, incluyendo el nombre de la misma, una breve fundamentación por tratarse de un proyecto, las expectativas de logro que ha desagregado para esta experiencia, los ejes y contenidos, las estrategias de enseñanza, las consignas de actividades, con la actividad de cierre y las instancias evaluativas que ha previsto para cada momento, la evaluación inicial, el proceso y la instancia final.

Le solicitamos ahora que desarrolle su planificación anual considerando diferentes opciones, entre las que tenemos las analíticas y las sintéticas. Tome en cuenta que para realizar esta planificación es importante que usted relea todas las orientaciones didácticas y en especial el apartado referido a las estrategias de enseñanza, ejes, contenidos y actividades de aprendizaje

.....  
 .....  
 .....

Si usted ha elegido para su planificación anual una presentación sintética, le solicitamos que luego de desarrollarla seleccione, además, una de las propuestas o modalidades y realice su diseño analítico, como en la siguiente grilla.

<b>PROYECTO:</b> "....."					
<b>Tiempo: mayo y junio</b>					
<b>Expectativas de logro:</b>					
<b>Breve fundamentación:</b>					
EJES Y CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	SITUACIONES EVALUATIVAS	RECURSOS	OBSERVACIONES
	Presentación de un problema a resolver	"Acuerden las reglas de un juego deportivo adaptado y sostengan el juego haciendo que todos participen y disfruten, empleando habilidades motrices y organizaciones tácticas".			
	Presentación de una situación a explorar				
	Presentación de un modelo (si es necesario)				
	Presentación de una situación de enseñanza recíproca				
	Presentación de una situación para reflexionar				

Recuerde que para planificar pueden utilizarse diversos formatos. Entre ellos se cuentan el formato que posee una **lógica enumerativa**, donde cada componente se anuncia y luego se desarrolla, o el formato denominado **grilla**, como el que aparece en el ejemplo. En la grilla se ubican los componentes que se estime necesario.

Vale aclarar que no es deseable que haya correspondencia entre cada uno de los componentes que se escriben al interior de cada columna, es decir no se espera que a cada uno de los contenidos le corresponda: una estrategia para enseñarlo, una consigna de la actividad para presentarlo y la correspondiente situación de evaluación.

Este planteo desconoce la complejidad de las situaciones de clase donde un grupo de contenidos puede enseñarse en la misma actividad que se presenta. Un ejemplo de ello es cuando pedimos a un grupo que acuerde las reglas de un juego deportivo adaptado y sostenga el juego haciendo que todos participen y disfruten, empleando habilidades motrices y organizaciones tácticas.

Como se puede observar, aquí se han puesto en juego contenidos de más de un eje y se presentan en una sola actividad.

En donde no debiera faltar la correspondencia es entre las estrategias de enseñanza y las consignas de actividades de aprendizaje que deben dar cuenta de la estrategia seleccionada.

En el cuadro se presenta un ejemplo de la estrategia: Presentación de un problema a resolver y la consigna de la actividad que corresponde a la estrategia. Se recomienda evitar un listado excesivamente extenso de actividades y en su lugar colocar sólo algunas, que sirvan de ilustración de la estrategia de enseñanza que se prevé poner en juego y permitan inferir el enfoque didáctico subyacente. Una posibilidad interesante es entrecomillar el texto de la actividad, enunciándola como una consigna. Podrían colocarse dos o tres consignas de actividad por cada estrategia, si se resuelve utilizar todas las previstas en el ejemplo de la grilla.

Al finalizar, debiera incluir la consigna de la actividad de cierre del proyecto.

**82** Cualquiera sea el formato elegido, la planificación anual del docente debe enmarcarse en los acuerdos curriculares institucionales.

Se puede planificar comenzando a pensar por cualquiera de los componentes: expectativas de logro, contenidos, estrategias de enseñanza, actividades, evaluación, entre otros. Suele ocurrir, por ejemplo, que seleccione primero los contenidos<sup>14</sup>, por el qué enseñar, y a partir allí siga formulando los demás componentes de la planificación. O quizás inicie la tarea a partir de pensar en determinadas actividades, y desde ellas se pase a enunciar los otros componentes. No obstante, no importa cual haya sido el componente por el cual se decide comenzar, lo más importante es que la propuesta que se elabore priorice los logros que ese grupo necesita alcanzar, para lo cual los diferentes componentes de la planificación deben ser coherentes entre sí y con los logros enunciados.

Se hace necesario detenernos un poco más en las estrategias de enseñanza.

“Entendemos por estrategia de enseñanza<sup>15</sup> a todos los modos que emplea el docente, no solamente las consignas que da o la actividad que propone. Estrategia es también la disposición del ambiente, el movimiento del cuerpo en el espacio, el lenguaje que se emplea, el modo en que se dirige a los alumnos; entonces, en lugar de comenzar por preguntarnos qué estrategias nuevas podríamos utilizar, deberíamos comenzar por preguntarnos y cuestionar cuáles son las estrategias que ya efectivamente estamos empleando”<sup>16</sup>.

“Las estrategias didácticas son siempre conscientes e intencionales, orientadas a favorecer los procesos de aprendizaje en tanto propician la apropiación de contenidos y promueven el logro de competencias.

Toda estrategia didáctica implica un concepto de hombre, de sociedad, de educación, de enseñanza, de aprendizaje, de evaluación. Por lo tanto, la elección de una estrategia nunca es neutra, puramente técnica, esa elección estará basada en dichas concepciones.

<sup>14</sup> De esto han dado cuenta investigaciones llevadas a cabo desde el programa de investigación de la enseñanza, de carácter mediacional, centrado en los procesos de cognición del profesor.

<sup>15</sup> Usaremos estrategias didácticas o estrategias de enseñanza como sinónimos.

<sup>16</sup> Harf, Ruth. (2003). Op. cit.

Para seleccionar una estrategia nos preguntamos:

- ¿Cuál es el perfil de alumno cuya formación se promueve con esta estrategia?
- ¿A qué concepción de enseñanza responde esta estrategia? ¿A una concepción de enseñanza entendida como transmisión? ¿A una concepción de enseñanza que facilita y orienta el aprendizaje por reestructuración?

- ¿Cuál es el contenido que se quiere enseñar?
- ¿Cómo es el grupo de alumnos y su contexto socio cultural? ¿Qué tipo de organización social favorece en el grupo?
- ¿Cuál es el tiempo y espacio que se dispone para desplegar tal estrategia?
- ¿Cuáles son las condiciones institucionales para su aplicación?
- ¿Cómo se va a evaluar la estrategia empleada con este grupo de alumnos?<sup>17</sup>

Cabe recordar que las estrategias de enseñanza tienen como sujeto de la acción al docente y las estrategias del aprendizaje tienen como sujeto de la acción al alumno. Son procesos diferentes por eso, cuando el docente varía las estrategias de enseñanza favorece que los alumnos dispongan de diversas estrategias para aprender. La selección de las estrategias requiere considerar las particularidades del contenido, el grupo, el contexto, el perfil del alumno que se espera formar, el profesor puede elegir, entre otras alternativas:

- La presentación de una situación a explorar
- La presentación de un problema a resolver
- La presentación de una situación para reflexionar
- La presentación de una situación de enseñanza recíproca
- La presentación de un modelo

Así los alumnos aprenden a descubrir, resolver problemas, reflexionar, ayudarse mutuamente, coordinar acciones, elaborar hipótesis, confrontar puntos de vista, acordar

<sup>17</sup> DGCYE. DES. (2004) Seminario situación y perspectivas en la enseñanza de la Educación Física. La Plata.

acciones motrices, de una secuencia o una jugada, desarrollar propuestas de intervención comunitaria con otros espacios, entre diferentes posibilidades.

En una propuesta de Educación Física que se proponga la construcción de ciudadanía debe ponerse énfasis en aquellas estrategias que fortalezcan lo grupal, propicien la comprensión del hacer corporal y motor y construyan ciudadanía, en el marco de una gestión participativa de la clase. Para ello es necesario que, en la medida de sus posibilidades, se organicen a través de diversas formas de representatividad y puedan participar de la toma de decisiones que inciden en sus procesos de aprendizaje. Se tiende a fortalecer los procesos de comprensión no sólo respecto de aquello que se aprende sino también acerca de las formas y condiciones en que se aprende.

**Luego de haber realizado su tarea de planificar reflexione si la planificación elaborada:**

- 1. ¿Ofrece una Educación Física escolar variada que incluye a todos sus alumnos con calidad de aprendizajes, atendiendo a sus posibilidades particulares?**
- 2. ¿Ha logrado incluir los distintos ejes y contenidos en su planificación anual, teniendo en cuenta que su abordaje propicia el desarrollo de la corporeidad y motricidad de los sujetos, en diferentes ámbitos, contribuyendo a su formación integral?**
- 3. ¿Ha incluido estrategias de enseñanza le han sido de utilidad para fortalecer lo grupal, propiciar la comprensión y contribuir a la construcción de ciudadanía?**
- 4. ¿Ha pensado alternativas para el desarrollo de propuestas de construcción interareal? ¿Cuáles? ¿Por qué?**

.....

.....

.....

Una vez acordadas con el grupo las propuestas que van a realizar y habiendo avanzado en el desarrollo de la planificación, Ricardo empieza a plantearse las formas de evaluación que va a utilizar. Relee las orientaciones para la evaluación y subraya los dos párrafos siguientes:

“... si se propone hacer un abordaje de la clase atendiendo a su complejidad, la evaluación debe relevar información acerca de los diferentes aspectos puestos en juego en una situación motriz entre los cuales están: los modos que tienen los alumnos de vincularse en las actividades gimnásticas, expresivas, deportivas y en el ambiente natural, las estrategias cognitivas y las herramientas motrices que ponen en juego.”

“Una enseñanza de la Educación Física que busque propiciar la autonomía, el pensamiento creativo, crítico y reflexivo en los alumnos, debe incluir prácticas que, en conjunto con otras formas de evaluación, den lugar a la participación activa de los alumnos en acciones de autoevaluación y coevaluación.”

*Ricardo comienza por pensar cómo va a llevar a cabo la evaluación inicial. Decide, entonces, que es necesario recabar información sobre las condiciones de inicio de los alumnos respecto de los saberes que se propician desde los diferentes ejes, considerando que el adolescente se desenvuelve en un ambiente natural, cultural y social, desarrolla su propia corporeidad y motricidad y se vincula con otros al hacerlo...*

Le recomendamos que relea las orientaciones para la evaluación para poder elaborar sus propuestas para los distintos momentos de la evaluación.

### ¿Cómo hacer la evaluación inicial?

Se recomienda evitar que la evaluación inicial demande periodos extensos. En cambio, es preciso poner el acento en el sentido de esa evaluación, que profesores y alumnos conozcan y compartan información respecto de las condiciones de partida en relación con los contenidos más integradores de cada eje.

A partir de allí se inicia la secuencia didáctica a través de la cual el docente enseña contenidos curriculares, pone en funcionamiento un conjunto de estrategias, propone consignas de actividades, y persigue el alcance de las expectativas de logro que se han desagregado para esa propuesta.

Se recomienda partir de las siguientes orientaciones:

- Relevar las expectativas, intereses, representaciones, deseos de los alumnos respecto a este espacio curricular.
- Tomar como referencia las expectativas de logro del año anterior e identificar el nivel alcanzado respecto de ellas.
- Recoger información del grupo, tomando en cuenta las particularidades de cada integrante del mismo.
- Diseñar una o varias situaciones –con sus correspondientes instrumentos de recolección de información- para evaluar los saberes de que disponen los alumnos, para acceder a una nueva propuesta de aprendizaje.
- Analizar el propio posicionamiento docente ante el espacio. (Saberes disciplinares y didácticos, conocimiento del diseño curricular, propósitos, etc.)
- Relevar la infraestructura y material didáctico disponible.
- Construir un informe de la evaluación inicial llevada a cabo en el menor tiempo posible (dos o tres clases) y que sintetice la información fundamental para diseñar la planificación.

Se incluye a continuación un posible instrumento para obtener información a modo de ejemplo, que posibilite una evaluación inicial previa al desarrollo de una propuesta referida a juegos deportivos:

	¿Identifica la estructura y lógica interna de la situación de juego a resolver? ¿Intenta resolverla?	¿Emplea habilidades motoras con efectividad para resolver las situaciones de juego?	¿Acuerda y aplica esquemas tácticos acordes a las situaciones de juego planteadas?	¿Participa del juego asumiendo roles, acordando reglas, comunicándose, resolviendo conflictos, disfrutando las tareas?	¿Utiliza formas de comunicación (a través del lenguaje corporal para facilitar su participación en el juego)?
González, P.	Muy bien				
Perez, M.				Con dificultad	
Ortiz, G.					No se observa

Código: **Muy bien, bien, con dificultad, no se observa**

Con los datos que surgen de aplicar este instrumento, el docente analiza los aspectos recurrentes para reconocer el estado general del grupo en relación con esos logros e identificar las posibilidades y las dificultades que puede manifestar cada integrante.

Esa información será devuelta al grupo para que ellos aporten su propia visión y agreguen otra información tal vez no relevada por ese instrumento. A partir de esta puesta en común se realizarán acuerdos sobre los contenidos a aprender, los logros a alcanzar y la propuesta de enseñanza a planificar y concretar.

Tomando como base los acuerdos institucionales y la información obtenida en la evaluación inicial, el docente estará en condiciones de diseñar su planificación anual.

Es deseable que una vez realizada esta tarea, el profesor socialice esta información y comunique a los alumnos y a los padres las expectativas de logro que espera que los alumnos alcancen, proyectando posibles indicadores de avance que van irse consiguiendo durante el aprendizaje.

Le pedimos que relea las orientaciones para la evaluación, en especial la situación de evaluación inicial que se propone al final y el material acerca de la evaluación que se incluye en el anexo bibliográfico. Seleccione una de las propuestas y desarrolle una instancia de evaluación inicial:

.....  
.....

### ¿Cómo hacer una evaluación en proceso o evaluación formativa?

Para evaluar en Educación Física pueden utilizarse dos técnicas: interrogación y observación.

88

En una situación de evaluación en proceso en la que los alumnos de 1º año se encuentran construyendo una producción corporal expresivo-gimnástica, con soporte musical para un proyecto de muestra, el docente les propone a cada grupo que intenten delimitar

indicadores de avance en esta propuesta y expliciten obstaculizadores, si los hubiera, para el logro de la producción acordada.

Los grupos acuerdan los siguientes indicadores:

- fluidez en los enlaces de movimientos
- originalidad de las acciones motrices
- construcción consensuada

El profesor agrega otras cuestiones a considerar:

- ¿Qué procesos han seguido para la producción realizada?
- ¿Cómo tomaron las decisiones respecto de qué acciones motrices incluir y cuáles descartar?

Cada grupo evalúa a otro en función de los indicadores acordados. Luego intercambian roles. El profesor recorre los grupos, y brinda opiniones y registra sus observaciones. Al finalizar reúne a los grupos y propicia un espacio para el intercambio de apreciaciones y sugerencias de mejora.

Como conclusión, el profesor sintetiza en forma dialogada con los alumnos los aportes para la mejora de la secuencia motriz de cada grupo.

Esta situación es una entre otras posibles para la evaluación en proceso.

Seleccione una de sus propuestas. Relea las orientaciones para la evaluación y diseñe una situación para la evaluación en proceso.

¿Cómo lo haría?

.....  
.....  
.....

89

## ¿Cómo realizar una evaluación final?

Además de la evaluación inicial y de la evaluación formativa resulta necesario evaluar al finalizar cada una de las propuestas de trabajo. De esta manera la evaluación se integra al proceso de enseñanza y ofrece sus insumos para la toma de decisiones como la promoción y la acreditación.

Vale recordar que “Al evaluar el docente debe considerar en la actuación motriz de cada alumno su desempeño global que significa tomar en cuenta la ejecución motriz realizada, cómo piensa el alumno esa ejecución, qué opina de su desempeño y cómo se vincula con los otros en la tarea realizada. Esta información debe cotejarse con las expectativas de logro previstas y las condiciones de inicio de los alumnos.”

Además de la orientación citada en el párrafo precedente, relea en el Diseño Curricular las otras orientaciones para la evaluación. También le sugerimos la lectura de un fragmento del documento técnico “La evaluación en Educación Física”, que está incluido en el anexo.

Seleccione una de las modalidades o propuestas que ha planificado. ¿Cómo plantearía la evaluación final? Especifique criterios e instrumentos a emplear.

¿Cómo evaluaría los resultados del aprendizaje que espera sus alumnos alcancen con esa propuesta? Especifique los criterios y el instrumento que va a utilizar

¿Cómo evaluaría la propuesta de enseñanza y sus intervenciones pedagógicas?

¿En función de promover el protagonismo de sus alumnos y contribuir a su desarrollo autónomo, qué situaciones evaluativas podría considerar en las tres consignas anteriores?

Para ir finalizando esta unidad, vale recordar que el registro de las previsiones que el profesor escribe le permiten volver sobre lo realizado, analizar cuáles han sido los enfoques disciplinar y didáctico que subyacen a su accionar, comunicar a otros la acción que se intentó hacer.

**1. Analice la planificación anual que ha elaborado: ¿Cuáles son los componentes que aparecen?**

.....

- ¿Que tipo de formato?

.....

- ¿Que modalidades ha incluido?

.....

- Los enfoques disciplinar y didáctico que se inferen, ¿coinciden con los que se han desarrollado en el Diseño Curricular para 1º año de la ESB? ¿En qué se asemejan o diferencian?

.....

.....

.....

**2. Recupere la respuesta acerca de lo que para usted significa la tarea de planificar y elabore una breve reflexión una vez transitado este proceso de capacitación.**

.....

.....

## A modo de cierre

Se han desarrollado hasta aquí algunas consideraciones para pensar las tareas de planificar y evaluar, tareas que a esta altura de las reflexiones se harán mejor si surgen en el contexto de acuerdos colectivos, si incluyen la voz de los alumnos, sus expectativas y deseos y si persiguen hacer posible una Educación Física en la que la planificación y la evaluación, más que actividades técnicas y burocráticas se propongan la búsqueda de prácticas educativas y sociales cada vez más democráticas y justas, en el desarrollo de la corporeidad y motricidad para todos los alumnos, en las diferentes clases donde la enseñanza de la Educación Física tenga lugar.

## Anexos

**DGCyE. Dirección de Educación Física.** *Evaluación en Educación Física.* Documento elaborado por la Comisión Curricular integrada por: Corrales, Mónica; Maderna, Graciela; Renzi, Gladys; Saullo, Silvia. Inédito, 1998.

“Las expectativas de logro orientan la elección del qué evaluar, pues de ellas se pueden desprender las variables o categorías (es decir los aspectos más relevantes) que posibilitan la evaluación. Además, las expectativas permiten establecer los criterios y a partir de ellos enunciar (o elaborar) los indicadores de evaluación.

Los criterios de evaluación son las pautas que predeterminan qué evaluar y con qué intencionalidad hacerlo. Asimismo, como toda evaluación se basa en la emisión de un juicio de valor, la selección y enunciado de los criterios permite dotar a esos juicios de la mayor objetividad posible, pues deberían ser elaborados y acordados a nivel institucional como parte del proyecto curricular. Cuando han sido producto de una tarea compartida por todos los docentes, los criterios se convierten en una clara guía para el recorrido hacia la meta que se pretende alcanzar, permitiendo hacer los reajustes necesarios. El uso de los criterios durante la actividad de evaluación posibilita comparar la información que se va obteniendo acerca del objeto o variable evaluada y lo que se había previsto en el enunciado de la expectativa de logro.

Basándose en los criterios y teniendo en cuenta los aspectos o variables a evaluar, el docente explicitará los indicadores de evaluación. Estos son enunciados que expresan la manifestación visible de los aprendizajes que se pretende evaluar. Permiten focalizar la atención en la presencia o ausencia de aquello que se intenta valorar a partir de los criterios”.

**GCBA. Secretaría de Educación. Diseño Curricular para Primer Ciclo.** Capítulo de Educación Física.

“Evaluar los saberes no es inicialmente revelar los no-saberes. Al contrario. (...) Es poner el poder en el centro de la escena: el “yo puedo” y el “nosotros podemos” anima a enfrentar lo desconocido, lo difícil, lo distinto, el desafío. En una palabra a enfrentar la situación de aprender”.

**DGCyE. Dirección de Educación Física. Programa de Jornada Completa.** Módulo IV: “Las prácticas evaluativas” (2000).

“Cuestiones a considerar en las prácticas evaluativas:

Es importante tener en cuenta que “Obtener información acerca de lo que se desea evaluar es sólo un aspecto del proceso evaluativo. Su riqueza y, a la vez, su dificultad mayor consiste en las reflexiones, interpretaciones y juicios a que da lugar el trabajo con los datos recogidos”<sup>18</sup>. Ello significa que evaluar es más que medir y refiere a un proceso complejo en el que se buscan informaciones, se emiten juicios y se toman decisiones.

“La evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta... entre lo que se considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo” (Alvarez Méndez, 1996). Se evalúa el aprendizaje y se evalúa la enseñanza. Por lo tanto la información que surge del acto de evaluar debe servir para proporcionar información acerca de los aprendizajes realizados pero también proveerá información acerca de la necesidad o no de plantear alternativas facilitadoras del proceso de aprender. (...)

Sería esperable que la evaluación no se transforme en el lugar de verificación de los prejuicios que se construyen a veces acerca de algunos alumnos o de los grupos y se aporte para que la evaluación se transforme en una herramienta que sirva al niño para comprender qué ha logrado y de qué modo tuvo lugar ese aprendizaje.

La evaluación no debe reducirse a una prueba que se toma un día y de allí sale la nota del trimestre, sino que debiera conformarse un proyecto de evaluación coherente con la

18 Camilloni, A y otras. “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”, Paidós, Buenos Aires, 1998. Capítulo correspondiente a S. Celman

propuesta de enseñanza y que considere diversas instancias”.

**Díaz Lucea, J. La enseñanza de las habilidades y destrezas motrices básicas,** Inde, 1998.

Díaz Lucea desarrolla un modelo de evaluación al que denomina como “evaluación orientada a la toma de decisiones”. Sostiene que aquí la evaluación corresponde a un modelo cualitativo y comprensivo, afirma que se inspira en una perspectiva socio-crítica y se fundamenta en una evaluación formativa. En este modelo cobran especial relevancia tres momentos claves de la evaluación –inicial, formativa y final- y evaluación tanto de los alumnos como del proceso y del profesor. Otros aspectos destacables de este modelo son:

La evaluación no es externa al proceso educativo, se integra al proceso de enseñanza  
Procura la significatividad del aprendizaje, tomando en cuenta las condiciones de partida de los alumnos

No es sancionadora, sino que ayuda al progreso a través de la evaluación formativa  
Informa previamente, el alumno sabe qué se espera de él o puede estimar logros posibles junto a su docente y conoce los instrumentos que se utilizarán en la evaluación.

Verifica el proceso, desde su inicio, durante el mismo y al final.

**Parlebas, Pierre. Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz,** Paidotribo, Barcelona, 2001.

A través del término sociomotricidad<sup>19</sup>, acuñado por Pierre Parlebas –sociólogo francés con profusa producción sobre la sociología del deporte – se hace referencia al campo y características de las prácticas correspondientes a las situaciones sociomotrices<sup>20</sup>. El rasgo fundamental de estas situaciones es la presencia de interacción motriz, implicada necesariamente en la realización de la tarea proyectada (todos los juegos colectivos y los deportes donde haya cooperación y/u oposición, construcciones rústicas en equipo, danzas, numerosas actividades colectivas...). Esta interacción, característica distintiva que contrapone sociomotricidad y psicomotricidad<sup>21</sup>, realza el carácter central de la relación que la persona que actúa mantiene con los demás participantes, siendo uno de los conceptos clave y de los criterios principales de la clasificación del conjunto de las situaciones motrices.

19 Sociomotricidad: “campo y características de las prácticas correspondientes a las situaciones sociomotrices” en Parlebas, P, op. cit. Pág. 427.

20 Situación sociomotriz: “situación motriz que requiere la realización de interacciones motrices esenciales (o comunicaciones práxicas)” en Parlebas, P, op. cit. Pág. 427

21 Psicomotricidad “conjunto de prácticas en las que no se llevan a cabo interacciones motrices esenciales (...) Abarca las actividades motrices en solitario”. En Parlebas, op.cit.

Existe interacción motriz cuando, durante la realización de una tarea motriz, el comportamiento motor de uno de los participantes influye de manera observable en el de otro o en el de varios. La interacción motriz se puede manifestar de diversos modos, que se ampliarán más adelante. En este momento, sólo haremos referencia a la interacción motriz esencial, también llamada comunicación práxica, que es aquella que resulta fundamental para el cumplimiento del propósito de la tarea, realizada por los participantes de la misma, y prevista explícitamente por las reglas del juego, como la que se da, por ejemplo, entre los jugadores que participan de un partido de fútbol.

Sin lugar a dudas, el uso de categorías como interacción motriz y comunicación práxica (codificación y decodificación de los comportamientos del compañero, proyectos y decisiones de los demás jugadores, anticipaciones, redes de comunicación, relaciones afectivas, metacomunicación motriz, actitudes corporales, etc.) influye y transforma la intervención pedagógica sobre la motricidad.

“Es precisamente la existencia o no de comunicación práxica (o interacción motriz esencial) la que permite realizar la distinción entre situaciones psicomotrices<sup>22</sup> y sociomotrices, distinción crucial, tanto para el análisis diferenciado de los fenómenos técnicos y tácticos como por las muy diversas consecuencias pedagógicas que conllevan respectivamente ambas categorías, tan diferentes entre sí.”<sup>23</sup>

En otras actividades motrices, la interacción transcurre por otros canales. Algunas pueden considerarse deportivas, como las caminatas o ascensos en grupo, el remo en botes compartidos, etcétera. Otras se relacionan con la gimnasia y sus distintas variantes, en que aparecen con naturalidad las ayudas para realizar un ejercicio, o la creación en grupo de acciones motrices con finalidad expresiva.

No obstante y sin temor a equivocarnos, podemos afirmar que no existe acción humana que no sea sociomotriz. Siempre actuamos en relación directa o indirecta con los otros, aún en las actividades motrices aparentemente más personales e individuales. Así como el alumno que juega un deporte de habilidades motrices abiertas, acuerda con sus compañeros jugadas y variadas estrategias, también un adolescente que realiza una muestra gimnástica, individual, (situación que en términos de Parlebas debería ser

considerada psicomotriz) se relaciona con otros que reconocen su destreza y valorizan sus logros.

## Comunicación Corporal

*Las siguientes consideraciones sobre la comunicación corporal han sido tomadas de la obra de Pierre Parlebas, quien la refiere particularmente a los juegos ludomotrices o, en nuestro concepto, juegos deportivos, extendiendo estas consideraciones a los denominados deportes.*

### TIPO DE INTERACCION MOTRIZ EN LOS JUEGOS LUDICOS MOTRICES

Según Parlebas (1998), todo juego se caracteriza por poseer un sistema de relaciones motrices, al cual nosotros analizaremos, en el marco de los juegos lúdicos sociopráxicos. En los juegos lúdicos sociopráxicos, se dan las siguientes características de comunicación, comprendiendo que “el concepto de comunicación incluye las nociones de transferencia de información y de interacción social. La comunicación en sentido amplio, es pues, un intercambio de signos entre individuos y entre grupos. (Trías, 1988).

### COMUNICACIÓN PRAXICA

[...] comporta necesariamente el procesamiento de la información por parte de aquellos que están comunicando, sea emisor o receptor, y de un mensaje práxico, que en este caso es la propia acción; con el fin de poder organizar sus posteriores acciones en función del objetivo que desea conseguir.

### COMUNICACIÓN PRAXICA DIRECTA

[...] es aquel proceso interactivo a través del cual se producen las interacciones prácticas de carácter esencial y directo en todo juego deportivo (juego lúdico motor). A tenor del carácter sociopráxico que ostente la situación práxica dada, este tipo de comunicación admite dos modalidades: la comunicación de carácter positivo (cooperación) y la contracomunicación práxica, pudiendo combinarse eventualmente.

### LOS TIPOS DE COMUNICACIÓN PRAXICA DIRECTA

Las situaciones en las que solo se pone en juego el proceso de comunicación práxica de carácter positivo entre participantes (compañero)” (GEP. 1999).

Las situaciones en las que tan solo se da contracomunicación práxica entre adversarios”.

22 Situación psicomotriz: “Situación motriz que no requiere interacciones motrices esenciales. Carecen de comunicación práxica. El individuo actúa en ellas en solitario, sin trabar interacciones operatorias con ningún otro participante (lanzamiento de jabalina, barras asimétricas, esquí, travesías a la aventura, otros). Parlebas, op. cit. Pág. 425.

23 Ibidem

Las situaciones que generan los dos procesos comunicativos: el de comunicación práxica positiva y el de contracomunicación práxica, como son los juegos y modalidades deportivas (juegos lúdicos sociopráxicos) en los que intervienen adversarios y compañeros”.

#### COMUNICACIÓN PRAXICA DOMINANTE

Es aquel proceso interactivo de carácter práxico, directo esencial, en donde una parte de los intervinientes (sujeto o un equipo) lleva la iniciativa o dirige y establece el tipo de comunicación práxica que en cada momento se adopta (huir, perseguir...)”.

#### COMUNICACIÓN VERBAL DIRECTA

Aquellos procesos comunicativos de carácter verbal que inciden directamente en el decurso de una situación práxica dada, pero que son de naturaleza no esencial.

#### COMUNICACIÓN VERBAL INDIRECTA

Aquellos procesos comunicativos de carácter verbal que son inesenciales a la situación práxica dada y que no repercuten directamente en la organización de las acciones por parte de los intervinientes, aunque tengan en algún momento alguna influencia entre éstos.

#### PRAXEMA

Conducta motriz de un jugador interpretada como un signo en el cual, el significante es el comportamiento observable y el significado el proyecto táctico y cómo ha sido percibido” (P. Parlebas, 1981).

#### GESTEMA

“Son gestos, mímicas y actitudes que transmiten una información intencional que tiene significado en el juego, pero que no forma parte de las acciones de juego propiamente dichas. Su finalidad es la de transmitir indicaciones o peticiones de tipo táctico o como simple sustitución de la palabra” (GEP, 1999).

## Bibliografía

Argañaraz, Omar (1997). *Proyectos en el aula*, Ed. San Miguel.

Blázquez Sánchez, Domingo (1983). Elección de un método en Educación Física, la situación problema. *Stadium*. Revista N° 97.

Blázquez Sánchez (1996). *Evaluar en Educación Física*. Zaragoza. Inde. 3ª Edición.

Bracht, V. (1996) *Educación Física y aprendizaje social*. Inde. España.

Contreras Jordán, O (1998). *Didáctica de la Educación Física*. Zaragoza. INDE.

DGCyE. DEPyTTP. DEF. (2003) *Diseño Curricular de la Educación Polimodal*. Espacio Educación Física. Versión preliminar. Fundamentación. La Plata.

DGCyE. DESB. DEF. (2005) *Prediseño Curricular de Educación Secundaria Básica*. Espacio Educación Física. La Plata.

DGCyE. DEPyTTP. DEF. Documento de Desarrollo Curricular (2004). Corrales, N.; Ferrari, S. Gómez, J.; Renzi, G. *La educación Física en el nivel Polimodal*. Documento N°4: “La enseñanza de la Educación Física, su diseño, puesta en marcha y evaluación”. La Plata. (Versión Preliminar)

DGCyE, CGE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Educación General Básica*. Tomo I y II. Buenos Aires, Emede, 2001.

DGCyE, CGE, Res. N° 13271/99.

DGCyE, CGE, Res. N° 13296/99.

DGCyE. SSE. DEF. (2002). *Aportes para la construcción curricular del Área Educación Física*. La Plata.

DGCyE. SSE. DEF. (2003). *Hacia una mejor Educación física en la escuela*. La Plata.

DGCYE. DES. (2004) *Seminario situación y perspectivas en la enseñanza de la Educación Física*. La Plata.

DGCYE. DEGB (2004) *Programa de Jornada Extendida. Transformar la escuela con los adolescentes*. La Plata

DGCYE. DEGB (2005) *Programa de Jornada Extendida. Organización para la participación*. La Plata

DGCYE. DEGB (2005) Programa de Jornada Extendida. Autodiagnóstico y participación. La Plata.

Díaz Lucea, J. (1999). La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas. Zaragoza. Inde.

Fenstermacher, G. (1989). Tres principios sobre la Filosofía de la investigación en la enseñanza. Capítulo III, en Wittrock, Merlín: «La investigación de la enseñanza I». Bs.As. Paidós.

García, Marcelo (1995). Formación del Profesorado para el cambio educativo. Barcelona. EUB, S.L. 2ª edición. Págs. 200 a 207

GCBA.Secretaría de Educación. Diseño Curricular para Primer Ciclo, capítulo de Educación Física

Gómez, Jorge (2002). La Educación Física en el patio. Una nueva mirada. Stadium. Buenos Aires

Gómez, Raúl (1999). Investigación comparativa y modelos didácticos: elementos para la construcción de una pedagogía crítica en Educación Física. Revista Apuntes N°58. 4º trimestre de 1999

Harf, Ruth (2003). La estrategia de enseñanza es también un contenido. Bs. As. Revista Novedades educativas. Mayo de 2003. Fragmentos.

MCBA, Secretaría de Educación. Aportes para el desarrollo curricular. Prieto, E. y Ferrari, S. (2000) La planificación docente en Educación Física.

Morin, Edgar. Introducción al pensamiento complejo. Ed. Gedisa.

Monereo, C. (1999) Estrategias de enseñanza y aprendizaje. España. Grao.

Mosston, Muska (1978). La enseñanza de la Educación Física. Del comando al descubrimiento. Bs. As. Paidós.

Parlebas, Pierre (2001). Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz. Barcelona, Paidotribo.

Renzi, Gladys (2001). Tesis de Maestría. «Los Medios de Enseñanza usados en los Institutos de Formación docente en Educación Física».Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Maestría en Didáctica. Inédito.

Sánchez, Iniesta (1994). La construcción de los aprendizajes en el aula. Bs. As.

## AUTORIDADES

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

GOBERNADOR

Sr. Daniel Scioli

DIRECTOR GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Prof. Mario Oporto

SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN

Lic. Daniel Belinche

DIRECTOR PROVINCIAL DE INSPECCIÓN GENERAL

Prof. Jorge Ameal

DIRECTOR PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

Dr. Néstor Ribet

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Mg. Claudia Bracchi

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y CAPACITACIÓN EDUCATIVA

Lic. María Verónica Piovani

DIRECTORA DE CAPACITACIÓN EDUCATIVA

Lic. María Alejandra Paz

# Educación Física

Serie documentos para capacitación semipresencial  
Educación Secundaria 1º año (7º ESB)

